HAL
open science

# La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE

Aurélie Bayle

▶ To cite this version:

Aurélie Bayle. La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE. Education. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand, 2014. Français. NNT : . tel-01121894

HAL Id: tel-01121894
https://theses.hal.science/tel-01121894

Submitted on 3 Mar 2015

**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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Université Blaise Pascal – Clermont 2
**École Doctorale de Lettres, Sciences Humaines et Sociales (ED 370)**
UFR Lettres Langues et Sciences Humaines
*Laboratoire de Recherche sur le Langage (EA 999)*

**Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Blaise Pascal**

Discipline : Sciences du langage

*Spécialité : Didactique des langues et des cultures*

# La construction de la relation pédagogique à distance : Étude d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel pour la formation des enseignants de FLE

Volume 1

**Aurélie BAYLE**

Sous la direction d'Anne-Laure FOUCHER

Composition du jury :

**Christian DEGACHE**, professeur, Université Stendhal-Grenoble 3
**Anne-Laure FOUCHER**, professeur, Université Blaise Pascal-Clermont 2
**Muriel GROSBOIS**, maître de conférences HDR, Université Paris Sorbonne ESPE
**Christopher JONES**, teaching professor, Carnegie Mellon University, Pittsburgh
**Thierry SOUBRIÉ**, maître de conférences, Université Stendhal-Grenoble 3

Thèse présentée et soutenue publiquement le 5 décembre 2014

*Résumé :*

*Cette recherche s'inscrit dans le contexte de la formation initiale des enseignants de français langue étrangère et s'intéresse à l'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les pratiques pédagogiques. Notre travail s'interroge sur les apports d'un dispositif de télécollaboration (SLIC – Second Life Interculturel) mettant en relation de futurs enseignants de Master FLE de l'université Blaise Pascal avec des apprenants de FLE de Carnegie Mellon University à Pittsburgh (États-Unis) autour de la réalisation de tâches collaboratives à visée interculturelle au sein du monde virtuel Second Life. Ce projet s'appuie sur deux dimensions de la formation des enseignants : la mise en situation et la réflexivité.*

*L'objectif de cette thèse est de comprendre comment se construit la relation pédagogique entre futurs enseignants et apprenants de français langue étrangère lorsqu'ils sont amenés à travailler ensemble dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration au sein d'un monde virtuel et que les étudiants français ont un rôle d'animateur. Cette recherche a deux visées : d'une part une visée descriptive en analysant les tâches, les interactions des participants et leurs verbalisations en vue de comprendre leurs comportements et les relations qu'ils tissent. D'autre part, cette recherche a une visée plus praxéologique dans le sens où les résultats nous permettent d'identifier des éléments de réflexion permettant d'améliorer la formation des enseignants de FLE aux TICE.*

*Notre cadre théorique se situe dans le domaine de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies. Il relève de l'analyse des interactions et de la sociologie goffmanienne, et s'appuie essentiellement sur le modèle interactionniste de la relation interpersonnelle qui l'envisage selon deux dimensions : une dimension verticale qui concerne le système de places (hiérarchie vs. égalité) et une dimension horizontale (distance vs. proximité).*

*Nous avons adopté une approche ethnographique. Les données recueillies ont été structurées sous forme de corpus d'apprentissage afin de les analyser en contexte. Dans une perspective inductive et émique, nous croisons différents types de données pour leur donner du sens et répondre à nos questions de recherche. Dans un premier temps, nous avons étudié le contexte du point de vue des caractéristiques des participants, de leurs attentes, du scénario pédagogique et de la manière dont les participants occupent l'espace interactionnel durant les séances dans le monde virtuel. Nous avons ensuite analysé le positionnement réciproque des participants dans leur manière de se présenter et avons croisé leurs différentes perceptions des rôles endossés par chacun. Enfin, nous avons examiné les décalages entre la prescription, la perception et la réalisation de deux tâches collaboratives.*

*Notre recherche a permis de mettre en lumière la complexité de la construction de la relation pédagogique entre futurs enseignants et apprenants à travers l'étude de quelques observables permettant de reconstruire l'émergence et le développement de cette relation. Nous avons montré que les étudiants français tendent à créer un rapport hiérarchique avec les étudiants américains tout en essayant de développer une relation de proximité. Les apprenants américains acceptent la dimension hiérarchique mais tiennent à garder leurs distances. Ainsi, nous avons pu observer l'établissement d'un contrat didactique, proche de celui que l'on rencontre dans un contexte institutionnel où les rôles d'enseignant et d'apprenant sont fortement marqués.*

*Mots-clés : relation pédagogique ; mondes virtuels ; télécollaboration ; interactions ; formation des enseignants de FLE ; TICE ; approche ethnographique ; corpus d'apprentissage*

*Abstract:*

*This research focuses on the integration of Information and Communication Technology (ICT) in the initial training of teachers of French as a Foreign Language and on pedagogical communication. Our work examines the contribution of a telecollaborative project (SLIC: Second Life Interculturel). This project involved students from Université Blaise Pascal (Clermont-Ferrand, France) enrolled in a Master's program in French language teaching using ICT and advanced-level undergraduate students of French from Carnegie Mellon University (Pittsburgh, United States). For all SLIC participants, the main objective was the development of intercultural communicative skills through collaborative tasks in the virtual world Second Life. This project was designed to take two important aspects of teacher training into consideration: active and reflexive learning.*

*The aim of this thesis is to understand how students manage to develop pedagogical relationships online when involved in a telecollaborative project using a virtual world and how the teachers in training adopt the role of discussion leader. This study has two goals: firstly, a descriptive one, analyzing tasks and online interactions in order to better understand the actions of participants, as well as the relationships they build. Secondly, this thesis has a praxeological aim since the results allow us to identify some elements for reflection concerning the improvement of ICT integration in teacher training.*

*The Computer-Assisted Language Learning domain provides the theoretical background for this thesis. The latter draws on theoretical foundations in interaction analysis and sociology. We use the interactionnist model of the interpersonal relationship considering two dimensions: a vertical dimension which concerns the rank system (hierarchy vs. equality) and a horizontal dimension (distance vs. closeness).*

*We adopted an ethnographic approach. We collected and structured data into a LEarning and TEaching Corpus (LETEC) in order to analyze them in context. We crossed-analyzed different data types from the perspectives of the participants, adopting a "data first" procedure. First, we studied the context, looking at the students' characteristics, their expectations, the learning design and the way they occupied the interactional space during their working sessions in Second Life. Then, we analyzed their mutual positioning by examining the way in which the participants present themselves and the mutual perceptions they had of the role(s) played by each member of the group. Finally, we studied the gaps between prescription, perception and the realization of two collaborative tasks.*

*Our research allowed us to highlight the complexity of the development of online pedagogical relationships between teachers in training and learners of French. We showed that the teachers in training tended to create a hierarchical relationship while trying to develop some closeness. The learners of French accepted the hierarchical dimension but kept their distances. Hence, we were able to identify the construction of a learning contract very close to what is usually observed in an institutional context in which the roles of the teacher and the student are heavily marked.*

*Keywords: pedagogical relationship ; virtual worlds ; telecollaboration ; interactions ; teacher training ; ICT ; ethnographic approach ; LETEC (LEarning and TEaching Corpus)*

# Remerciements

On imagine souvent le doctorant isolé devant son ordinateur. Ça a été loin d'être le cas pour moi et j'ai eu la chance d'être particulièrement entourée et soutenue tout au long de cette aventure scientifique. À l'issue de ce travail de longue haleine, c'est avec une certaine émotion et beaucoup de sincérité que je souhaiterais remercier toutes les personnes qui m'ont permis, chacune à sa manière, d'arriver au bout de ce doctorat. J'en oublie certainement mais elles se reconnaîtront et me pardonneront (je l'espère !)

Ma première pensée va vers ma directrice de thèse **Anne-Laure Foucher**. Merci de m'avoir fait confiance, de m'avoir soutenu durant ces quatre années avec l'humanité et la simplicité qui te caractérisent bien. Merci pour tes précieux conseils et le temps que tu m'as accordé en dépit des épreuves de la vie. Tu n'as pas seulement été ma directrice de thèse, tu es devenue un modèle de la personne que je souhaiterais devenir.

Un merci tout particulier à **Maguy Pothier** qui m'a ouvert les portes de la recherche…

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury. Merci à **Christian Degache** et **Christopher J**ones d'avoir accepté de faire partie de mon comité de suivi, puis d'être les rapporteurs de cette thèse. Je remercie également **Muriel Grosbois** et **Thierry Soubrié**, qui ont accepté de prendre le temps d'examiner mon travail.

Merci à **Bonnie Youngs** d'avoir accepté de participer à l'aventure SLIC et de m'avoir fait confiance. Merci aux **étudiants** des deux côtés de l'Atlantique qui ont participé à la formation et ont permis à cette recherche d'exister. Merci à **Laurine** qui a terminé les transcriptions de mon corpus. Merci également à **Loïc** et **Hyeon** d'avoir accepté de réaliser quelques enregistrements dans *Second Life* quand je ne pouvais pas me dédoubler.

Merci à tous les **chercheurs** rencontrés au fil des colloques et/ou à travers des lectures et dont les idées m'ont permis d'évoluer comme chercheure. Merci également à **Google** qui a (presque) toujours réponse à mes questions les plus variées.

Un grand merci au **LRL** pour l'accueil et les conditions de travail privilégiées qui m'ont été offertes. Merci notamment à **Thierry** d'avoir impulsé une dynamique de travail qui m'a permis de ne jamais me sentir seule dans cette aventure pas toujours facile. Merci d'avoir partagé ta vision de la recherche et merci de ton aide pour la finalisation de mon corpus. Merci à **Paul** pour ta bonne humeur contagieuse au quotidien, merci pour ta disponibilité, ton aide XSLT, les barbecues au Gour de Tazenat et tes tentatives toujours échouées de me convertir à Apple. Merci aux **enseignants-chercheurs** et aux **collègues doctorants** à Clermont ou ailleurs dans le monde pour tous les moments partagés. Merci également aux collègues grenoblois qui m'ont permis de passer une excellente année d'ATER.

Je ne remercierai jamais assez mes collègues du bureau 215 avec qui j'ai partagé cette aventure au quotidien et qui sont devenus des amis inestimables : **Ciara**, **Loïc** et **Aline**. Être dans le même bateau, ça resserre les liens et sans vous, mes trois années passées au labo n'auraient pas été remplies d'autant de bons souvenirs. Je pense aux pauses café-clope, aux repas à la DDE, aux cafés à la BJ, aux soirées, à l'entraide, aux gros craquages, aux fous rires et aux petits moments de bonheur/malheur partagés. Cette aventure se termine et on se

retrouve aujourd'hui aux quatre coins de la France mais je sais qu'on ne se lâchera pas de sitôt !

Un immense merci à mes relecteurs-correcteurs qui ont pris le temps jusqu'à la dernière minute pour examiner attentivement mes chapitres inachevés : **Aline**, **Catherine**, **Ciara**, **Julie-Anne**, **Sandrine** et **Wen Jun**. Un encore plus grand merci à **ma maman** qui a accepté de lire tout le manuscrit !

Merci à **ma famille**, particulièrement mes frères **Loïc** et **David**, à **Mamie**, à mes **cousins**, **oncles** et **tantes**. Merci à mes **amis très proches**, bien que géographiquement éloignés, et plus spécialement à **Mathilde**, **Inès** et **Julie-Anne**. Je remercie plus largement **mon entourage** qui n'a jamais vraiment compris ce que je pouvais bien chercher pendant autant d'années et qui m'a tout de même soutenue.

Un merci tout particulier à **Rodrigo** pour ton soutien, ton écoute, ta compréhension, tes encouragements et ta capacité à toujours trouver les mots qu'il faut. Ta présence quotidienne, même à distance a été essentielle !

Et enfin, **Papa**, **Maman**… je vous dois tout, vous êtes mon école de la vie. Impossible de trouver les bons mots pour vous remercier comme je le souhaiterais. Merci de m'avoir poussée à toujours me dépasser et d'avoir toujours cru en moi. Merci pour votre amour inconditionnel, votre soutien sans faille, votre patience et votre écoute durant de longues heures au téléphone. Merci d'être les parents les plus géniaux du monde. Je vous aime !

À tous, sincèrement un grand merci !

# Sommaire du premier volume

**Remerciements** ..... 6
**Sommaire du premier volume** ..... 10
**Sigles et abréviations utilisés** ..... 12
*Introduction générale* ..... *14*
1. **Dispositif de formation** ..... 15
2. **Cadre théorique et démarche méthodologique** ..... 18
3. **Plan de la thèse** ..... 19
**Avertissement** ..... 13
**Partie I : Cadre théorique** ..... 22
*Chapitre 1. Didactique des langues et des cultures, intégration des technologies et formation des enseignants de langues* ..... *23*
1. **La didactique des langues et des cultures : ancrage dans un champ pluridisciplinaire** ..... 24
2. **L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues** 45
3. **Former des enseignants de langues à l'utilisation des technologies** ..... 80
*Chapitre 2. Les mondes virtuels : exploitation pédagogique d'un espace immersif d'interaction sociale* ..... *95*
1. **Émergence, définition et caractéristiques d'un monde virtuel** ..... 97
2. **Dimension sociale des mondes virtuels** ..... 115
3. **Les pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels** ..... 127
*Chapitre 3. Une approche interactionniste de la relation pédagogique à distance* ..... *155*
1. **L'analyse des interactions pédagogiques en ligne : état des lieux** ..... 156
2. **La relation pédagogique/éducative** ..... 189
3. **Synthèse au terme de la première partie : l'étude de la relation pédagogique à distance dans une approche interactionniste** ..... 210
**Partie II : Présentation de la formation, du terrain de recherche et démarche méthodologique** ..... 213
*Chapitre 4. Le dispositif SLIC* ..... *214*
1. **Mise en contact et élaboration du scénario pédagogique** ..... 215
2. **Contexte institutionnel, profils des acteurs et espaces de la formation** ..... 217
3. **Temps et déroulement la formation** ..... 239
*Chapitre 5. Démarche méthodologique* ..... *253*
1. **Démarche de recherche adoptée et posture épistémologique** ..... 253
2. **Protocole de recherche : du recueil de données à la constitution d'un corpus d'apprentissage** ..... 270
3. **Méthodologie d'analyse** ..... 315
**Partie III : Analyses** ..... 323
*Chapitre 6. Description du contexte et structure des interactions* ..... *324*
1. **Paramètres de la situation de départ** ..... 325
2. **Mesure de la participation verbale globale durant les séances** ..... 335
3. **Évolution de la participation au fil des séances** ..... 345
4. **Synthèse des observations** ..... 361

*Chapitre 7. Présentation de soi, rôle et indices de construction de la relation interpersonnelle ..... 364*
1. Présentation de soi dans les différents espaces de la formation ..... 364
2. La première séance du projet : rencontre et définition des rôles ..... 381
3. Verbalisation des rôles joués ..... 413
4. Synthèse des observations ..... 419
*Chapitre 8. Dimension collaborative des tâches : analyse des décalages entre prescription, perception et réalisation ..... 421*
1. Tâche 1 : choix du nom du groupe ..... 423
2. Tâche 2 : réalisation d'un diaporama de bilan de projet ..... 435
3. Synthèse des observations ..... 458
*Chapitre conclusif ..... 460*
1. La construction de la relation dans les groupes et l'influence du rôle de l'animateur ..... 460
2. Synthèse ..... 465
3. Apports et limites du dispositif pour la formation des enseignants ..... 465
4. Apports et limites de l'étude ..... 467
5. Perspectives ..... 468
Références ..... 470
Index ..... 491
Table des matières ..... 504

# Sigles et abréviations utilisés

ARCHI21: *Architectural and Design based Education and Practice through Content and Language Integrated Learning using Immersive Virtual Environments for 21st Century Skills*, Projet financé par la Commission Européenne dans le cadre du *Education and Culture Lifelong Learning Programme, KA2 Languages*, DG EAC/41/09, llp-eacea-KA2-MultProj-ARDNM

CECR(L) : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur

CMU : Carnegie Mellon University

DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère

DLC : Didactique des Langues et des Cultures

FLES : Français Langue Étrangère et Seconde

FOAD : Formation Ouverte et À Distance

LMD : Licence / Master / Doctorat

LRL : Laboratoire de Recherche sur le Langage

M1 / M2 : Master 1 / Master 2

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

TIC(E) : Technologies de l'Information et de la Communication (pour l'Enseignement)

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé. Dictionnaire de référence accessible à http://atilf.atilf.fr/

UBP : Université Blaise Pascal

UFR : Unité de Formation et de Recherche

# Avertissement

- Cette thèse est composée de trois volumes : un pour le corps de thèse, un pour les annexes et un volume en version électronique pour les transcriptions. De plus, l'ensemble des données recueillies lors de la formation SLIC est structuré en corpus d'apprentissage disponible en ligne : http://repository.mulce.org.
- Les renvois intra-textuels sont précédés du numéro de chapitre seulement s'il s'agit d'un autre chapitre que celui en cours.
- La numérotation de sections recommence à 1 au début de chaque chapitre.
- Lorsque nous citons des extraits du corpus, nous n'avons pas corrigé les fautes éventuelles des étudiants afin de préserver l'authenticité de leur propos.
- Les extraits de transcription sont précédés de leur identifiant permettant de les retrouver en contexte dans le volume d'annexe.

# Introduction générale

Notre quotidien a été bousculé par la démocratisation d'internet dans les années 1990, et les technologies de l'information et de la communication (TIC), qui évoluent à une vitesse fulgurante, ont envahi toutes les sphères de la société et transformé certaines pratiques. On peut presque tout faire grâce à internet : consulter ses comptes bancaires, faire ses courses, déclarer ses impôts, travailler, suivre des cours et surtout communiquer.

Alors que certains pensaient et pensent toujours que les technologies isolent les individus, il semble au contraire que l'on communique plus, avec des personnes que l'on connaît ou non, qui sont plus ou moins proches géographiquement. Avec l'émergence du web social et des *smartphones*, les usages se sont transformés et de nouvelles formes et pratiques de communication sont apparues. Nous sommes en effet "*hyper-connectés*" et la question de la distance se pose autrement.

Dans cette dynamique, la formation à distance a évolué, permettant notamment aux étudiants d'apprendre, non plus de manière individuelle, mais en collaboration avec d'autres. De nouveaux environnements de communication apparaissent et sont exploités dans une visée pédagogique. C'est le cas des mondes virtuels qui présentent des potentialités intéressantes du point de vue de la dimension sociale du fait qu'ils favorisent le sentiment de présence à distance grâce à la représentation en trois dimensions de l'environnement et de l'utilisateur à travers un avatar. Ces espaces immersifs présentent aussi des potentialités du point de vue de la communication puisqu'ils permettent des interactions multimodales, non seulement entre les utilisateurs mais également avec l'environnement.

En didactique des langues et des cultures (DLC), la communication occupe une place centrale. Ainsi, dans une approche socioconstructiviste, on considère que l'apprentissage se construit dans l'interaction. Praticiens et chercheurs se sont donc rapidement intéressés aux potentialités que présentent les technologies et particulièrement les outils de communication médiatisée par ordinateur (CMO) pour l'enseignement-apprentissage des langues et se sont rassemblés pour former un champ de recherche qui a pour objectif

d'instaurer un "*dialogue collaboratif entre didactique et technologie*" (Guichon, 2004, p. 14) : l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT).

Au sein de ce champ, les recherches ne cessent de montrer les affordances des TIC et de la CMO pour l'enseignement-apprentissage des langues et les institutions éducatives multiplient les initiatives pour intégrer les technologies dans la classe de langue. Ainsi, les enseignants ont un rôle important à jouer et il est essentiel de les former, pas seulement du point de vue de l'utilisation des technologies, mais surtout du point de vue des usages et enjeux pédagogiques. Alors que pendant longtemps, c'est l'outil qui était au cœur des préoccupations, il s'agit aujourd'hui de remettre l'humain au cœur des problématiques du numérique.

C'est précisément dans le contexte de la formation des enseignants de français langue étrangère (FLE) à l'intégration des technologies que se situe la recherche présentée ici. En prenant pour objet d'analyse les interactions pédagogiques, nous étudions un dispositif de télécollaboration dans lequel des futurs enseignants de FLE interagissent avec des apprenants de FLE au sein du monde virtuel *Second Life*. Nous nous intéressons particulièrement à la dimension sociale des interactions et cherchons à comprendre comment se construit la relation pédagogique en ligne dans ce contexte. L'objectif est à la fois descriptif puisque nous cherchons à mieux comprendre comment se déroulent les interactions pédagogiques dans un monde virtuel et praxéologique puisque notre recherche se situe dans un courant visant à améliorer les pratiques de formation pour les enseignants de langue.

Dans cette introduction, nous commençons par présenter le dispositif de formation sur lequel s'appuie notre recherche. Nous présentons ensuite l'objet et les objectifs de la recherche ainsi que les questions qui ont guidé ce travail et l'approche méthodologique que nous avons adoptée. Nous terminons en déroulant le plan de la thèse.

# 1. Dispositif de formation

SLIC (*Second Life* Interculturel) est un dispositif de télécollaboration mis en place entre septembre et décembre 2011. 21 étudiants de FLE qui suivaient un cours de culture française à Carnegie Mellon University (Pittsburgh, États-Unis) ont été mis en relation avec

14 étudiants de Master Didactique des Langues et des Cultures, spécialité FLES, de l'université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand. Deux environnements ont été utilisés pour ce projet : *Second Life* pour les échanges synchrones et la plateforme pédagogique *Moodle* pour les échanges asynchrones et comme espace de ressources. Après une séance d'introduction à *Second Life*, les étudiants se sont retrouvés dans le monde synthétique pour réaliser des tâches collaboratives en petits groupes composés de deux étudiants français et de deux à quatre étudiants américains. Le projet a suivi 5 étapes thématiques liées au contenu culturel du cours suivi par les étudiants américains (langue, identité, symboles, actualités, bilan). Un des étudiants français avait le rôle d'animateur qui consistait à gérer les discussions et l'avancement des tâches collaboratives. Chaque étape se déroulait selon un même schéma :

- Une étape de préparation individuelle asynchrone
- La séance collective synchrone dans *Second Life* menant le groupe à la production d'un document final qui synthétisait le contenu de leurs échanges alimentés par la préparation individuelle
- Une étape de clôture où chacun donnait son ressenti et l'animateur partageait dans l'espace *Moodle* le produit collectif de la séance.

Pour tous les participants, l'objectif principal était de de participer à un échange interculturel à travers la réalisation des tâches collaboratives Le scénario pédagogique a été conçu de manière à ce que les étudiants américains aient l'opportunité de pratiquer l'oral grâce aux interactions synchrones avec des natifs. Pour les étudiants français, SLIC a été l'occasion de découvrir un projet de télécollaboration dans un environnement souvent inconnu et d'expérimenter une dimension de l'enseignement à distance.

La conception de ce dispositif a suivi deux principes qui nous paraissent essentiels dans le cadre de la formation des enseignants : la mise en situation et la réflexivité. Il s'agit de rendre les étudiants actifs et de leur permettre d'appréhender la complexité de ce qui touche à la formation à distance et aux outils de la CMO en l'expérimentant eux-mêmes. Nous avons volontairement laissé une certaine latitude aux animateurs tout en leur fournissant un cadre défini par le scénario pédagogique et le support nécessaire au déroulement des activités. Du point de vue de la recherche, cette liberté d'action nous a

permis d'observer et de comparer différents types d'interactions au sein des groupes étudiés.

Cette recherche se fonde sur plusieurs postulats. Tout d'abord, nous considérons que les mondes virtuels présentent de nombreuses potentialités pour l'apprentissage en général, la formation à distance en particulier mais également pour l'apprentissage des langues, notamment à travers les possibilités d'interactions et la réalisation de tâches collaboratives. Nous concevons l'apprentissage dans une dimension individuelle et collective, d'où la conception du scénario pédagogique du dispositif qui alterne entre travail individuel et travail collectif. De plus, nous considérons que la dimension socio-affective est cruciale dans le domaine de l'apprentissage, particulièrement de l'apprentissage des langues et ce d'autant plus dans des situations de formation totalement à distance. Du point de vue de la formation des enseignants de langue, nous sommes convaincue de l'intérêt de la mise en situation et de la réflexivité pour permettre aux étudiants d'acquérir des compétences transférables dans leur pratique enseignante. Il nous a donc semblé nécessaire de nous interroger sur les apports de ce type de formation. Enfin, le dernier postulat concerne notre objet d'étude : les interactions, que nous considérons comme essentielles dans la construction d'une relation interpersonnelle. Nous les analysons en considérant qu'elles présentent des indices, dans leur forme mais également dans leur contenu, et constituent donc des observables permettant d'étudier la construction de la relation pédagogique. Par ailleurs, nous considérons que la dimension socio-affective, cruciale dans toute situation d'interaction, l'est d'autant plus dans une situation d'enseignement-apprentissage à distance.

Notre objectif est donc de comprendre **comment se construit la relation pédagogique en ligne lorsque des futurs enseignants interagissent avec des apprenants de FLE dans un monde virtuel et animent des tâches collaboratives à visée interculturelle**. Les questions de recherche qui ont guidé ce travail sont les suivantes :

- De quelle manière interagissent les groupes au sein du monde virtuel ? Comment s'organisent-ils pour réaliser les tâches ?

- Quels décalages peut-on observer entre prescription (scénario pédagogique), perception (par les acteurs) et réalisation (dans les interactions et les verbalisations) concernant les rôles et le positionnement de chacun ?
- Les étudiants parviennent-ils à collaborer ? Si oui, comment ?

# 2. Cadre théorique et démarche méthodologique

Notre cadre théorique est hétéroclite puisqu'il emprunte des concepts à plusieurs courants théoriques et parce que le contexte de la formation que nous étudions est complexe de par l'outil de communication utilisé, le public d'étudiants qui a participé et la conception du scénario pédagogique.

Ainsi, si nous nous appuyons principalement sur l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et sur l'approche de cette même auteure de la relation interpersonnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dans sa dimension verticale et horizontale et empruntons quelques concepts de la microsociologie goffmanienne (Goffman, 1973a, 1973b, 1974, 1987) pour étudier les interactions, nous devons nécessairement adapter ces concepts à la situation particulière que nous étudions. Ainsi, nous faisons également appel aux travaux sur la CMO, les interactions pédagogiques, l'exploitation pédagogique des mondes virtuels et la formation des enseignants de FLE.

Nous avons choisi d'adopter une démarche ethnographique. Nous avons recueilli de nombreuses données que nous avons structurées en corpus d'apprentissage. Dans une perspective inductive et émique, nous avons fait le choix de laisser parler les données et d'orienter nos analyses en fonction des phénomènes observés et de comprendre comment les étudiants les ont vécus.

Notre approche se veut résolument qualitative même s'il nous a semblé nécessaire de réaliser quelques analyses quantitatives afin de déterminer les types d'interactions à l'œuvre dans le corpus de données. Nous prenons les interactions verbales comme objet d'analyse privilégié et nous les croisons à d'autres types de données (scénario pédagogique, verbalisations, éléments d'observation, etc.) afin de répondre à nos questions de recherche.

La difficulté principale rencontrée dans le cadre de cette recherche a concerné la caractérisation du type d'interaction et de relation et, par conséquent, le choix des catégories d'analyse. En effet, la situation étudiée n'est pas un cours de langue. Il s'agissait pour les étudiants de travailler ensemble pour réaliser des tâches collaboratives. Pourtant, la situation était asymétrique du point de vue de la langue, du statut mais également des rôles déterminés par le scénario pédagogique. Les futurs enseignants avaient un rôle particulier à jouer : celui d'animateur, pas vraiment enseignant au sens traditionnel de transmetteur de contenu, pas vraiment étudiant non plus, ce qui a conduit à un positionnement variable de la part des étudiants. Pourtant, nous avons pu noter, lors du suivi de la formation, mais également en réalisant les analyses préliminaires des données, que les interactions avaient des caractéristiques relevant des interactions pédagogiques que l'on trouve en classe de langue. Ainsi, nous avons fait le choix d'aborder nos analyses selon l'axe des interactions et de la relation pédagogique.

# 3. Plan de la thèse

Nous avons structuré la présente thèse en trois parties. Nous commençons par présenter le cadre théorique puis le scénario pédagogique et la démarche méthodologique avant d'aborder les analyses.

La ***première partie***, constituée de 3 chapitres est consacrée aux fondements théoriques de la recherche et à la contextualisation de celle-ci.

Le **chapitre 1** porte sur la formation des enseignants de langues à l'utilisation des TICE. Après un retour sur les notions clés du domaine de la didactique des langues, nous nous intéressons à l'intégration des technologies dans le monde éducatif et plus particulièrement dans le cadre de la formation en langues pour ensuite situer précisément le contexte de notre recherche dans le cadre de la formation des enseignants de FLE aux TICE.

Le **chapitre 2** est consacré à l'environnement utilisé dans le cadre de la formation et de la recherche présentée ici : les mondes virtuels. Assez mal connus et exploités depuis peu de temps dans un cadre éducatif, il nous a semblé nécessaire de commencer par expliquer ce qu'ils sont, de les caractériser en tant qu'espaces de socialisation avant de nous intéresser à

leur exploitation pédagogique, principalement dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues.

Le **chapitre 3** nous permet de poser les premières bases du cadre d'analyse de notre objet d'étude. Nous y abordons tout d'abord la notion d'interaction au sens large pour l'appliquer ensuite à l'étude des interactions pédagogiques en ligne. Nous passons ensuite en revue la question de la construction de la relation interpersonnelle avant d'aborder le type particulier qu'est la relation pédagogique.

La ***deuxième partie***, constituée de deux chapitres, est consacrée à la présentation de la formation SLIC et de l'approche méthodologique de cette recherche.

Dans le **chapitre 4**, nous présentons le dispositif de formation à travers le contexte institutionnel, les participants, les modalités de travail et les contenus proposés.

Dans le **chapitre 5**, nous justifions nos choix méthodologiques en situant notre étude dans une approche ethnographique et en caractérisant notre recherche comme qualitative, descriptive et compréhensive. Nous présentons ensuite le protocole de recherche et la structuration de nos données en corpus d'apprentissage.

La ***troisième partie*** développe les analyses organisées selon trois chapitres qui forment une progression dans l'exploration de la relation pédagogique à distance dans le contexte de la formation SLIC.

Le **chapitre 6** présente les différentes données contextuelles et les attentes des étudiants qui constituent des éléments déterminants pour la construction de la relation pédagogique et du rapport de places qui s'instaure par la suite entre étudiants français et étudiants américains. Nous réalisons ensuite une analyse quantitative de l'ensemble des données d'interactions des cinq séances de la formation pour les trois groupes, ce qui nous permet d'avoir une vue d'ensemble du déroulement de la formation. Nous cherchons à déterminer comment est occupé l'espace interactionnel par les membres du groupe et comparons la participation des étudiants français et des étudiants américains dans la modalité audio et clavardage. Nous poursuivons par une étude diachronique de cette participation au fil des séances afin de déterminer de quelle manière évolue la répartition de la participation dans l'espace interactionnel. Les constats que nous avons pu faire à l'issue de ce relevé quantitatif

nous ont incitée à observer plus finement le positionnement des étudiants et le rôle particulier de l'animateur

Le **chapitre 7** analyse différents indices du positionnement des étudiants et du rapport de places qui s'instaure. Nous étudions tout d'abord, pour l'ensemble des étudiants de la formation, la manière dont ils se sont présentés dans le forum ouvert à cet effet sur *Moodle* au début de la formation mais également à travers leur avatar en tant que représentation graphique en trois dimensions d'eux-mêmes dans le monde virtuel *Second Life*. Dans une deuxième partie, nous étudions différents moments clés de la première séance du projet que nous considérons comme particulièrement importante dans l'établissement du contrat didactique puisqu'il s'agissait de la première rencontre du groupe. La dernière section de ce chapitre prend pour objet d'analyse les rôles. Nous étudions la verbalisation des étudiants de leur rôle et de celui de leurs partenaires dans les réponses au questionnaire de fin de formation.

Enfin, le **chapitre 8** s'intéresse particulièrement à la dimension collaborative. Nous étudions les décalages qui se produisent entre la prescription de la tâche dans le scénario pédagogique et sa réalisation effective au sein des trois groupes. Nous nous intéressons à deux tâches particulières qui se situent aux deux extrémités temporelles de la formation. Nous revenons sur la première séance pour étudier de manière fine comment les étudiants se sont organisés pour décider d'un nom pour leur groupe. Nous étudions ensuite la dernière séance. Les étudiants devaient construire ensemble un diaporama de bilan de la formation.

Pour conclure cette thèse, nous résumons les points essentiels de la recherche et mettons en évidence les apports d'une étude sur la construction de la relation pédagogique en ligne à travers les interactions pour la formation des enseignants. Nous exposons les limites de l'étude ainsi que les perspectives envisagées pour la poursuite de nos travaux de recherche.

# Partie I : Cadre théorique

# Chapitre 1. Didactique des langues et des cultures, intégration des technologies et formation des enseignants de langues

Notre recherche se situe dans le contexte de la formation des enseignants de langues à l'usage des technologies et cherche à alimenter les connaissances pour mieux comprendre et améliorer ce type de formation. Elle s'inscrit dans le champ disciplinaire de la didactique des langues cultures (DLC) et plus précisément en didactique du français langue étrangère (DFLE).

Ce chapitre a pour objectif de cerner le domaine de recherche dans lequel cette thèse s'inscrit. Il commence par un état des lieux rapide du champ disciplinaire de référence, la didactique des langues et des cultures. Nous poursuivons en abordant l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement-apprentissage des langues. Enfin, nous verrons pourquoi la problématique de l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues revêt aujourd'hui une importance cruciale dans le cadre de la formation des enseignants de langue et comment recherche et formation se nourrissent l'une l'autre.

# 1. La didactique des langues et des cultures : ancrage dans un champ pluridisciplinaire

## 1.1. Bref état des lieux

Les langues comme disciplines d'enseignement-apprentissage sont aujourd'hui liées à une demande sociale forte liée à la fonction principale du langage : interagir. Lorsque l'on apprend une langue, même dans un contexte uniquement scolaire, la visée pratique va, normalement, au-delà des murs de la classe. Ce n'est pas le cas d'autres disciplines telles que la physique ou encore l'histoire. La didactique des langues et des cultures en tant que discipline et domaine de recherche pluridisciplinaire couvre un large spectre de concepts et de théories. Nous nous en tiendrons ici à présenter quelques concepts et éléments de définitions pour éclairer notre objet de recherche.

### 1.1.1. Quelques éléments de définition

Le terme didactique concerne la réflexion sur les contenus disciplinaires et la manière de les faire acquérir. Ce terme est étroitement lié à celui de pédagogie qui concerne plutôt la relation éducative et les orientations générales de l'éducation et il est parfois difficile de déterminer la frontière entre les deux.

Cornu & Vergnioux (1992, p. 10) tentent de clarifier la situation en expliquant que

> *[La pédagogie] c'est tout ce qui concerne l'art de conduire et aussi de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associés. Les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline.*

Pour Develay (1998, p. 266)

> *la didactique fait l'hypothèse que la spécialité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes.*

Notre recherche s'attache à la dimension pédagogique plus que didactique de la formation étudiée puisque nous nous intéressons aux aspects sociaux et relationnels plutôt qu'aux contenus disciplinaires. Pourtant, il nous semble impossible de distinguer les deux. Précisons dès maintenant que même si notre ancrage principal se situe dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, nous considérons la dimension pédagogique comme forcément intégrée à la didactique même si elle n'est pas explicitement mentionnée. De plus, nous considérons que la pédagogie a une dimension plutôt transversale et n'est pas spécifique à une discipline donnée, même si certaines "traditions disciplinaires" peuvent influencer la conception de la relation pédagogique et l'importance qui lui est accordée par rapport au contenu disciplinaire.

Cette transversalité de la pédagogie, la conception traditionnelle de l'enseignement focalisé sur la transmission d'un savoir et le cloisonnement des disciplines ont fait de la pédagogie le "parent pauvre" de l'éducation qui a du mal à trouver sa place. En effet, on forme des enseignants, des chercheurs en fonction de disciplines et si certains se définissent avant tout comme des pédagogues, il ne s'agit pas d'un métier reconnu. S'il nous semble que l'importance de la pédagogie est globalement acceptée, sa mise en œuvre dans la pratique présente des limites.

On parle de didactique générale ou de didactique des disciplines au niveau le plus haut. Des sous-ensembles disciplinaires existent et l'on parle ainsi de didactique de la chimie, du français, de l'italien, des mathématiques, etc. (Develay, 1998).

La didactique des langues et des cultures (DLC) peut être considérée à la fois comme un champ de pratique et de recherche. Elle s'intéresse aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues et étudie ces mêmes pratiques afin de mieux les comprendre et ainsi les améliorer. Il s'agit d'une discipline large puisqu'elle englobe à la fois les recherches sur l'acquisition des langues maternelles et des langues étrangères bien que l'on ait

tendance à ne considérer que les langues étrangères lorsque l'on parle de DLC. Elle s'intéresse surtout aux liens entre deux processus liés mais distincts : l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

L'objet privilégié de la DLC est la classe de langue, lieu complexe et présentant des caractéristiques variées en fonction des contextes (Cicurel, 2002). Mais avec les évolutions sociales et technologiques, elle s'étend aujourd'hui dans des espaces et des configurations qui n'avaient pas encore été considérés d'un point de vue éducatif. On peut mentionner le courant de l'apprentissage informel ou encore l'exploitation d'outils de communication dans un but pédagogique.

La singularité de la didactique des langues par rapport aux didactiques d'autres disciplines vient de l'objet langue, à la fois outil de communication, utilisé dans un contexte social hors du cadre pédagogique, et objet d'apprentissage. Deux aspects distinguent la didactique des langues selon Cicurel (1988) : la DLC n'a pas de discipline-objet au contraire de la didactique des mathématiques par exemple, dans le sens où l'on n'apprend pas des savoirs même si l'on peut considérer les connaissances langagières comme des contenus à s'approprier. De plus, la langue a cette particularité d'avoir deux modes d'appropriation : l'acquisition, naturelle et inconsciente, et l'enseignement-apprentissage qui relève d'un effort volontaire et conscient. Aucune autre discipline n'a cette particularité. Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas acquérir de nouvelles connaissances, c'est apprendre à dire autrement ce que l'on sait déjà dire dans sa langue maternelle en lien avec des pratiques socioculturelles éventuellement différentes.

La DLC tend à se considérer comme une discipline autonome (Galisson, 1989) mais pas hermétique dans le sens où elle s'est constituée à partir de plusieurs autres disciplines de référence et continue d'entretenir des relations avec elles en empruntant des notions à tel ou tel courant en fonction des objets de recherche, tout en revendiquant son identité particulière.

### 1.1.2. Disciplines de référence

Comme on vient de le voir, la DLC a pour objet la langue dans son actualisation au travers de pratiques socioculturelles. Et c'est à travers les disciplines linguistiques, et plus précisément

ce que l'on appelle aujourd'hui les sciences du langage (SDL), qu'ont commencé à se développer les travaux portant sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ce lien privilégié entre SDL et DLC est aujourd'hui encore très prégnant comme l'explique Chiss (2009). Mais lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'apprendre, les théories linguistiques ne sont pas suffisantes. Les didacticiens se sont donc tournés vers d'autres disciplines plus ou moins proches telles que la psychologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie, la sociologie, les sciences de l'information et de la communication, etc. Pothier (2003) a modélisé le "*champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention*" (figure 1) qui montre la richesse interdisciplinaire du champ de la DLC ainsi que les liens forts marqués entre la pratique, la formation et la recherche.

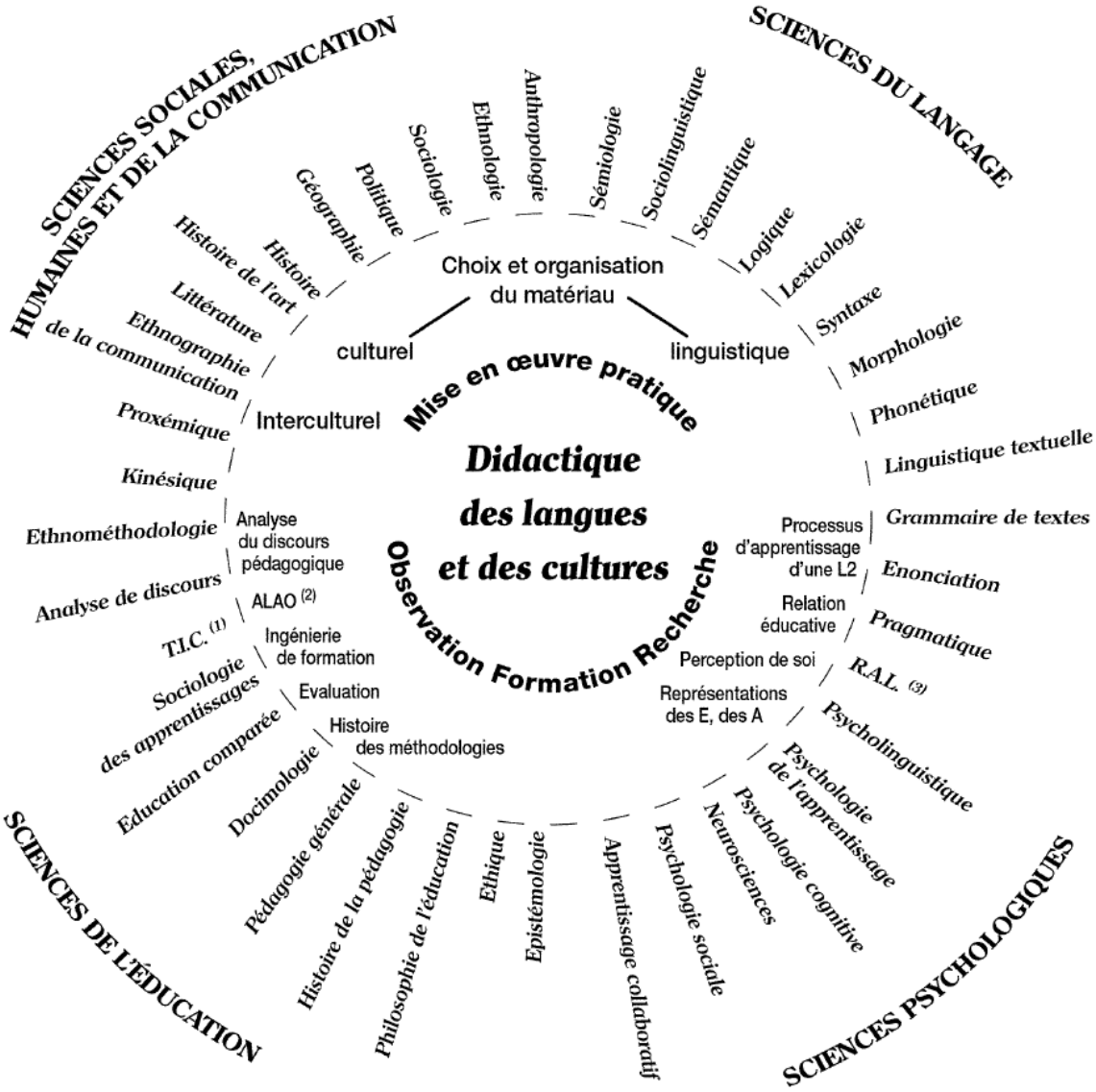



**Figure 1 : Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention (Pothier, 2003, p. 38)**

## 1.1.3. La didactique du FLE, quelles particularités ?

La didactique du FLE s'intéresse au français enseigné à des apprenants dont ce n'est pas la langue maternelle. En ce sens, elle fait partie de la didactique des langues, au même titre que la didactique de l'espagnol ou de l'allemand. Cependant, il s'agit d'une discipline qui a émergé dans un contexte particulier en France et qui s'est donc forgé une identité propre et a cherché à se démarquer des autres didactiques des langues, tout en conservant des liens forts avec celles-ci.

À la fin des années 1950, en France, une volonté politique de diffusion du français à l'étranger s'est développée. Des institutions telles que le *Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français* (CREDIF) ou le *Bureau d'Études et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde* (BEL, devenu BELC : Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger) sont nées en 1959 avec l'objectif de promouvoir la langue française et de proposer des formations à l'enseignement du français. Ces deux institutions ont eu un rôle important dans le développement de la didactique du FLE comme champ de recherche et d'innovation[1], principalement du fait de leur liberté d'action. En effet, c'est la seule didactique des langues qui s'est développée hors cadre scolaire (Pothier, 2003). C'est l'une des raisons pour lesquelles la didactique du FLE se veut, en France, une didactique des langues particulière et que certains auteurs refusent de la considérer comme simplement subordonnée à la didactique des langues[2].

C'est également dans ce contexte qu'une prise de conscience a eu lieu sur les différences entre l'enseignement à des natifs et l'enseignement d'une langue étrangère à des étrangers. C'est ainsi que se sont distinguées la didactique du français langue maternelle (FLM) et la didactique du français langue étrangère (DFLE) et que de nombreux centres de langue sont apparus en France (CLAB, CAVILAM, CAREL, CRAPEL, CUEF[3]…), la plupart fondée sur les liens entre recherche et pratique.

Depuis, la didactique du FLE a évolué, s'est diversifiée en fonction du contexte socio-politique mais surtout du statut de la langue. Signalons rapidement le statut particulier du français langue seconde (FLS), sous ensemble du FLE, dans de nombreux pays ou provinces. Qu'il soit utilisé comme langue administrative, langue des médias, il ne peut pas être enseigné comme le FLE.

[1] On peut par exemple citer la parution du *Français Fondamental* par le CREDIF, la création de la revue *Le Français dans le Monde* par le BELC.

[2] Par ailleurs, il n'existe pas de CAPES de FLE mais une mention FLE a été créée en 2013 pour le CAPES de Lettres Modernes.

[3] Centre de Langues Appliquée (de Besançon) devenu CLA, Centre d'Approche Vivante des Langues et des Médias, Centre d'Autoapprentissage et de Ressources en Langues, Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues, Centre Universitaire d'Études Françaises).

### 1.1.4. Objets de recherche et approches

La recherche en didactique des langues s'intéresse aux situations d'enseignement-apprentissage des langues et porte sur des contextes et des objets très divers et complexes qui nécessitent, comme on l'a vu, de faire appel à des champs disciplinaires complémentaires (figure 1).

Ainsi les études peuvent focaliser sur les processus cognitifs, sociaux, affectifs de l'enseignement et/ou de l'apprentissage, sur des aspects culturels, linguistiques, relationnels. Le point commun qui caractérise les recherches menées en DLC est la visée praxéologique puisqu'elles s'intéressent spécifiquement à ce qui se passe dans une classe de langue, à ce que font les enseignants et les apprenants. Nous nous limitons à présenter ici les différentes dimensions de la DLC dans laquelle notre recherche s'inscrit et que nous développerons par la suite.

De par ses liens forts avec les sciences du langage, la DLC rassemble de nombreux chercheurs qui prennent pour objet d'analyse les interactions pédagogiques dans la classe de langue et cherchent à dégager ses caractéristiques afin de mieux comprendre la dynamique interactionnelle à l'œuvre dans une situation d'enseignement-apprentissage (Cambra Giné, 2003). Nous avons fait ce choix d'adopter une approche interactionniste, celle-ci nous ayant paru pertinente pour l'étude de la construction de la relation pédagogique puisque nous considérons, à la suite de Vion (1996) et Kerbrat-Orecchioni (1992) que c'est dans l'interaction que se construit toute relation interpersonnelle (voir chapitre 3).

D'autres chercheurs, de plus en plus nombreux, s'intéressent à l'intégration des technologies de l'information et de la communication, ce qui a mené à la constitution d'un champ de recherche pluridisciplinaire : l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (Guichon, 2012a). Cet aspect sera abordé dans la deuxième section de ce chapitre.

Enfin, toujours en considérant la visée praxéologique et les liens forts entre pratique et recherche, enseignement et apprentissage, un des objectifs de la didactique du FLE concerne la formation des enseignants. Nous aborderons ce point dans la troisième section de ce chapitre.

## 1.2. Enseigner/apprendre une langue : quelques notions clés

### 1.2.1. La classe de langue

Une classe est par définition un lieu institutionnel au sein duquel une langue fait l'objet d'un apprentissage par un groupe d'apprenants guidés par un enseignant. Elle est caractérisée par trois paramètres : le temps, l'espace et le groupe (Cambra Giné, 2003, p. 43). En effet, pour qu'une situation d'enseignement-apprentissage ait lieu, il faut qu'un groupe se retrouve dans un même lieu à un même moment[4]. Pour Cambra Giné, la classe comporte des limites temporelles, chaque séance a un début et une fin. Mais l'on peut aussi considérer qu'un cours (en tant qu'ensemble de séances) a aussi des limites temporelles. Une salle de classe est également un espace de travail conçu pour permettre aux apprenants et à l'enseignant d'exercer leurs activités respectives : apprendre et enseigner.

On parle souvent d'une classe en employant le terme "groupe-classe". En effet, à l'exception des cours particuliers, il n'y a jamais qu'un apprenant. La classe se caractérise par la présence de plusieurs apprenants et d'un enseignant qui forment un groupe, ont des objectifs qui se rejoignent, au moins partiellement et interagissent dans le but d'enseigner et d'apprendre. La dimension sociale et communicative est donc importante et ce d'autant plus que les courants pédagogiques actuels en didactique des langues relèvent du socio-constructivisme. On ne considère plus l'enseignant comme seul détenteur et transmetteur du savoir. On accorde à l'apprenant une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage en s'adaptant à ses besoins et les interactions entre les apprenants sont favorisées à travers des activités collectives.

L'objectif d'apprentissage est résolument communicatif : il s'agit d'apprendre à communiquer en langue étrangère. La classe représente donc un lieu d'interactions complexes comme a pu le montrer Cicurel (2002).

Dans son article, Cicurel ajoute que la classe est également un lieu de formation (*ibid.*, §4). En effet, dans la grande majorité des cursus en didactique des langues, les étudiants

[4] Nous verrons que dans le cadre de la formation à distance, les notions de temps et de lieu se complexifient.

effectuent des stages d'observation et/ou de pratique dans des classes. Il s'agit pour eux de se rendre compte de la complexité des actions qui se déroulent au sein de ce lieu qui leur est à la fois familier puisqu'ils y ont passé plusieurs années en tant qu'apprenant, mais également inconnu de la perspective de l'enseignant, comme le souligne Cambra Giné (2003, p. 48) en caractérisant la classe d'"*univers familier méconnu*".

Enfin, il s'agit également d'un terrain de recherches pour les didacticiens qui s'intéressent aux interactions pédagogiques. Mais ce terrain n'est pas facilement accessible. En effet, Cambra Giné met l'accent sur la dimension quelque peu fermée de la classe dans laquelle ne sont normalement admis que des individus ayant un statut d'enseignant ou d'apprenant. Le chercheur ne peut donc pas y accéder comme il le souhaite et doit se faire accepter.

La classe de langue représente donc un lieu particulier, complexe, à la fois connu et méconnu, au sein duquel on enseigne, on apprend, on observe et on apprend à enseigner. Ces différentes activités qui se déroulent dans ce lieu clos illustrent bien la spécificité de la didactique des langues comme discipline d'action, d'enseignement, d'apprentissage, de recherche et de formation. Si la formation des enseignants relève de la pratique dans le sens où il s'agit de former des individus à un métier, nous considérons, à la suite de Marcel (1999), Wentzel (2008), et Clerc (2008) que cet aspect pratique ne peut se passer de la dimension théorique apportée par la recherche car celle-ci favorise la réflexivité. Cette même recherche ne peut se faire sans passer par l'observation minutieuse des pratiques réelles de la classe.

### 1.2.2. Le triangle pédagogique

Lorsque l'on parle d'enseignement-apprentissage, la notion de triangle pédagogique développée par Houssaye (1988) est incontournable (figure 2).

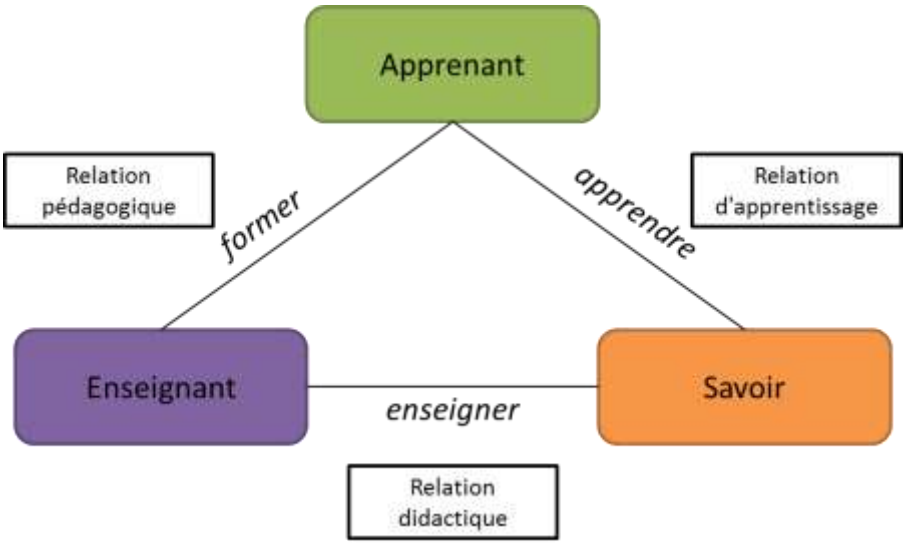



**Figure 2 : Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988, p. 39)**

Ce schéma permet de décrire un acte pédagogique autour des trois acteurs : l'enseignant, l'apprenant et le savoir qui forment les trois sommets du triangle. Les liens entre deux pôles sont nommés "*processus*". Pour Houssaye, la pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux acteurs et donc sur un processus. Le troisième acteur est laissé de côté : "*Curieusement, dans notre triangle pédagogique, quand deux des termes existent de façon privilégiée et se constituent donc l'un l'autre comme sujets, il faut que le troisième accepte de faire le mort*" (1988, p. 43).

Chaque processus définit un type de relation particulier entre deux acteurs. Dans notre recherche, nous nous intéressons précisément à la relation pédagogique et donc aux liens entre enseignant et apprenant dans le processus "*former*", laissant de côté la dimension "*savoir*", sans pour autant l'oublier puisque l'on considère le savoir en construction dans la relation pédagogique et qu'il ne peut y avoir de relation pédagogique sans un objectif commun. Il est donc en quelque sorte en arrière-plan. Nous aborderons la notion de relation pédagogique plus en détails dans le chapitre 3 mais souhaitons nous arrêter quelques instants sur les notions d'apprentissage et d'enseignement, étroitement liées mais de manière complexe. On parle effectivement d'enseignement-apprentissage, le trait d'union marquant bien le lien entre ces deux processus complémentaires. Or, le lien n'est pas direct. L'objectif d'un enseignant est d'"*enseigner pour que les élèves apprennent*" (Tricot & Musial, 2008) mais l'on sait bien que ce que l'on enseigne n'est pas ce que les apprenants

apprennent. Ainsi, dans la perspective de la formation des enseignants, puisque l'on forme aux processus "enseigner" et "former" dans un objectif d'apprentissage, il semble nécessaire de sensibiliser les futurs enseignants à la dynamique complexe entre les différents processus et à leurs différentes représentations de leur rôle par rapport à l'apprentissage.

La manière dont un enseignant considère l'acte pédagogique et les choix qu'il fait en privilégiant un processus a forcément un impact sur son enseignement, sur la relation qu'il a avec le savoir et les apprenants. Le triangle pédagogique permet également de modéliser les différentes approches pédagogiques qui ont existé ou existent encore, leurs conceptions des trois pôles "enseignant", "apprenant" et "savoir" et de leurs relations. Dans la méthodologie traditionnelle par exemple, le savoir était mis au premier plan. Depuis l'apparition de l'approche communicative, c'est l'apprenant qui est au centre. Mais les considérations ou prescriptions méthodologiques entrent parfois en contradiction avec les représentations sociales et les conceptions qu'enseignants et apprenants ont de leur rôle et de leurs activités respectives.

#### *1.2.2.1. Apprendre*

La définition même du verbe "*apprendre*" est complexe. Le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi) donne comme première définition : "*recevoir, donner un enseignement*" que nous pouvons commenter à deux niveaux. Les deux termes opposés "recevoir/donner" marquent la spécificité de l'emploi du verbe en français. On peut en effet utiliser le verbe "*apprendre*" pour parler de l'acte d'enseignement (*j'apprends le français à mes étudiants*) ou de l'acte d'apprentissage (*j'apprends le français*). De plus, la définition s'articule autour de la notion d'enseignement, ce qui va à l'encontre de la théorie d'Houssaye puisque le processus "*apprendre*" lie l'apprenant et le savoir et met de côté l'enseignant.

La deuxième définition proposée par le TLFi considère l'apprentissage comme une pratique. Ainsi, apprendre c'est "*acquérir par l'entraînement la maîtrise des procédés ou des mécanismes permettant de se livrer à une activité déterminée générale ou professionnelle*". Le terme "*acquérir*" interpelle ici puisque l'on fait souvent la distinction, en didactique des langues entre l'acquisition d'une langue maternelle (en tant que processus inconscient) et l'apprentissage d'une langue étrangère (en tant que processus conscient). Mais dans le langage courant, acquérir renvoie à la notion de possession. Il s'agit de faire sien quelque

chose. Dans cette définition, on parle d'entraînement et donc de répétition de procédés ou de mécanismes qui permettent de réaliser quelque chose. Cela renvoie par exemple à l'apprentissage de la marche, ou encore de la conduite.

Enfin, la troisième entrée du TLFi repose sur l'idée d'une information transmise : "*recevoir communication de quelque chose*". On retrouve par exemple ce sens dans l'énoncé "*j'ai appris que tu venais demain*". Le sujet est passif dans ce cas puisqu'il ne fait que recevoir une information nouvelle.

Il est intéressant de noter que ces définitions ne prennent pas vraiment en considération le sujet apprenant et le processus actif d'apprentissage. Nous choisissons donc d'emprunter la définition de Tricot & Musial (2008, p. 21) : "*apprendre, c'est élaborer une connaissance nouvelle ou transformer une connaissance ancienne*". À travers les verbes "*élaborer*" et "*transformer*" qui se rapportent directement au sujet apprenant, on considère l'apprentissage comme une action réalisée par le sujet même si celle-ci est plus ou moins consciente.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, cela est d'autant plus complexe du fait de l'objet d'apprentissage : la langue qui, on l'a évoqué précédemment, n'est pas seulement un objet de savoir qui s'apprend de manière consciente mais peut s'acquérir, comme c'est le cas pour la langue maternelle. De plus, apprendre une langue ne se limite pas à l'acquisition de connaissances.

En didactique des langues aujourd'hui, un consensus s'impose plus ou moins sur la conception de l'apprentissage. La conception béhavioriste de l'apprentissage a laissé place à une conception cognitive basée sur les travaux de Piaget pour ensuite se diriger vers l'approche socioculturelle développée par de nombreux pédagogues dans la mouvance des travaux de Vygotsky. On favorise le travail en groupe qui doit favoriser l'apprentissage à travers la verbalisation et les interactions entre pairs. Dans cette approche, on considère en effet que l'apprentissage d'une langue doit forcément passer par les interactions puisque, le discours a lui-même lieu en interaction avec des interlocuteurs. Le modèle de l'imitation, de la répétition, de l'apprentissage de structures est ainsi considéré comme insuffisant. L'acquisition d'une langue est ainsi considérée comme "*un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental, c'est-à-dire finalisé, de la langue au sein des interactions entre*

*êtres humains*" (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Nous reviendrons en détail sur cette notion clé d'interaction dans le chapitre 3.

En sciences de l'éducation, il est plus fréquent de parler d'élève parce que le contexte est presque toujours institutionnel (école primaire et secondaire). En DLC, puisque les publics et les contextes sont variés, le terme "apprenant" s'est imposé. L'approche communicative, à travers la notion de centration sur l'apprenant, a également contribué à la généralisation de ce terme qui met l'accent sur l'activité de l'apprenant plus seulement considéré comme l'individu à qui on transmet un savoir mais bien comme un être humain à part entière.

Cette idée d'apprenant actif va de pair avec la notion d'autonomie et d'apprendre à apprendre. En se centrant sur l'apprenant, on s'intéresse aux actions qu'il réalise, aux choix qu'il entreprend. Et en mettant le rôle de l'enseignant au second plan, on transforme les pratiques d'enseignement-apprentissage. On demande à l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Les travaux démarrés par le CRAPEL dans les années 1970 sur l'autonomie sont partis de l'idée que la capacité d'apprendre n'est pas innée et que certaines pratiques pédagogiques peuvent aider l'apprenant à devenir autonome, ce qui signifie développer sa capacité à apprendre (Holec, 1990). Cette notion d'autonomie a également suscité un intérêt pour les recherches sur l'intégration des technologies comme nous le verrons.

Au-delà de l'apprentissage, on utilise fréquemment la notion d'appropriation. On sait que ce qui est enseigné n'est pas forcément ce qui est appris et il est nécessaire que les enseignants prennent conscience de cela. L'enseignant transmet une connaissance mais le travail de l'apprenant est de la transformer, de l'intégrer à celles qu'il possède déjà et ainsi de se l'approprier. Ainsi, une connaissance transmisse à un groupe peut être appropriée de différentes façons par chacun des individus.

L'apprenant est aujourd'hui considéré autrement que seulement à travers son activité d'apprentissage. Il est avant tout un individu, un acteur social au-delà de la classe. Ceci est particulièrement important dans le contexte de la DLC puisque la langue apprise l'est dans un objectif d'utilisation hors de la classe. Le CECRL parle d'ailleurs d'"*usager*".

Si l'enseignant transmet une connaissance avec un objectif de "faire apprendre", cet apprentissage relève uniquement de l'apprenant. Le "métier" de l'apprenant dans une

situation pédagogique est d'apprendre. Si l'enseignant est là pour le guider en lui proposant un certain nombre d'activités, seul l'apprenant peut décider ou non d'apprendre[5].

Enfin, pour revenir au triangle pédagogique, le processus "apprendre" lie les pôles "apprenant" et "savoir" et exclut donc l'enseignant. En effet, l'apprentissage, ou pour aller plus loin l'appropriation du savoir, est du seul ressort de l'apprenant. Cela renvoie à l'importance de la conception active de l'apprentissage et à la centration sur l'apprenant prônée par les orientations pédagogiques actuelles. Pour autant, il nous semble inconcevable d'exclure totalement l'enseignant. En effet, il y a toujours un processus de médiation entre l'apprenant et le savoir, ce dernier étant toujours organisé, présenté d'une certaine manière par d'autres individus, enseignants ou non. Si l'apprentissage relève de l'apprenant uniquement, nous ne pensons pas que l'on peut réellement apprendre tout seul. Même dans le cas de l'autodidaxie, les apprenants s'appuient sur un savoir, un support qui a été créé ou transformé par d'autres, plus compétents[6]. L'enseignant a donc toujours un rôle à jouer même si celui-ci se transforme progressivement au fil du temps et des méthodologies.

#### *1.2.2.2. Enseigner*

On a longtemps considéré qu'il suffisait de maîtriser un savoir pour l'enseigner. Or, enseigner est un processus complexe qui suppose un public, des objectifs, des conditions, un enseignant, des contenus et des moyens, soit un ensemble de paramètres que l'enseignant doit analyser pour mettre en œuvre et adapter son enseignement pour permettre l'apprentissage. Il ne s'agit pas simplement de transmettre une connaissance mais bien de "*créer une situation pour que l'élève élabore ou transforme des connaissances qu'une institution a définies*" (Musial & Tricot, 2008, p. 22).

Le verbe "enseigner" peut s'employer de différentes manières qui font chacune écho à un pôle du triangle pédagogique ou une relation entre l'enseignant et ce pôle. Rappelons que le processus "enseigner" lie l'enseignant au savoir. Ainsi, on enseigne *quelque chose* (une matière, une discipline, un savoir spécifique). Mais l'enseignement vise forcément un public

[5] Parfois même, l'apprenant qui veut apprendre n'y parvient pas sans que l'on ne puisse déterminer pourquoi.

[6] Prenons simplement l'exemple des logiciels multimédias des années 1990-2000, ou encore de Wikipédia aujourd'hui.

particulier (processus "former"). On enseigne *quelque chose à quelqu'un*. Enfin, le verbe "enseigner" peut s'utiliser seul dans le sens de l'exercice du métier d'enseignant.

Dans le triangle pédagogique, Houssaye (1994) distingue les processus "enseigner" et "former"[7] (le premier liant l'enseignant au savoir, le deuxième liant l'enseignant à l'apprenant). Nous reprenons et adaptons le schéma proposé par Le Hellaye & Moirand (1992, p. 22) pour illustrer cette distinction (figure 3) :

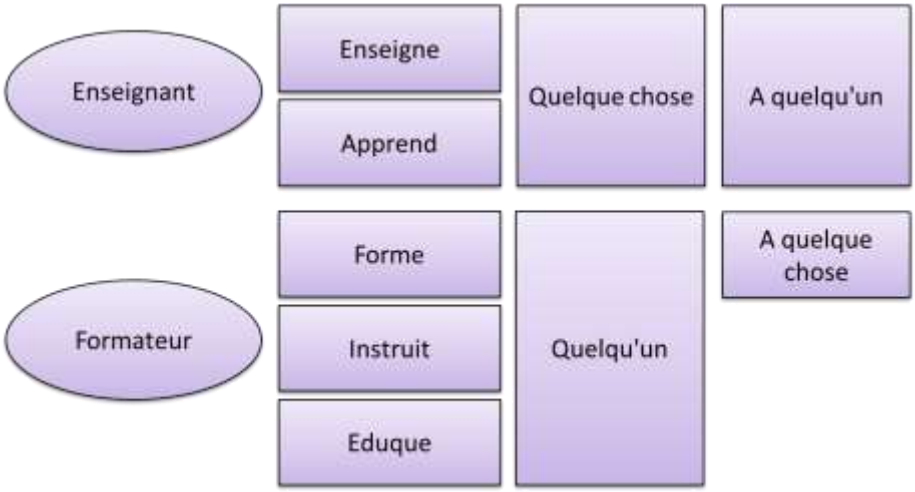



**Figure 3 : Distinction "enseigner" vs. "former" (Le Hellaye & Moirand, 1992)**

Ce schéma fait apparaître que du point de vue de la construction syntaxique, le processus "enseigner" met l'accent sur le savoir (enseigner quelque chose, éventuellement à quelqu'un) tandis que le processus "former" met l'accent sur la personne qui est formée (éventuellement à quelque chose).

Notons également la présence du terme "éduquer", elle aussi liée au formateur mais que nous considérons comme faisant également partie des fonctions attribuées à l'enseignant. Le terme "éduquer" est défini par le TLFi comme "*donner à quelqu'un, spécialement à un enfant ou à un adolescent, tous les soins nécessaires à la formation et à l'épanouissement de sa personnalité*". Il s'agit effectivement, au-delà de la transmission de savoirs disciplinaires, de créer une situation propice au développement de l'individu. Il nous semble qu'il s'agit là

[7] Selon le TLFi, former c'est "*créer, faire exister en donnant une forme particulière*", "*donner forme, façonner*", "*prendre, avoir la forme de, l'apparence de*" ou encore "*constituer*". C'est le sens figuré que nous considérons ici :"*faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel, culturel, etc. en développant certaines connaissances, habitudes, manières, qualités*".

d'un des rôles de l'école et plus largement de tous les acteurs impliqués dans l'action éducative.

Dans la société française, l'école a toujours eu une grande importance et cette institution est souvent incarnée en la personne de l'enseignant qui fait le lien entre la classe et le monde. De nombreuses représentations et attentes pèsent sur lui à travers sa fonction, son rôle et proviennent de différents acteurs impliqués (apprenants, parents, responsables hiérarchiques). L'enseignant a lui-même des représentations sur la discipline qu'il enseigne, la finalité de son métier, son rôle, les apprenants et les relations qu'il entretient avec eux. L'interrelation entre ses différentes représentations et ses expériences d'enseignement façonnent son identité professionnelle.

On considère aujourd'hui que l'enseignement d'une langue comprend un savoir linguistique, des savoirs et des savoir-faire culturels, des savoir-faire communicatifs et bien entendu des savoirs faire pédagogiques.

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les fonctions ou les rôles de l'enseignant de langue. Selon Dabène (1984, p. 41), il a trois fonctions :

- **vecteur d'information** : il transmet un savoir mais il le constitue également : "*il en est à la fois le témoin et le véhicule vivant*".
- **meneur de jeu** : "*Dans la mesure où la classe de L.E. s'établit essentiellement à base d'échanges oraux, c'est à l'enseignant qu'il appartient d'organiser et de réguler les échanges langagiers*". Il organise les activités et gère les interactions.
- **évaluateur** : "*l'enseignant représente pour les apprenants - et la société - la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme*".

Pothier (2003) explique que les rôles de transmetteur de savoir et d'évaluateur sont les rôles traditionnels attribués à l'enseignant. Elle propose une distinction entre transmetteur de savoir et médiateur de l'apprentissage. Pour elle, le transmetteur se contente de faire passer un savoir et le médiateur "*se met à la disposition de l'apprenant pour l'amener à un point que ce dernier n'arrive pas à atteindre seul*" (2003, p. 96). Concernant la fonction d'animateur, l'auteure la considère comme particulièrement importante au niveau du groupe. Il s'agit de "*proposer et faire choisir des contenus et des thèmes, organiser des*

*groupes de travail, susciter des échanges, mettre en place des débats, etc.*" (2003, p. 97). Enfin, Pothier propose une autre fonction : celle de facilitateur qui se rattache aux connaissances "techniques" de l'enseignant du point de vue des matériels et supports d'enseignement et des modalités de travail mises en place.

Pothier précise que l'enseignant peut également exercer son métier hors de la classe et avoir une fonction de concepteur de manuel ou encore de tuteur/conseiller (dans le cadre d'une relation duelle comme au CRAPEL) et que les rôles de l'enseignant se diversifient de plus en plus. C'est ce que nous verrons notamment lorsque nous aborderons l'intégration des technologies et la modification des rôles qu'elle induit. Enseigner une langue consiste donc à jongler entre les rôles de transmetteur, médiateur de savoir, de facilitateur de l'apprentissage, d'animateur de groupe et d'évaluateur.

Nous retiendrons ici principalement la fonction d'animateur qui va particulièrement nous intéresser dans notre étude. En effet, dans la formation que nous avons conçue, nous avons attribué aux étudiants français le rôle d'animateurs. Celui-ci a été perçu et joué de différentes façons par les différents animateurs et a eu un impact sur la réalisation du travail collectif et sur la construction de la relation pédagogique au sein du groupe.

### 1.2.3. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : évolution de la conception de l'enseignement-apprentissage des langues et des rôles des acteurs

On peut remonter au XIX° siècle pour voir émerger ce qui est devenu la DLC. Elle s'est progressivement construite et se construit toujours en lien avec les évolutions sociales, politiques, les changements d'objectifs, la diversification des publics, des contextes, des besoins, des outils…. Notre objectif n'est pas de dresser un historique des méthodologies d'enseignement des langues[8] , mais il nous semble important de contextualiser les courants récents qui forment la base de la pensée didactique et de la formation des futurs enseignants (puisque l'on forme les enseignants en fonction des courants pédagogiques en

[8] Le lecteur intéressé pourra consulter l'ouvrage de Puren (1988) qui retrace exhaustivement l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement des langues et plus récemment Puren (2006).

vigueur selon l'époque) en les mettant en lien avec les disciplines de référence sur lesquelles la DLC s'appuie et le contexte dans lequel ils ont émergé.

Si l'on a longtemps parlé de méthodologie d'enseignement des langues, à partir des années 1970, le discours a commencé à s'assouplir avec le développement de l'approche communicative qui a marqué un grand tournant dans la DLC. Il ne s'agissait plus de prescrire comment enseigner les langues mais de donner des indications et une direction commune. L'approche communicative a ainsi marqué une certaine rupture avec les méthodologies précédentes que ce soit du point de vue de la conception de la langue, de la fonction enseignante, de la place de l'apprenant ou encore des techniques d'enseignement.

Comme son nom l'indique, l'accent est mis sur la communication, notamment grâce au célèbre modèle SPEAKING de Hymes qui conçoit la langue comme un outil de communication. Ainsi la dimension linguistique devient une composante d'un ensemble plus large. Ce même auteur a conceptualisé la notion de compétence de communication (Hymes, 1984) reprise quelques années plus tard par Moirand (1990) qui considère que la compétence de communication regroupe quatre composantes : *linguistique, référentielle, socioculturelle et discursive*.

L'approche communicative instaure également la notion de centration sur l'apprenant dans le sens où l'apprenant devient sujet et acteur de son apprentissage. Les rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant sont ainsi bousculés. On met l'accent sur l'autonomie.

Si l'approche communicative a connu un grand succès en marquant une rupture avec les méthodologies précédentes et continue à être l'approche de référence dans de nombreux contextes d'enseignement des langues, ses limites et ses faiblesses ont amené la communauté scientifique à aller plus loin et l'on parle aujourd'hui de perspective actionnelle.

Depuis sa création, l'Union Européenne s'intéresse de près à l'enseignement-apprentissage des langues. En effet, dans une Europe en constante évolution où l'on promeut la mobilité étudiante et professionnelle, où les contacts se font de plus en plus fréquents, grâce notamment à la démocratisation des technologies de l'information et de la communication, il est nécessaire de donner les moyens aux citoyens de développer des compétences

plurilingues et interculturelles. Ainsi, une institution, le Conseil de l'Europe[9] mène, depuis la ratification de la Convention culturelle européenne en 1954, de nombreuses activités de promotion du plurilinguisme, de la diversité culturelle et de l'apprentissage des langues et a

> *pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. (Conseil de l'Europe, 2001a, p. 4)*

La parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Conseil de l'Europe, 2001a), plus connu à travers l'acronyme *CECR*, a introduit la perspective actionnelle :

> *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Conseil de l'Europe, 2001a, p. 15)*

Le CECR est un document élaboré à la suite des travaux déjà menés par le Conseil de l'Europe tels que le Niveau-Seuil. Ses auteurs mettent l'accent sur son caractère non prescriptif :

> *Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser. (Conseil de l'Europe, 2001a, p. 4)*

[9] Organisation intergouvernementale créée en 1949 à la suite des vœux de Churchill de reconstruire une famille européenne au sortir de la guerre. L'objectif est d'agir en direction des citoyens et de promouvoir les droits de l'homme, la diversité culturelle, la biodiversité, les droits des minorités, les activités de jeunesse... 47 états sont membres du Conseil de l'Europe, dont 28 font partie de l'Union Européenne. (voir http://hub.coe.int/fr/).

Ainsi, on comprend le choix délibéré de ne pas parler de méthodologie d'enseignement, ni même d'approche. Le terme "perspective" reflète les objectifs que les concepteurs du CECR se sont donnés, à savoir : permettre aux acteurs (enseignants, concepteurs, apprenants, responsables pédagogiques…) de se poser des questions et d'amorcer un dialogue.

Le CECR "*offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels […] [et] définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant tout au long de sa vie*" (Conseil de l'Europe, 2001a, p. 8)

Ainsi, on est passé d'un paradigme de la communication à un paradigme de l'action dans le sens où la langue est utilisée, toujours dans un cadre social, pour agir. On est également passé à un apprentissage des langues qui visait principalement une utilisation occasionnelle de la langue (par exemple dans le cadre d'un voyage à l'étranger) à l'utilisation quotidienne voire professionnelle de la langue dans un contexte plurilingue et pluriculturel. De plus, si l'apprenant est toujours au centre des préoccupations, on le considère comme un acteur social qui a une identité propre et en mouvance dans un cadre social défini et qui doit savoir mobiliser un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour parvenir à agir avec l'autre dans la réalisation d'une tâche, langagière ou non.

Le CECR va plus loin que l'approche communicative dans le sens où il ne considère pas seulement l'apprenant comme au centre du processus d'enseignement-apprentissage mais le considère comme un acteur social non pas isolé mais intégré au sein d'une communauté avec laquelle il interagit. La notion d'interaction est ainsi cruciale et on se centre sur le groupe et sur la dimension collective de l'apprentissage. L'apprentissage est considéré comme une activité sociale.

L'action est une notion centrale dans la perspective actionnelle et elle porte selon Coste (2009, p. 15) à la fois sur l'apprenant et sur l'utilisation de la langue :

> *Poser l'apprenant aussi bien que l'utilisateur de langues comme un acteur social œuvrant dans différents domaines ;*
>
> *Considérer l'apprentissage et la communication comme des actions de cet acteur social.*

Les compétences sont toujours présentes dans le CECR. Elles sont "*l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir*". Deux types de compétences existent : les compétences générales individuelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et les compétences à communiquer langagièrement. On voit donc que le CECR ne s'intéresse pas seulement à l'individu en tant qu'apprenant mais bien en tant qu'acteur social et considère l'ensemble de ses aptitudes dans différents domaines de la vie. La compétence de communication introduite par l'approche actionnelle est quelque peu redéfinie et comporte trois composantes : langagière, sociolinguistique et pragmatique

Une dernière notion essentielle dans le CECR est la notion de "tâche". La définition de la perspective actionnelle considère les apprenants comme "*des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné*". Le CECR explique qu'"*il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé*" (Conseil de l'Europe, 2001a, p. 15). Cette notion était déjà présente dans l'approche communicative mais la perspective actionnelle l'intègre dans une dimension encore plus sociale. Nous reviendrons sur la notion de tâche dans l'intégration des technologies dans la section suivante.

Pour résumer, on peut dire que la perspective actionnelle cherche à repenser l'enseignement-apprentissage des langues dans la réalité de l'utilisation de celles-ci tout en conservant un ancrage dans les problématiques didactiques "traditionnelles" puisque le CECR, comme son sous-titre l'indique propose des pistes pour "*enseigner, apprendre, évaluer*". Elle considère l'apprenant non plus à travers ce seul statut d'apprenant mais comme un individu actif qui doit réaliser des tâches dans son environnement social. C'est toute la complexité de la DLC et sa visée praxéologique qui semblent ressortir dans cette manière de considérer l'enseignement-apprentissage des langues.

Terminons en mentionnant le terme d'"*approche communic'actionnelle*" proposé par Bourguignon (2006) pour montrer que le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle n'est pas une rupture mais bien une continuité.

# 2. L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues

Dans cette section, nous nous intéressons à la notion d'"intégration des technologies". Nous commençons par définir le terme "technologies" dans son acception générale avant de voir quelle place elles occupent dans notre société. Nous présentons ensuite le domaine de recherche au sein duquel nous nous situons, l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies (ALMT). Nous abordons quelques concepts clés liés aux situations de formation en ligne en lien avec la situation que nous étudions : dispositif, scénario pédagogique, tâche, tâches collaboratives et télécollaboration. Nous terminons en abordant les transformations induites par l'intégration des TIC et la mise à distance de la formation en DLC.

## 2.1. Technologies numériques et éducatives : éléments de définition et de contexte

### 2.1.1. Technologies, numérique, TIC : de quoi parle-t-on ?

Le terme "technologie" est défini par le TLFi comme l'"*ensemble des termes techniques propres à un domaine, à une science, à un métier*". Il s'agit d'un terme large[10] mais l'usage courant qui en est fait aujourd'hui limite souvent les technologies au monde numérique et semble concerner presque exclusivement les outils connectés qui disposent d'un écran (ordinateur, tablette, *smartphone*).

De manière plus précise, la notion de technologies de l'information et de la communication (TIC)[11] recouvre les technologies qui relèvent de l'informatique, du multimédia et d'internet qui permettent d'accéder à l'information et/ou de communiquer. C'est à cela que nous nous référons lorsque nous parlons de "technologies".

[10] Voir l'analyse de Rézeau (2001, pp. 226-229) sur les termes "technique" et "technologie".

[11] Notons que jusqu'au début des années 2000, on parlait de *nouvelles* technologies de l'information et de la communication (NTIC).

On entend de plus en plus souvent parler du "numérique", notamment à travers la notion de "révolution numérique" considérée comme la troisième révolution après l'invention de l'écriture et de l'imprimerie ou encore de l'"ère numérique". Le terme "numérique" est avant tout un adjectif relevant des domaines des mathématiques et de l'informatique qui renvoie au traitement binaire de l'information en informatique. Par extension, l'adjectif a été substantivisé et l'on parle aujourd'hui du numérique lorsque l'on évoque tout ce qui touche de près ou de loin à l'informatique. Selon Moatti (2012), l'emploi de ce terme a été démocratisé par les pouvoirs publics (création du Conseil national du numérique) et surtout par le marketing à travers des slogans publicitaires de type "*passez au numérique*". Cet auteur explique que le terme "numérique" est très réducteur dans le sens où il recouvre un ensemble très vaste. Pour lui, l'emploi de ce terme réducteur illustre les préoccupations actuelles qui portent sur les usages sans chercher à comprendre ce qui se cache derrière les fameux outils numériques que nous utilisons au quotidien.

### 2.1.2. La place actuelle du numérique

Dans la société occidentale actuelle, le numérique est partout. La télévision, la radio, les appareils photos sont numériques. On utilise internet au quotidien, dans la vie professionnelle mais également dans la vie privée pour communiquer, s'informer, faire des achats, se divertir[12]. Le passage à l'internet haut débit et l'utilisation croissante des *smartphones* a transformé les usages et a marqué le passage vers le web 2.0, appelé également web social ou web participatif. En effet, si jusqu'aux années 2000, le web était principalement utilisé pour la recherche d'informations, la communication asynchrone et le commerce en ligne, l'apparition des blogs, wikis et réseaux sociaux a permis aux utilisateurs de générer eux-mêmes facilement du contenu qui est instantanément disponible en ligne[13].

[12] Selon l'Observatoire du Numérique (2014), en 2014, 99% des entreprises et 82% des ménages français sont connectés à internet. 66% des particuliers utilisent internet tous les jours. Les usages les plus fréquents sont : accéder aux services bancaires, rechercher un emploi, rechercher des informations, communiquer sur des réseaux sociaux, écouter la radio ou regarder la télévision.

[13] Les technologies actuelles des *smartphones* permettent par exemple de faire une vidéo d'un lieu et de poster immédiatement cette vidéo en ligne, sur les réseaux sociaux tels que *Facebook* ou *YouTube*.

Prensky (2001) a introduit le concept de "*digital natives*"[14]. Son idée principale est que le système éducatif actuel ne correspond pas à la génération d'étudiants d'aujourd'hui qui sont "nés avec les technologies". Il les oppose aux "*digital immigrants*" qui doivent apprendre à s'adapter aux changements rapides induits par les technologies. Il explique qu'enseignants et apprenants ne peuvent pas se comprendre car ils ne fonctionnent pas de la même manière face aux changements liés au numérique. Cette distinction radicale a fait l'objet de nombreux débats et est très controversée mais il n'en reste pas moins que cette notion s'est répandue et que l'on observe des transformations importantes du quotidien bouleversé par la présence et l'usage des technologies.

Les usages se sont transformés surtout du point de vue du lien social à travers des modes d'interaction très divers. On est aujourd'hui "hyper-connectés" dans le sens où le fait d'avoir un *smartphone* nous rend disponible 24h/24. On entend aujourd'hui beaucoup parler de la question de l'identité numérique, des transformations du rapport à l'image et des nouveaux codes dans les rapports sociaux (Gabizon, 2012).

Il semble tout de même que ce sont particulièrement les jeunes qui sont "hyper-connectés" et s'adaptent à l'évolution très rapide des technologies et des possibilités qu'elles offrent[15]. Leurs usages intéressent beaucoup les chercheurs dans les domaines de la sociologie, du marketing, de la psychologie, de l'informatique, de l'industrie du jeu vidéo, sans oublier les acteurs du monde éducatif et de la formation comme nous le verrons dans la section suivante.

Pour conclure sur cet aperçu de la place du numérique dans la société, on ne peut faire l'impasse sur la notion de fracture numérique, clivage fortement marqué entre les pays du nord et du sud, mais des disparités d'accès au numérique existent également sur le territoire français[16], que ce soit en termes d'accès (zones rurales *vs.* zones urbaines) ou en lien avec l'âge ou les inégalités sociales. Certains considèrent que le numérique renforce les inégalités

[14] En français, l'usage du terme français "*natifs du numérique*" est peu répandu. L'expression "*génération Y*" est parfois substituée à *digital natives*. Le terme désigne les jeunes qui ont grandi avec le web et l'utilisent principalement à des fins ludiques et pour communiquer.

[15] Selon Microsoft (2014), 86% des jeunes de moins de 29 ans sont inscrits sur des réseaux sociaux.

[16] Nous avons dit que 82% des ménages français sont connectés, cela signifie également que 18% ne le sont pas.

sociales. Des actions sont menées pour tenter de réduire cette fracture numérique[17]. Cependant, celles-ci ne portent que sur l'accès aux infrastructures. Or, comme l'explique Peugeot (2005), la priorité est la formation des individus pour leur permettre un passage au statut de "*citoyen actif dans la société de l'information*".

### 2.1.3. L'intégration des technologies : une priorité dans le monde éducatif

Nous l'avons rapidement évoqué, le monde éducatif s'intéresse de près au numérique. Il y a deux raisons à cela selon nous :

- Un **intérêt pédagogique** : depuis les débuts de l'informatique, les acteurs du monde de l'éducation se sont intéressés à l'exploitation pédagogique des outils et au développement d'outils pédagogiques.
- Les **usages actuels** : l'importance de la place du numérique dans toutes les sphères de la société et sa prégnance dans le quotidien induit des changements dans les usages et les pratiques sociales.

On parle de "technologies éducatives"[18] lorsque l'on évoque le "*recours aux moyens techniques, aux machines dans l'enseignement pour une plus grande efficacité*" (TLFi). Il s'agit donc de l'intégration d'un outil particulier dans la classe. Un sigle fréquemment rencontré est TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement)[19].

Si l'usage des technologies dans un contexte éducatif peut sembler très récent au vu des bouleversements induits par l'introduction de l'ordinateur, il faut tout de même rappeler

[17] Voir le rapport de La documentation française (2011) pour le niveau mondial et en France les actions du Conseil National du numérique : http://www.cnnumerique.fr/inclusion/ et l'exemple de l'initiative NetPublic qui cherche à "accompagner l'accès de tous à l'Internet" http://www.netpublic.fr/.

[18] Voir l'analyse de Rézeau (2001, pp. 229-230).

Notons que dans certains pays, il existe des formations en "technologies éducatives" qui ne sont pas rattachées à une discipline partculière. Au Québec par exemple, la Téluq est spécialisée dans ce domaine. L'Open University en Angleterre a également un institut de formation et de recherche dédié aux questions de technologies éducatives. En France, il ne s'agit pas d'une discipline reconnue en tant que telle.

[19] Il s'agit de l'extension du sigle TIC (technologies de l'information et de la communication) auquel on rajoute "pour l'enseignement" ou dans certains cas "pour l'éducation". Dans cette thèse, nous faisons le choix d'employer l'acronyme TIC lorsque nous parlons des technologies de manière large et des TICE quand il s'agit de leur intégration dans le monde éducatif. Par ailleurs, nous avons conscience des limites de la terminologie mais faisons le choix du terme le plus usité au sein de la communauté.

que le "*recours à des moyens techniques*" ne date pas d'hier. En effet, dans la classe de langue, l'introduction de la radio, du magnétophone, ou encore du laboratoire de langue avaient déjà engendré des changements non négligeables dans les pratiques pédagogiques. L'introduction d'un outil entre l'enseignant et les apprenants n'est donc pas une nouveauté.

Dans le monde éducatif français, le numérique est une priorité depuis déjà plusieurs années à tous les niveaux de la scolarité, du primaire au supérieur. Le décret du 11 juillet 2006 (CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique), 2006) qui a modifié le code de l'éducation, considère qu'à la fin de la période de scolarité obligatoire, une personne devra avoir acquis un certain nombre de "*connaissances*", de "*capacités*" et d'"*attitudes*"[20] organisées selon 7 "piliers" sous l'appellation "socle de connaissances et de compétences et de culture"[21] :

- *La maitrise de la langue française*
- *La pratique d'une langue vivante étrangère*
- *Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*
- *La maitrise des techniques usuelles de l'information et de la communication*
- *La culture humaniste*
- *Les compétences sociales et civiques*
- *L'autonomie et l'initiative*

L'école doit jouer son rôle éducatif et considère que les élèves doivent recevoir une "*éducation numérique*". Ainsi, en plus de l'usage des technologies préconisé à des fins pédagogiques, des actions sont menées visant à favoriser l'accès des étudiants aux outils numériques et à les former aux problématiques clés des usages des technologies (recherche d'information, gestion de l'identité numérique). De nombreuses initiatives sont menées à différentes échelles[22].

[20] Que l'on pourra appeler savoirs, savoir-faire et savoir-être.

[21] http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

[22] Au niveau européen, une partie du programme *Lifelong Learning* est dédiée à l'intégration des technologies. En France, au niveau primaire, voir la page du ministère de l'Éducation Nationale : http://www.education.gouv.fr/cid20472/les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-dans-l-enseignement.html#une-education-numerique-a-l-ecole-primaire.

Parmi les initiatives récentes en France, on peut citer le développement en 2013 du projet FUN[23] (France Université Numérique) par le ministère de l'Enseignement Supérieur, qui se donne pour objectif, à travers 18 mesures, de placer le numérique au cœur de l'enseignement supérieur pour favoriser "*la réussite étudiante*" et "*l'élévation du niveau de connaissances et de qualification en formation initiale et continue*".

Mentionnons enfin le discours du président de la République à la rentrée 2014 qui annonçait "*un grand plan numérique pour l'école*"[24].

### 2.1.4. L'intégration du numérique : quel intérêt ?

Si les discours et les initiatives politiques visant à l'intégration du numérique à l'école ne manquent pas, il s'agit bien souvent seulement de fournir des moyens financiers ou matériels[25] sans que cela n'ait forcément un effet sur les pratiques pédagogiques. On retrouve là un discours techno-centré qui semble considérer le numérique comme la solution à tous les problèmes et qu'il suffit d'équiper les écoles de tableaux blancs interactifs pour que les enseignants s'en servent et que leurs pratiques pédagogiques évoluent.

Ce discours techno-centré a également été celui de certains praticiens et chercheurs lorsque les TIC ont commencé à se développer et à entrer dans le domaine éducatif. L'ordinateur était considéré comme une révolution pour l'apprentissage, par son aspect ludique notamment. Ce discours a été dénoncé par de nombreux chercheurs plus intéressés par une réflexion approfondie sur les apports des technologies considérées comme "*une opportunité pour conceptualiser la pédagogie autrement*" (Guichon, 2011, p. 145).

---

Au niveau supérieur, citons par exemple l'opération *Campus Numériques* lancée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche au début des années 2000 pour développer une offre de formation universitaire à distance (voir la thèse de Combe Celik (2010) sur un campus de FLE).

[23] Dans le cadre de la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche http://www.france-universite-numerique.fr/ Parmi les actions déjà lancées, mentionnons l'ouverture d'une plateforme nationale de MOOCs (*Massive Open Online Courses*).

[24] http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2014/09/02/francois-hollande-a-clichy-sous-bois-pour-la-rentree-scolaire_4480267_1473688.html.

[25] Depuis 2011, la région Languedoc-Roussillon distribue gratuitement des ordinateurs portables à tous les lycéens qui entrent en seconde. (Voir http://www.laregion.fr/actualite/479/44-lordi-le-nouvel-ordinateur-portable-offert-aux-lyceens-a-ete-devoile.htm) Or, à l'exception de quelques dispositifs expérimentaux de "classes numériques", les pratiques pédagogiques n'ont pas pour autant évolué : http://www.lindependant.fr/2013/10/23/lordi-ne-fait-pas-encore-l-unanimite-dans-les-lycees,1803364.php.

A l'opposé, certains chercheurs et praticiens ont eu une réaction de rejet total des technologies. Les enseignants notamment craignaient que l'ordinateur ne les remplace (Howell, 2012, p. xiv).

Au fil des années, les résultats de la recherche ont permis de dépasser ce clivage pour/contre et même si l'on rencontre aujourd'hui encore des enseignants et/ou chercheurs réfractaires ou à l'inverse aveuglés par les innovations technologiques, la communauté s'accorde à dire que les TICE peuvent apporter une valeur ajoutée à l'apprentissage mais uniquement si elles sont utilisées de manière pertinente (Legros & Crinon, 2002). Dans le domaine de la DLC, Mangenot (2000, p. 40) considère qu'il y a intégration des TIC "*quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages*". Il affirme qu'il est nécessaire d'adopter "*une approche systémique ou écologique pour bien concevoir ou évaluer l'intégration des TIC dans l'apprentissage des langues*" (2000, p. 38)

Si certains travaux, aujourd'hui encore, tentent de cerner le potentiel d'un outil ou d'un logiciel ou de comparer une situation d'apprentissage avec ou sans l'outil, dans une approche plutôt techno-centrée, en laissant de côté les principaux intéressés : les acteurs (enseignants et apprenants), il semble que l'on dépasse peu à peu la focalisation sur l'outil pour s'intéresser aux usages réels des dispositifs par les acteurs et aux conditions d'efficacité de l'intégration.

L'intérêt le plus souvent avancé du point de vue de l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage des langues est la possibilité de communiquer avec des natifs de la langue cible ou avec d'autres apprenants (Kern, 2006). Mangenot (2000) donne quelques exemples de l'intérêt d'intégrer les TICE à travers les recherches menées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues :

- Du temps d'apprentissage supplémentaire
- La réduction de la taille des groupes
- Une activité plus grande de chaque apprenant du point de vue de la prise de parole
- Une meilleure appropriation
- Une motivation accrue

Notre approche de l'intégration des technologies se situe résolument du côté de l'humain. Nous cherchons en effet à comprendre l'activité des acteurs d'une formation en reliant les

fonctionnalités de l'outil à ses usages réels et ce, en prenant en compte le contexte dans lequel se déroule le dispositif. Il s'agit donc bien de développer une pédagogie numérique et la plupart des chercheurs qui s'intéressent à l'intégration des technologies se situent dans cette mouvance. La notion de littéracies numériques (Grosbois, 2011a) est à cet effet pertinente puisqu'elle permet de considérer les nouvelles compétences que l'on acquiert via les usages du numérique. Il nous semble également que la réflexion sur l'intégration des technologies passe par la formation des enseignants comme nous le verrons dans la section 3 de ce chapitre.

### 2.1.5. Les obstacles à l'intégration des TICE

Si nous sommes convaincue de l'intérêt des technologies pour l'enseignement-apprentissage, nous avons toutefois conscience des limites qu'elles présentent et des obstacles qui peuvent freiner ou empêcher une intégration efficace. Ces obstacles sont particulièrement importants à prendre en compte dans la formation des enseignants puisque de nouvelles compétences sont à développer dans une perspective de pédagogie numérique (voir section 2.2.4.3).

Nous avons montré que nous vivons dans une ère numérique. Les technologies sont partout et utilisées par un nombre croissant de personnes au quotidien. Les usages du point de vue de l'information et de la communication évoluent. Pour autant, ce n'est pas parce que les technologies sont présentes quasiment partout que leur intégration pédagogique est automatique, et ce malgré les discours politiques et les résultats des travaux de recherche qui en montrent les bénéfices.

Nous avons évoqué la fracture numérique. Il nous semble nécessaire de prendre en compte plus largement le fait que l'accès aux TIC ne va pas de soi. Même si les discours politiques mettent en avant le numérique comme priorité éducative, dans la réalité, les établissements ne sont pas tous équipés et surtout les enseignants ne sont pas tous formés.

Une résistance de la part de certains enseignants persiste encore aujourd'hui, liée notamment à ce manque de formation et à l'image qu'ils ont de la technologie et de la maîtrise qu'en ont leurs étudiants. Plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer cette résistance (Carugati & Tomasetto, 2002 ; Maurin, 2004 ; Sauvé, Wright, & St-Pierre, 2004) du

point de vue individuel et collectif. En premier lieu sont souvent mentionnés les aspects techniques (matériel qui ne fonctionne pas, liens URL brisés, manque de compétences pour concevoir des ressources) qui les mettent en difficulté lorsqu'ils ne sont pas à l'aise avec les outils. Sont également évoqués le manque de temps pour s'approprier les outils, concevoir des ressources pédagogiques, ou encore sélectionner des ressources pédagogiques parmi les nombreuses déjà disponibles. Évoquons également les résistances des enseignants qui ne voient pas l'intérêt d'utiliser les TICE, qui ne souhaitent pas voir leur rôle se transformer. Au niveau collectif, les représentations sociales jouent un rôle important. La place des technologies dans la société et l'image qui en est donnée peuvent favoriser les résistances ou au contraire l'enthousiasme naïf de certains enseignants. Globalement, les enseignants, même s'ils utilisent les TIC dans leur quotidien ne sont pas formés à leur utilisation pédagogique et il en résulte peurs et blocages.

Sauvé et al. (2004) résume les obstacles aux changements induits par l'intégration des technologies dans le schéma suivant (figure 4).

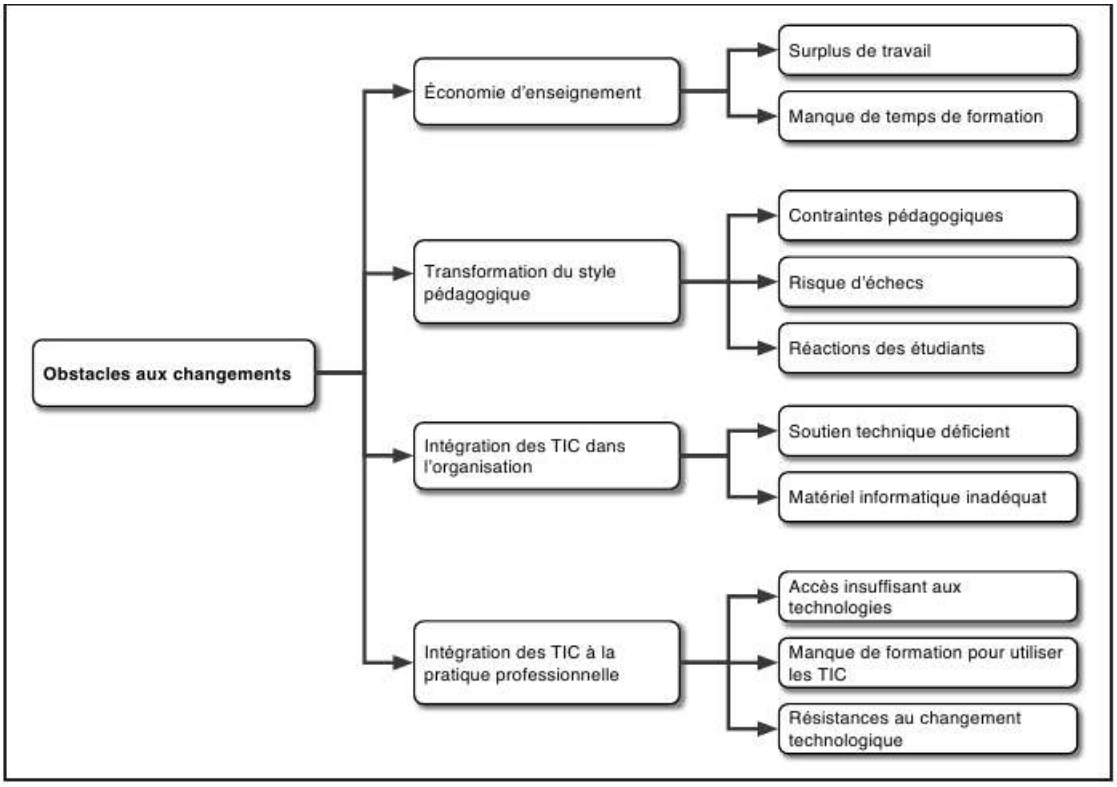



**Figure 4 : Obstacles aux changements induits par l'intégration des technologies (Sauvé et al., 2004, p. 16)**

Le discours de Moeglin (2011) est plus nuancé. L'auteur explique que les réticences dues au manque d'accès et de familiarité par rapport aux outils ne sont plus vraiment d'actualité et que les enseignants sont prêts à les utiliser. Pourtant, dans la pratique, l'intégration des technologies a encore du chemin à faire. Le problème vient principalement, pour Moeglin, de la méconnaissance des potentialités et des possibilités de mise en œuvre dues au manque de formation.

Mais les obstacles ne se situent pas seulement du côté des enseignants. Du côté des apprenants aussi des résistances peuvent apparaître (Barrière, 2006 ; Billouard & Bouzidi, 2009 ; Childs, 2010 ; Jézégou, 2010). Mais ces résistances possibles sont bien souvent peu prises en compte, que ce soit dans la pratique ou la recherche.

On a tendance à considérer que les jeunes utilisent les technologies au quotidien. La notion de "*digital natives*" et l'image donnée par les médias laissent entendre que puisqu'ils utilisent les technologies dans leur sphère privée, ils ont tout naturellement des prédispositions à utiliser les technologies dans leur apprentissage. Or, comme l'a par exemple montré Guichon (2012c) dans son étude sur les usages des TIC par les lycéens, les usages personnels et les usages scolaires sont déconnectés.

Or, les transformations induites par l'intégration des TICE (transformation de la relation pédagogique, modification des rôles, importance de l'autonomisation des apprenants, etc.) peuvent être déconcertantes et il semble nécessaire de préparer les apprenants à ces changements.

Il semble également que l'on ne considère pas vraiment l'apprenant lorsque l'on parle de technologies. Le terme "pour l'enseignement", dans l'acronyme TICE, semble révéler que l'on se place plutôt du point de vue du processus d'enseignement que du processus d'apprentissage.

## 2.2. L'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies : croiser didactique des langues et usage des technologies

### 2.2.1. L'ALMT : un champ de recherche pluridisciplinaire

L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues a conduit un certain nombre de didacticiens à étudier ces situations pédagogiques particulières. C'est dans les années 1980-1990 qu'a commencé à émerger un domaine de recherche que Guichon (2012a) a baptisé "*Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies*". L'auteur explique que sa constitution remonte aux années 1960 avec le développement de l'informatique et les premières expérimentations pédagogiques. Il s'agissait avant tout d'un champ de pratiques investi par des enseignants intéressés par l'exploitation des technologies qui a progressivement glissé vers un champ de recherche.

La constitution d'associations professionnelles (par exemple, *Eurocall*[26] au niveau européen en 1993 et *CALICO*[27] sur le continent américain en 1983) a contribué à la création du champ de recherche *CALL* (*Computer-Assisted Language Learning*). Ces associations regroupent aujourd'hui des enseignants de langues, des programmeurs, des développeurs de logiciels mais également des chercheurs, par ailleurs souvent enseignants.

La création de revues scientifiques (*Language Learning and Technology, Calico, ReCALL*, etc.) a également contribué à la constitution du champ de recherche CALL et au lien fort entre théorie et pratique qui constitue l'une des richesses de ce domaine.

En France, on a tout d'abord parlé d'enseignement assisté par ordinateur (EAO) avant de traduire l'acronyme anglais *CALL* par ALAO (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur). Grosbois (2012) a dressé un historique exhaustif de la constitution du champ de recherche en mettant en avant les différents changements de perspectives liés à l'évolution des outils et des pratiques. Notons que l'auteure n'utilise pas le terme "ordinateur" dans le titre de son ouvrage mais tout comme Guichon (2012a), elle le remplace par "technologies".

[26] *European Association for Computer-Assisted Language Learning* http://www.eurocall-languages.org/.
[27] *Computer-Assisted Language Instruction Consortium* https://calico.org/.

Ce glissement terminologique est justifié par le fait que les outils se sont multipliés (mentionnons les lecteurs MP3, les *smartphones*[28] et les tablettes) et ce n'est pas tant l'ordinateur qui importe mais plutôt l'utilisation d'internet dans un cadre pédagogique et dans une dimension sociale puisque l'on privilégie les échanges.

Guichon va encore plus loin avec l'acronyme ALMT puisqu'il a remplacé "assisté" par "médiatisé". Il explique que cette appellation "*permet ainsi de ne plus se centrer sur le seul ordinateur en ce qu'il donne accès et organise l'information mais d'inclure les utilisateurs, les usages, les conventions pour communiquer*" (Guichon, 2012a, § 19). On passe donc d'une perspective plutôt centrée sur l'outil à un retour de l'humain et de la pédagogie.

La revue *Alsic*[29] est l'unique revue en France qui traite exclusivement de l'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues. Tout comme la plupart des revues anglophones mentionnées précédemment, cette revue a été créée en 1998 par une association scientifique : *Adalsic* (Association pour le Développement de l'Apprentissage des Langues par les Systèmes d'Information et de Communication). Son objectif est de rassembler la communauté scientifique francophone travaillant sur les problématiques de l'apprentissage des langues et des technologies.

Notons pour terminer cette présentation du domaine de recherche dans lequel nous nous situons que l'ALMT n'est pas uniquement un domaine de recherche. On l'a vu, il a émergé grâce aux praticiens qui continuent à l'enrichir aux côtés des chercheurs. On est passé de la pratique au lien entre théorie et pratique. Il se développe également aujourd'hui dans un domaine professionnel en évolution, comme une spécialité universitaire qui forme à des métiers eux-mêmes en développement : l'enseignement mais également l'ingénierie pédagogique, le tutorat à distance, etc. Et comme nous le verrons dans la section 3 de ce chapitre, une partie des chercheurs en ALMT s'intéresse particulièrement à la formation des enseignants à l'intégration des technologies.

[28] Notons l'apparition récente de l'acronyme du champ MALL (*Mobile-Assisted Language Learning*) (Zhang, 2011) pour l'exploitation des *smartphones* pour l'apprentissage des langues.

[29] Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication http://alsic.revues.org/.

## 2.2.2. La formation en ligne et à distance en DLC : de la conception d'activités aux échanges et à l'accompagnement pédagogique

### *2.2.2.1. Précisions terminologiques*

Nous nous intéressons ici spécifiquement à la formation en ligne et à distance. Quelques précisions terminologiques s'imposent.

Tout d'abord, nous parlons de formation "en ligne" pour signifier qu'elle se déroule sur le réseau internet et pas en présentiel. La précision "à distance" implique une distance géographique entre les participants[30]. En effet, une formation en ligne peut tout à fait être suivie par des apprenants qui se situent dans un même lieu, dans le cas où l'on utilise les technologies en classe par exemple, ce que l'on appelle du présentiel enrichi. Il nous semble donc important de préciser les deux paramètres : l'utilisation du réseau internet et le fait que la formation ne comprend pas de regroupement présentiel.

Le terme le plus fréquemment rencontré lorsque l'on parle de ce type de formation est le sigle FOAD (Formation Ouverte et à Distance) qui a progressivement remplacé le sigle FAD. Pour Grosbois (2012, p. 77), "*la F(O)AD fait appel aux outils (dont les plateformes de téléformation) qui permettent aux participants d'interagir à distance, individuellement et collectivement, de manière synchrone ou asynchrone*". Elle précise que l'introduction du terme "ouverte" modernise le concept de formation à distance reflète la liberté permise par la distance par rapport au présentiel considéré comme fermé de manière temporelle et géographique. "*Toute formation à distance est ainsi une formation ouverte dans le temps et l'espace […] On insiste sur le côté libérateur de la distance*" (p. 78). Cependant, en reprenant les réflexions de Demaizière & Achard-Bayle (2003), elle souligne qu'à l'origine, le terme FOAD caractérise les formations dans lesquelles l'apprenant peut choisir et négocier les modalités de travail. Elle conclut en considérant la dimension d'ouverture comme liée à la responsabilisation de l'apprenant et pas vraiment comme une opposition avec le présentiel (par ailleurs déjà précisée par le terme "distance").

[30] Nous reviendrons sur cette notion de distance dans la section 2.2.4.1.

La notion de distance recouvre d'ailleurs des sens très divers. Blandin (2004), dans son approche de la relation pédagogique à distance considère d'ailleurs la distance comme une construction mentale en expliquant le paradoxe d'étudiants qui développent des relations plus proches qu'en présentiel alors qu'ils ne se sont jamais rencontrés.

En langues, on parle le plus souvent d'ALAO[31] (Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur), la traduction de l'acronyme CALL. Nous avons expliqué que nous préférons, à la suite de Guichon, parler d'ALMT car l'apprentissage en ligne ne se limite pas à l'usage de l'ordinateur et parce que nous ne considérons pas qu'il assiste l'apprentissage mais plutôt que les technologies le médiatisent.

### *2.2.2.2. La notion de dispositif*

Lorsque l'on parle de formation en ligne, le terme de dispositif est fréquemment employé. Pothier (2003, pp. 82-83) définit un dispositif comme :

> *Un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution, d'objectifs et de conditions de travail particuliers.*

Ainsi, la notion de dispositif englobe une situation particulière d'enseignement-apprentissage. Mais dans cette définition, la dimension "en ligne" n'est pas marquée. Un dispositif de formation ne se limite donc pas à l'utilisation des technologies même si l'emploi de ce terme est souvent associé à la formation en ligne.

Guichon (2006, p. 15) donne une deuxième définition d'un dispositif comme "*objet de formation alliant une logique interne centrée sur l'apprentissage en ligne et une logique externe avec un accompagnement pédagogique*". Ici, la notion de dispositif est liée à la formation en ligne et met en avant l'importance de l'accompagnement pédagogique et donc du lien social.

[31] Voir Pothier (2003, pp. 44-45).

Selon Mangenot (2011), il existe trois grands types de dispositifs de formation en ligne en DLC :

- Les formations tout à distance
- Les dispositifs hybrides qui articulent phases de formation en présentiel et à distance
- La télécollaboration (voir section 2.2.3).

### *2.2.2.3. Tâche et scénario pédagogique*

La notion de tâche est centrale en DLC. L'approche par tâche est préconisée dans la perspective actionnelle. Un courant de recherche s'est construit autour de cette notion : *Task Based Language Learning and Teaching* (TBLLT).

Nous reprenons la célèbre définition d'Ellis (2003, p. 16) qui définit une tâche comme :

> *a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.*

Dans l'approche par tâche, il s'agit donc bien de planifier les activités que l'on propose aux apprenants en prenant en compte différents paramètres tels que le résultat, l'évaluation, les ressources, les compétences sollicitées et/ou développées, etc. L'orientation de la tâche vers un but à atteindre est le point crucial de l'approche par tâche.

Pour l'auteur, une tâche doit comporter les 6 caractéristiques suivantes (*ibid.* p. 9-10) :

- Avoir un plan de travail contenant les ressources et activités proposées
- Donner la priorité au sens sur la forme
- Refléter une communication authentique
- Inclure au moins une des compétences (lire, écrire, parler, écouter, interagir)

- Mettre en œuvre des processus cognitifs (sélectionner, évaluer)
- Avoir un résultat concret en termes de production langagière attendue qui peut être évalué

La définition de la tâche donnée par le CECR, et qui s'inspire des travaux en TBLLT, permet de faire la distinction avec la notion d'exercice :

> *Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable. (Conseil de l'Europe, 2001a)*

Il s'agit donc bien de structurer les tâches que l'on propose en les articulant avec les dimensions spatio-temporelle et humaine du dispositif. Cela renvoie à l'importance de la contextualisation dans la conception de dispositifs de formation.

La notion de scénario pédagogique est particulièrement importante dans la conception de dispositifs de formation dans le cadre de l'ingénierie de formation. Le terme "scénario", emprunté au monde du spectacle renvoie à la notion de planification et d'agencement. En effet, un dispositif de formation en ligne est normalement planifié et organisé en fonction des acteurs et de leurs rôles et objectifs, des différentes activités d'apprentissage proposées et des outils permettant leur réalisation. On parle alors de scénario pédagogique pour décrire la

> *succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif (certaines étapes peuvent être évitées selon le choix de l'apprenant ou selon celui du tuteur) que les apprenants auront à franchir dans un but pédagogique explicite (Decamps, De Lièvre, & Depover, 2009, p. 142)*

La définition proposée par Dejean & Mangenot (2006, p. 313) permet de distinguer tâche et scénario pédagogique en introduisant, à la suite de Tricot & Plégat-Soutjis (2003), la notion de "scénario de communication"[32]. Ils proposent,

> *pour le domaine de la formation en ligne, de définir la tâche comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains "micro-tâches" ou "sous-tâches"), appuyé sur des ressources et prévoyant une production, et le scénario pédagogique (ou didactique) comme une tâche combinée avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges.*

Pour eux, un scénario de communication est une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire, qu'il s'agisse des interactions entre apprenants ou des interactions apprenants-tuteur(s). Ils schématisent ainsi leur conception d'un scénario pédagogique (figure 5) :

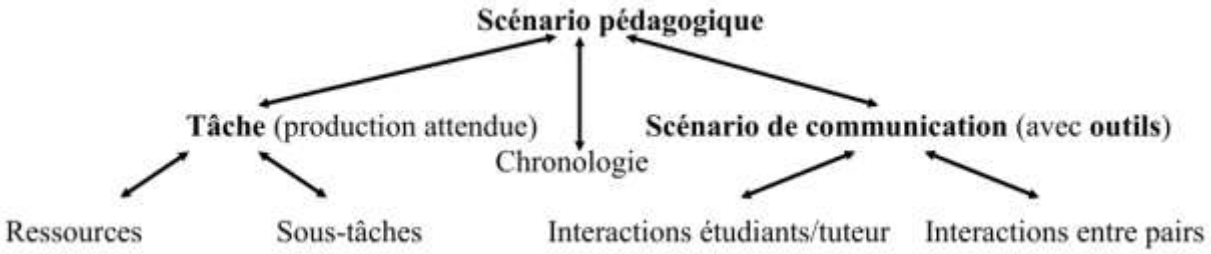



**Figure 5 : Modélisation des constituants d'un scénario pédagogique (Dejean & Mangenot, 2006, p. 313)**

Lorsque l'on parle de dispositifs, de tâches et de scénario pédagogique, la formation en ligne et/ou à distance ne correspond pas à une simple mise en ligne des contenus. De plus, l'importance de la médiation humaine est mise en avant puisque la scénarisation ne porte pas seulement sur l'agencement des tâches mais intègre aussi les modalités de travail et d'échange entre les participants.

Remarquons que lorsque l'on parle de scénario pédagogique, ou de l'action de scénariser, on se situe du côté prescriptif. Cependant, il faut prendre en compte les décalages qui existent

[32] D'autres types de "scénarios" sont apparus dans la littérature. Paquette (1999) parle de "*scénario d'assistance*" en se plaçant du côté du tuteur et considèrent un scénario pédagogique comme composé d'un "*scénario d'apprentissage*" du côté de l'apprenant" et d'un "*scénario de formation*" du côté du formateur. Nous nous en tiendrons à la notion de scénario pédagogique en prenant en compte la notion de "scénario de communication" proposée par Dejean et Mangenot.

toujours entre la prescription et la réalisation d'une formation, que ce soit en présentiel ou à distance.

Certains chercheurs du courant EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) travaillent sur la modélisation de la scénarisation pédagogique (Gounon & Leroux, 2009 ; Nodenot, 2007). Paquette a notamment élaboré un logiciel, *MotPlus* (Paquette, 2009), que nous avons utilisé pour modéliser le scénario pédagogique et le protocole de recherche de SLIC lorsque nous avons structuré nos données en corpus d'apprentissage (LETEC) (cf. Chapitre 5 section 2.3.1.2).

## 2.2.3. Tâches collaboratives, coopératives ou collectives ?

Un détour par la notion de collaboration nous semble nécessaire puisque le dispositif que nous avons conçu s'appuie sur des tâches dites collaboratives et que notre intérêt porte sur la dimension sociale et donc sur la dynamique de groupe et la réalisation commune de tâches.

### *2.2.3.1. Éléments de définition*

Le terme de "collaboration" se réfère à toute action réalisée par plusieurs individus. Il vient du latin *cum* (avec) et *laborare* (travailler, prendre de la peine). On parle de collaboration dans de nombreux domaines et particulièrement dans le monde professionnel avec l'importance du travail d'équipe dans l'entreprise mais également dans le monde éducatif où l'on parle d'apprentissage collaboratif. La collaboration se retrouve même dans la communication au quotidien puisque comme l'explique Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 28), "*le sens d'un énoncé est le produit d'un travail collaboratif [..] il est construit en commun par les différentes parties en présence*".

Le terme de "collaboration" s'oppose à celui de "coopération". Collaborer renvoie à l'idée que tous les membres du groupe réalisent la tâche ensemble alors que dans la coopération, il y a répartition du travail. Nous reviendrons sur cette distinction. Notons la tendance à l'usage générique du terme "collaboration" pour désigner le fait qu'un groupe travaille de manière collective.

### *2.2.3.2. L'apprentissage collaboratif*

La notion d'apprentissage collaboratif trouve ses sources dans les différentes théories de l'apprentissage qui considèrent l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, pp. 9-26). Les théories constructivistes mettent en avant l'idée d'une pédagogie de l'interaction humaine en considérant que les connaissances sont construites par l'apprenant et font l'objet d'une négociation dans le cadre d'interactions sociales. L'apprentissage a lieu dans un contexte social où l'apprenant est amené à confronter ses idées avec celles de ses pairs, de l'enseignant et plus largement de la société. Les théories sociocognitivistes s'intéressent également au contexte social et à l'articulation entre le fonctionnement cognitif de l'individu et les aspects sociaux de l'apprentissage. Dans ce sens, l'apprentissage passe par une négociation à la fois avec soi-même et avec les autres et une importance forte est donnée à l'interaction puisque l'individu progresse grâce à l'interaction sociale (Vygotsky, 1934). L'apprenant est considéré comme actif et responsable de son apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'apprenant y trouve un sens et donc que la situation d'apprentissage soit réelle et appropriée à ses besoins.

Faire interagir et travailler des étudiants ensemble pour réaliser des tâches doit donc favoriser l'apprentissage selon ces théories. C'est en se fondant sur cette idée que la collaboration est entrée dans le monde éducatif et qu'a émergé la notion d'apprentissage collaboratif.

Walckiers & De Praetere (2004, p. 6) définit l'apprentissage collaboratif comme

> *toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide… et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs.*

Henri & Lundgren-Cayrol (2001) ont modélisé l'apprentissage collaboratif selon trois paramètres : la communication, la coopération et l'engagement (figure 6).

**Figure 6 : Modèle de la collaboration (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 100)**

La collaboration est donc composée d'une dimension communicative puisque les apprenants doivent communiquer pour réaliser des tâches et tisser des relations, d'une dimension de coordination qui leur permet d'organiser et d'optimiser le travail et enfin d'une dimension d'engagement puisque les apprenants doivent mobiliser ensemble des efforts pour collaborer efficacement et donc se mettre au service du groupe. Cette troisième dimension nous semble particulièrement importante à la suite d'Arnaud (2003) pour qui l'essence de la collaboration est "*l'engagement personnel et volontaire*". Notre analyse de la réalisation des tâches collaboratives du dispositif SLIC s'appuie sur ce modèle.

De la même manière que le terme "collaboration" est employé pour parler de toute activité réalisée collectivement, on parle souvent d'apprentissage collaboratif pour désigner toute activité d'apprentissage réalisée en groupe. Or, apprentissage collaboratif et coopératif n'ont pas les mêmes visées et n'adoptent pas la même démarche. Nous synthétisons les différences dans le tableau suivant (tableau 1) en nous appuyant sur les travaux de Henri & Lundgren-Cayrol (2001) et Blanquet (2007) :

| Apprentissage collaboratif | Apprentissage coopératif |
|---|---|
| - "le tout pour tous"<br>- Engagement mutuel sur la même tâche<br>- Pas de répartition du travail<br>- Conception partagée du problème à résoudre<br>- Deux ou plusieurs personnes travaillent de manière synchrone ou non dans le même milieu<br>- Structure ouverte | - "à chacun sa partie du tout"<br>- Division du travail<br>- Deux ou plusieurs personnes travaillent conjointement avec le même objectif mais chacune sur une partie différente du travail<br>- Structure ordonnée |

**Tableau 1 : Distinction entre apprentissage collaboratif et apprentissage coopératif**

Notons tout de même que dans la pratique et dans la conception des tâches, cette distinction n'est pas forcément très nette même si l'on retrouve plus d'activités coopératives que collaboratives. En effet, la collaboration est plus contraignante et les apprenants n'y sont pas forcément préparés. Cela ne veut pas dire que la collaboration présente plus d'avantages que la coopération. Il s'agit, une fois encore, de bien articuler les tâches proposées aux objectifs.

De plus, une tâche collaborative n'implique pas que du travail collaboratif. Il peut y avoir des étapes de coopération préparant les phases de collaboration et inversement. Notons également que l'on peut, en tant que concepteur, adopter une démarche visant à l'apprentissage collaboratif mais que cela n'implique pas forcément que les apprenants vont collaborer. Pour éviter ces problèmes de distinction entre collaboration et coopération, certains chercheurs font le choix de parler d'"*apprentissage collectif*"[33] (Mangenot & Zourou, 2005 ; Sébastien, 2001).

La collaboration implique un engagement mutuel des participants et c'est sur ce principe que nous avons conçu le scénario. Nous avons choisi d'articuler des étapes de coopération et de collaboration. Nous avons également laissé aux groupes une certaine latitude dans l'organisation du travail.

De nombreux chercheurs se sont intéressés aux apports de l'apprentissage collaboratif dans la formation dans différents contextes et avec différents publics (Avouris, Komis, Margaritis, et al., 2004 ; Baker, Hansen, Joiner, et al., 1999 ; Dillenbourg, Baker, Blaye, et al., 1996 ; Elola

[33] Pour cette recherche, nous parlerons de "tâches collaboratives" pour désigner les tâches conçues, prescrites. Nous emploierons le terme de "travail collectif" pour désigner l'activité des groupes.

& Oskoz, 2010 ; Faerber, 2004) mais les effets de cette modalité d'apprentissage sont encore méconnus.

Comme l'expliquent Dillenbourg et al. (1996), les variables (taille du groupe, nature de la tâche, manière de collaborer, etc.) interagissent les unes avec les autres, si bien qu'il est impossible, en amont, de mettre en rapport les conditions et les effets de la collaboration. La recherche sur la collaboration tend aujourd'hui à essayer de comprendre le rôle des différents paramètres dans la médiation de l'interaction.

La majorité des chercheurs s'accorde à dire que l'apprentissage est plus effectif quand les étudiants travaillent en groupes, verbalisent leurs idées, commentent celles de leurs partenaires et collaborent pour trouver des solutions (Andreas, Tsiatsos, Terzidou, *et al.*, 2010).

Walckiers & De Praetere (2004) ont identifié 8 avantages pour l'apprentissage collaboratif :

- Flexibilité de temps et autonomie
- Délai de réflexion et esprit critique
- La formulation textuelle est plus exigeante et formative que la formulation orale
- Le message écrit privilégie le contenu et équilibre les relations entre apprenants
- Convivialité, "mutualisation", pluralisme, multiculturalisme et esprit de synthèse
- Effet d'émulation, d'entraînement et d'entraide
- La permanence des contributions stimule leur production et permet leur "mutualisation" et leur évaluation
- Capacité de supervision des tuteurs décuplée

Les travaux en didactique des langues portent principalement sur la dimension sociale notamment à travers les questions de constitution d'une communauté d'apprentissage (Grosjean, 2005a) et d'asymétrie de la participation et les rôles (Baron & Bruillard, 1993).

L'intérêt de l'apprentissage collaboratif est aussi étudié en lien avec les compétences qu'il permet de développer et qui s'appliquent hors du contexte pédagogique, particulièrement dans le monde du travail. Ainsi, selon Joseph & Payne (2003, p. 370), "*students who work in small groups tend to achieve relatively higher levels of academic outcomes and are more likely to develop the skills needed for a successful career*".

Enfin, notons que l'apprentissage collaboratif, tout comme l'intégration des technologies, n'est pas la recette miracle pour l'apprentissage. Il ne s'agit pas d'une modalité d'apprentissage adaptée à tous les contextes. Arnaud (2003) considère qu'il y a trois limites : la taille des groupes (impossible de collaborer dans un groupe trop important), l'hétérogénéité des groupes et les procédures d'évaluation (évalue-t-on le groupe, la participation de l'individu ? comment déterminer qu'un apprentissage collaboratif est efficace ?).

### *2.2.3.3. Collaborer à distance*

Le développement de l'informatique et plus particulièrement des outils de la CMO a été perçu comme potentiellement intéressant pour le travail et l'apprentissage collaboratif et les pratiques de collaboration en ligne ont conduit à la constitution de courants de recherche. Dans le domaine qui nous intéresse, les recherches liant apprentissage, collaboration et outils informatiques ont fait émerger le courant *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL) traduit en français par Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO). Stahl, Koschmann, & Suthers (2006, p. 49) le définissent comme "*an emerging branch of the learning sciences concerned with studying how people can learn together with the help of computers*". Les travaux des chercheurs dans ce domaine portent sur trois axes principaux selon Bruckman & Bandlow (2002):

- *distance education*
- *information retrieval*
- *information sharing.*

Il s'agit d'un vaste champ de recherche qui regroupe des chercheurs d'horizons divers et donc des problématiques diverses en lien avec la conception de dispositifs collaboratifs, la résolution collective de problèmes, les processus socio-affectifs, la nature de la collaboration, l'articulation entre l'individu et le groupe, etc. (voir par exemple Zourou (2006, pp. 97-107) et Fouénard (2003) pour une présentation détaillée de ce champ de recherche)

En ce qui concerne la didactique des langues, l'apprentissage collaboratif qui présentait déjà un intérêt particulier en présentiel a également intéressé les didacticiens dans un contexte d'utilisation des outils de la CMO (Degache, 2004 ; Grosjean, 2004 ; Sarré, 2010 ; Zourou, 2007).

Le passage, dans le domaine de l'ALMT, à une approche collaborative de l'apprentissage s'est orienté vers les apprentissages socialement situés et les effets instrumentés de ces apprentissages (Zourou, 2006, p. 109). Les tendances des travaux actuels se tournent vers le caractère social des échanges plus que sur la transmission des savoirs, et la notion de médiation est particulièrement importante.

### *2.2.3.4. Un type de formation en ligne : la télécollaboration*

Nous souhaitons ici présenter plus en détails un type de dispositif de formation en ligne particulier puisqu'il s'agit de celui que nous avons adopté pour cette recherche : la télécollaboration.

*Définition*

On trouve différentes définitions de la télécollaboration dans la littérature en fonction des contextes et des objectifs visés (Belz, 2003 ; Lamy & Goodfellow, 2010 ; O'Dowd, 2006 ; Ware, 2005). Nous nous appuyons sur la définition donnée par Guth & Helm (2010) dans l'introduction de leur ouvrage *Telecollaboration 2.0* pour l'apprentissage des langues :

> *Internet-based intercultural exchange between people of different cultural/national backgrounds, set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence through structured tasks* (2010, p. 14).

Cette définition reprend les éléments essentiels qui permettent de caractériser la télécollaboration. Il s'agit d'échanges en ligne via le réseau internet qui utilisent différents outils de communication médiatisée par ordinateur (traditionnellement le courriel mais on rencontre de plus en plus de dispositifs de télécollaboration qui exploitent des outils de communication synchrone). Ces échanges ont lieu entre des groupes d'apprenants géographiquement distants dans un cadre institutionnel. Il s'agit le plus souvent d'apprenants de langue mais la télécollaboration investit de plus en plus d'autres domaines d'apprentissage (étudiants en communication (O'Dowd, 2006), futurs enseignants (Dooly & Sadler, 2013), etc.).

L'objectif est de développer des compétences linguistiques dans le cadre de l'apprentissage d'une langue à travers des échanges avec des natifs ou des apprenants de la même langue

mais plus largement, l'objectif principal est résolument interculturel. Enfin, Guth et Helm précisent que ces échanges passent par la réalisation de tâches structurées. La télécollaboration ne consiste donc pas simplement à mettre en relation deux groupes d'étudiants comme c'est parfois le cas dans le cadre d'échanges entre classes[34]. Le dispositif fait l'objet d'une scénarisation avec un agencement de tâches et une planification des échanges entre les participants.

On emploie parfois la notion d'échange interculturel en ligne pour parler de télécollaboration. L'étymologie du terme "télécollaboration" renvoie à l'idée de collaboration à distance. Cependant, dans la plupart des définitions trouvées dans la littérature, la dimension collaborative est laissée de côté. Dooly (2008) cherche à redonner sa place à la dimension collaborative en expliquant que

> *Instead of relying on a network of computers to produce interaction, or simply having interpersonal exchanges or information collection, telecollaboration aims at providing problem-solving projects that will facilitate genuine interaction with students in which they share the learning process* (2008, p. 67).

Il ne s'agit donc pas simplement de discuter à distance à travers des outils de communication mais bien de réaliser quelque chose ensemble. Dans la définition de Dooly, on note également la notion d'"*interaction authentique*". Il s'agit là de l'intérêt majeur que représente la télécollaboration, que ce soit pour l'apprentissage des langues ou dans un cadre plus large de formation. La télécollaboration permet en effet aux apprenants d'échanger et donc de construire mutuellement des connaissances si l'on considère, dans une approche socioculturelle, que l'interaction est construite socialement (Lee, 2004). Son succès depuis la démocratisation des outils de CMO vient du fait qu'elle permet de mettre facilement en relation des personnes géographiquement éloignées.

[34] Nous pensons notamment à la mise en place d'échanges épistolaires entre apprenants de langues très fréquents depuis plusieurs années. Le papier tend aujourd'hui à être remplacé par les outils de la CMO mais fondamentalement, dans la plupart des cas, on propose simplement aux apprenants de "discuter" avec leur correspondant.

*Télécollaboration et DLC*

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, cela présente un intérêt important puisque les apprenants peuvent être en contact direct avec des natifs de la langue et de la culture qu'ils apprennent ou bien avec d'autres apprenants de cette même langue et donc de communiquer de manière authentique et contextualisée. Il s'agit d'activités que l'on réalise difficilement dans le cadre pédagogique traditionnel où l'accès à la langue et à la culture cible est limité. O'Dowd (2003) et Belz (2003) ont montré que la télécollaboration était un type de formation adapté qui, si les tâches sont appropriées au contexte, permet aux apprenants de développer des compétences interculturelles.

*Limites*

Mais si la télécollaboration présente un intérêt non négligeable, elle a également des limites dont certaines ont été documentées dans la littérature. Ware (2005) a notamment identifié des tensions dans un projet de télécollaboration entre apprenants américains et allemands au niveau des différences dans les attentes de chacun des groupes concernant l'usage des technologies, des facteurs sociaux et institutionnels et des contraintes logistiques qui ont empêché certains groupes de développer un échange télécollaboratif. O'Dowd & Ritter (2006) ont également travaillé sur les problèmes de communication qui sont survenus dans un dispositif de télécollaboration, dus principalement, comme c'était le cas dans l'article de Ware, à l'asymétrie entre les deux groupes. Ils suggèrent de travailler avec les apprenants sur des exemples de problèmes de communication et de s'accorder avec l'enseignant partenaire sur les attentes du projet.

Notons tout de même que l'asymétrie entre les groupes est inévitable dans la télécollaboration et qu'il s'agit d'une de ses caractéristiques (Bouyssi & Nissen, 2013). Elle est déterminée à la fois par le statut des interlocuteurs mais également par le contexte institutionnel et pédagogique de chaque groupe (le cours, ses objectifs, son importance dans le cursus, les modalités d'évaluation, etc.).

Bouyssi et al. (2013) ont identifié les différences possibles qui peuvent influer sur l'asymétrie dans la télécollaboration au niveau socio-institutionnel et au niveau des objectifs du cours dans lequel s'intègre la télécollaboration :

| Aspects socio-institutionnels | Aspects liés aux (objectifs des) cours |
|---|---|
| - compétence technologique<br>- statut langue cible dans le pays<br>statut université dans le pays<br>- représentations (stéréotypées) des interlocuteurs<br>- compétence interculturelle<br>- exigences d'évaluation<br>- calendrier académique<br>- valorisation institutionnelle<br>- intégration curriculaire<br>- cultures d'apprentissage / d'enseignement | - orientations des cours (ex. visée interculturelle<br>- pratique langagière)<br>- orientation disciplinaire et statut des interlocuteurs (ex. formation d'enseignants / apprenants LE)<br>- approches pédagogiques des enseignants<br>- objectifs dans le cadre de la TC<br>- niveau de langue<br>- motivation des étudiants (public captif ou non) |

**Tableau 2 : Différences possibles au niveau macro et méso pouvant influer sur l'asymétrie dans la télécollaboration (Bouyssi et al., 2013)**

De nombreux facteurs peuvent influer sur l'asymétrie, dans un sens comme dans un autre. L'un des objectifs, lorsque des enseignants développent un partenariat et s'engagent dans la télécollaboration, est de tenter de réduire au maximum l'asymétrie afin de permettre un travail collaboratif basé sur un échange et une certaine symétrie. Cependant, il faut être conscient de l'impossibilité d'effacer cette asymétrie. Mettre en place un projet de télécollaboration présente donc de nombreux avantages mais comporte nécessairement des limites. Il faut en tenir compte et dans la mesure du possible, adapter le scénario pédagogique afin de les exploiter.

### 2.2.4. Les transformations induites par l'intégration des TIC et la mise à distance de la formation en DLC

La question de l'intégration des technologies et la mise à distance de la formation en DLC ont des implications importantes sur la manière de concevoir la formation, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les rôles des acteurs et induisent des transformations importantes du point de vue des compétences à développer par les apprenants comme par les enseignants.

La recherche sur l'intégration et les usages des TIC en DLC couvre un large spectre. Nous nous en tiendrons donc seulement à quelques aspects (la distance, les rôles et les

compétences) pour éclairer notre objet de recherche, ses enjeux et les problématiques actuelles qui sont étudiées[35].

Rappelons que notre conception des TICE se limite dans le cadre de cette recherche à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication qui permettent d'interagir dans le cadre de formations en ligne totalement à distance. Nous n'évoquerons pas l'usage des technologies en contexte présentiel (utilisation du tableau blanc interactif par exemple) ni les logiciels ou sites web d'apprentissage.

#### *2.2.4.1. Quelle(s) distance(s) ?*

Lorsque l'on parle de formation à distance, on pense prioritairement à la distance physique, géographique qui sépare les individus et à l'isolement. Certains travaux cherchent à déterminer de quelle manière les outils utilisés dans la formation à distance peuvent réduire cette distance. On a notamment vu apparaître le concept de "présence à distance". Or, il n'y a pas que la distance physique dans la formation à distance et surtout, la distance n'existe pas que dans la formation à distance.

Degache & Depover (2010, p. 322) mettent en avant le caractère polysémique du terme de distance :

> *Certes, on penserait volontiers que la proximité relationnelle prime sur toute autre chose et que les moyens déployés pour gérer la distance réelle, d'ordre spatial, ne sont que des artefacts pour assurer cette proximité, parfois même mieux qu'en face-à-face. Pourtant, dès lors qu'on admet qu'il peut y avoir de la distance en dehors de toute considération spatiale, entre deux langues par exemple, ou encore entre les parlers de différents locuteurs dans une même langue, on s'expose à une multiplication des acceptions du terme et à une expansion sémantique de la notion qui peut en brouiller les contours définitionnels, notamment lorsqu'elle est assimilée à la notion d'écart.*

Jacquinot (1993) considère que dans toute formation, la distance est le fondement de la relation pédagogique. Elle identifie 6 types de distance :

[35] Le lecteur est invité à consulté la réflexion épistémologique de Develotte (2011) sur les changements induits par les technologies dans le domaine de la DLC depuis les années 1990.

- La distance spatiale
- La distance temporelle
- La distance technologique
- La distance socioculturelle
- La distance socioéconomique
- La distance pédagogique.

Moore (1993) est considéré comme l'un des spécialistes de la notion de distance dans la formation. Il est notamment connu pour sa théorisation de la notion de distance transactionnelle définie comme "*un espace psychologique et communicationnel entre l'enseignant et l'apprenant mais aussi entre les apprenants, dans une situation communicationnelle*" (1993, p. 23).

Constatant que la définition de Moore n'a jamais été validée en raison de l'absence de définition de ses deux variables fondamentales, la structure et le dialogue, Jézégou (2007a, 2007b) a tenté d'opérationnaliser cette notion de distance transactionnelle en termes de relation entre le niveau de présence et le niveau d'ouverture d'un environnement éducatif. La distance transactionnelle peut ainsi se représenter selon le schéma suivant (figure 7).

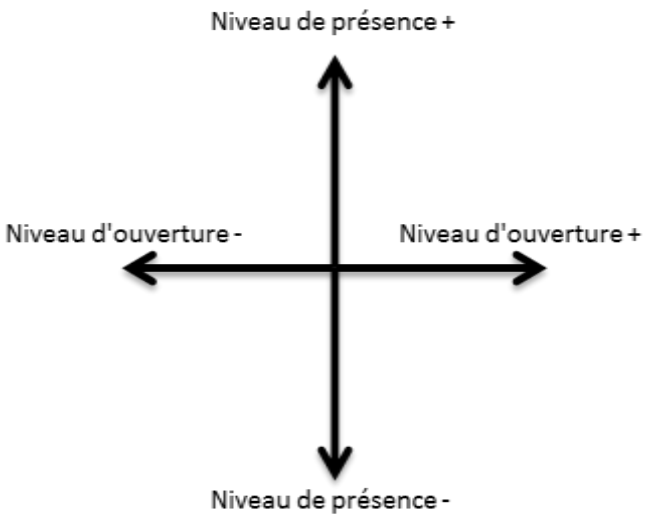



**Figure 7 : Caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif (Jézégou, 2007a, p. 349)**

Ainsi, un dispositif de formation peut se situer à un niveau de chacun des deux axes et l'idéal se situerait dans la partie en haut à droite avec un dispositif ouvert dans lequel la présence s'affirme.

Rappelons que la première forme de dispositifs de formation à distance était l'enseignement par correspondance développé pour des apprenants qui ne pouvaient pas suivre une formation "classique" en présentiel pour des raisons d'éloignement géographique ou par contraintes temporelles. Le développement de ce type de formations a introduit la problématique de l'isolement des étudiants. La question de la distance en formation est donc relativement ancienne mais au-delà de la distance géographique et temporelle, d'autres types de distance ont été identifiés. De plus, on ne considère plus la distance comme quelque chose qu'il faut supprimer, mais plutôt "*apprivoiser*" (Jacquinot, 1993). Pour cette auteure, le défi de la formation à distance, c'est de supprimer l'absence humaine, et cela passe par une médiation à la fois technique et sociale.

Avec le développement des outils de CMO et la conception de dispositifs de formation médiatisés, il y a eu un "*changement de paradigme passant de la notion de distance qui sépare à celle de présence qui relie*" (Paquelin, 2012, p. 566). Et l'on cherche à créer un sentiment de "*présence à distance*" (Jézégou, 2007a, 2007b) ou encore de "*communauté à distance*" (Rovai, 2002). C'est donc bien la question du lien social qui semble aujourd'hui être

privilégiée dans l'étude de la formation à distance, notamment pour maintenir la motivation des apprenants et éviter l'abandon.

Dans le cadre de la didactique des langues, la distance a rapidement été perçue comme un atout, les TIC facilitant l'accès à la langue-culture-cible et la CMO permettant de communiquer directement avec des natifs.

#### *2.2.4.2. Transformation des rôles et émergence de nouvelles fonctions ?*

Les premières expérimentations sur l'utilisation de l'ordinateur pour l'apprentissage des langues ont effectivement pu inquiéter les enseignants. Il s'agissait en effet de concevoir des environnements d'apprentissage (logiciels, didacticiels) utilisables par l'apprenant en autonomie[36]. Pourtant, ce type d'application existe encore (citons simplement les méthodes de langue intégrant plus ou moins efficacement la reconnaissance vocale) et n'a pas supprimé les classes de langue. Dans cette approche et puisque l'ordinateur ne permettait pas encore de se connecter en réseau, l'interaction se faisait simplement entre l'apprenant et la machine. Il s'agissait de l'ère du multimédia et des préoccupations centrées sur l'autonomisation de l'apprentissage et la différenciation des apprentissages (voir Pothier (2003) et Grosbois (2012)).

Même si les courants pédagogiques actuels préconisent une centration sur l'apprenant, c'est la place de l'enseignant qui continue à être centrale dans le domaine éducatif. Il est toujours perçu comme transmetteur de savoir. Pourtant, avec l'entrée dans l'ère numérique, l'accès au savoir est devenu de plus en plus aisé. Ainsi, l'enseignant n'a plus l'exclusivité de la possession du savoir puisque l'apprenant peut y accéder facilement à tout moment. De ce fait, même en présentiel, son rôle et ses pratiques sont amenés à se transformer. Plutôt que de transmettre une information, son rôle est de former les apprenants à la recherche d'information et à la prise de distance face à une masse d'informations pas toujours fiables.

Dans le cadre de l'enseignement des langues, alors que l'enseignant représentait traditionnellement le modèle de la langue et de la culture cible pour les apprenants, internet a permis de diversifier cet accès. On peut très facilement lire des journaux en langue cible,

[36] Comme le précise Grosbois (2012, p. 15), on utilisait l'expression "*ordinateur tuteur*".

écouter de la musique, visionner un film ou encore communiquer avec différentes personnes tout autour de la planète. Ainsi, déjà en présentiel, le rôle de l'enseignant tend à passer de transmetteur de savoir à facilitateur, accompagnateur. Ce changement de paradigme est sensiblement le même à distance mais plus complexe.

Selon Denis (2003, p. 2), "*le passage de la formation en présentiel à la formation à distance (FAD) bouleverse tous les rôles des acteurs*". Ainsi, les technologies qui, on l'a vu, induisent de nouveaux usages en termes de communication, transforment également les situations de formation notamment en déplaçant le focus du contenu vers la relation. La question de l'accompagnement est cruciale dans la conception et l'efficacité des dispositifs de formation en ligne.

Depuis l'émergence de la formation en ligne, le terme "tuteur" s'est imposé et semble progressivement évincer le terme "enseignant". Il semble qu'une opposition entre les situations d'enseignement en présentiel et à distance soit marquée par un usage du terme enseignant en présentiel et tuteur à distance.

Pourtant le terme de tuteur existait déjà, dans le domaine de la formation, bien avant l'introduction des technologies. En termes juridiques, on parle d'un tuteur pour désigner le responsable légal d'un mineur par exemple. En horticulture, un tuteur est un objet permettant de soutenir ou de redresser une plante au début de sa croissance. Dans les formations en entreprise, des tuteurs accompagnent les salariés ou les stagiaires. À l'entrée à l'université, des dispositifs de tutorat sont mis en place avec un étudiant plus âgé ou un enseignant référent. La logique d'accompagnement, de soutien et de formation au sens large semble donc être le dénominateur commun de la fonction tutorale.

La définition du terme de tuteur en ligne est problématique. Comme l'expliquent Daele & Docq (2002, p.2),

> *La définition du mot "tuteur" varie fortement d'un contexte de formation à un autre. "Tuteur" est un mot générique couramment utilisé mais qui se décline selon diverses acceptions comme modérateur, mentor, télécatalyste, animateur, facilitateur… En anglais, le mot* tutor *semble faire davantage l'unanimité même si d'autres termes sont utilisés comme* emoderator *ou* coach.

Denis (2003) a dressé un profil de tuteur comportant 7 fonctions :

- L'accueil, la mise en route des actions de formation
- L'accompagnement technique
- L'accompagnement disciplinaire
- L'accompagnement méthodologique
- L'autorégulation et la métacognition
- L'évaluation
- La personne ressource attitrée.

Un tuteur a donc de multiples fonctions à assurer dans le cadre de sa formation. Cependant, le profil dressé par Denis nous semble incomplet dans le sens où il ne prend pas en compte l'accompagnement pédagogique du point de vue de la dimension socio-affective et relationnelle. C'est pourtant l'un des rôles clé de la fonction de tuteur comme l'indiquent Donnay & Dreyfus (1999) qui ont décrit les rôles des tuteurs comme soutien affectif, modérateur, expert, facilitateur ou encore Grosjean (2005b) qui évoque le rôle du tuteur dans l'établissement du lien social.

Dans sa thèse, Quintin (2008, p. 200) a déterminé trois grandes "m*odalités d'intervention tutorale*" :

- **Socio-affective** (établir un climat relationnel propice au travail d'équipe, favoriser la cohésion entre les membres, soutenir les étudiants dans l'effort, valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé)
- **Organisationnelle** (soutenir l'organisation du travail collectif au niveau de la répartition des tâches, de la planification de celles-ci, rappeler les échéances, inciter l'organisation de l'équipe)
- **Pédagogique** (expliciter les objectifs et les critères d'évaluation, intervenir par étayage sur les contenus, apporter un soutien méthodologique, susciter la réflexion métacognitive, soutenir les conflits métacognitifs).

La recherche sur le tutorat en ligne porte sur plusieurs aspects. Comme on l'a vu, la définition des fonctions, du rôle du tuteur est encore très floue. Ainsi, des chercheurs s'intéressent à la modélisation des fonctions du tuteur (Barbot, 2006 ; Bernadette Charlier, Daele, Docq, et al., 2000 ; Nissen, 2009) ou encore aux compétences (Blancard, 1996 ;

Dejean-Thircuir, Guichon, & Nicolaev, 2011 ; Wittorski, 1996). D'autres s'intéressent spécifiquement à l'action tutorale (on doit notamment à Duplaa, Galisson, Choplin, et al. (2003) la distinction entre tutorat proactif et réactif). Dans le domaine spécifique de la DLC, les chercheurs s'intéressent particulièrement aux notions de correction linguistique et de rétroaction (Mompean, 2012). Un pan important de la recherche sur le tutorat concerne également la formation des enseignants.

Notons pour terminer sur le rôle de tuteur qu'il s'agit paradoxalement d'une fonction considérée comme essentielle mais qui reste assez mal définie et (re)connue (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b ; Jacquinot-Delaunay, 2008). Elle s'applique à différents contextes de formations et implique d'être redéfinie à chaque fois (Denis, 2003) en fonction du scénario pédagogique. Godinet & Caron (2003, p. 9) considèrent cette fonction comme un "*métier émergeant ou une autre déclinaison du métier d'enseignant, en cours de constitution, qui souffre, à cette étape de développement, d'un manque de reconnaissance institutionnelle*".

Si le tuteur semble être le rôle-clé de la formation en ligne, de par sa fonction d'accompagnement, il ne s'agit que d'une partie des bouleversements induits par la formation à distance. Pour mieux comprendre les enjeux et l'articulation des fonctions des différents acteurs de la formation en ligne, il faut se tourner vers le domaine de l'ingénierie de la formation. Denis (2003, p. 2) a montré qu'en plus de la transformation du rôle de l'enseignant en tuteur, "*de nouveaux acteurs apparaissent*". Elle distingue les acteurs en fonctions des pôles dans lesquels ils interviennent : la conception, la formation et la logistique.

Nous ne développerons pas ces différents aspects puisqu'ils vont au-delà des situations pédagogiques qui nous intéressent. Mentionnons simplement le rôle de "concepteur" de formation, traditionnellement dévolu à l'enseignant en présentiel et qui devient souvent une fonction à part entière dans la formation à distance, distincte de la fonction d'accompagnement. Ainsi, une personne est chargée de la conception de la formation et une autre assure l'accompagnement. La diversité des rôles possibles implique une négociation des fonctions de chacun et donc une communication accrue entre les différents acteurs de la formation.

### 2.2.4.3. De nouvelles compétences à développer

Dans le prolongement de la notion de rôle et de fonction, nous souhaitons à présent aborder les compétences spécifiques liées à la formation en ligne en présentant la notion de compétences techno-sémio-pédagogiques du point de vue de l'enseignant-tuteur.

Selon Peraya (1999b), les dispositifs de communication et, par extension, les dispositifs de communication utilisés dans la formation, se composent de trois niveaux inter-reliés : le technique, le sémiotique et le social. Il parle ainsi de caractéristiques t*echno-sémiopragmatiques*. Cette notion a été reprise par de nombreux chercheurs pour décrire les outils de communication.

Guichon (2011) a repris et adapté cette notion pour parler compétences *techno-sémio-pédagogiques* qu'il définit comme "*la capacité à utiliser les outils de communication à disposition et les modalités (textes, son, image, temps) qui lui sont propres de manière opportune pour la L2*" (2011, p. 100). Ces compétences sont une partie du modèle de tutorat qu'il a développé (figure 8).

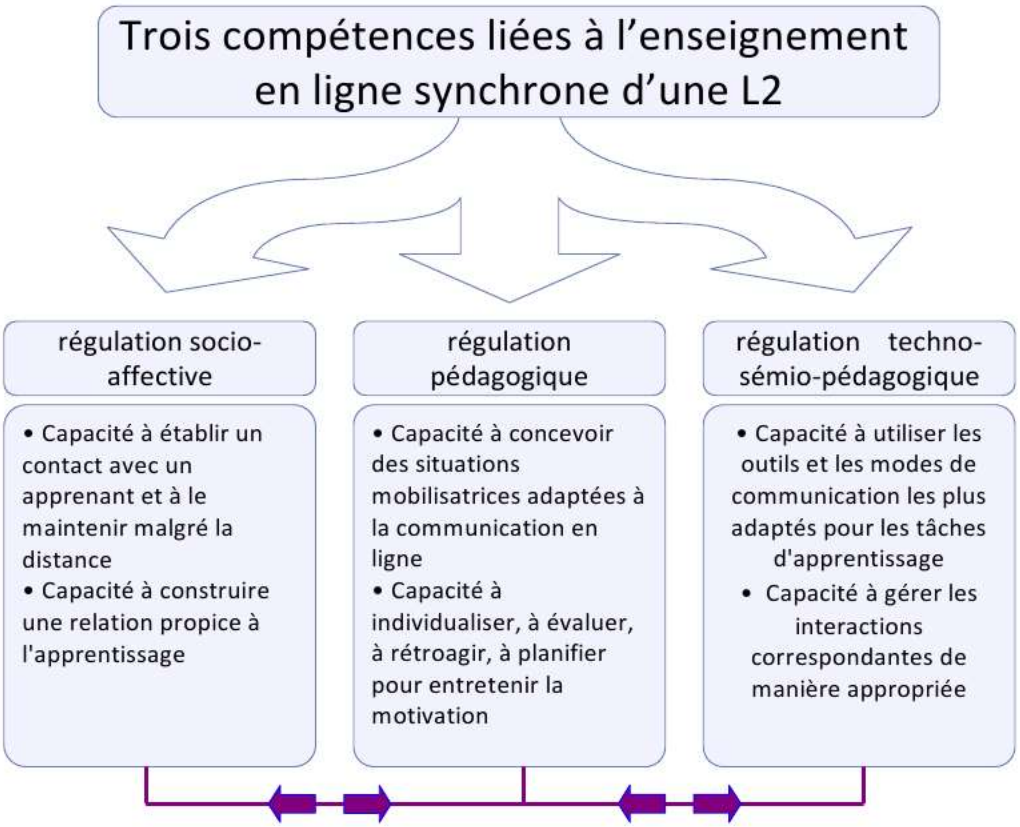



**Figure 8 : Modélisation des compétences tutorales pour le tutorat en ligne synchrone (Guichon, 2011, p. 100)**

Ce modèle nous parait particulièrement intéressant du point de vue de la formation des enseignants-tuteurs puisqu'il englobe les différentes facettes de la fonction tutorale et montre leur interdépendance.

# 3. Former des enseignants de langues à l'utilisation des technologies

Dans cette section, nous commencerons par aborder la place des technologies dans la formation des enseignants en présentant quelques directives européennes et françaises. Nous traiterons ensuite brièvement de la formation des enseignants de langue dans le cadre de l'enseignement au primaire et au secondaire avant de nous intéresser plus en détails à la formation initiale des enseignants de FLE en France puisque c'est sur cet aspect de la formation que nous travaillons.

Ainsi, nous commencerons par dresser un état des lieux général de la manière dont s'organise la formation des enseignants de FLE au sein des universités françaises. Nous verrons ensuite pourquoi il est important de former les enseignants à l'utilisation des technologies, comment cela est mis en œuvre dans les cursus de formation et sur quoi porte cette formation à l'intégration du numérique.

## 3.1. La formation des enseignants de langues aujourd'hui

Nous abordons ici la formation des enseignants de langue en France. Nous commençons par un bref état des lieux de la formation des enseignants de langue du secondaire qui présente des différences avec la formation des enseignants de FLE. Nous abordons ensuite la formation des enseignants de FLE en faisant un bref historique et en présentant les principes qui la caractérisent aujourd'hui ainsi que le contenu des formations.

### 3.1.1. La formation universitaire des enseignants de langues et la préparation aux concours

Les formations en langues à l'université sont traditionnellement divisées en deux branches :

- LLCE (Lettres, Langues et Civilisations Étrangères)
- LEA (Langues Étrangères Appliquées)

La branche LLCE s'intéresse particulièrement à la littérature, à l'histoire et à la linguistique tandis que la branche LEA aborde les langues du point de vue de leur application dans des domaines professionnels tels que le commerce, l'interprétariat, etc.

La formation en didactique des langues n'existe pas dans les cursus licence. Ainsi, les étudiants qui se destinent à l'enseignement d'une langue suivent bien souvent le cursus LLCE. Si depuis quelques années des Masters ont été créés pour préparer à l'enseignement des langues en lien entre les ESPE et les départements de langue, on remarque que peu de place est faite concernant les aspects didactiques et pédagogiques. La formation et le concours de recrutement restent toujours très attachés aux disciplines traditionnelles que sont la littérature, la linguistique et l'histoire.

### 3.1.2. La spécificité de la formation initiale des enseignants de FLE

La didactique du FLE a fait son entrée comme discipline universitaire en France au début des années 1980 avec la création de diplômes universitaires de formation à l'enseignement du français. La discipline DFLE a donc progressivement pu se légitimer à travers la formation des enseignants aux hypothèses théoriques, orientations méthodologiques, pédagogiques, polémiques particulières.

Avant l'entrée de la didactique du FLE à l'université, les enseignants de FLE étaient formés par les institutions telles que le CREDIF ou le BELC. En France, depuis 1984, la formation initiale des enseignants de FLE est assurée par la plupart des universités françaises mais également par d'autres institutions telles que le CLA ou le CAVILAM.

En France, 37 universités proposent des formations à la didactique du FLE au niveau master[37], communément appelées "Master FLE"[38] même si leur intitulé est souvent "Master Didactique des Langues et Français Langue Étrangère et Seconde". La majorité des cursus en FLE sont proposés par les départements de Sciences du Langage mais certaines universités ont des départements de didactique des langues et/ou de FLE (Sociolinguistique et Didactique des Langues à Tours, Didactique du FLE à Aix-Marseille ou Paris 3 pour ne citer qu'eux).

L'accès au Master FLE se fait généralement après l'obtention d'une licence assortie d'une mention FLE. Il n'existe pas de licence de didactique des langues ou de didactique du FLE mais au sein des cursus en lettres, langues et sciences humaines, la plupart des universités intègrent aux cursus de licence des "options FLE" ou "parcours FLE". Il s'agit d'un ensemble d'unités de formation dont l'objectif est d'introduire les concepts clés de la didactique des langues aux étudiants qui désirent poursuivre en Master FLE. À titre d'exemple, le parcours FLE des licences proposé à l'Université Blaise Pascal aux niveaux L2 et L3 est composé de 6 UE[39] :

- FLE, phonétique et phonologie du français (24h)
- FLE, morphosyntaxe du français (24h)
- Introduction à la didactique des langues (24h)
- Psycholinguistique (24h)
- Problèmes culturels et pédagogiques du FLE (24h)
- Initiation à une langue nouvelle et réflexion sur l'apprentissage (24h)

L'entrée en Master est également possible avec la procédure de validation des acquis de l'expérience, avec un Diplôme d'Université ou une équivalence. À l'issue du Master, il est possible de poursuivre en Doctorat.

Nous nous intéressons principalement à la formation au niveau Master puisqu'il s'agit du cœur de la formation en FLE et que notre recherche se situe à ce niveau (Master 1 et 2). Si l'on revient aux formations proposées dans les universités, on remarque que l'on retrouve

[38] http://www.ciep.fr/ressources/repertoire-masters-fle.
[39] http://lettres.univ-bpclermont.fr/spip.php?article821.

sensiblement les mêmes objectifs de formation et la même organisation et les maquettes d'une université à une autre. Dans la plupart des cas, la première année est assez généraliste, l'objectif étant de former les étudiants à l'enseignement du français langue étrangère et/ou seconde dans différents contextes. En Master 2, les étudiants peuvent se spécialiser en choisissant des "parcours" orientés vers différents publics ou contextes (français de scolarisation, publics migrants, alphabétisation, formation à distance, plurilinguisme) ou préparant à différents métiers autour du FLE (responsable de formation, ingénieur pédagogique, tuteur en ligne, etc.).

Les intitulés des parcours proposés reflètent la diversité des contextes d'enseignement et des métiers du FLE[40] mais également les orientations de recherche des enseignants-chercheurs qui interviennent dans les formations et des laboratoires de recherche auxquels les formations sont rattachées.

De plus en plus d'universités proposent des cursus de formation à distance, particulièrement adaptés aux personnes en activités et/ou qui vivent à l'étranger. Le site Formasup[41] recense 16 masters proposés par Grenoble 3, Tours, l'université du Maine, l'université de Franche Comté et l'université de Bourgogne.

Mentionnons le Bureau Universitaire de Liaison des Filières de Français Langue Étrangère (BUFFLE), une association informelle qui réunit régulièrement les responsables de formation en didactique du FLE.

### 3.1.3. Principes, contenus de formation et place des technologies dans la formation initiale des enseignants de FLE

La formation des enseignants de FLE doit nécessairement considérer les bouleversements que connaît la société aujourd'hui du point de vue idéologique, institutionnel et social, notamment à travers la mobilité croissante et les besoins de maîtriser une langue. Les enseignants de langues forment de nouveaux publics qui ont de nouveaux besoins et de

[40] Citons par exemple le parcours "Français langue d'intégration et d'insertion, FL2i" à Nancy, "Conception, formation, technologie" à Strasbourg, ou encore les doubles diplômes FLE/PGCE proposés par les universités de Pau ou Rennes qui permettant d'enseigner en Grande-Bretagne.

[41] http://www.formasup.fr/catalogue/recherche/resultat/0/0/0/170/180/0/36/0/0/_/1.

nouveaux contextes d'enseignement se développent, notamment à travers l'intégration des technologies et la croissance des formations en ligne.

Former des enseignants de langue ou de quelque autre discipline signifie former à un métier complexe en termes de savoirs mais surtout de savoir-faire. Il s'agit en réalité pour les futurs enseignants d'apprendre à enseigner et donc d'acquérir un certain nombre de compétences. Cela implique pour eux d'avoir un rôle d'apprenant tout en passant progressivement "de l'autre côté". On parle alors de professionnalisation (Barthélémy, 2011).

La formation des enseignants doit, pour Pothier (2001, p. 387), passer par une prise en compte à la fois de l'objet (l'outil pour enseigner, la langue) et du sujet (la préparation de l'enseignant) :

> *Préparer un enseignant à son travail implique à la fois lui permettre de dominer la matière qu'il enseigne (la langue et la culture), les relations avec les apprenants, la conduite de classe, ainsi que ses propres motivations à exercer ce métier* (2001, p. 387).

La difficulté est que ce n'est qu'une fois qu'il se retrouve effectivement en situation d'enseignement que l'enseignant est confronté à la réalité du métier. À travers les questions que lui posent les apprenants l'enseignant natif prend conscience de l'"*illusion de connaître sa propre langue*" (Pothier, 2001, p. 386). Mais d'autres aspects tels que la gestion du temps, l'animation des interactions, la préparation de ses enseignements et l'articulation des contenus, etc. ne peuvent être réellement envisagés que lorsque l'enseignant prend en charge une classe.

De ce fait, la formation à l'enseignement des langues ne peut se focaliser que sur l'objet langue et tout comme la DLC est par définition interdisciplinaire, pluridisciplinaire et transdisciplinaire (Pothier, *ibid*., p. 388), cette transdisciplinarité se reflète dans l'organisation des contenus de formation puisque l'un des principes de la formation des enseignants de langues est de leur fournir des outils de réflexion.

Un des concepts qui permet d'éclairer les principes et contenus de la formation en didactique est le répertoire didactique défini par Cadet (2006, p. 10) comme :

> *un ensemble de références théoriques et pratiques forgées à partir de l'expérience personnelle et formative d'un individu par imprégnation,*

> *observation et par imitation mais aussi par apprentissage explicite. C'est dans cet ensemble de références / modèles que l'enseignant va puiser pour construire son identité professionnelle et pour mettre en place ses pratiques de transmission.*

À travers cette définition, nous voyons que l'approche de la formation des enseignants en DLC mise sur l'articulation entre la théorie et la pratique. Le répertoire didactique se construit à la fois à travers des contenus théoriques enseignés, mais également et surtout par l'expérience. Cette expérience peut selon nous se référer à l'expérience d'apprenant que chaque enseignant a vécu durant sa scolarité et qui lui a progressivement permis de construire une image partielle de ce que représente la fonction d'enseignant. Elle se réfère également à l'expérience acquise par la pratique durant la période de formation mais également au-delà, lorsque l'enseignant est en fonction, puisque nous concevons le répertoire didactique comme un concept sans cesse en construction.

L'un des aspects qui distingue particulièrement la didactique du FLE des autres didactiques des langues tient à la place particulière du français et aux différents contextes dans lesquels cette langue est pratiquée, enseignée et apprise. La discipline et la formation à cette discipline doivent s'adapter à ces contextes en mouvement. Ainsi, "l*e champ du FLE n'a pas de frontière stables*" (Causa, 2007, p. 9) et les étudiants qui sont formés à l'enseignement seront confrontés à des contextes, des publics et des situations variées et évolutives. Un des objectifs de la formation consiste à les sensibiliser à cela et à former des enseignants capables d'évoluer dans un domaine en mouvement.

Comme nous l'avons évoqué, dans la plupart des cursus universitaire au niveau master, la première année a pour objectif de "*bâtir une charpente didactique centrale, pivot de la formation initiale qui offre aux jeunes formés l'opportunité de modéliser des dispositifs curriculaires et évaluatifs qui se situent au-delà des contenus applicationnistes*" (Weber, 2007, p. 22). En deuxième année, nous l'avons vu, différents parcours de professionnalisation sont proposés et s'orientent vers la conception de formations en ligne, l'enseignement en contextes spécifiques, l'intercompréhension, etc. Le lien fort entre recherche et pratique se perçoit particulièrement à ce niveau puisque dans la plupart des universités, les problématiques de recherche des enseignants-chercheurs qui forment les

futurs enseignants sont plus ou moins directement liées aux contenus de formation. La période est révolue où l'on formait des enseignants à l'application d'une méthode clés en mains (applicationnisme). L'heure est aujourd'hui à la formation d'enseignants autonomes et réflexifs qui puisent dans différents domaines pour exercer leur métier.

Ainsi, on retrouve dans la plupart des maquettes des unités d'enseignement de master 1 des unités de formation portant sur la didactique générale et spécifique (lexique, grammaire, oral, plurilinguisme, etc.), la méthodologie, la linguistique, l'anthropologie, la communication et l'intégration des TICE. La place donnée à l'intégration des technologies est plus ou moins importante dans les maquettes mais il existe toujours au moins une UE qui porte sur les TICE. Ici encore, le principe de mise en situation est généralement adopté puisqu'il ne s'agit pas seulement de donner aux futurs enseignants des apports théoriques sur l'intégration des TICE mais également de leur permettre d'expérimenter la pratique du métier d'enseignant.

De plus, chaque formation inclut une période de stage. Il parait en effet inconcevable de former des enseignants à l'enseignement sans leur permettre, dans le cadre de la formation, de découvrir la réalité du métier. Ces stages peuvent consister simplement en de l'observation de classe ou bien inclure une part de prise en main du cours par l'enseignant en formation. Enfin, la validation de la formation passe par la rédaction d'un mémoire ou d'un rapport de stage visant à articuler théorie et pratique dans la constitution d'un écrit réflexif à partir des observations et/ou interventions de l'étudiant dans le cadre de son stage.

Cette organisation des formations met en avant les deux notions qui nous semblent essentielles dans la formation des enseignants : la réflexivité et la mise en situation.

On le voit donc, la formation des enseignants nécessite un constant dialogue entre théorie et pratique, entre formation à la didactique et pratique enseignante. Comme le souligne Pescheux (2007), il peut sembler difficile de parler de pratique en formation initiale puisque la plupart des étudiants n'ont par définition pas encore d'expérience. Or, elle indique cinq raisons pour lesquelles il est tout à fait pertinent de mettre l'accent sur le lien entre la théorie et la pratique :

- 1. Il faut préparer les futurs enseignants à la rencontre avec les apprenants

- 2. Généralement, une partie des étudiants a déjà une expérience relative de l'enseignement ou de la formation. Le public est donc hétérogène et les expériences des uns nourrissent celles des autres dans le cadre de la professionnalisation
- 3. La question de la dialectique entre applicationnisme et implicationnisme est toujours actuelle et apparaît dans la formation
- 4. La didactique du FLE/S se constitue comme discipline à part entière et comme champ de recherche fondé sur l'observation de classes. Observer des classes ne va pas de soi et implique une formation. L'observation de classes constitue également une réflexion sur la pratique et il semble nécessaire de former les enseignants à l'auto-observation de leurs pratiques
- 5. La réflexion sur la pratique dans le cadre de la formation initiale permet de préparer les étudiants à la rédaction du mémoire ou du rapport de stage. Il s'agit alors, dès le début de la formation de leur fournir des outils permettant d'analyser leur stage.

## 3.2. La recherche en didactique des langues sur la formation des enseignants à l'utilisation des technologies

Nous avons souligné que la DLC navigue sans cesse entre pratique et recherche. Cela est d'autant plus vrai lorsque l'on s'intéresse à la formation des enseignants qui est l'une des visées pratiques de la DLC. De même, la formation des enseignants fait l'objet de nombreuses recherches. Un courant de recherche, *Teacher Education*, s'est d'ailleurs développé autour des problématiques des complexités du métier d'enseignant, de la professionnalisation, des référentiels de compétences, et surtout des principes de formation des futurs enseignants.

La formation des enseignants de langues à l'intégration des TICE englobe deux des fonctions de l'enseignant en ligne : à la fois la dimension de *conception* autour des notions de tâches et de scénarisation pédagogique mais surtout la dimension de *l'accompagnement* à travers le tutorat. À travers ces deux dimensions, les interactions ont une place centrale et sont liées à la fois à la nature des outils de communication et aux modalités de travail. Deux objectifs

sont souvent mis en avant dans le cadre de formations à l'utilisation des TICE : une mise en situation avec de "*vrais apprenants*" et une dimension réflexive.

La recherche sur la formation des enseignants est essentielle puisqu'elle se situe à la croisée de la recherche et de la pratique. Pourtant, dans le domaine du FLE en France, comme le fait remarquer Causa (2007), il existe peu de travaux qui portent sur la formation initiale des futurs enseignants. Cela ne signifie pas à notre sens que la formation des enseignants n'intéresse pas les chercheurs et que celle-ci ne profite pas des résultats de la recherche. En effet, les recherches en didactique contribuent à une meilleure compréhension des situations réelles et peuvent donc être exploitées dans le cadre de la formation.

Dans le domaine spécifique qui nous intéresse : la formation des enseignants de langues à l'utilisation des TICE, le constat est sensiblement le même, et pas seulement en France.

Dans l'éditorial du numéro spécial de *ReCALL* consacré aux travaux du domaine "*Teacher Education*" dans le cadre de l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies, Guichon & Hauck (2011) faisaient le constat d'un grand besoin de travaux portant sur l'usage des technologies pour et dans la formation des enseignants.

Si effectivement, le public de la formation initiale a jusqu'ici peu été pris en compte dans les travaux de recherche, la place des technologies dans le contexte actuel incite fortement les chercheurs à s'y intéresser. Ainsi, les contours de ce champ de recherche émergeant se dessinent progressivement dans une perspective multidisciplinaire à la croisée des recherches portant sur la formation des enseignants, la communication médiatisée par les technologies et la didactique des langues. C'est dans ce champ de recherche que nous nous situons.

### 3.2.1. Pourquoi former les enseignants ?

On peut commencer par se demander quel est l'intérêt d'intégrer dans la formation initiale des enseignants de langue des modules de formation portant sur l'intégration des technologies pour l'enseignement. À notre sens, il y a deux raisons principales : le contexte socio-politico-économique actuel et la nécessité du développement d'une véritable pédagogie numérique.

On l'a déjà mentionné, dans le contexte socio-politico-économique, il est impossible de faire l'impasse sur la présence du numérique et son exploitation pédagogique. Le nombre de formations en ligne se multiplie, les établissements s'équipent et les institutions font de l'intégration du numérique une priorité. Ainsi, l'un des rôles de la formation des enseignants de langues est de préparer les enseignants à enseigner, non seulement dans un contexte présentiel mais également en ligne.

De plus, si aujourd'hui l'apport de l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues n'est plus remis en doute (travaux sur la possibilité d'interagir avec des natifs, de s'exprimer plus longtemps en langue cible, de travailler à son rythme, d'être plus motivé….), on part souvent du principe que l'enseignant n'a pas de problèmes à utiliser les technologies en classe. Or, comme on l'a déjà évoqué, ce n'est pas forcément le cas. Les enseignants semblent aujourd'hui convaincus de la pertinence de l'utilisation des technologies pour l'apprentissage mais ils sont encore peu nombreux à les intégrer dans leur enseignement parce qu'ils ne sont, pour la plupart, pas formés (Guichon, 2012b ; Moeglin, 2011).

La plupart des formations en didactique du FLE offrent des modules visant à permettre aux futurs enseignants d'acquérir des compétences à la fois techniques et pédagogiques pour utiliser les TIC dans leur enseignement. Nous considérons que c'est principalement sur la dimension pédagogique que la formation doit se concentrer. En effet, comme nous l'avons également déjà évoqué, l'intégration des technologies bouleverse le rapport au savoir, la conception que l'on a des processus d'enseignement et d'apprentissage, les rôles des acteurs et donc la relation pédagogique.

Si l'on va un peu plus loin, la question du "pourquoi faire de la recherche sur la formation à l'intégration des technologies ?" ne semble pas se poser. S'il est nécessaire de former des enseignants de manière efficace, il est tout aussi nécessaire en tant que formateur, de réfléchir aux conditions de cette efficacité en se posant la question de "comment former les enseignants et sur quoi ?".

## 3.2.2. Comment et sur quoi former les enseignants ?

Si la nécessité de former les enseignants à l'intégration des TICE ne semble aujourd'hui plus remise en question, il faut s'intéresser à la manière de former efficacement les enseignants aux nouvelles fonctions qu'ils auront à exercer.

Pour Grosbois (2011b), la recherche dans le domaine de la formation des enseignants et de l'utilisation des technologies s'oriente autour de quatre axes principaux :

- L'évaluation de l'usage des technologies dans la pratique enseignante
- L'étude des attitudes des (futurs) enseignants envers les technologies
- La constitution d'un répertoire de compétences technico-pédagogiques
- Une réflexion sur le contenu des formations et des expériences.

Nous considérons que notre recherche englobe les quatre points cités mais plus particulièrement l'étude des attitudes des futurs enseignants et à la réflexion sur le contenu des formations.

### *3.2.2.1. Comment ?*

Dans de nombreux Masters, la formation à l'intégration des TICE passe par la mise en situation des futurs enseignants au sein d'un dispositif les mettant en relation avec de vrais apprenants. Il s'agit là de préparer les futurs enseignants aux enjeux et aux spécificités de la formation en ligne[42] et de leur permettre de prendre conscience de la dimension "*distance*".

Un exemple assez connu aujourd'hui de ce type de mise en situation est le projet de recherche-action *Le français en (première) ligne*[43] conçu en 2002 par Develotte. Ce projet, fondé sur les principes de l'apprentissage actif, amène les étudiants à "*participer à une situation écologique d'intégration des TICE à la didactique du FLE*" (Salam, 2011, p. 13). D'après la présentation générale du site web, ce projet

> *consiste d'une part à faire réaliser par des étudiants en master de français langue étrangère (FLE) des tâches multimédias pour des apprenants*

[42] Nous n'évoquerons que les formations orientées vers la formation en ligne. L'intégration des TICE dans un contexte présentiel nous parait essentielle mais ne fait pas partie de notre objet de recherche ici.
[43] http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/.

*étrangers distants, d'autre part à susciter des échanges en ligne entre les deux publics autour de ces tâches ("Le français en (première) ligne," 2007)*

On retrouve ici les deux grandes orientations de la formation des enseignants à l'utilisation des technologies : la conception de tâches en ligne et l'accompagnement pédagogique à travers la CMO. Ajoutons que les étudiants sont amenés, sous diverses modalités, à opérer une réflexion sur leur pratique (à Lyon par exemple, des séances de *debriefing* sont organisées à l'issue de chaque séance (Guichon & Drissi, 2008) alors qu'à Grenoble il s'agit d'analyser les échanges et de rédiger une synthèse réflexive (Salam, 2011).

À ses débuts, il s'agissait d'un partenariat entre l'université de Franche-Comté à Besançon, l'ENS de Lyon et l'université de Sydney. Par la suite, l'université Stendhal-Grenoble 3 a développé son propre dispositif et de nouveaux partenariats, plus ou moins ponctuels, ont été mis en place avec des universités dans différents pays (Lettonie, Chypre, Californie, Virginie, Brésil, Japon, Luxembourg et Espagne). Aujourd'hui, le projet continue de se développer, évoluant en fonction des contextes et des publics et fait l'objet de nombreux travaux de recherche sur différents aspects qui nous intéressent particulièrement[44].

D'autres dispositifs de ce type existent (Foucher, 2008 ; Muller, 2004) mais ne sont pas si répandus. S'ils sont très divers en ce qui concerne le contenu, l'articulation entre le dispositif et la formation en présentiel et l'évaluation notamment, ils présentent de nombreuses similitudes, particulièrement dans l'approche fondée sur l'apprentissage actif, la conception de tâches et l'accompagnement pédagogique, le type de public (généralement des apprenants de FLE à l'université[45]) et la démarche de recherche-action. Les travaux portant sur ces dispositifs évoquent d'ailleurs le problème du positionnement des étudiants, aspect sur lequel notre recherche se fonde essentiellement (voir notamment Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b) et Muller (*op.cit.*)).

[44] la conception de tâches (Guichon & Nicolaev, 2009 ; François Mangenot & Penilla, 2010 ; Mangenot & Soubrié, 2010), l'analyse des interactions (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009 ; Mangenot & Salam, 2010 ; Vincent, 2012), l'apport du projet pour la formation des enseignants ( Mangenot & Zourou, 2005 ; Salam, 2007, 2011 ; Zourou, 2006) et les différents rôles des acteurs (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b ; Mangenot & Tanaka, 2008).

[45] Cela s'explique probablement par le fait que les enseignants-chercheurs en France ont plus de contacts avec leurs collègues universitaires à l'étranger et que ces derniers ont probablement plus de latitude par rapport à la conception de leurs cours et peuvent ainsi plus facilement intégrer un projet d'échanges.

Si le cas d'une véritable mise en situation nous semble le plus fréquent dans les formations d'enseignants, il faut tout de même souligner qu'elle n'est pas répandue partout. Dans certaines universités, la formation à l'intégration des technologies ne consiste qu'à voir de quelle manière il est possible d'intégrer des outils en présentiel à travers apports théoriques et démonstrations. Dans d'autres cas, on met les étudiants en situation par le biais de la simulation.

#### *3.2.2.2. Sur quoi / à quoi ?*

La particularité des technologies tient à son caractère évolutif. Les outils utilisés aujourd'hui dans la formation ne seront pas ceux utilisés demain dans leur pratique par les enseignants que l'on forme. Cela implique donc de penser des dispositifs de formation eux-mêmes évolutifs et fondés sur la question de la pédagogie numérique. Il s'agit bien, à notre sens, de donner aux futurs enseignants les clés qui leur permettent de percevoir les potentialités des outils dans leur globalité, de s'adapter aux changements et d'opérer une réflexion sur l'intégration des technologies. Et au-delà de former des futurs enseignants, il semble essentiel de les former à *se former* (Grosbois, 2011a), on parle alors d'autonomisation.

Bien souvent, dans les modules de formation, les TICE étaient (et sont parfois toujours) considérées du point de vue de la compétence technique et les futurs enseignants avaient tendance à considérer l'intégration des technologies comme un plus et pas vraiment comme faisant partie de l'enseignement (Kelly, Grenfell, Allan, et al., 2004, p. 47). Cela nous amène à nous interroger sur le contenu des formations.

Selon Grosbois (2011a, p. 194), la formation à l'intégration des TICE ne peut se centrer sur les outils, d'une part parce que les outils deviennent très rapidement obsolètes en raison de la rapide évolution des technologies, d'autre part parce que les futurs enseignants ont de moins en moins besoin d'être formés à la maîtrise des outils du fait de l'utilisation quotidienne que l'on en fait.

Si nous partageons son avis sur le premier point, nous ne sommes qu'en partie convaincue par le fait qu'il ne soit pas nécessaire de former les étudiants aux outils. En effet, même s'il est vrai que la maîtrise des outils du numérique est de plus en plus répandue à travers notre utilisation quotidienne et que le système scolaire et universitaire a mis en place un certain

nombre d'actions pour former les étudiants[46], on ne peut pas considérer que tous maîtrisent les technologies. En tout état de cause, il nous semble particulièrement nécessaire de former les étudiants à l'utilisation de l'outil particulier qu'on leur demande d'utiliser d'un point de vue pédagogique[47].

Grosbois (*ibid.,* p. 194) considère que la formation doit porter sur "*un usage raisonné des TIC au service de l'enseignement-apprentissage des langues*" et donne quelques points sur lesquels la formation doit porter :

- Une réflexion sur les choix technologiques au service d'un objectif pédagogique (et non l'inverse)
- Le développement d'un recul réflexif sur la langue objet d'étude, en particulier lorsqu'elle est médiée par l'outil
- La gestion d'un groupe élargi (par le biais de la distance)
- L'approche par projet et le travail d'équipe
- Le volet juridique et l'éducation aux médias (ne serait-ce que pour pouvoir jeter un regard critique sur les contenus de plus en plus nombreux mis à disposition).

Elle va plus loin en proposant un modèle de dispositif évolutif pour la formation des enseignants de langue (figure 9) :

[46] Mentionnons les diplômes B2i et C2i instaurés respectivement au collège et à l'entrée à l'université.

[47] Ceci est d'autant plus vrai dans notre cas avec l'utilisation d'un monde virtuel qui est un environnement complexe à appréhender et que les étudiants ne connaissaient pas avant le début de la formation.

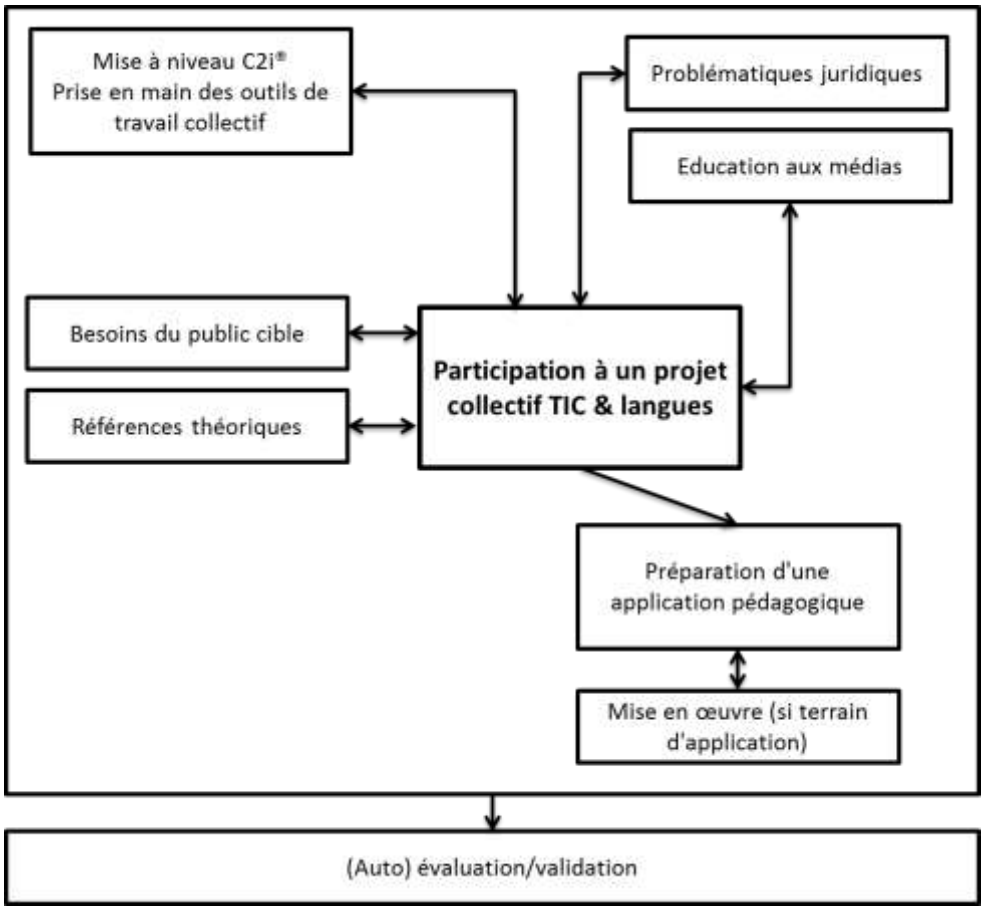



**Figure 9 : Modèle de dispositif évolutif pour la formation des enseignants de langue à l'intégration des TICE (Grosbois, 2011a, p. 196)**

Nous l'avons évoqué, l'intégration des technologies dans l'éducation modifie les rôles et en développe de nouveaux, particulièrement dans la formation à distance, (concepteurs de formation, tuteur en ligne, concepteur de ressources pédagogiques, etc.). Elle implique également de développer des compétences techno-sémiopédagogiques (Guichon, 2011).

# Chapitre 2. Les mondes virtuels : exploitation pédagogique d'un espace immersif d'interaction sociale

Dans ce chapitre, nous présentons l'environnement qui a été utilisé pour la formation SLIC et la recherche présentée dans cette thèse : les mondes virtuels. Le fait que ce type d'environnement soit encore méconnu, que ce soit par le grand public mais aussi par la communauté scientifique, nous incitent à en faire un chapitre à part entière, tout d'abord pour présenter de quoi il s'agit et pour montrer comment ce type d'environnement peut être exploité dans un contexte d'enseignement-apprentissage des langues.

Dans une première partie, nous définissons ce qu'est un monde virtuel et traçons un historique rapide permettant de comprendre son évolution entre le monde des jeux vidéo et celui des réseaux sociaux et sa place aujourd'hui dans le contexte du web social. Nous présentons ensuite les caractéristiques de ces environnements avant de passer à une présentation du monde virtuel que nous avons utilisé dans la formation SLIC : *Second Life*.

Dans une deuxième partie, nous abordons la dimension sociale des mondes virtuels. Nous expliquons ce que l'on fait dans un monde virtuel, comment ce type d'environnement est perçu dans la société et pourquoi les chercheurs s'y intéressent de près. Nous abordons ensuite quelques notions liées à l'avatar et aux interactions sociales dans ce type d'environnement.

Dans une troisième et dernière partie, nous nous intéressons à l'exploitation pédagogique des mondes virtuels, principalement dans le domaine de l'apprentissage des langues. Nous présentons tout d'abord le concept d'affordance avant d'aborder les différentes pratiques

pédagogiques qui existent aujourd'hui et les travaux de recherche qui étudient ces pratiques. Nous terminons par quelques considérations théoriques et pratiques pour la formation des enseignants de langues dans les mondes virtuels.

# 1. Émergence, définition et caractéristiques d'un monde virtuel

## 1.1. Émergence des mondes virtuels

Pour comprendre ce que sont les mondes virtuels tels qu'on les connaît aujourd'hui, il est nécessaire de revenir sur le contexte au sein duquel ils ont émergé et la manière dont ils ont évolué. Il faut pour cela s'intéresser au développement et à l'évolution d'internet et des jeux vidéo en réseau (Messinger, Stroulia, & Lyons, 2008). Nous verrons que ces environnements se sont structurés en fonction des évolutions techniques du point de vue du matériel mais également à travers les innovations dans le monde des jeux vidéo et de la communication médiatisée par ordinateur et se sont tournés vers une dimension de plus en plus sociale.

### 1.1.1. Sources d'inspiration

La fiction inspire souvent les innovations techniques et/ou technologiques. Ainsi, avant de parcourir l'historique des mondes virtuels, il nous semble important de faire un petit détour par les "sources d'inspiration" des mondes virtuels, que l'on trouve principalement dans la littérature. On verra ainsi que le concept de monde virtuel a émergé bien avant l'apparition de ces environnements en ligne.

La notion de *cyberespace* introduite par Gibson (1984), alors qu'internet n'existait pas encore, a été source d'inspiration pour de nombreux développeurs et la définition qu'il en donnait correspond aujourd'hui encore à ce que l'on entend lorsque l'on parle de cyberespace ou d'espace virtuel, ou plus largement de ce qui se passe en ligne : "*a consensual hallucination*" et "*a graphic representation of data*" (p 51). Dans son roman, Gibson concevait déjà le cyberespace comme un *lieu d'interactions entre personnes*. On était pourtant loin à cette époque d'imaginer pouvoir évoluer dans un environnement totalement virtuel.

Quelques années plus tard, le roman de science-fiction *Snow Crash* (Stephenson, 1992) a inspiré la création des mondes virtuels tels qu'on les connaît aujourd'hui et représente une bonne illustration du rôle de la science-fiction dans la construction de la réalité (Prisco,

2010). Stephenson met en scène sa vision de l'évolution d'internet au sein d'un métavers[48] avec des avatars contrôlés par des humains et des "*daemons*" contrôlés par l'informatique. Le protagoniste, livreur de pizza, une fois sa journée terminée enfile des lunettes qui lui permettent d'accéder au monde virtuel à travers sa connexion internet et prend le contrôle de son avatar et peut interagir avec d'autres avatars et évoluer au sein de l'environnement.

On trouve également un certain nombre d'exemples d'une conceptualisation des mondes virtuels au cinéma avec par exemple, pour ne faire que les citer, *Tron* (Lisberger, 1982), *Matrix* (Wachowski & Wachowski, 1999) ou encore, plus récemment, le film *Avatar* (Cameron, 2009).

Les mondes virtuels ont donc commencé à émerger de manière imaginaire et le concept a rencontré un grand succès, que ce soit dans la littérature et le cinéma. Mais comme nous allons le voir, les avancées technologiques, surtout avec le développement d'internet, ont permis au concept de cyberespace de se construire dans la réalité du monde d'aujourd'hui et les mondes virtuels se sont progressivement construits jusqu'à devenir les espaces d'interaction sociale que l'on connaît aujourd'hui.

### 1.1.2. Historique et évolution des mondes virtuels

Les premiers mondes virtuels, dont le premier a été développé en 1979 (Bartle, 2003) étaient de type textuel. On est ensuite passé à des environnements en deux dimensions pour progressivement arriver à une représentation en trois dimensions aux graphismes de plus en plus détaillés et réalistes.

Selon Sanchez (2009), l'historique des mondes virtuels peut se résumer en cinq grandes évolutions :

- *Multi-User Dungeons (MUDs)*
- *TinyMUDs*
- *MOOs (Multi-User Dungeons Object Orientated)*
- *MMORPGs*
- *3-D social virtual worlds.*

[48] Voir pour la terminologie section 1.2.2.

C'est à la fin des années 1970 que l'on voit apparaître la première forme de monde virtuel, connue à travers l'acronyme **MUD** pour *Multi-User Dungeon*. Il s'agissait de jeux de rôle multi-joueurs en réseau accessibles par le biais d'un client tel que Telnet et inspirés du célèbre jeu *Donjons et Dragons* avec une ambiance médiévale ou fantastique. La dimension graphique était totalement absente et l'interface de jeu était uniquement textuelle (figure 10). L'ambiance, les décors et les actions étaient décrits en détails et le joueur pouvait, en fonction des éléments dont il disposait, réaliser différents types d'actions : interagir avec d'autres joueurs, se déplacer grâce à des commandes telles que "/*walk north*", se battre, récupérer des objets, etc.

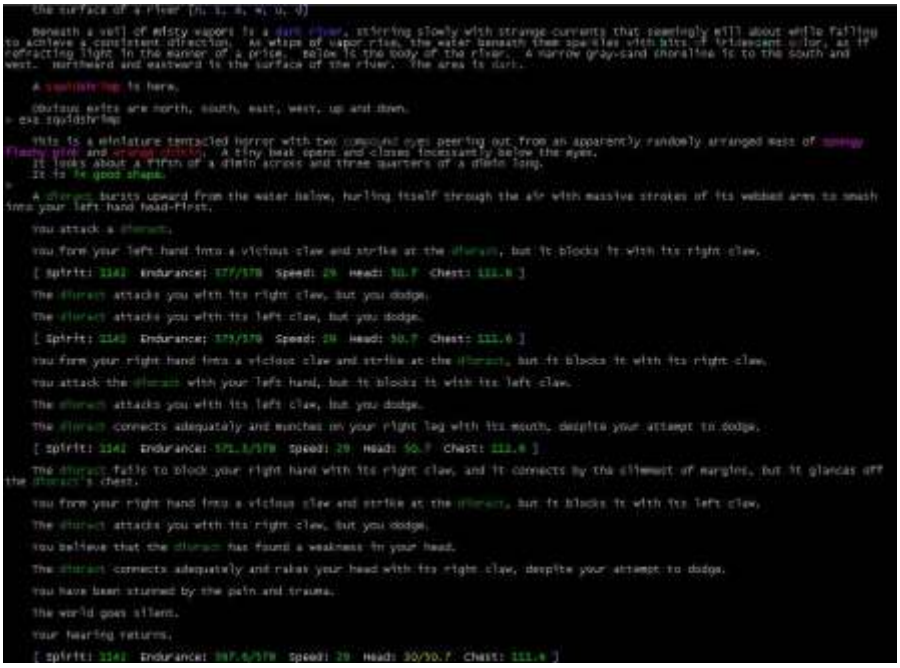


**Figure 10 : Capture d'écran du jeu "*Lost Souls*" (Chaosprime, 1998)**

Les ***TinyMUD*** ont ajouté une dimension sociale, active et créative à l'expérience de jeu qui était alors basée principalement sur la compétition et les batailles en permettant aux joueurs de créer des objets au sein de l'interface. Pour Sanchez (2009, p. 10), "*TinyMUD represents one of the first breaks from virtual worlds as games to virtual worlds as social spaces, although they were limited to six to eight players at one time.*"

Par la suite, avec le développement des **MOO** (*Multi-User Dungeon Object Oriented*) dans les années 1990, les joueurs ont eu la possibilité de partager le contenu qu'ils créaient avec les autres joueurs, d'interagir avec ces objets et de collaborer ensemble, ce qui a renforcé la

dimension sociale amorcée par les *TinyMUD*. La particularité des MOO est bien cette dimension "orientée-objet" permettant aux utilisateurs de générer du contenu (objets, espaces) à partir d'un langage de programmation (*MOO programming language*). De plus, c'est à cette période qu'internet et les ordinateurs personnels ont commencé à se démocratiser. L'informatique, jusque-là réservée au monde professionnel, s'est élargie au grand public, tout comme les jeux en ligne qui rassemblaient jusqu'ici une petite proportion d'initiés.

Une nouvelle étape a été marquée par l'apparition de la dimension visuelle avec des graphismes en deux dimensions. L'introduction de l'avatar a permis de représenter graphiquement les joueurs, tout d'abord de manière statique, puis dynamique et de visualiser ainsi leurs déplacements et leurs interactions avec les autres joueurs et avec l'environnement.

*Habitat*, conçu par l'entreprise *Lucasfilm Games* en 1985, est considéré comme le premier monde virtuel ludique développé dans une perspective commerciale à grande échelle (Morningstar & Farmer, 2008) et qui était à la fois multijoueur et comportait une interface graphique se rapprochant de ce que l'on trouve aujourd'hui, même s'il s'agissait de graphismes en deux dimensions. On parle alors de **MUVE** (*Multi-User Virtual Environment*), nom encore employé pour certains types de mondes virtuels actuels. Le système développé pouvait réunir plusieurs milliers de personnes en temps réel à travers une interface graphique au sein d'un environnement comportant plusieurs régions. Les utilisateurs étaient incarnés par des avatars qui pouvaient communiquer, jouer, se promener, et réaliser plusieurs actions sur des objets au sein de l'environnement (se téléporter à travers une porte, acquérir des objets. Pour les créateurs, la dimension sociale était essentielle. La figure 11, ci-dessous, permet de se rendre compte de ce à quoi ressemblait un monde virtuel à cette époque.

**Figure 11 : Capture d'écran du monde virtuel Habitat**

À la fin des années 1990, avec la démocratisation d'internet, l'apparition du haut débit et l'évolution du matériel informatique, les graphismes en trois dimensions se développent et donnent naissance aux types de mondes virtuels ludiques les plus répandus aujourd'hui : les **MMORPG** (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Games*). Le jeu *World of Warcraft*, mondialement connu est l'exemple le plus parlant de ce type d'environnement. Les MMORPG sont accessibles via une interface graphique en ligne. Les joueurs peuvent interagir avec de nombreux joueurs via un personnage qui présente certaines caractéristiques (classes et attributs) plus ou moins personnalisables et avancent dans le jeu en atteignant des objectifs, tout en ayant la possibilité d'interagir avec les autres personnages (parmi les millions d'inscrits connectés en temps réel) via le clavardage et aujourd'hui l'audio. Ce dernier point est très important puisque dans la plupart des MMORPG, on ne joue pas de manière individuelle, la dimension collaborative est très importante pour progresser. Les joueurs doivent former des équipes, appelées guildes. Si à ses débuts, les équipes se constituaient au sein de groupes d'amis dans la vie réelle, aujourd'hui, la plupart des joueurs se rencontrent au sein du jeu. Les MMORPG peuvent donc être considérés comme les embryons des réseaux sociaux. Cette dimension sociale et collaborative n'a pu se développer qu'avec la démocratisation de l'internet haut débit et l'accessibilité des ordinateurs au grand public.

**Figure 12 : Capture d'écran de l'interface du jeu World of Warcraft[49]**

La dernière étape concerne les mondes virtuels tels qu'on peut les rencontrer aujourd'hui et qui ont émergé au début des années 2000. Les plus connus sont *Active World* et *Second Life*. Les mondes virtuels se distinguent des MMORPG dans le sens où la dimension ludique n'existe pas par défaut. Même s'il est possible de jouer dans un monde virtuel, celui-ci n'a pas été conçu dans cet objectif. C'est donc bien la dimension sociale (mise en avant par les auteurs qui parlent de "*3D social virtual worlds*" (Hendaoui, Limayem, & Thompson, 2008), opposé à "*virtual gaming world*" (Carr & Burn, 2010) qui caractérise ce type d'environnement que nous allons définir dans la section suivante. Notons tout de même que la frontière entre jeu et monde virtuel n'est pas clairement définie, d'autant plus que l'interface d'un monde virtuel est souvent similaire à celle des jeux vidéo (présence d'une carte du monde, d'un inventaire). La prise en main est elle-même très proche de l'expérience que l'on a dans un jeu en trois dimensions, avec un certain nombre de boutons pour naviguer et ouvrir des onglets et une vue "première personne", comme on peut le voir si l'on compare l'interface de *World of Warcraft* (figure 12) et de *Second Life* (figure 13)

[49] http://www.brain-magazine.fr/article/reportages/20102--La-vie-de-r%C3%AAve---Game-Master-sur-World-of-Warcraft.

**Figure 13 : Interface de *Second Life***

On voit donc que les mondes virtuels d'aujourd'hui, s'ils mettent en avant la dimension sociale, sont les descendants des mondes virtuels orientés vers les jeux et on retrouve la trace de cette dimension ludique dans la manière dont ils sont conçus.

De plus, notons que certains auteurs, comme Bonfils (2007), considèrent qu'il existe trois types de mondes virtuels :

- Les mondes virtuels inspirés de l'Heroïc-Fantasy (*World of Warcraft*, *Everquest*)
- Les "*Space-Operas*" qui s'inspirent des films de science-fiction (*Starwars Galaxy*).
- Les "simulateurs de vie", plus récents et en fort développement depuis le début des années 2000. *Second Life* appartient à cette catégorie, tout comme *Entropia*, *Habbo Hotel, Sims Online*.

Nous nous intéressons à cette dernière catégorie et excluons les mondes virtuels qui se définissent comme des jeux, même si, nous le verrons, il est important de garder à l'esprit que cette proximité a un impact avec la perception que l'on peut avoir de ce type d'environnements.

Pour conclure sur cet historique, nous pouvons remarquer l'évolution technologique qui a permis de passer d'environnements textuels à des environnements graphiques de plus en plus réalistes, d'abord en deux dimensions puis aujourd'hui en trois dimensions. Cependant,

selon nous, l'intérêt des mondes virtuels ne se trouve pas dans l'aspect technologique, mais dans l'aspect humain et social. En effet, les mondes virtuels ont également évolué en donnant progressivement plus de liberté aux utilisateurs qui sont passés de joueurs dans un cadre déterminé à l'avance par les développeurs, à acteurs participant à la conception de l'environnement et interagissant avec les autres utilisateurs. Enfin, les mondes virtuels aujourd'hui ne sont plus seulement des univers fantastiques mais tendent à être des sortes de "miroirs" du premier monde. Il nous semble que c'est l'expérience humaine et sociale qui est à considérer et que c'est elle qui fait évoluer les mondes virtuels mais surtout ce que l'on fait au sein de ces environnements (cf. section 2.1.1).

# 1.2. Définition et terminologie

## 1.2.1. Définir ce qu'est et ce que n'est pas un monde virtuel

On l'a vu, si les mondes virtuels actuels sont issus de l'évolution des jeux vidéo en réseau, qu'ils partagent avec eux certaines caractéristiques et que certains se définissent comme des jeux, tous les mondes virtuels ne sont pas des jeux. Alors, comment définir un monde virtuel ?

Boellstorff (2010) et Bell (2008) soulevaient déjà le problème d'un manque de définition largement acceptée de ces environnements et ce problème n'est pas encore résolu. En effet, en fonction de l'approche adoptée, les définitions s'orientent vers l'aspect **technologique** ("*crafted places inside computers that are designed to accommodate large numbers of people*" (Castronova, 2005, p. 4)), ou au contraire vers l'aspect **culturel** ("*places of human culture realized by computer programs through the Internet*" (Boellstorff, 2008, p. 17). Certains auteurs mettent en avant le sentiment **d'immersion** ("*persistent virtual environments in which people experience others as being there with them - and where they can interact with them*" (Schroeder, 2008, p. 1) ou encore assimilent les mondes virtuels à des "***jeux vidéo*** *qui proposent aux internautes de vivre 'une seconde vie'*" (Berry, 2012). Enfin, Bell a proposé la définition suivante : "*a synchronous, persistent network of people, represented by avatars, facilitated by networked computers*" (Bell, 2008, p. 3). Cet auteur met l'accent sur la dimension sociale et sa définition reprend les caractéristiques essentielles

des mondes virtuels : l'avatar, la notion de réseau et la synchronicité, notions sur lesquelles nous reviendrons dans la section 1.3.

Un monde virtuel n'est pas un jeu puisqu'il n'y a pas d'objectif, de niveau à franchir, de points à accumuler. Pour autant, il est tout à fait possible de jouer dans un monde virtuel, tout comme on peut y faire des achats, visiter un lieu touristique, etc.

C'est une sorte de réseau social en trois dimensions puisque l'on peut avoir des amis, rejoindre des groupes, renseigner son profil. L'avatar rajoute la dimension immersive puisque le corps de l'avatar est visible dans l'environnement et peut se mouvoir alors que sur les réseaux sociaux classique, c'est principalement à travers l'écrit ou l'oral que l'on communique, et d'une certaine manière à travers des médias comme les vidéos ou les photos, également appelées avatar (photo de profil sur *Facebook*).

Arrêtons-nous quelques instants sur la terminologie employée, qui fait elle-même quasiment autant débat que la question de la définition.

### 1.2.2. Virtuel, synthétique, persistant, métavers… question de terminologie

Si dans la littérature, on rencontre plus fréquemment le terme "**monde virtuel**", ou son équivalent anglais "***virtual world***", on remarque que d'autres dénominations existent.

Dans le roman de Stephenson (1992) , le monde virtuel est appelé "**métavers**", contraction de "meta" et d'"univers". Ce terme a été repris par quelques chercheurs (Davis, Murphy, Owens, et al., 2009 ; van der Land, Schouten, van den Hooff, et al., 2011 ; Zagalo, Morgado, & Boa-Ventura, 2012) mais reste très marginal.

On trouve également, dans une moindre mesure les termes "**monde persistant**" (Bonfils, 2007) ou encore "***synthetic world***" (Castronova, 2005 ; Wigham, 2012), "***artificial world***" (Schroeder, 2002).

On trouve également de nombreuses variantes basées sur le terme "monde virtuel" mettant en avant une ou plusieurs des caractéristiques de ces environnements. Dickey (1999) et Schmeil & Hasler (2012) parlent ainsi de "***3D virtual worlds***". Hew & Cheung (2010) ajoute la composante d'immersion en nommant ces environnements "***3D immersive virtual worlds***". Sousa de Araujo (2009) reprend cette appellation en français en parlant de "**mondes virtuels**

**immersifs 3D**". A l'inverse, Olmedo-Rodriguez, Escudero-Mancebo, & Cardeñoso-Payo (2009) se contentent de "***3D worlds***" en supprimant le terme "*virtual*". Mäntymäki & Riemer (2014) mettent en avant la dimension sociale puisqu'ils parlent de "***social virtual worlds***"

Gamage, Tretiakov, & Crump (2011), Rappa, Yip, & Baey (2009) et Ibáñez, Garcia Rueda, Maroto, et al. (2013) utilisent l'acronyme ***MUVE*** (*multi-user virtual environments*), substituant ainsi "environnement" à "monde", tout comme Pivec, Stefanelli, Christensen, et al. (2011) qui ont choisi le terme "***3D virtual environment***". Williams (2007) parle de "***graphical online environments***".

On peut tout d'abord s'interroger sur l'utilisation du terme "**monde**" pour parler d'un environnement informatique. Les différentes définitions données par TLFi font, pour la plupart, usage du terme "ensemble" ("ens*emble constitué des êtres et des choses créés ; l'univers, le cosmos*", "*ensemble de choses ou de concepts d'un même ordre, considérés dans leur totalité et constituant un aspect de l'univers*", "*ensemble de choses, de concepts ou d'êtres formant un univers particulier, une société à part*"). La dernière définition nous semble se rapprocher le plus de ce que l'on entend par "monde" lorsque l'on parle de "monde virtuel".

Comme on l'a vu plus haut, le terme "environnement" est souvent employé à la place de "monde". Il est également plus fréquent dans tout ce qui relève du numérique (environnements informatiques (pour l'apprentissage humain), environnement numérique de travail…). Si l'on reprend le dictionnaire TLFi, on retrouve à nouveau le terme "ensemble" ("*ensemble des choses qui se trouvent aux environs, autour de quelque chose*", "*ensemble des éléments et des phénomènes physiques qui environnent un organisme vivant, se trouvent autour de lui*", "*ensemble des conditions matérielles et des personnes qui environnent un être humain, qui se trouvent autour de lui*"). "Monde" et "environnement" sont ainsi considérés comme des termes interchangeables alors qu'ils ne sont pas synonymes.

Le terme "**virtuel**" pose également problème puisqu'il recouvre des sens assez larges. Comme le soulignait Schroeder (2008), l'adjectif virtuel est souvent employé comme synonyme de "en ligne". Pourtant, le terme "virtuel" n'est pas apparu en même temps que l'informatique ou qu'internet. Selon le TLFi, on trouve une première occurrence de l'adjectif à la fin du XVème siècle. Les définitions proposées par le dictionnaire recouvrent des

domaines très divers. La philosophie en premier lieu ("*qui possède, contient toutes les conditions essentielles à son actualisation*"), la linguistique ("*qui n'est pas actualisé, qui relève de la langue*") mais aussi l'informatique ("*éléments d'un système informatique considérés comme ayant des propriétés différentes de leurs caractéristiques physiques*") ou encore la mécanique ("*travail que produirait un mobile se déplaçant d'une quantité infiniment petite à un moment donné*"). D'autres définitions plus générales sont données : "*qui existe sans se manifester*" et "*qui est à l'état de simple possibilité ou d'éventualité*". On retrouve dans ces définitions un certain détachement avec la réalité. Ce qui est virtuel est synonyme de possible, de latent mais n'existe pas vraiment. Aucune de ces définitions ne se rapproche de l'emploi commun de virtuel évoqué plus haut ni de ce que représente ce que l'on appelle un monde virtuel.

Un autre problème que pose le terme "virtuel" est l'opposition qui est souvent faite avec le terme "réel". Or, nous considérons, tout comme Taylor (2006, p. 19), cité dans Boellstorff (2008, p. 21) que "*what happens in virtual worlds often is just as real, just as meaningful to participants*".

Ce rapide tour d'horizon terminologique nous a permis de voir que différents termes étaient appliqués au concept de monde virtuel. De la même manière qu'il n'existe pas de consensus autour de la définition de ces environnements, une unique terminologie n'est pas encore arrêtée même s'il semble que le terme "monde virtuel" s'impose largement. Nous faisons ainsi le choix de conserver la terminologie la plus couramment rencontrée et de parler de mondes virtuels bien qu'étant consciente que ce terme est insatisfaisant à bien des égards.

## 1.3. Caractéristiques des mondes virtuels

Même s'il existe actuellement des centaines de mondes virtuels différents, tous partagent les caractéristiques suivantes énoncées par Sadler (2012, pp. 16-17) et largement reprises dans la littérature :

### 1.3.1. Un environnement en ligne en 3 dimensions

L'accès au monde virtuel se fait grâce au réseau internet. Le terme "en ligne" recouvre aujourd'hui tout ce qui se passe sur le réseau internet. Si la majorité des mondes virtuels

nécessitent de télécharger un programme (appelé client) pour accéder à l'interface, certains mondes virtuels sont accessibles via un simple navigateur internet. Depuis quelques années, on voit également apparaître des mondes virtuels accessibles sur d'autres supports que l'ordinateur. Une application pour *smartphone* existe par exemple pour le monde virtuel *BlueMars*. On peut envisager que l'évolution des mondes virtuels passera par ce type de support.

L'aspect "trois dimensions" est très important pour caractériser un monde virtuel. Même si, comme on l'a vu, les mondes virtuels étaient à l'origine des environnements textuels, les avancées technologiques ont permis de passer à des graphismes en deux puis en trois dimensions. Aujourd'hui, la grande majorité des mondes virtuels possède une interface graphique en trois dimensions et les capacités matérielles des ordinateurs permettent d'obtenir un rendu de plus en plus réaliste.

De plus, les graphismes ne sont pas là simplement comme décor. La dimension visuelle est essentielle dans les mondes virtuels actuels, tout comme la possibilité de pouvoir modifier l'environnement.

### 1.3.2. Des avatars

L'avatar représente à la fois la caractéristique essentielle d'un monde virtuel mais également son symbole. L'avatar n'est pas simplement la représentation graphique en trois dimensions de l'utilisateur. Il est le médium qui permet à l'utilisateur d'agir dans le monde virtuel. C'est l'avatar qui se déplace dans l'environnement, qui prend contact avec un autre avatar, qui construit une maison, même si ces actions sont déterminées et lancées par l'utilisateur. C'est l'avatar que l'on voit simuler le geste de taper sur un clavier lorsque l'utilisateur est en train d'écrire, c'est ses lèvres qui bougent lorsque l'utilisateur est en train de parler.

### 1.3.3. Interactivité en temps réel

Les mondes virtuels offrent la possibilité aux utilisateurs d'interagir en temps réel avec les autres utilisateurs mais aussi avec l'environnement et les objets qui le composent par le biais des avatars. La synchronicité de la communication favorise le sentiment de présence à distance. En cela, on peut distinguer les mondes virtuels des environnements qui ne

proposent qu'une communication asynchrone tels que les forums de discussion. De plus, il est possible de modifier l'environnement, de créer du contenu, des objets, ou tout simplement de se déplacer, de récupérer des objets créés par d'autres.

### 1.3.4. Accessibilité 24h/24 et persistance

Sauf problème de serveur, il est possible d'accéder au monde virtuel à tout moment du jour et de la nuit. Cette caractéristique n'est pas fondamentale pour distinguer les mondes virtuels des autres environnements en ligne puisqu'internet est, par nature, accessible 24h/24.

Lorsque l'utilisateur est déconnecté, son avatar disparait du monde virtuel, mais celui-ci de s'arrête pas de fonctionner pour autant. Il s'agit là d'une des caractéristiques clé des mondes virtuels. L'environnement continue d'évoluer, même lorsque l'on n'est pas connecté.

### 1.3.5. Espace social et nombre

Les mondes virtuels sont par essence multi-utilisateurs. Il s'agit avant tout d'espaces sociaux dans lesquels on peut interagir avec d'autres personnes. Les mondes virtuels sont conçus pour accueillir des millions de connexions simultanées d'utilisateurs aux quatre coins de la planète.

La socialisation est encouragée dans les mondes virtuels à travers la création de groupes, de "voisins", comme c'est le cas pour la communauté éducative implantée dans des régions dédiées, telles qu'*Edunation*, au sein du monde virtuel Second Life.

De nombreuses définitions des mondes virtuels les présentent comme des réseaux de personnes. L'aspect social est donc une des caractéristiques essentielles d'un monde virtuel qui est en un sens un type particulier de réseau social, partageant certaines caractéristiques avec ceux qui sont aujourd'hui massivement utilisés (*Facebook*, *Twitter* pour ne nommer qu'eux).

Les mondes virtuels se caractérisent donc par le fait qu'il s'agit d'environnements persistants en trois dimensions accessibles 24h/24 à travers le réseau internet, les utilisateurs y sont représentés par des avatars. Il s'agit d'espaces sociaux pouvant accueillir des milliers de personnes en même temps. Ces caractéristiques, particulièrement dans leur dimension

humaine et interactive ont rapidement attiré l'attention du monde éducatif comme nous le verrons dans la section 3.

## 1.4. Brève présentation de *Second Life*

Le monde virtuel *Second Life* est sans doute le plus connu car le plus utilisé. Il a été créé par Philip Rosedale en 1999 et mis en place en 2003 au sein de l'entreprise *Linden Lab* qui a créé le programme *open source* et gère l'interface graphique.

*Second Life* a émergé dans une période creuse où la plupart des mondes virtuels créés jusque-là avaient été abandonnés. Le succès de *Second Life* repose, selon Damer (2008), sur les deux concepts clés des mondes virtuels précédents : la possibilité de création de contenu par les utilisateurs et surtout de construction du monde et une économie propre.

Pour accéder à *Second Life*, il faut s'inscrire sur le site de *Linden Lab* afin de créer un avatar avec un nom d'utilisateur et un mot de passe et télécharger un programme nommé "client" ou encore "*viewer*". Lorsque l'on ouvre le client, on se connecte au serveur avec ses identifiants. Puisque le programme est en *open source*, des dizaines d'autres programmes permettent de se connecter à *Second Life* ou à d'autres mondes virtuels (*Firestorm*, *Imprudence*, etc.). Ces clients alternatifs offrent des fonctionnalités supplémentaires telles que la personnalisation de l'interface, des outils pour les développeurs, etc.

*Second Life* peut grossièrement être divisé selon trois types d'éléments :

La **Terre** : Le monde est composé, tout comme la Terre, de cinq continents et de milliers d'îles. Il s'agit de la surface explorable du monde virtuel. On peut s'y déplacer avec son avatar mais l'étendue nécessite l'utilisation d'une carte pour se repérer (figure 14) et se téléporter d'un endroit à l'autre.

Les **objets** : Si les développeurs du monde virtuel fournissent l'environnement terrestre, ce sont les utilisateurs, appelés Résidents, qui construisent le monde à l'aide d'objets plus ou moins complexes.

Les **avatars** : Sans avatar, impossible d'accéder au monde virtuel. C'est à travers l'avatar que l'utilisateur interagit avec le monde et les autres utilisateurs.

**Figure 14 : Carte du monde de *Second Life***

## 1.4.1. Un environnement évolutif

L'environnement, que l'on appelle aussi "*grid*" est divisé en plusieurs régions qui font partie de l'espace public ou que l'on peut acheter ou louer pour quelques *Linden Dollars*[50].

La particularité de ce monde virtuel est qu'il est entièrement conçu par ses résidents. *Linden Lab* fournit seulement le terrain, brut. L'environnement est programmé pour paraitre réaliste du puisque le soleil se lève et se couche, il y a un effet de pesanteur, le climat peut changer, la mer bouge ainsi que les arbres sous l'effet du vent. Tout est ensuite construit, modifié par les utilisateurs. L'unité de base de l'environnement s'appelle un "*prim*" (figure 15). Il s'agit d'objets dont les paramètres peuvent être modifiés (forme, position, rotation, couleur, texture, taille, transparence…) et qui peuvent être combinés pour former des objets de plus en plus complexes.

[50] La monnaie locale que l'on obtient en échange d'argent réel.

**Figure 15 : *Prims* de base disponibles**

Un langage de script propre à *Linden Lab* permet également de programmer les actions de l'objet en interaction avec l'environnement et les avatars. Presque tous les objets que l'on trouve dans *Second Life* sont construits à partir de la combinaison de plusieurs *prims* (maisons, arbres, vêtements, chaises, véhicules…).

## 1.4.2. L'avatar

C'est grâce à l'avatar que l'utilisateur va pouvoir explorer l'environnement. Lorsque l'utilisateur créé son compte, il peut choisir un avatar parmi un set d'avatars standards (figure 16) et peut ainsi incarner un humain, un animal, un robot, un vampire ou même un bateau[51].

**Figure 16 : Exemples d'avatars disponibles par défaut**

Une fois dans le monde virtuel, il peut modifier son avatar selon de multiples paramètres : taille, couleur de peau, corpulence, coupe de cheveux, couleur des yeux, forme du visage et habiller son avatar avec des vêtements[52] et des accessoires composés de *prims*.

L'avatar peut interagir avec l'environnement. En cliquant sur un objet tel qu'un fauteuil, il peut par exemple s'y asseoir, se mettre debout, le déplacer, le placer dans son inventaire (s'il

[51] Lorsque *Second Life* a été développé, seuls des avatars d'apparence humaine étaient disponibles.

[52] *Second Life* étant aussi un espace marchand, de nombreux résidents gagnent de l'argent en vendant des objets qu'ils conçoivent à partir des *prims*. Les vêtements sont les objets les plus fréquemment vendus. On trouve de nombreuses boutiques dans l'univers mais également sur le site web de *Second Life* ("*marketplace*"). Certaines ne font pas payer les objets, que l'on appelle alors *Freebies*.

en est le propriétaire ou s'il en a le droit). Pour chaque objet, un ensemble d'action est possible.

### 1.4.3. Les interactions

L'avatar peut également interagir avec les autres avatars. C'est l'intérêt principal des mondes virtuels. Différents moyens de communication sont à sa disposition : le clavardage, la voix, la gestuelle et ce de manière publique (tous les avatars présents dans un même lieu peuvent lire ou entendre ce que l'utilisateur dit) ou privée (la communication se fait entre deux ou plusieurs avatars qui ne se trouvent pas forcément au même endroit, à l'image d'un appel téléphonique ou d'un échange de SMS). Il est également possible d'envoyer un message à un avatar qui est dans sa liste d'amis. Cela ajoute une dimension asynchrone à cet environnement pourtant défini comme synchrone. La communication non verbale a une grande importance dans la description de *Second Life*. L'avatar, tout comme l'environnement de base, est conçu pour être le plus réaliste possible. Il n'est pas statique et lorsqu'il reste immobile au même endroit, il reproduit tout de même des mouvements proches de ceux d'une personne. Il cligne des yeux, bouge les bras. Lorsque l'utilisateur pointe sa souris vers la droite ou vers la gauche, le corps de l'avatar ainsi que le mouvement de son regard se tournent également. Lorsque l'utilisateur écrit dans la fenêtre de clavardage, son avatar fait des mouvements montrant qu'il est en train de taper du texte sur un clavier imaginaire. En plus de cela, l'utilisateur peut faire faire des gestes à son avatar. Il existe une palette de gestes prédéfinis (applaudir, bailler, rire et d'autres qui peuvent s'obtenir ou se combiner avec un autre avatar pour accomplir des actions en duo telles que danser).

### 1.4.4. L'interface de *Second Life*

L'interface est assez simple d'utilisation et certains éléments rappellent un mélange de jeux en ligne et de navigateur internet. Le contrôle de l'avatar peut se faire avec le clavier et la souris. L'avatar peut se déplacer en marchant, en courant ou bien encore en volant. Il dispose d'un inventaire dans lequel sont rangés tous les objets qu'il possède (objets achetés dans une boutique ou fabriqués soi-même, photos provenant de son ordinateur, textures et

vêtements fournis par défaut…). Les objets peuvent être posés dans l'environnement[53] ou bien pris de l'environnement. Il est possible de les dupliquer et de les modifier. L'utilisateur a également accès à une carte du monde qui lui permet de localiser l'endroit où son avatar se trouve. Un avatar peut se téléporter d'un endroit à l'autre. Chaque point sur la carte correspond à l'équivalent de coordonnées GPS. Il s'agit d'une adresse du type d'une URL que l'on appelle SLRL. Pour donner rendez-vous à un autre utilisateur, il est possible de lui communiquer la SLRL pour qu'il l'entre dans la barre d'adresse du logiciel[54] et téléporte ainsi son avatar à l'endroit voulu. Il est également possible de placer des repères sur des lieux, de la même manière que l'on met un site web en favoris.

L'interface de *Second Life*, quel que soit la version et le *viewer* choisi, est composée de différents éléments et fonctionnalités qui se rapprochent beaucoup des interfaces de jeu (figure 17).

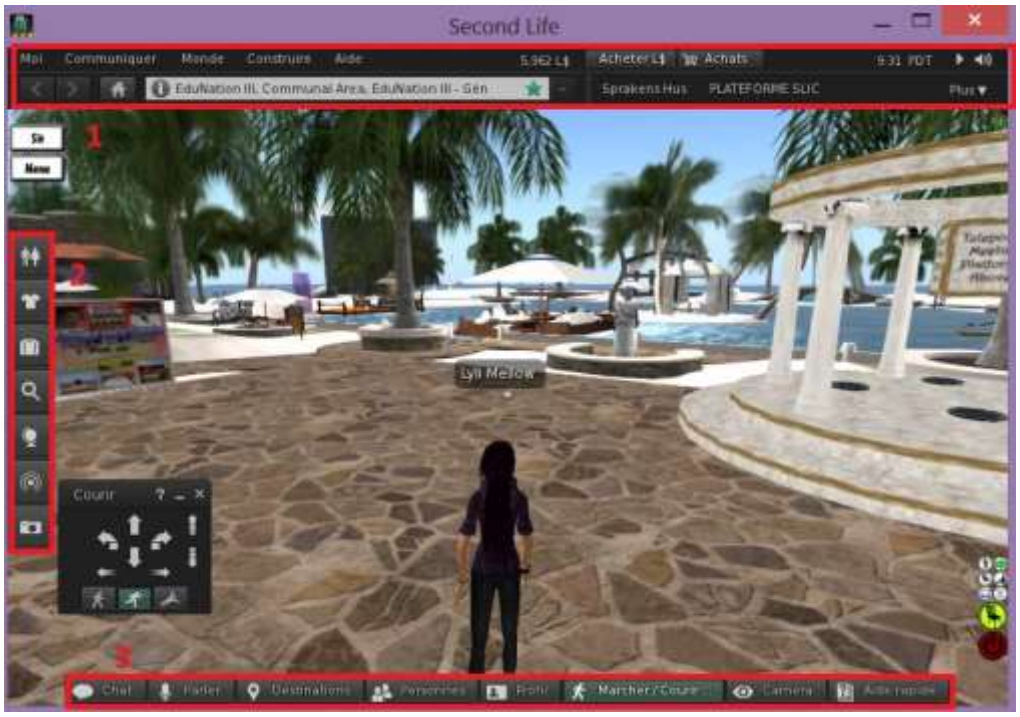



**Figure 17 : L'interface de *Second Life***

[53] L'action de glisser un objet de son inventaire vers l'environnement se nomme : "*rez*". On *rez* un objet.

[54] Même principe que lorsque l'on tape une URL dans la barre d'adresse du navigateur pour accéder à un site web.

La partie 1 sur la figure ressemble à la majorité des logiciels et se compose d'un menu avec différentes entrées permettant d'accéder aux différentes fonctionnalités. Juste au-dessous se trouve une barre d'adresse similaire à celle d'un navigateur internet. Il est possible, comme pour une page web, de taper l'adresse d'un lieu et de s'y rendre, mais également de mettre des lieux en favori, et d'utiliser les flèches permettant de retourner à l'adresse précédente.

La partie 2 contient les éléments du menu les plus utiles pour l'avatar. On peut accéder au menu de modification de l'apparence, à l'inventaire des objets que l'on possède, à la carte du monde mais également prendre des photos

La partie 3, en bas, concerne tout ce qui touche à la navigation et à la communication. On y trouve l'onglet de clavardage, l'onglet permettant de communiquer via l'audio, des raccourcis permettant d'accéder à la carte, à la liste des personnes qui se trouvent aux alentours et de ses amis. On trouve également les boutons permettant de se déplacer et de changer le mode de vue.

L'interface est personnalisable par l'utilisateur qui peut supprimer des boutons qui lui sont inutiles ou les réorganiser pour accéder plus facilement à certaines fonctionnalités.

# 2. Dimension sociale des mondes virtuels

Nous nous intéressons, dans cette section, aux recherches menées du point de vue des interactions sociales dans les mondes virtuels et à l'exploitation pédagogique de ce type d'environnement.

Dans notre approche des mondes virtuels dans une visée éducative, il nous semble important de s'intéresser à leur fonctionnement, à ce que font les utilisateurs, à la culture d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'environnements conçus pour l'enseignement-apprentissage.

# 2.1. Comprendre la "vie sociale" dans les mondes virtuels

## 2.1.1. Que fait-on dans un monde virtuel ?

Les mondes virtuels actuels sont définis par leur dimension sociale avec un objectif particulier : "*creation of meaning through the manipulation of the world and communication with others*" (Damer, 2008, p. 2). A l'inverse des jeux vidéo qui permettent aussi l'interaction sociale et la création de contenu mais proposent un cadre structuré, des objectifs à atteindre, dans les mondes virtuels, les utilisateurs n'ont pas de but à atteindre, de missions à compléter. Ils ont la possibilité de faire et de construire ce qu'ils veulent. C'est à la fois ce qui a attiré certaines personnes et en a rebuté d'autres. En effet, lorsque l'on arrive pour la première fois dans un monde virtuel, on peut être assez désorienté et se poser la question de ce que l'on peut faire. Dans *Second Life* par exemple, il existe des milliers de destinations. Encore faut-il en choisir une.

Si, comme on l'a vu, les mondes virtuels ne sont pas par essence des jeux, ils représentent principalement un moyen pour leurs utilisateurs de se distraire, en explorant des lieux créés par d'autres Résidents recréant des lieux existant dans le monde réel[55] ou bien totalement imaginés, en discutant avec des personnes partageant les mêmes centres d'intérêt, en construisant des objets, en personnalisant son avatar, en assistant à des concerts, en réalisant des photos ou des films[56], etc. Les possibilités sont quasiment infinies, les contraintes physiques du monde premier n'existent pas mais en tant qu'espace social, des codes existent (voir notamment la notion d'architecture sociale développée par Yee (2010)) et les normes sociales sont bien présentes même les *newbies*[57] n'en ont pas forcément conscience. Par exemple, lors d'évènements rassemblant de nombreuses personnes, il est

[55] Des lieux de la vie réelle ont été recréés dans *Second Life*, comme Paris dans les années 1900, l'état de Jalisco au Mexique, la chapelle Sixtine.

[56] Les pratiques artistiques se développent avec les mondes virtuels, que ce soit à travers la photo ou bien la réalisation de ce qu'on appelle "*machimina*", des films au sein du monde virtuel.

[57] Terme utilisé pour un utilisateur qui fait ses premiers pas dans le monde virtuel, souvent reconnaissable par son avatar "par défaut" et sa méconnaissance des codes sociaux implicites.

préférable de s'en tenir au clavardage pour interagir avec les autres avatars. L'utilisation de l'audio est réservée à des groupes plus restreints.

Les mondes virtuels sont également devenus sources de revenus pour certaines personnes qui créent et vendent des objets *in-world*[58]. Au-delà d'une dimension ludique et sociale, il est possible de travailler dans les mondes virtuels. Ainsi, certaines personnes ont développé une activité commerciale dans les mondes virtuels en vendant par exemple des vêtements, des objets, des maisons, des formations, etc. Des grandes entreprises telles qu'IBM et Sears ont acheté un terrain *in-world* et cherchent à connecter leur présence dans le monde premier avec leur présence dans le monde virtuel. Si on prend un exemple, un avatar rentre dans une boutique de vêtements de marque X dans le monde virtuel, en cliquant sur un vêtement, il peut l'essayer mais l'utilisateur peut également avoir un accès direct à la page web du site de la marque X pour commander le "vrai" vêtement.

Les Résidents vivent une expérience réelle au sein des mondes virtuels, principalement à travers leurs interactions avec les autres Résidents. Les mondes virtuels qui sont construits par les Résidents eux-mêmes (dans la plupart des cas), évoluent et définissent petit à petit les traits d'une culture particulière, d'une société qui existe virtuellement et se positionne par rapport à la société du premier monde en reprenant certains de ces codes. Yee, Bailenson, Urbanek, et al. (2007) ont par exemple montré que les normes sociales liées au non-verbal qui sont en vigueur dans le monde premier se maintiennent dans le monde virtuel) et de nouveaux codes sont inventés.

Précisions également qu'il existe des centaines de mondes virtuels destinés aux enfants. Nous ne mentionnerons que le plus populaire, *Habbo* qui existe depuis 2000 et s'adresse aux 10-15 ans. Dans ce monde virtuel qui rassemble plus de 250 millions d'utilisateurs[59] répartis par pays, les avatars évoluent au sein d'un hôtel. Ils possèdent une chambre qu'ils peuvent aménager et décorer. Ils peuvent décider de l'ouvrir au public ou de la garder privée. Ils ont également la possibilité d'interagir avec les autres utilisateurs via le clavardage.

[58] Terme utilisé pour parler de ce qui se passe dans le monde virtuel, à l'opposé de "real life", RL, pour ce qui se passe dans le monde réel ou premier monde.
[59] En 2011. Source : http://www.kzero.co.uk/blog/quick-stat-top-15-virtual-worlds/.

Ainsi, depuis le milieu des années 2000, ce sont les enfants et adolescents qui semblent le plus s'intéresser aux mondes virtuels au vu du nombre de nouveaux inscrits (Sadler, 2012, p. 31). Mais comme il existe des centaines de mondes virtuels très divers, on peut considérer que toutes les tranches d'âge de la population peuvent trouver un intérêt à explorer ces environnements. On peut imaginer que les enfants d'aujourd'hui, habitués à la dimension virtuelle et aux jeux dans des environnements en trois dimensions, pourraient trouver un intérêt et avoir plus de facilités plus tard à apprendre dans les mondes virtuels.

### 2.1.2. La perception des mondes virtuels dans la société et ses perspectives d'avenir

Avec la création de *Second Life* en 2003, les mondes virtuels sont devenus un phénomène médiatique. De nombreux articles de journaux ont décrit les expériences des utilisateurs au sein de ces environnements et ont annoncé un grand virage dans le web qui amorçait déjà son passage d'un média informatif à un média collaboratif. *Second Life* se démarquait en effet des jeux MMORPG et laissait présager de nouvelles opportunités dans différents domaines du fait du réalisme qu'il propose, loin des univers fantastiques des jeux, et des possibilités d'interaction sociale, de transactions commerciales, etc. où le virtuel et le réel se côtoient.

Au vu de la popularité grandissante des mondes virtuels, et surtout de *Second Life*, les entreprises, les éducateurs, les offices de tourisme, les ambassades, les groupes de musique et même les politiciens ont investi ces environnements. On pense notamment à la campagne présidentielle française de 2007 où plusieurs candidats avaient investi *Second Life* (Grandmaison, 2011).

En 2007, *Gartner Inc.,* une entreprise américaine réputée et spécialisée dans les études sur les TIC prévoyait qu'en 2011, 80 % des internautes possèderaient une "*deuxième vie*" sur le web à travers un avatar (Gartner Inc., 2007). C'est cette même entreprise qui a développé le modèle *Hype Cycle* (figure 18) qui évalue le cycle d'intérêt, la maturité et l'impact des technologies selon une courbe qui suit cinq étapes : le lancement de la technologie, le pic d'attente exagérée, le désenchantement, la reprise d'intérêt et l'adoption stabilisée (Fen & Raskino, 2008) :

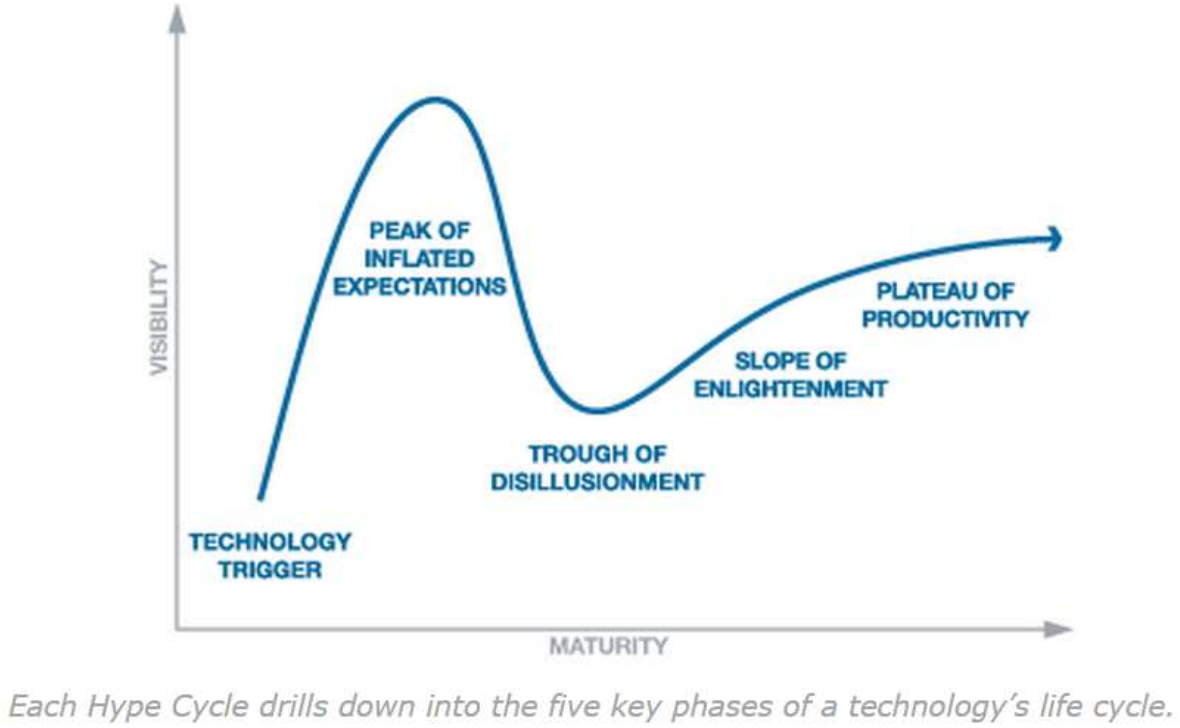



**Figure 18 : La courbe "*Hype Cycle*" de Gartner Inc.**

Ainsi, *Gartner* évalue chaque année les technologies en modélisant le *Hype Cycle* en fonction de différents domaines, dont le domaine éducatif[60]. En 2009, Gartner prévoyait que les mondes virtuels seraient massivement implantés dans le domaine éducatif dans les 5 à 10 années (Gartner Inc., 2009). À cette époque, les mondes virtuels se situaient au *peak*, partie la plus haute de la courbe. Dans le rapport de 2014, les mondes virtuels se situent dans l'avant dernière phase de reprise d'intérêt.

En dehors des nombreux articles de journaux et de blogs et des ouvrages publiés, et parce qu'une représentation visuelle semble un moyen approprié pour comprendre ce qui se passe dans les mondes virtuels, des documentaires ont également été tournés. Citons par exemple *Login2Life* (Mochel, 2011) qui suit des personnes handicapées dont la vie a été transformée par les mondes virtuels mais également une chanteuse qui se produit dans *Second Life* et un entrepreneur ayant fait fortune en vendant des sextoys virtuels. *L'Aube de Neotron* (Beau, 2007) est un documentaire inspiré de l'ouvrage *Cultures d'Univers* (Beau, 2007) qui présente

[60] Ces rapports sont disponibles en ligne sur le site de Gartner http://www.gartner.com.

la culture des mondes virtuels. Notons également dans le domaine du cinéma, un long métrage documentaire *The cat, the Reverend and the Slave* (Della Negra & Jinoshita, 2010) qui suit la vie de trois résidents de *Second Life*. Le court métrage des mêmes réalisateurs, *Neighborhood* (Della Negra & Jinoshita, 2005) raconte la vie des avatars de "*Sims Online*".

Puis, l'image des mondes virtuels s'est un peu ternie lorsque les thèmes abordés dans les médias se sont concentrés sur les jeux d'argent, la prostitution, la violence et le phénomène d'addiction mis en lumière avec des personnes qui ne vivaient plus qu'à travers leur avatar. Ainsi les mondes virtuels ont été étiquetés comme dangereux avec des risques de désocialisation. Pour certains, l'intérêt des mondes virtuels résidait dans les possibilités infinies qui étaient offertes aux utilisateurs et

> *L'intrusion des marques, des universités, des banques, des groupes de rock* mainstream *et des partis politiques a été vécu par le groupe social que constituaient les utilisateurs de Second Life, comme un risque d'émergence d'un pouvoir supérieur au groupe lui-même. (Fouillet, 2011)*

Les mondes virtuels ont commencé à souffrir d'une mauvaise réputation (Boellstorff, 2010) et au début des années 2010, de nombreuses interrogations ont été formulées sur l'avenir des mondes virtuels, notamment avec la fermeture de certains d'entre eux. L'article de Sussan (2010) explique que les plateformes de réseaux sociaux ont mis en danger l'avenir des mondes virtuels et que ceux-ci ont deux alternatives : s'adapter aux nouveaux usages et aux attentes des utilisateurs ou bien disparaitre. En effet, les réseaux sociaux ont rapidement rencontré un succès fort, notamment parce qu'ils sont plus faciles d'accès et d'utilisation tout en permettant aux utilisateurs d'interagir et de créer du contenu. Un exemple intéressant du dépassement des mondes virtuels par les réseaux sociaux est illustré par la tentative de *Google* de lancer un monde virtuel, *Lively* (Karch, 2008), qui n'aura existé que 6 mois entre juillet et décembre 2008. Il s'agissait d'un monde virtuel similaire à *Second Life* dans lequel on créait un avatar et un terrain personnalisables dans une interface graphique en trois dimensions et dans lequel on pouvait accueillir jusqu'à 20 personnes. Mais ce monde virtuel ne permettait pas aux utilisateurs de générer du contenu. Google n'a pas donné de raison à la décision de fermer ce monde virtuel mais il semblerait que les utilisateurs n'aient pas adhéré au concept (Puel, 2008). Ainsi, les développeurs ont préféré

se concentrer sur une plateforme de réseautage social, *Google +*, en conservant la philosophie d'un espace d'interactions sociales, sans la dimension 3D.

Les mondes virtuels aujourd'hui ne font plus autant parler d'eux, surtout en France, si bien que l'on se demande s'ils existent encore. En mai 2014, Wagner Au, spécialiste des mondes virtuels a publié un article sur son blog *New World Notes* posant la question de la survie de *Second Life*. Il expliquait que depuis des années, les utilisateurs font face à des problèmes techniques qui impactent l'expérience immersive et que le modèle économique fermé de *Linden Lab* n'est plus viable. En effet, à l'heure de l'internet ouvert, le fait de ne pouvoir concevoir des objets qu'au sein d'un environnement particulier, sans possibilité d'interopérabilité pose problème. Comme le disait Sussan (2010), les mondes virtuels doivent donc s'adapter aux évolutions technologiques mais également aux usages des internautes. Ainsi, on peut imaginer des mondes virtuels moins difficiles d'accès, conçus dans un esprit ouvert et surtout qui aient une utilité pour les utilisateurs.

Comme nous allons le voir, les chercheurs en sciences humaines continuent d'étudier ces espaces sociaux et plus particulièrement dans le domaine qui nous intéresse, une communauté s'est constituée autour des questions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans les mondes virtuels.

### 2.1.3. La recherche en sciences humaines et sociales sur les mondes virtuels

Le succès des mondes virtuels a rapidement intéressé d'autres personnes que les utilisateurs eux-mêmes. Les médias ont tout d'abord documenté les pratiques sociales dans ces environnements puis les chercheurs en sciences humaines ont voulu comprendre comment on vit dans les mondes virtuels (voir par exemple la thèse du sociologue Lucas (2013) sur l'immersion et l'ouvrage de l'anthropologue Boellstorff (2008) sur la culture particulière de *Second Life*).

Nous reviendrons sur les recherches menées dans le domaine éducatif dans la section 3.3 mais souhaitons rapidement aborder les autres domaines des sciences humaines et sociales qui se sont intéressés aux mondes virtuels, en dehors des considérations techniques des

domaines relevant de l'informatique et leurs réflexions sur la notion d'avatar, de présence à distance et d'immersion.

Les mondes virtuels peuvent être considérés comme des laboratoires de recherche à ciel ouvert (Mennecke, Roche, Bray, et al., 2007, p. 2). En effet, comme il s'agit avant tout d'espaces de socialisation dans lesquels des humains se rencontrent, partagent des moments ensemble, font du commerce, laissent libre court à leur créativité, quasiment tous les domaines des sciences humaines ont perçu le potentiel que représentaient ces environnements.

La plupart des mondes virtuels reposent sur un modèle économique et cherchent à faire du profit. *Second Life*, par exemple est accessible gratuitement mais si un utilisateur veut acheter ou louer un morceau de terrain, importer une photo *in-world*, il doit acheter de l'argent virtuel. Comme la plupart des mondes virtuels tournent avec leur propre économie, liée à l'économie réelle, c'est tout naturellement que les économistes se sont intéressés à ces environnements particuliers. Les institutions gouvernementales se sont inquiétées des problèmes de jeux d'argent, de pornographie, etc. qui émergeaient dans ces environnements. Les juristes ont considéré les problématiques de cybercriminalité, de propriété virtuelle.

D'autres domaines des sciences humaines plus proches de nos préoccupations ont également cherché à comprendre les phénomènes particuliers au sein des mondes virtuels, à comprendre ce qui différencie l'homme de son "double" virtuel. Ainsi certains chercheurs s'intéressent à la culture des mondes virtuels, comme l'anthropologue Boellstorff (2008). Les psychologues étudient le comportement des utilisateurs à travers leur avatar. Les sociologues s'intéressent à différents phénomènes tels que l'immersion (Lucas, 2013).

Enfin, en sciences du langage, c'est la dimension communicative qui intéresse quelques chercheurs qui travaillent sur la communication médiatisée par ordinateur (voir chapitre 3, section 1.4.1) et étudient notamment la multimodalité mais les études se déroulent souvent dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues (voir par exemple Wigham (2012)). Nous y reviendrons lorsque nous aborderons l'utilisation des mondes virtuels en didactique des langues.

## 2.2. Avatar, identité numérique, présence à distance et interactions sociales

Nous souhaitons ici présenter les différents apports de la recherche en sciences humaines et sociales du point de vue de la dimension sociale des mondes virtuels, et notamment à travers la notion d'avatar qui pousse à redéfinir les notions d'identité numérique, de présence à distance et d'interactions sociales.

Comme l'indiquent Morningstar & Farmer (2008, p. 173), "*a cyberspace is defined more by the interactions among the actors within it than by the technology with which it is implemented*". Comme ce sont précisément les interactions sociales qui sont l'objet de notre recherche, il nous parait intéressant de revenir sur le lien entre monde virtuel et interactions sociales.

### 2.2.1. Retour sur l'avatar en tant que représentation graphique de l'utilisateur

L'avatar est l'élément clé du monde virtuel. Sans lui, "*a virtual world would be an empty data warehouse*" (Bell, 2008, p. 2) et "*it is in large part through these avatars that users can come to bring real life and vibrancy to the spaces*" (Taylor, 2002, p. 40). C'est à travers l'avatar que l'utilisateur navigue dans l'environnement, interagit avec lui et avec les autres utilisateurs. Ainsi, de nombreux chercheurs ont pris comme objet d'étude l'avatar à la fois du point de vue individuel (identité, personnalité) et collectif (présence à distance, interactions sociales).

À l'origine, le terme avatar vient du Sanskrit *avatârah* (*ava* signifiant "vers le bas" et *tarati* "il traverse") et se réfère à l'incarnation d'une divinité dans le monde physique (Isdale, Fencott, Heim, et al., 2002, p. 530). Suivant cette signification, selon Peachey & Childs (2011), s'incarner dans un avatar revient à traverser la frontière entre le monde réel et le monde virtuel.

En tant que représentation graphique en trois dimensions, c'est la dimension visuelle qui est mise en avant. Ainsi, de nombreuses informations peuvent être véhiculées à travers l'apparence que l'on donne à son avatar, que ce soit de manière volontaire ou non. Dans la plupart des mondes virtuels, il est possible de modifier l'apparence de son avatar

(caractéristiques physiques, vêtements, accessoires…). Meadows (2007) a montré que les possibilités qu'offrent les mondes virtuels de personnaliser son avatar peuvent permettre à l'utilisateur de s'identifier à son avatar et de se distinguer des autres. Pour De Lucia, Francese, Passero, et al. (2009), cette possibilité de personnalisation a une influence sur la sensation de présence ressentie par les utilisateurs.

Les mondes virtuels permettent aux utilisateurs de recréer leur "double numérique" en choisissant un avatar qui leur ressemble du point de vue de l'apparence et de la personnalité ou bien de se construire une identité nouvelle en incarnant par exemple un animal ou un tout autre personnage. Ainsi, les mondes virtuels représentent pour certaines personnes un espace de liberté et d'expression et leur permet de réaliser des rêves impossibles dans le premier monde du point de vue des contraintes sociales. Changer d'apparence est certes possible dans le premier monde mais de manière très limitée (si l'on exclue la chirurgie esthétique) et le poids des représentations sociales ne permet pas de faire ce que l'on veut dans l'espace public.

L'apparence physique de l'avatar a été étudiée par des chercheurs intéressés par les questions de personnalité et d'identité (Aas, Meyerbröker, & Emmelkamp, 2010 ; Banakou, 2010 ; Becerra & Stutts, 2010 ; Ducheneaut, Wen, Yee, et al., 2009 ; Yee & Bailenson, 2007) qui ont notamment montré que le changement d'apparence de l'avatar peut entrainer un changement de comportement chez les utilisateurs et que la représentation que l'on a de son avatar a un effet sur le comportement que l'on adopte.

### 2.2.2. De l'avatar à la présence sociale et au sentiment d'immersion : les mondes virtuels comme espaces sociaux et immersifs

La notion de présence à distance n'a pas émergé avec les mondes virtuels. Elle existe en effet, et est étudiée, depuis l'invention des premiers dispositifs de télécommunication. De nombreux chercheurs se sont intéressés à cette notion en essayant de comprendre comment des personnes interagissent dans un environnement médiatisé par la (ou les) technologie(s) et à comprendre l'impact qu'un outil particulier peut avoir.

Au contraire d'autres outils de CMO, les caractéristiques des mondes virtuels, à travers l'avatar et la représentation graphique en 3D de celui-ci et de l'environnement dans lequel il évolue, permettent à l'utilisateur de se sentir présent au sein de l'environnement. La représentation graphique des autres avatars au sein de l'environnement perçu en trois dimensions favorise le sentiment de présence sociale et d'immersion, que Schroeder (2011) a nommé "*being there together*".

Tout comme dans la vie réelle, les avatars se déplacent au sein d'un espace social et les utilisateurs perçoivent la présence des autres utilisateurs, eux-mêmes représentés par des avatars dans des conditions de plus en plus réalistes. Dans *Second Life*, par exemple, les avatars possèdent une gestuelle riche composée d'une partie qui peut être activée par l'utilisateur (se déplacer, applaudir, sauter, serrer la main, etc.) et d'une partie "automatique" relevant de la kinésique et permettant de donner une impression de réalisme reproduisant des phénomènes. Par exemple, l'avatar inactif pendant une certaine période adopte une position particulière. De plus, les mondes virtuels exploitent la dimension de distance et de proximité. On peut entendre les pas d'un avatar qui s'approche avec le volume qui augmente en fonction de la distance.

Les mondes virtuels, de par la volonté des développeurs de procurer aux utilisateurs une sensation d'immersion et de présence ont rapidement attiré les chercheurs intéressés par cette notion de distance dans les relations humaines (psychologues, linguistes, sociologues et anthropologues particulièrement).

### 2.2.3. Les interactions sociales

Les mondes virtuels ont un intérêt du fait qu'ils permettent, voire favorisent, les interactions sociales entre les utilisateurs. Les éléments mentionnés précédemment (l'avatar et le sentiment d'immersion et de présence) semblent, selon certains chercheurs, notamment Schroeder (2011), permettre des interactions plus riches que dans d'autres environnements en ligne.

En plus de représenter visuellement un environnement que partagent les avatars, les mondes virtuels intègrent des outils de communication divers. Dans tous les mondes virtuels, il est possible de communiquer par le biais du clavardage mais certains mondes

virtuels permettent aussi d'utiliser la modalité audio utilisant un micro. La dimension visuelle permet également d'introduire la dimension non-verbale qui n'existe pas dans la plupart des outils de CMO, à l'exception de la vidéoconférence, et notamment la dimension proxémique puisque l'on ne se contente pas de communiquer verbalement avec un interlocuteur à distance, on contrôle également l'avatar par lequel la communication peut avoir lieu et ses déplacements dans l'environnement. Les mondes virtuels reproduisent donc les situations d'interaction sociale que l'on retrouve dans le monde premier tout en les enrichissant avec notamment la possibilité de communiquer en mode privé ou public, avec des avatars physiquement proches ou non.

Certains chercheurs ont pris pour objet les interactions au sein des mondes virtuels. Il est intéressant de noter que la grande majorité des études portant sur la communication dans les mondes virtuels sont réalisées dans un contexte éducatif. Ainsi, Pita & Pedro (2012) ont cherché à comprendre comment les avatars communiquent et ont analysé la communication verbale (via le clavardage) et non verbale d'étudiants en Master et ont dressé une typologie des possibilités de communication offertes par *Second Life*. Ils ont montré que la communication verbale est la plus utilisée dans *Second Life*. La dimension non-verbale de la communication n'est pas vraiment exploitée, que ce soit au niveau de la gestuelle ou de la proxémie et les interlocuteurs ont tendance à compenser les manques d'indices non verbaux, notamment en nommant explicitement les personnes à qui ils s'adressent.

Wadley, Gibbs, & Ducheneaut (2009) ont étudié l'utilisation de la voix dans des contextes récréatifs et de travail dans *Second Life*. Leur étude montre que l'introduction de la voix n'a pas été appréciée par un certain nombre de Résidents dans *Second Life*[61] et a soulevé un débat qu'ils lient à la dimension de présence à distance. Selon les auteurs, les utilisateurs projettent un peu d'eux-mêmes à travers leur avatar mais ne veulent pas une présence à distance totale. Ainsi, la voix peut représenter pour eux une trop forte implication personnelle et ils préfèrent garder une certaine distance en interagissant verbalement uniquement via le mode textuel.

[61] Nous avions également remarqué que la plupart des interactions sociales dans le monde virtuel ont lieu via le clavardage, surtout dans des espaces où se trouvent beaucoup d'avatars.

Encore dans un contexte pédagogique, sur la base de ses travaux de thèse, Bonfils (2008) a cherché à construire un cadre théorique pour une étude pragmatique de la communication et de la construction de communautés à partir de médiations sociales au sein des mondes virtuels. Il cherche à comprendre la nature des échanges et l'engagement des acteurs. Ses résultats montrent les effets de l'avatar dans la construction de l'identité du groupe, la forte présence d'échanges socio-affectifs et une dynamique relationnelle forte.

Ces quelques études permettent de mieux comprendre comment s'organisent les interactions dans les mondes virtuels en s'appuyant bien souvent sur des cadres théoriques et des méthodologies d'analyse empruntés aux études sur les interactions présentielles ou via outils de la CMO. La recherche sur ce sujet est encore à ses prémices et tous les chercheurs s'accordent à dire qu'il faut les poursuivre, notamment dans le cadre pédagogique.

Ce rapide tour d'horizon des pratiques et recherches portant sur la dimension sociale de l'expérience des mondes virtuels nous a permis de montrer qu'il s'agit d'environnements qui présentent des potentialités intéressantes en favorisant les interactions à travers la représentation de l'avatar et le sentiment de présence induit par les caractéristiques immersives de la 3D. Nous allons à présent nous intéresser particulièrement aux pratiques pédagogiques dans ces environnements.

# 3. Les pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels

Du fait des caractéristiques présentées plus haut, les mondes virtuels ont très rapidement eu de l'intérêt dans le domaine éducatif et les pratiques pédagogiques se sont progressivement développées.

Nous présenterons tout d'abord les affordances des mondes virtuels dans le domaine éducatif large et plus spécifiquement pour l'apprentissage des langues. Nous parcourrons ensuite quelques pratiques pédagogiques avant de faire un état des lieux de la recherche dans ce champ encore très récent.

# 3.1. Les affordances des mondes virtuels pour l'apprentissage

## 3.1.1. Notion d'affordance

On retrouve souvent le terme d'affordance dans la littérature sur les pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels. Cette notion, issue de la psychologie écologique a été proposée par Gibson (1979) qui cherchait à rendre compte de l'adaptation des êtres vivants dans leur environnement. Pour lui, tout environnement, qu'il soit réel ou virtuel, possède un ensemble de possibilités d'actions, appelées affordances. Et tout être humain a la capacité d'appréhender son environnement en fonction des possibilités d'action qu'il lui offre. Il a montré par exemple qu'un sens comme la vision est une affordance essentielle pour se déplacer.

Ce concept a été repris dans des recherches sur l'ergonomie, dans des domaines professionnels variés (contrôle de trafic aérien, ingénierie, conception assistée par ordinateur, navigation, etc. (Morineau, 2001). Il a également été adopté dans le cadre des recherches sur les interactions homme-machine (Kaptelinin & Nardi, 2012) et pour le développement d'espaces virtuels dans le cadre de la Réalité Virtuelle, ce qui explique en partie que l'on parle d'affordances avec les mondes virtuels en tant qu'environnement particulier.

Morineau (2001) définit une affordance comme :

> *une interaction individu-environnement, où les propriétés de l'environnement (objets et lois physiques) sont perçues par l'individu en fonction de ses propres caractéristiques (taille, champ de perception, champ d'action) et sa position à un moment donné (distance entre les propriétés et lui-même, action mise en œuvre, posture actuelle…).* (p. 89)

On parle donc d'affordance lorsque l'on s'intéresse à la perception qu'a un utilisateur de l'outil qu'il manipule. En fonction de ce qu'il souhaite faire, il va sélectionner un certain nombre d'affordances et en laisser d'autres de côté. Les études portant sur les affordances cherchent donc à mettre en lien les caractéristiques de l'individu et les propriétés de l'outil

ou de l'environnement ainsi que le contexte. Mais bien souvent, la notion d'affordance ne s'intéresse qu'à la dimension technologique.

Les mondes virtuels présentent des caractéristiques particulières qui les distinguent d'autres environnements. Pour autant, ces caractéristiques ne peuvent devenir affordances que si les utilisateurs perçoivent la présence et l'utilité de ces caractéristiques dans leur action et ont les capacités de les utiliser (Baerentsen & Trettvik, n.d.).

Ainsi, nous choisissons de parler d'affordances plutôt que d'avantages ou de bénéfices qu'offrent un environnement en considérant que ce n'est pas la technologie qui a un impact sur l'apprentissage (même si les perceptions de celui-ci peuvent jouer sur la motivation), mais bien les tâches que l'on propose et leur pertinence perçue pour les apprenants.

### 3.1.2. Affordances des mondes virtuels pour l'apprentissage en général

Précisons tout d'abord qu'aucune étude n'a montré que les mondes virtuels étaient plus efficaces que d'autres outils de CMO pour enseigner et apprendre, tout comme aucune étude n'a montré que l'on apprend mieux en ligne qu'en présentiel. De plus, les mondes virtuels n'ont pas été conçus dans un but éducatif.

Cependant, avant même que les mondes virtuels ne connaissent un grand succès auprès de la communauté éducative, de nombreux chercheurs ont tenté d'analyser le potentiel que ces environnements pouvaient présenter dans le cadre d'une utilisation pédagogique en analysant leurs caractéristiques. Nous nous intéressons ici aux affordances pour l'apprentissage en général et verrons dans la section suivante quels atouts peuvent présenter les mondes virtuels dans le cadre particulier de l'apprentissage des langues.

Les publications sur les potentialités des mondes virtuels pour l'apprentissage sont très nombreuses et il est impossible de les passer toutes en revue. Nous nous en tiendrons donc à un aperçu des éléments que l'on retrouve systématiquement dans la littérature, tout en gardant un lien avec les apports des travaux présentés dans la section précédente et avec notre sujet de recherche.

Après avoir passé en revue les différentes caractéristiques spécifiques des mondes virtuels par rapport à d'autres outils de CMO, Dalgarno & Lee (2010) ont identifié cinq affordances

des mondes virtuels pour l'apprentissage et les ont modélisées dans le schéma que nous reproduisons dans la figure 19 avant de le commenter.

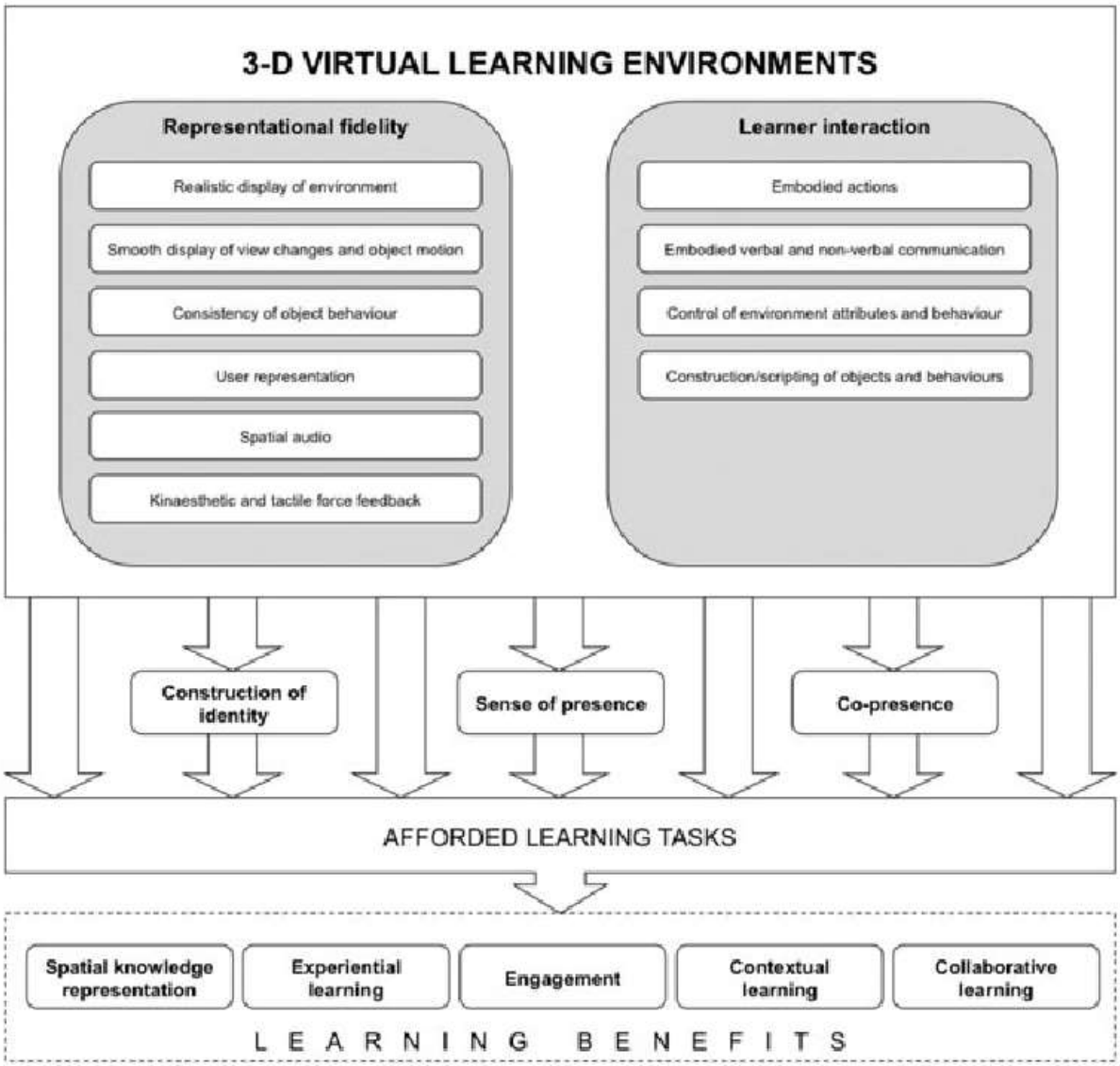



**Figure 19 : Caractéristiques des mondes virtuels et affordances pour l'apprentissage (Dalgarno & Lee, 2010, p. 24)**

Les auteurs ont tout d'abord identifié 10 caractéristiques des mondes virtuels du point de vue pédagogique qu'ils ont regroupés dans deux catégories "*representational fidelity*" et "*learner interaction*".

Dans la première catégorie, les aspects graphiques sont mis en avant. Les mondes virtuels actuels, grâce aux progrès technologiques et particulièrement à la dimension graphique, permettent de visualiser un espace réaliste à travers la dimension 3D, les textures, la

luminosité, les perspectives, etc. De plus, il ne s'agit pas d'environnements statiques puisque les objets et les avatars peuvent bouger, et ce de manière assez fluide et réaliste. Les objets peuvent également être manipulés par l'avatar ou avoir un comportement particulier (prenons l'exemple d'une porte qui s'ouvre lorsque l'on clique dessus). Au-delà de la représentation graphique de l'environnement, une autre caractéristique importante est la représentation graphique de l'utilisateur au sein de l'environnement à travers l'avatar. Cet avatar participe au sentiment de présence de l'utilisateur ainsi qu'à la construction de son identité virtuelle puisque l'avatar est personnalisable. D'autres dimensions sensorielles autres que visuelles sont des caractéristiques importantes de certains des mondes virtuels, par exemple, le son spatialisé qui participe au sentiment d'immersion. Nous ne mentionnerons pas la dernière caractéristique "*kinaesthetic and tactile force feedback*" puisqu'il s'agit d'une caractéristique avancée dont *Second Life* ne dispose pas.

Dans la deuxième catégorie liée à la dimension interactionnelle, Dalgarno & Lee (2010) mentionnent l'avatar en tant que médiateur des actions réalisées au sein de l'environnement. On l'a déjà vu, c'est à travers l'avatar que l'utilisateur évolue au sein de l'environnement et interagit avec lui. Ces actions possibles recouvrent les déplacements, le contrôle de la vue et la manipulation des objets. C'est également à travers l'avatar que les utilisateurs peuvent communiquer de manière verbale (audio et texte) mais également non verbale (gestes, proxémie, mimiques). L'utilisateur peut également modifier certains aspects de l'environnement tel que la gravité, la luminosité en fonction de l'heure. De plus, les utilisateurs ont la possibilité de créer des objets et donc de construire un environnement personnalisé.

Toutes ces caractéristiques sont censées faciliter chez les apprenants la construction d'une identité virtuelle mais également le sentiment de présence et de co-présence, essentiels dans le cadre de l'apprentissage dans une perspective socioconstructiviste. Ainsi, les mondes virtuels ont rapidement été perçus comme des environnements potentiellement riches pour la réalisation de tâches collaboratives (Andreas et al., 2010 ; Lee, 2009).

Considérant que les caractéristiques des mondes virtuels permettent de considérer ces environnements comme pertinents pour l'apprentissage, Dalgarno & Lee (2010) proposent ensuite cinq affordances pour l'apprentissage. Ils précisent bien que ce n'est pas la

technologie qui permet l'apprentissage mais que les mondes virtuels peuvent permettre de réaliser un certain nombre de tâches qui sont susceptibles d'avoir un impact sur l'apprentissage. Ainsi, nous revenons à l'idée de l'interrelation entre environnement, tâche et apprentissage. Nous sommes d'accord sur le fait que l'outil doit être au service de la pédagogie et non l'inverse et qu'il est nécessaire de prendre en compte les caractéristiques de l'outil pour concevoir des tâches qui font sens.

Nous présentons à présent les cinq affordances proposées par Dalgarno & Lee (2010) :

- Permettre une représentation spatiale du domaine exploré
- Faciliter l'apprentissage expérientiel à travers des tâches qui seraient difficiles ou impossibles à réaliser dans le mode premier
- Faciliter la motivation intrinsèque et l'engagement
- Faciliter le transfert des connaissances et compétences dans des situations réelles à travers la contextualisation de l'apprentissage
- Faciliter la collaboration à distance

Les mondes virtuels permettent aux utilisateurs de construire des objets et de modifier l'environnement. Ainsi, dans des domaines tels que la physique ou l'architecture, il est possible d'exploiter ces environnements pour simuler des phénomènes difficilement reproductibles dans le monde premier et de permettre aux apprenants de manipuler différents objets et de faciliter la compréhension de certains concepts. On peut par exemple construire une représentation de l'ADN et permettre aux apprenants de zoomer sur les différents éléments ou encore travailler sur la radioactivité, les catastrophes naturelles en recréant des conditions réalistes où les apprenants agissent mais sans risques.

Ces aspects relèvent de la simulation, qu'elle soit concrète ou abstraite et nous verrons que de nombreuses pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels exploitent les caractéristiques de ces environnements pour la simulation.

Dans le cas de la formation SLIC, même si le scénario pédagogique ne propose pas de simulation, l'idée était de permettre aux futurs enseignants d'expérimenter un dispositif de télécollaboration et d'interagir avec des apprenants. Nous tenions à les mettre en situation.

La dimension ludique des mondes virtuels liée à sa proximité avec les jeux vidéo a souvent été mise en avant dans la littérature comme pouvant motiver les apprenants, surtout les

plus jeunes. De plus, les mondes virtuels, en permettant aux apprenants d'agir à travers un avatar, de partager un même espace avec les autres apprenants et de manipuler des objets sont censés favoriser leur engagement dans la tâche. On passe d'un paradigme transmissif à un paradigme constructiviste (Dickey, 2003, p. 107).

Les mondes virtuels offrent des niveaux de réalisme et d'interactivité proches de ceux que l'on rencontre dans le monde premier. Les possibilités infinies de transformation de l'environnement peuvent permettre de modéliser des situations réalistes dans lesquels les compétences visées seront exploitées. Si l'on reprend l'exemple des catastrophes naturelles, pour former des professionnels à agir dans l'urgence en cas de problème, des simulations sont souvent réalisées dans le monde premier mais les conditions réelles sont souvent impossibles à reproduire car trop coûteuses ou trop dangereuses (on ne va pas mettre le feu dans une entreprise simplement pour faire une simulation d'évacuation avec les employés). Par contre, il est possible dans un monde virtuel, de reproduire des situations risquées et ainsi de mettre les apprenants dans des conditions se rapprochant de celles auxquelles ils pourraient avoir à faire en conditions réelles (fuite radioactive, incendie, tremblement de terre…).

Les mondes virtuels permettent à des apprenants géographiquement dispersés de partager un même espace dans lequel chacun est représenté par un avatar, visible par les autres. De plus, ils offrent des outils de communication permettant des interactions riches.

Ainsi, les mondes virtuels peuvent être un environnement simplement utilisé pour reproduire des situations que l'on retrouve en présentiel en permettant aux différents acteurs de se voir et d'interagir. Ils ont également un potentiel important pour ce qui concerne l'apprentissage social et collaboratif dans une perspective socioconstructiviste. En effet, l'interaction est l'un des aspects centraux de la collaboration (Henri, 2002 ; Vygotsky, 1934). L'environnement partagé peut favoriser le sentiment d'engagement dans le groupe et une meilleure communication. L'avatar et ses possibilités de personnalisation peuvent permettre aux apprenants d'adopter multiples perspectives, elles aussi considérées comme une composante essentielle de la collaboration.

De plus, les mondes virtuels ne permettent pas seulement de communiquer, ils permettent d'agir collectivement. Le fait de partager un même environnement permet d'avoir les

mêmes repères et de s'appuyer sur les mêmes supports. Pour SLIC, par exemple, nous avons exploité la possibilité d'exploiter différentes ressources visuelles, textuelles, audio et même vidéo et des outils permettant aux apprenants de travailler ensemble.

Ainsi, les mondes virtuels semblent représenter un environnement potentiellement riche pour l'apprentissage, surtout du point de vue de la simulation, de la manipulation d'objets et de concepts et de la collaboration. La dimension immersive et interactive de ces environnements est mise en avant mais encore faut-il concevoir des tâches et des dispositifs de formation adaptés aux objectifs et exploitant les caractéristiques de la technologie.

### 3.1.3. Les affordances pour l'enseignement-apprentissage des langues

Dans le domaine qui nous intéresse, l'ALMT, le concept d'affordance a été adapté en focalisant sur la dimension humaine, sociale et éducative des environnements d'apprentissage numérique.

Ainsi, plusieurs types d'affordances ont été définis par les chercheurs (affordances sociales, technologiques, etc.). Les affordances éducatives, qui nous intéressent particulièrement, sont pour Kirschner (2002, p. 19) "*relationships between the properties of an educational intervention and the characteristics of the learner that enable particular kings of learning*".

En dehors de l'utilisation des technologies, et puisque dans le cadre de la didactique des langues et des cultures, c'est l'objet langue qui est central, Van Lier (2000) a introduit le concept d'"*affordances linguistiques*" qui sont des relations de possibilités entre interlocuteurs. Pour lui, les expressions linguistiques constituent des affordances et sont à disposition du locuteur qui les perçoit ou non et fait le choix de les utiliser en fonction de la pertinence qu'il y attribue.

Pour Blin, Nocchi, & Fowley (2013), dans un monde virtuel,

> *les affordances linguistiques se présentent au cours d'interactions synchrones et asynchrones, orales et écrites, entre locuteurs par le biais de leurs avatars, et au cours d'interactions entre un locuteurs et certains objets scriptés et porteurs de ressources sémiotiques. Ces interactions sont d'autant plus propices à l'apprentissage qu'elles accompagnent des actions*

> *incarnées et orientées vers la réalisation d'une tâche commune impliquant la co-construction et la manipulation d'objets, l'exploration de lieux simulés, réels ou imaginaires, passés ou futurs.* (p. 97)

Ces auteures proposent d'analyser une tâche d'apprentissage en italien qu'elles ont mis en place dans *Second Life* selon différents types d'affordances :

- Des affordances éducatives issues de l'approche actionnelle et interactionnelle
- Des affordances technologiques offertes par le monde virtuel *Second Life*, telles que la voix, les mouvements, les objets scriptés
- Des affordances linguistiques liées à la réalisation de la tâche.

Elles montrent que certaines affordances n'ont pas été utilisées par les apprenants et les problèmes que cela a posé pour la réalisation de la tâche. Dans leur conclusion, elles expliquent que les mondes virtuels, de par leur complexité, sont des environnements très intéressants du point de vue éducatif mais qui requièrent une connaissance et des savoir-faire de la part des participants pour mener une expérience d'apprentissage réussie.

Ainsi, si l'on résume le concept d'affordance aux possibilités d'action qu'offre un outil technologique en tant qu'"*instrument de médiatisation*" (Kaptelinin & Nardi, 2012, p. 973), on peut considérer les mondes virtuels et leurs affordances pour l'apprentissage des langues.

D'un point de vue très pratique tout d'abord, les mondes virtuels permettent d'interagir facilement et en temps réel avec des personnes connectées aux quatre coins du monde au sein d'un même lieu (virtuel). Dans le cadre de l'apprentissage des langues, ils représentent donc un outil très intéressant pour permettre à des apprenants d'interagir avec des natifs sans avoir à se déplacer dans le monde premier dans le pays dans lequel la langue est parlée. Cela rejoint la deuxième affordance proposée par Dalgarno & Lee (2010, p. 19) : "*3-D VLEs can be used to facilitate experiential learning tasks that would be impractical or impossible to undertake in the real world*". De plus, depuis que la voix a été introduite dans *Second Life*, l'intérêt du point de vue de l'enseignement-apprentissage des langues a été accru (Cooke-Plagwitz, 2008).

La possibilité pour les utilisateurs de créer du contenu, des objets et ainsi de modifier l'environnement ainsi que la caractéristique de persistance des mondes virtuels qui fait que

les objets ne disparaissent pas, même lorsque l'on n'est pas connecté, pourrait permettre, selon Henderson, Huang, Grant, et al. (2009), aux apprenants de langue de retourner dans l'environnement pour interagir avec les objets et ressources lorsqu'ils le souhaitent.

L'avatar, qui représente une caractéristique clé des mondes virtuels puisque tout ou presque passe par lui, a été l'objet d'attention du point de vue de l'expression en langue étrangère. En tant que représentation visuelle personnalisable, les apprenants peuvent à la fois s'identifier à leur avatar et ainsi s'engager dans les interactions. Mais certains chercheurs se sont penchés sur les apprenants qui ont des difficultés à prendre la parole en langue étrangère, principalement par timidité, et considèrent que l'avatar peut constituer une sorte de masque ou de double et ainsi désinhiber les apprenants (Cooke-Plagwitz, 2008 ; Falloon, 2010).

Les mondes virtuels permettent aux apprenants de langue d'interagir avec différents interlocuteurs, notamment des natifs (Peterson, 2011) et en ce sens, les mondes virtuels peuvent permettre de réaliser des tâches langagières plus authentiques qu'en classe, par exemple demander son chemin (Deutschmann & Panichi, 2009).

La dimension graphique est également mise en avant comme potentiellement source d'apprentissage ou tout du moins comme ressource pour la conception de tâches. Cooke-Plagwitz (2008) donne deux exemples d'activités possibles pour des débutants et pour des apprenants avancés. Pour les débutants, elle considère que l'environnement en trois dimensions est une source intarissable pour tout ce qui relève de la description, d'autant plus que les mondes virtuels permettent de construire tout ce que l'on souhaite, tout comme l'avatar et les possibilités de personnalisation, la dimension gestuelle, etc. Pour des apprenants plus avancés, elle propose des tâches collaboratives et des visites de lieux.

Nous n'avons pas pu faire le tour de toutes les affordances signalées dans la littérature mais avons fait le choix de ne sélectionner que celles qui reviennent le plus fréquemment et celles que nous avons exploitées dans la conception de notre scénario pédagogique.

Notons simplement, en reprenant la conclusion de l'article de Cooke-Plagwitz (2008) que l'intérêt principal des mondes virtuels pour l'apprentissage réside dans la liberté qu'ils laissent aux concepteurs de formation de concevoir l'environnement d'apprentissage idéal adapté aux besoins de la formation et surtout des apprenants. Mais précisons à nouveau

que c'est l'interrelation entre les caractéristiques de l'outil, les interactions entre les participants et les tâches qu'ils réalisent ensemble qui est essentielle à prendre en considération. Ces trois éléments sont pour Lamy & Hampel (2007) le point de rencontre qui permet de considérer les affordances.

Ainsi, notre choix d'utiliser les mondes virtuels et particulièrement *Second Life* comme environnement de travail dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration a été guidé par les potentialités pour la formation à distance (sentiment de présence à distance, partage d'un même lieu, possibilité de visualiser les membres du groupe, etc.,), pour les interactions (outils disponibles, communication multimodale) et pour la collaboration. Il nous a semblé que ce type d'environnement peut également favoriser la construction de la relation interpersonnelle des groupes qui travaillent ensemble, particulièrement à travers la présence de l'avatar et le partage d'un même ici et maintenant, même virtuel.

De plus, dans le cadre de la formation des enseignants à l'utilisation des technologies, il nous a semblé intéressant, même si risqué, de leur permettre d'expérimenter une situation de formation dans un environnement innovant et encore en développement.

## 3.2. Les pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels

Si l'on peut (presque) tout faire dans un monde virtuel, et notamment des choses impossibles dans le monde premier, les pratiques pédagogiques au sein des mondes virtuels exploitent plus ou moins les affordances de ces environnements. Loin de vouloir faire une revue exhaustive des différentes pratiques pédagogiques qui existent dans les mondes virtuels, nous présentons ici celles qui nous semblent les plus représentatives. Nous terminons par quelques considérations et mises en garde.

### 3.2.1. Trois types d'utilisation des mondes virtuels dans le monde éducatif

Selon Hew & Cheung (2010), les mondes virtuels sont utilisés comme des **espaces de communication**, d'interaction sociale pour interagir en langue étrangère, travailler en

collaboration, ou bien comme **espaces de simulation** pour lesquels on exploite les fonctionnalités de navigation en 3D pour simuler un espace réel ou imaginaire, ou enfin comme des **espaces d'action**, en suivant la théories de l'apprentissage expérientiel et du "*learning by doing*". Dans le cas de SLIC, puisque l'objectif principal était l'interaction, nous avons considéré *Second Life* comme un espace de communication en considérant que le monde virtuel formalisait également un espace physique de rencontre.

### 3.2.2. Des pratiques pédagogiques plus ou moins traditionnelles

Les mondes virtuels, de par leur potentialité à favoriser le sentiment de présence à distance ont rapidement rencontré du succès dans le cadre des formations à distance.

Nous avons souvent rencontré, dans notre exploration de *Second Life*, des campus virtuels et des bâtiments organisés comme des écoles, comportant des pièces composées d'un tableau et d'un bureau face à des rangées de tables. Des amphithéâtres ont été reproduits et des cours magistraux y ont lieu. Cela montre bien la prégnance du modèle traditionnel de la classe dans les représentations des acteurs. Dans un monde virtuel, où il est possible d'imaginer n'importe quel espace, de nombreux enseignants et apprenants semblent retrouver leurs marques dans un environnement aux repères visuels et symboliques bien normés. Est-ce un moyen de réduire la distance, les bouleversements qu'elle induit dans la perception de l'ici et du maintenant, des rôles, des codes sociaux, etc. ?

Si l'on peut "reprocher" une transposition des pratiques pédagogiques traditionnelles, il faut tout de même noter que les mondes virtuels permettent à des étudiants géographiquement dispersés de se réunir pour enseigner et apprendre. Le fait de partager un même ici (virtuel) et maintenant semble avoir un impact sur la motivation des apprenants, même si l'approche pédagogique reste "traditionnelle".

À l'image des sorties scolaires dans un musée, ou des voyages scolaires à l'étranger, on trouve également de nombreuses destinations dans *Second Life* qui peuvent être exploitées dans un cadre éducatif. On peut par exemple visiter le Mont Saint Michel, Chichen Itza, La Sagrada Familia, la Statue de la Liberté, la Tour Eiffel, etc.

### 3.2.3. Simulation

Les éducateurs ont rapidement perçu le potentiel des mondes virtuels pour réaliser des activités de simulation.

Prenons l'exemple des jeux de rôle pour l'apprentissage d'une langue, activité très prisée depuis l'approche communicative. Dans la classe, on peut utiliser le mobilier et les objets environnants, éventuellement porter un accessoire ou un vêtement particulier pour marquer le rôle que l'on joue, mais on reste dans l'imaginaire et les contraintes du lieu. Dans un monde virtuel, il est très facile de changer d'apparence, de vêtements, pour incarner par exemple un vendeur, un client. Il est possible de construire une supérette et un certain nombre d'articles et ainsi de mettre les étudiants en situation de simulation d'une interaction commerciale. On peut donc jouer sur le décor, l'apparence, les objets pour placer les étudiants dans une situation plus authentique et plus proche de celle qu'ils pourront rencontrer dans le premier monde.

Une étude de Gao, Noh, & Koehler (2009) a comparé les interactions entre des activités de jeu de rôle en face à face et dans *Second Life* pour l'étude de la motivation. Les résultats montrent que les étudiants ont parlé autant mais dans *Second Life*, les tours de parole étaient plus nombreux et moins longs. De plus, les étudiants ont trouvé que les jeux de rôle dans *Second Life* étaient plus intéressants et moins formels qu'en présentiel.

Nocchi & Blin (2013) ont également utilisé les affordances de *Second Life* pour concevoir des activités de jeu de rôle avec des étudiants irlandais qui apprenaient l'italien. L'objectif de la formation était de familiariser les étudiants aux situations qu'ils pourraient rencontrer en Italie. Une des activités portait sur la nourriture en Italie et s'est déroulée dans une pizzeria *in-world*. Les participants devaient réaliser une recette à partir des ingrédients et ustensiles qui étaient programmés pour donner des informations lexicales et morphologiques. Les résultats de l'analyse ont montré des problèmes lorsque les étudiants ne percevaient pas les affordances pensées par les concepteurs mais d'autres affordances inattendues sont apparues.

Toujours dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, un campus virtuel, *LanguageLab*, a été créé en 2005 dans *Second Life* dans l'objectif d'utiliser les affordances de *Second Life* pour la simulation en anglais langue étrangère (Sadler, 2012, p. 103).

Notons également l'étude de Mahon, Bryant, Brown, et al. (2010) sur la formation des enseignants à la gestion de classe. Les chercheurs ont reconstruit une école dans *Second Life* avec tous les éléments qui permettent de reconnaître une école (salles de classe, bureaux administratifs, casiers des étudiants dans les couloirs, etc.) et ont créé 30 avatars d'étudiants et ont donné aux enseignants en formation des indications sur le profil et le comportement de ces étudiants. Les avatars étaient soit contrôlés par d'autres étudiants en formation, soit programmés pour agir en fonction de comportements prédéfinis.

Les 20 participants à l'expérimentation se sont retrouvés dans une salle informatique et ont eu trente minutes pour se familiariser avec l'environnement. Deux enseignants en formation jouaient la situation dans le rôle de l'enseignant en même temps. En raison de contraintes matérielles, ils étaient les seuls à pouvoir utiliser la voix. Les enseignants en formation qui contrôlaient les avatars des étudiants devaient utiliser le clavardage, et enfin, ceux qui ne participaient pas à la simulation devaient observer les interactions.

L'objectif de cette simulation était de familiariser les futurs enseignants avec différents comportements possibles d'étudiants en situation de test. À la fin de l'expérimentation, les chercheurs ont fait passer un questionnaire aux étudiants. Les résultats suggèrent que *Second Life* est un outil pertinent pour former à la gestion de classe dans le cadre de la simulation. Les étudiants ont ainsi pu gérer une classe en situation, observer des bonnes et mauvaises techniques de gestion de classe, réagir rapidement, réfléchir à l'utilisation de l'espace. Cependant, des réactions négatives ont porté sur la structuration de la simulation et les problèmes liés à l'utilisation de *Second Life*.

Pour aller un peu plus loin, dans certaines disciplines, les mondes virtuels sont exploités pour réaliser des simulations qui seraient impossibles à réaliser en classe ou même tout simplement dans le monde premier, ou bien seraient trop couteuses en temps, argent et ressources. Nous pensons notamment aux simulations d'incendie, d'évacuation de bâtiments, de tremblement de terre, etc. Mais également, dans le domaine de la médecine, des formateurs ont conçu des dispositifs de simulation d'opération ou encore de consultations avec les patients (Ghanbarzadeh, Ghapanchi, Blumenstein, et al., 2014). Une étude récente dans le domaine du droit (Seielstad, 2014) a rendu compte de la mise en place d'un dispositif pour simuler des situations de conflit dans *Second Life*.

### 3.2.4. La télécollaboration dans les mondes virtuels

La télécollaboration, que l'on peut définir comme "t*he use of any number of CMC tools for the purpose of collaboration, language exchange, and/or cultural exchange between two or more groups*" (Sadler, 2012, p. 106) est une modalité d'apprentissage déjà bien implémentée[62] avec différents outils de la CMO. Les caractéristiques des mondes virtuels en font un environnement idéal pour ce type d'échange.

L'ouvrage de Sadler (2012) s'intéresse particulièrement à l'implémentation de dispositifs de télécollaboration pour l'enseignement-apprentissage des langues dans les mondes virtuels. Sadler explique que les mondes virtuels représentent des environnements pertinents pour la télécollaboration puisqu'il s'agit d'environnements par définition collaboratifs. Il rappelle toutefois que ce n'est pas l'environnement qui permet la collaboration mais bien la manière dont il est perçu et dans la manière dont les activités sont scénarisées pour promouvoir les interactions (p. 19).

Dooly & Sadler (2013) ont mis en place un dispositif de télécollaboration particulièrement intéressant pour nous car l'objectif était de familiariser des futurs enseignants d'anglais à l'enseignement via des outils de la CMO et particulièrement *Second Life* et s'est déroulé dans un contexte similaire à la formation SLIC (décalage horaire, profil des étudiants, modalités de travail, outils utilisés).

Les participants étaient de futurs enseignants en formation en Espagne et aux États-Unis et travaillaient en petits groupes. De chaque côté de l'Atlantique, les étudiants devaient réaliser individuellement une séquence pédagogique. Les séances en ligne permettaient aux groupes de faire un retour constructif à chaque membre sur sa séquence pédagogique. Le projet a duré un an et a été reproduit l'année suivante.

Au premier semestre, l'objectif pour chaque étudiant était de réaliser une séquence pédagogique à tester dans le cadre de leur stage. Pour cela, ils bénéficiaient du feedback de leur enseignant et de leurs pairs en présentiel mais travaillaient également en ligne en petits groupes mélangeant des étudiants de chaque institution. Le choix des outils de CMO pour les interactions en ligne (*Skype*, clavardage de *Moodle*, etc.) était laissé au choix de chaque

[62] Voir Chapitre 1 section 2.2.3.4

groupe. La séquence pédagogique a d'abord été travaillée individuellement, puis commentée en classe avant d'être déposée sur un wiki pour être commentée par les membres du groupe de travail. Ces commentaires servaient de base pour les rencontres en ligne.

Pour le deuxième semestre, les concepteurs ont souhaité accentuer la dimension collaborative en ligne et ont demandé aux enseignants en formation de concevoir en petits groupes des *podcasts* dans le monde virtuel *Second Life*. Après une séance d'introduction au monde virtuel qui a consisté en une chasse au trésor et a permis aux membres de chaque groupe de faire connaissance, les étudiants ont pu travailler ensemble à la conception de leurs *podcasts*.

Pour les auteurs, l'intérêt majeur de ce projet a été la nature des interactions qui a permis une collaboration effective, parce que les étudiants avaient un but commun et travaillaient avec des partenaires qu'ils pouvaient virtuellement voir. L'analyse des données recueillies a montré que ce projet a permis aux étudiants de discuter des concepts théoriques vus en cours, d'adopter un discours d'enseignant, de développer une pensée critique, de reconnaître les affordances possibles de la CMO pour l'enseignement-apprentissage des langues et de comprendre l'intérêt d'une collaboration entre enseignants. Si tous les étudiants n'étaient pas convaincus par la pertinence de *Second Life* pour le public auquel ils se destinaient à enseigner (école primaire), l'expérience de la familiarisation avec cet environnement leur a permis de prendre confiance et d'aborder sereinement l'implémentation des technologies (inconnues) dans leurs pratiques.

Si pour Dalgarno & Lee (2010) *Second Life* est par définition collaboratif, Antonacci & Modaress (2005) considèrent que les mondes virtuels sont des environnements adaptés pour la collaboration, la construction sociale du sens et la réflexion sur les processus d'apprentissage.

### 3.2.5. L'apprentissage par tâches

En allant un peu plus loin que les activités de simulation, les mondes virtuels, puisqu'ils permettent aux utilisateurs de modifier l'environnement et de créer des objets, sont pertinents pour l'apprentissage par tâches (voir chapitre 1 section 2.2.2.3 ).

Parmi les tâches pertinentes dans les mondes virtuels, Sadler (2012, p. 120) mentionne la construction collaborative. Il propose ainsi souvent aux étudiants de construire quelque chose, un objet de leur choix ensemble et de rédiger les instructions permettant à un autre groupe de créer le même objet.

### 3.2.6. Considérations et précautions

L'engouement des enseignants, chercheurs et institutions pour développer des formations dans les mondes virtuels est certes fort depuis un certain nombre d'années. Cependant, l'utilisation des mondes virtuels nécessite quelques précautions et peut présenter des difficultés.

Notons tout d'abord que les mondes virtuels ne peuvent pas être utilisés pour tout et ne sont pas appropriés à tous les types de situations pédagogiques même s'il s'agit d'environnements dans lesquels on peut tout imaginer et tout construire. Les chercheurs s'accordent à dire qu'il est nécessaire de bien évaluer les affordances de l'outil et son intégration dans le dispositif de formation. Encore une fois, il faut préciser que l'outil ne doit pas être au service de la pédagogie, mais l'inverse.

De plus, il est nécessaire de prendre en compte le fait que les étudiants, les enseignants et les institutions n'ont pas forcément les moyens matériels et/ou financiers pour utiliser un monde virtuel de manière optimale. En dehors de ces considérations, comme avec n'importe quel outil de CMO, des problèmes techniques peuvent survenir (panne de serveur, impossibilité à connecter son micro, lenteur de certains espaces dans le monde virtuel) et il est nécessaire de pouvoir anticiper ces problèmes et d'avoir une solution de repli si par exemple une maintenance de serveur a lieu en même temps qu'une séance programmée dans le monde virtuel.

Enfin, il s'agit d'un environnement complexe à appréhender. De nombreux chercheurs considèrent que les contraintes d'ordre technologiques sont l'obstacle majeur à la généralisation des mondes virtuels dans le domaine éducatif (Blin et al., 2013) et tous les chercheurs s'accordent à dire que toute formation au sein d'un monde virtuel doit être précédée d'une phase de formation aux fonctionnalités basiques du monde virtuel (se

déplacer, communiquer, modifier son apparence). Ces considérations s'appliquent aux étudiants mais aussi aux enseignants et concepteurs de formation.

## 3.3. État des lieux de la recherche sur les mondes virtuels en contexte éducatif

### 3.3.1. Développement d'une communauté de praticiens et chercheurs

Les mondes virtuels ont commencé à intéresser la communauté éducative (praticiens et chercheurs) avec l'émergence des MOO dans les années 1990, de par leur dimension créative et les possibilités d'interaction sociale et de collaboration qu'ils permettaient.

Les mondes virtuels actuels sont étudiés de manière significative depuis le milieu des années 2000 dans le domaine ALMT/CALL et une communauté s'est constituée autour des questions de l'enseignement-apprentissage des langues dans les mondes virtuels. Ainsi, on a pu voir, au fil des années apparaître de nombreux ouvrages, colloques, projets européens, articles et quelques thèses sur le sujet.

Du point de vue des pratiques, dans *Second Life*, une partie de l'environnement est réservée à la communauté éducative en proposant notamment des tarifs préférentiels pour l'acquisition de terrain. Ainsi, au sein des îles *Edunation*, les éducateurs se sont regroupés et de nombreux projets ont émergé. On a vu se développer des campus virtuels d'universités réelles ainsi que des écoles de langues privées uniquement virtuelles. Le wiki de *Second Life* comporte toute une section de ressources éducatives[63]. Il existe également plusieurs listes de diffusion permettant d'échanger des conseils, de trouver des partenaires, etc. "*The SLED List* (*SL Educators*)"[64] est la liste de diffusion la plus connue. Il existe également de nombreux groupes in-world[65] qui organisent des rassemblements.

[63] http://wiki.secondlife.com/wiki/Second_Life_Education/Resources.
[64] https://lists.secondlife.com/cgi-bin/mailman/listinfo/educators.
[65] Par exemple, le groupe "*Real Life Education in Second Life*".

D'un point de vue orienté recherche, une liste de diffusion existe également : "*SLRL* (*Second Life Research List*)"[66]. Depuis 2007, un colloque a également lieu chaque année in-world : *SLanguages*[67].

Dans des contextes plus traditionnels, les chercheurs intéressés par les questions d'enseignement-apprentissage des langues dans les mondes virtuels sont assez nombreux dans les colloques internationaux qui traitent de l'enseignement-apprentissage des langues avec les technologies tels que *Eurocall*[68], *CALICO*[69], *JALT*[70], etc. Chaque année, dans les appels à contribution, on trouve les mondes virtuels. Des enseignants et/ou des chercheurs viennent présenter les formations qu'ils mettent en place ainsi que les recherches menées sur ces formations. Les deux associations *Eurocall* et *CALICO* ont d'ailleurs créé en 2009 un *Special Interest Group* (SIG) commun sur les mondes virtuels[71] et proposent chaque année dans les colloques des réunions, workshops, symposiums.

Dans les revues du domaine[72], on trouve de nombreux articles de recherche portant sur l'apprentissage des langues avec les mondes virtuels. Certains ont également consacré des numéros spéciaux aux mondes virtuels[73].

Une revue consacrée aux mondes virtuels a également été créé en 2008 : *The Journal of Virtual World Research* et regroupe une large communauté de chercheurs dans des domaines variés. Plusieurs numéros ont été consacrés spécifiquement aux pratiques pédagogiques.

Les institutions européennes se sont également intéressées de près aux potentialités des mondes virtuels et ont financé plusieurs projets. L'un des projets qui a eu le plus d'impact dans l'intérêt porté aux recherches sur l'enseignement apprentissage des langues dans les

---

[66] http://list.academ-x.com/listinfo.cgi/slrl-academ-x.com.

[67] http://slanguages.org.

[68] the European Association for Computer-Assisted Language Learning www.eurocall-languages.org.

[69] Computer-Assisted Language Instruction Consortium https://calico.org.

[70] The Japan Association For Language Teaching http://jalt.org/conference.

[71] http://www.eurocall-languages.org/sigs/vw.

[72] *Language Learning and Technology*, *Computer Assisted Language Learning*, Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire / *International Journal of Technologies in Higher Education*, Australasian Journal of Educational Technology, *Computers & Education*, *British Journal of Educational Technology*, ALSIC (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication), STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), etc.

[73] *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 4(2), *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(3).

mondes virtuels et plus particulièrement à *Second Life* est le projet AVALON[74] (*Access to Virtual and Action Learning live ONline* 2009-2010). Il a étudié l'apprentissage des langues via la visioconférence, l'objectif d'AVALON était d'analyser un autre outil de la CMO et ses potentialités pour l'apprentissage actif en proposant de décrire les "bonnes pratiques" de l'enseignement-apprentissage des langues dans les mondes virtuels et de permettre aux différents acteurs du monde éducatifs de développer les pratiques pédagogiques dans ces environnements.

Par la suite, la Commission Européenne a financé d'autres projets visant à l'enseignement-apprentissage des langues dans les mondes virtuels, toujours dans le cadre du *Lifelong Learning Programme* depuis 2007 :

Le projet Archi21 (2010-2012) a analysé les potentialités des mondes virtuels pour l'enseignement de l'architecture et des langues dans une approche CLIL (Content and Language Integrated Learning).

V-Lang "*Creative and Open Language Training in Virtual Worlds*" (2010-2011) a étudié l'utilisation des mondes virtuels pour l'apprentissage des langues et a conçu une "boîte à outils" destinée aux enseignants qui souhaitent intégrer les mondes virtuels dans leur enseignement en leur fournissant un village et des salles de classes permettant un apprentissage immersif et collaboratif ainsi que des pistes méthodologiques pour guider l'intégration de cet environnement et évaluer l'impact de cette approche.

Il s'agit de permettre aux enseignants de mettre en place des cours de langue, dans une situation similaire à celle que l'on trouve en présentiel dans une salle de classe mais également de proposer aux étudiants des mises en situation de communication. L'avatar représentait pour ce projet, l'élément clé pour une expérience immersive.

D'autres projets exploitant les mondes virtuels ont été financés par la Commission Européenne. Mentionnons le projet TILA[75] (*Telecollaboration for Intercultural Language*

[74] Projet financé par la Commission européenne.
[75] http://www.tilaproject.eu/moodle.

*Acquisition*), NIFLAR[76] (*Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research*) ou encore EUROVERSITY[77].

Notons pour terminer que la plupart des travaux sur les mondes virtuels sont publiés en langue anglaise. En France et dans les autres pays francophone, très peu d'enseignants et de chercheurs s'intéressent à ces environnements et il n'existe pas (encore ?) de communauté de pratique ou de recherche.

### 3.3.2. Types de recherches dans la littérature et données exploitées

La recherche sur les mondes virtuels en contexte éducatif est encore relativement jeune puisqu'elle a débuté en 2005 pour le monde virtuel le plus populaire dans le contexte éducatif, *Second Life* (Foster, 2007 ; Luo & Kemp, 2008). En nous basant sur différentes méta-analyses récentes de l'exploitation pédagogique et des pratiques de recherche dans les mondes virtuels (Beck & Perkins, 2014 ; Hew & Cheung, 2010 ; Inman, Wright, & Hartman, 2010 ; Kim, Lee, & Thomas, 2012 ; Wang & Burton, 2013), nous souhaitons ici dresser un panorama et montrer l'évolution de ce champ émergent afin de situer notre propre recherche.

Dans leur revue systématique des études empiriques portant sur l'exploitation pédagogique de *Second Life*, Wang & Burton (2013) ont dressé une cartographie de l'évolution de la recherche depuis la naissance de *Second Life* en 2003 jusqu'en 2011 en passant en revue 107 articles de recherche. Leur analyse a permis d'identifier les différentes tendances de la recherche et de conclure que "*educational implementation of SL is no longer in its infancy*" (2013, p. 363).

En effet, les premières études concernant l'exploitation pédagogique des mondes virtuels portaient plus sur le côté de la conception informatique que sur la plus-value du point de vue de l'apprentissage, du fait que les auteurs de ces études étaient presque tous informaticiens (Dalgarno, 2002). Lorsque les praticiens et les chercheurs en éducation se sont intéressés à ces environnements, ils ont commencé par explorer leurs caractéristiques

[76] http://niflar.eu.
[77] http://www.euroversity.eu.

et les potentialités qu'ils pouvaient offrir pour l'enseignement-apprentissage, d'où un nombre très important de recherches portant sur les affordances des mondes virtuels pour l'apprentissage (56/127 articles analysés par Beck & Perkins (2014)). De plus, certaines études cherchaient à comparer la réalisation d'une même activité en présentiel et dans le monde virtuel afin de tenter de cerner les différences et l'apport éventuel du monde virtuel. L'approche adoptée était généralement de mesurer un phénomène précis à l'aide de pré- et post- test et ainsi de mesurer la progression en utilisant ou non les mondes virtuels.

Les recherches qui ont suivi allaient rarement au-delà des anecdotes ou de l'expression des ressentis des participants quand elles s'appuyaient effectivement sur un dispositif de formation (Kemp & Livingstone, 2006). Il s'agissait pour Wang & Burton (2013) de la phase où l'on tentait de convaincre les éducateurs d'investir ces environnements en leur offrant des exemples de pratiques (2008-2010).

Si l'on peut reprocher à la majorité des études spéculatives ou anecdotiques leur manque de rigueur scientifique, elles auront au moins permis aux praticiens et à certaines institutions de tourner leur attention vers les potentialités présentées par les mondes virtuels pour l'évolution des pratiques pédagogiques, particulièrement les institutions européennes qui ont financé un certain nombre de projets visant à étudier les potentialités de ces environnements dans des situations éducatives. Elles auront également permis à une communauté de se créer et ainsi de faire avancer conjointement les pratiques et la recherche.

Une fois la phase d'évaluation du potentiel des mondes virtuels, d'exploration et de projection passée, le nombre de publications a augmenté significativement. 2009 a marqué un tournant et les recherches menées depuis cherchent à explorer plus systématiquement et de manière empirique les affordances qui se transforment avec les évolutions technologiques mais également les effets de différents facteurs (motivation, problèmes techniques, etc.) sur l'apprentissage dans *Second Life* (Wang & Burton, 2013).

Les recherches portent en grande majorité sur un public universitaire, le plus souvent au niveau licence. On trouve très peu d'études sur l'exploitation pédagogique des mondes virtuels au primaire, au secondaire, ni dans d'autres contextes éducatifs. Certains auteurs considèrent que cela est certainement dû à la restriction d'âge de nombreux mondes virtuels

(Beck & Perkins, 2014 ; Inman et al., 2010 ; Wang & Burton, 2013). Cela est à nuancer car même si *Second Life* est le monde virtuel le plus exploité et qu'il n'est accessible qu'à partir de 18 ans (ou 13 dans un espace dédié), il existe de nombreux mondes virtuels spécifiquement dédiés aux enfants et aux adolescents.

Nous pensons que la raison de cette concentration des recherches sur les étudiants universitaires peut être liée au fait qu'il est plus facile, au niveau universitaire qu'au niveau primaire ou secondaire, de mettre en place des dispositifs de formation innovants car les enseignants ont souvent plus de liberté dans la conception des curriculums et que la plupart des enseignants à l'université sont également chercheurs. Ils peuvent donc être plus enclins à expérimenter que leurs collègues enseignants aux niveaux primaire ou secondaire.

Lorsque l'on s'intéresse aux domaines ou disciplines d'études, les auteurs des méta-analyses n'ont pas les mêmes résultats. Nous représentons dans le tableau ci-dessous la répartition des disciplines dans les analyses de Wang & Burton (2013), Kim et al. (2012) et Beck & Perkins (2014).

| **Wang & Burton, 2011 (n=38)** | | **Kim, Lee & Thomas, 2012 (n=65)** | | **Beck & Perkins, 2014 (n=127)** | |
|---|---|---|---|---|---|
| Teacher education | 18% | Foreign Language Learning | 25% | Education Technology | 38% |
| Language education | 13% | Computer Education | 12% | Computer Science or Information Systems | 9% |
| Business | 13% | General Education | 17% | Virtual Reality/Virtual Worlds/Gaming | 10% |
| Hospitality and tourism | 8% | Science Education | 18% | Science and Health Education | 8% |
| Computer studies | 8% | Interdisciplinary education | 8% | Human-Computer Interaction | 8% |
| Interactive learning environment | 8% | Economy education | 5% | Media and Communications | 7% |
| Information system | 5% | Design education | 3% | Psychology or Education Psychology | 6% |
| Interdisciplinary communication | 5% | Others | 12% | Other fields | 5% |
| Media and art education | 5% | | | Social Science and Education Research | 3% |
| Library | 5% | | | Cognitive Science | 3% |
| Psychology | 3% | | | Library Science | 2% |
| Healthcare | 3% | | | | |
| Biotechnology | 3% | | | | |
| Civil engineering | 3% | | | | |

**Tableau 3 : Disciplines représentées dans les recherches sur l'exploitation pédagogique des mondes virtuels**

Comme les auteurs n'ont pas catégorisé les disciplines de la même façon et n'ont pas analysé le même nombre d'articles, ce tableau permet d'avoir un aperçu des différentes disciplines concernées et de leur proportion (nous avons ramené les chiffres en pourcentages). S'il est difficile d'identifier des tendances fortes, on peut quand même remarquer que les domaines qui nous intéressent (*Teacher Education, Language Education, Foreign Language Learning* et *Educational Technology*) sont très bien représentés par rapport aux autres domaines. La diversité des disciplines reflète également la diversité de la communauté et donc certainement la diversité des objets de recherche et des méthodologies employées.

Hew & Cheung (2010) ont montré que les recherches sur l'exploitation pédagogique des mondes virtuels portent sur trois aspects : le domaine affectif à travers les attitudes et

ressentis des participants, ce qu'apportent les mondes virtuels en termes d'apprentissage et les interactions sociales. Beck & Perkins (2014, p. 10) ont identifié 12 sujets de recherche :

| | |
|---|---|
| *Affordances of VW* | *Avatar* |
| *Learning* | *Collaboration* |
| *Instructional Strategies* | *Community* |
| *Behavior* | *Engagement* |
| *User Attitudes* | *Adoption of Technology* |
| *Interaction* | *Teachers Perceptions* |

Il est intéressant de noter que les mots-clés correspondent à ceux de notre recherche, bien que les articles analysés par les auteurs proviennent de disciplines très variées.

Les approches pédagogiques mentionnées dans la littérature semblent converger vers une centration sur l'apprenant. Le modèle transmissif est présent dans les mondes virtuels mais en très faible proportion selon Inman et al. (2010, p. 52) qui remarque que dans la majorité des formations étudiées, les étudiants sont engagés dans des jeux de rôle, des explorations de l'environnement, des tâches collaboratives ou des groupes de discussion. Wang & Burton (2013) ont montré que les chercheurs s'intéressent principalement aux mondes virtuels en cherchant à déterminer leur potentiel pour l'apprentissage expérientiel et constructiviste.

Il semble donc que les concepteurs des formations documentées dans la littérature ne cherchent plus, comme au début, à simplement reproduire des situations d'apprentissage que l'on trouve traditionnellement en classe mais s'en détachent pour progressivement construire une ou des approche(s) pédagogique(s) exploitant les affordances des mondes virtuels.

Si l'on s'intéresse maintenant à la méthodologie de recherche, les méta-analyses ne montrent pas de différences majeures entre les approches qualitatives, quantitatives et mixtes. Beck & Perkins (2014) et Wang & Burton (2013) ont montré que l'on trouve aujourd'hui une majorité d'études empiriques et de moins en moins d'études prédictives ou anecdotiques et relient cela à la maturité du champ de recherche et à la nécessité d'étudier ce qui se passe vraiment dans les mondes virtuels du point de vue de l'apprentissage plutôt que de simplement émettre des hypothèses. Kim et al. (2012) ont observé un déclin des recherches descriptives au profit des recherches expérimentales depuis 2007.

Puisque les approches sont diverses, par conséquent, les types de données sur lesquels s'appuient les analyses et les outils et méthodes de recueil sont également diversifiés.

Les méthodes de recueil de données que l'on retrouve dans la littérature sont assez variées. En fonction de leurs objectifs, les chercheurs utilisent des questionnaires, font passer des entretiens, observent, analysent les fichiers de clavardage ou bien les scores à des tests.

Il est intéressant de noter que la majorité des données recueillies le sont à l'extérieur du monde virtuel, à l'exception des données d'observation et de l'enregistrement des fichiers de clavardage.

Les recherches qui étudient les interactions dans les mondes virtuels sont d'autant plus rares. Notons la thèse de Wigham (2012) qui étudie les interactions exolingues multimodales dans le monde virtuel *Second Life* en comparant la modalité audio et clavardage. Mentionnons également l'étude de Tang (2012) sur les stratégies d'apprentissage ou encore Jauregi, Canto, de Graaff, et al. (2011) qui proposent un cadre pour la scénarisation des tâches en mettant l'accent sur les interactions verbales et enfin Pita & Pedro (2012) qui ont conçu un cadre d'analyse de la communication dans *Second Life*. Nous pensons que la quasi absence de recherche portant sur les interactions verbales peut être due à la difficulté de traiter les données multimodales, au manque de méthodologie, même si Wigham et Pita & Pedro ont proposé respectivement une méthodologie de transcription et une méthodologie d'analyse de la communication verbale et non verbale dans les mondes virtuels, et surtout au temps que prend la transcription de l'oral et des gestes. De plus, la voix n'est pas une caractéristique que partagent tous les mondes virtuels et elle n'est disponible dans *Second Life* que depuis 2008 et son usage n'est pas forcément répandu, par choix ou par contraintes techniques.

Notre participation au projet européen Archi21 et à la préparation du protocole de recherche nous a conduit à réfléchir aux aspects méthodologiques et éthiques relatifs à la recherche dans les mondes virtuels et à l'étude des interactions pédagogiques dans ces environnements. Nous avons été surprise de ne quasiment rien trouver à cette époque-là sur les aspects méthodologiques de la recherche dans les mondes virtuels dans la littérature, à l'exception d'un article en informatique de Bell, Castronova, & Wagner (2008) sur le développement d'un système d'enregistrement d'entretiens que le chercheur attache à son

avatar, d'un chapitre dans l'ouvrage *Researching Learning in Virtual Worlds* (Peachey, Gillen, Livingstone, et al., 2010) de Moschini (2010) présentant une "boîte à outils" pour le chercheur.

Ainsi, nous avons entrepris une réflexion méthodologique sur l'étude des interactions pédagogiques dans les mondes virtuels (Bayle & Foucher, 2011). Nous avons abordé des questions relatives à l'identité de l'avatar (des étudiants mais aussi du chercheur qui doit être présent pour les enregistrements), à l'éthique, au type de données que l'on peut recueillir et aux considérations techniques et méthodologiques relatives à la capture vidéo, à l'enregistrement du clavardage, de l'audio en fonction des contraintes relatives à l'environnement.

Il semble que c'est lorsque nous avons terminé la formation et le recueil de données que les chercheurs ont commencé à publier sur les méthodologies de recherche. Cela est consistant avec l'évolution du champ de recherche et le stade auquel il se trouve. Maintenant que d'assez nombreuses études ont été publiées et que la communauté se concrétise, les chercheurs commencent à penser à mutualiser les pratiques et à concevoir une approche cohérente avec les autres recherches.

### 3.3.3. Apprendre à enseigner les langues dans les mondes virtuels : quelques considérations théoriques et pratiques

Nous l'avons vu, la littérature est aujourd'hui assez abondante sur l'intérêt d'exploiter les mondes virtuels pour l'enseignement-apprentissage, surtout en langues. En revanche, il existe peu de recherches sur les mondes virtuels et la formation des enseignants. Campbell (2009).

Nous nous intéresserons ici à deux types de situations :

- Des enseignants en service qui souhaitent utiliser les mondes virtuels
- Des enseignants en formation que l'on forme à travers l'utilisation de l'outil

Comme on l'a vu, nombreux sont les enseignants, aujourd'hui encore, qui sont réticents à l'idée d'intégrer les technologies dans leur pratique, surtout lorsqu'ils n'ont pas été formés à

cela. Ils ont bien souvent peur de ne pas savoir manipuler l'outil mais surtout, ils ont besoin de comprendre les enjeux de la mise à distance, les fondements de la pédagogie en ligne. En résumé, ils ont besoin d'apprendre à enseigner en ligne.

Dans le cas des mondes virtuels, les obstacles techniques sont évidemment présents, d'autant plus qu'il s'agit d'un environnement assez nouveau et peu répandu dans les pratiques pédagogiques. Il faut posséder un ordinateur récent et une connexion internet assez puissante, prendre le temps de se familiariser avec l'outil mais également avoir le temps de concevoir des tâches.

Si l'on considère qu'en 2007 les premiers travaux sont parus sur l'exploitation pédagogique des mondes virtuels, ceux-ci s'orientaient vers le processus d'apprentissage. Le processus d'enseignement semble avoir eu de l'intérêt dans un deuxième temps. Depuis quelques années, des ouvrages ou des guides pratiques sont publiés dans l'objectif d'aider les enseignants à intégrer les mondes virtuels dans leur pratique (Hodge, Collins, & Giordano, 2011 ; Moiraud, 2010 ; Sadler, 2012 ; Sharon, 2010 ; Vincenti & Braman, 2011). Ces ouvrages reprennent souvent plus ou moins le même contenu avec des éléments historiques, une présentation des caractéristiques des mondes virtuels et de leur intérêt pédagogique, principalement du point de vue de la motivation, de la collaboration et de la communication ainsi que des suggestions pratiques (idées de scénarios pédagogiques, témoignages, sélection de destinations au sein du monde virtuel, etc.).

La recherche sur l'enseignement dans les mondes virtuels commence elle-aussi à rassembler la communauté scientifique autour des questions de la formation des enseignants, du point de vue technique et pédagogique (Gregory & Masters, 2010 ; Mullen et al., 2007).

Il nous semble qu'il s'agit d'un environnement propice pour la mise en situation des enseignants en formation, que ce soit dans un cadre authentique avec de vrais apprenants, comme cela a été le cas avec la formation SLIC ou dans le cadre de simulations.

# Chapitre 3. Une approche interactionniste de la relation pédagogique à distance

L'objectif de la première partie de ce chapitre est de présenter notre objet d'étude : les interactions pédagogiques en ligne dans le contexte particulier de l'utilisation des mondes virtuels pour la formation des enseignants. Pour cela, il nous semble tout d'abord important de préciser ce que l'on entend par interaction dans les domaines des sciences du langage et de la sociologie et nous nous intéressons plus particulièrement à la microsociologie de Goffman et à l'analyse de discours en interaction. Nous ferons ensuite un point sur la recherche portant sur les interactions pédagogiques dans la classe de langue, notamment à travers l'approche ethnographique de la classe de langue. Puis, nous nous attachons à la dimension technologique des interactions en ligne en abordant les travaux qui se développent en lien avec le champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO). Ces éléments nous permettront d'introduire les théories sous-jacentes à l'objet central de notre recherche que nous présenterons plus en détail : les interactions pédagogiques en ligne. Dans une deuxième partie, nous abordons la notion de relation pédagogique en montrant qu'il s'agit d'un type de relation interpersonnelle particulier déterminé par la présence des trois pôles du triangle pédagogique, l'enseignant, les apprenants et le savoir et qui se construit, s'actualise dans les interactions. Nous conclurons en abordant la définition de la relation pédagogique à distance à travers les quelques travaux qui s'y sont intéressés et synthétiserons la première partie de cette thèse.

# 1. L'analyse des interactions pédagogiques en ligne : état des lieux

Situant notre recherche dans la discipline des sciences du langage et plus particulièrement en didactique des langues et des cultures, notre objet d'étude porte principalement sur les interactions langagières. Avant de détailler les caractéristiques des interactions pédagogiques en ligne, nous proposons de revenir aux origines de la notion d'interaction. Nous commençons par définir l'interaction d'un point de vue général avant d'aborder les différents types d'interaction.

## 1.1. Vers une définition de l'interaction : entre langage et action

Dans sa conception large, la notion d'interaction ne se limite pas au langage, ni même à l'humain. Le TLFi donne comme définition du premier sens d'interaction l'"*action réciproque de deux ou plusieurs objets, de deux ou plusieurs phénomènes*". Ainsi, des objets peuvent interagir les uns avec les autres. Cosnier (2002, p. 318) précise que

> *Renvoyant très généralement à l'action de deux (ou plusieurs) objets ou phénomènes l'un sur l'autre, l'interaction est un concept "nomade" : apparu tout d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie, il a été, à partir de la seconde moitié du XXème siècle, adopté par les sciences humaines pour qualifier les interactions communicatives.*

Nous nous limiterons toutefois à la dimension humaine, sociale et verbale de l'interaction puisque nous nous intéressons aux liens qui se créent au sein d'un groupe de personnes dans une situation particulière d'interaction.

C'est en effet la dimension sociale des échanges interpersonnels qui nous intéresse. Ces échanges ou actions peuvent être de nature diverse. On pense en premier lieu aux interactions langagières lorsque l'on se place du point de vue des sciences du langage,

qu'elles soient verbales et donc rattachées à la parole, au discours ou bien non verbales et relevant d'actions corporelles (proxémie, regard, gestuelle) et donc du langage non verbal. Mais ces actions langagières réciproques se réalisent toujours entre au moins deux acteurs ou interactants. La dimension sociale est donc tout aussi centrale que la dimension langagière lorsque l'on appréhende les interactions.

Dans une perspective sociologique, Goffman (1973a, p. 23) définit l'interaction comme "*l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres*". Cette définition se rapproche de celle du TLFI et la complète en introduisant la notion d'influence et de présence physique immédiate.

L'interaction est donc ce qui se passe entre deux ou plusieurs personnes qui sont dans un même lieu. Goffman exclut les types d'interactions qui n'ont pas lieu en face à face même s'il a par la suite admis que les contacts peuvent être médiatisés, notamment avec le téléphone (Goffman, 1974). Il ne considère pas l'interaction comme exclusivement verbale puisque pour lui, deux personnes n'ont pas forcément besoin de parler pour interagir. Il a notamment montré le processus d'influence mutuelle d'individus qui se croisent sur un trottoir. Sans échanger un mot, chacun doit prendre en compte la position et les actions de l'autre pour ajuster les siennes et ainsi éviter une collision.

Dans une perspective plus linguistique, Kerbrat-Orecchioni (1998, p. 55) s'intéresse exclusivement à l'interaction verbale qu'elle définit comme "*toute forme de discours produit collectivement, par l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs interactants*".

Notre conception de l'interaction se situe à la croisée des perspectives linguistiques et sociologiques dans une approche interactionniste. Notre ancrage dans la didactique des langues et des cultures et notre conception de la langue en tant qu'outil d'interaction sociale qui a une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage nous amène à étudier plus spécifiquement les interactions verbales pour comprendre comment se construit la relation interpersonnelle entre des individus. Mais ce focus sur la dimension relationnelle nous amène à aller plus loin qu'une simple analyse linguistique.

## 1.2. De la microsociologie goffmanienne à l'analyse de discours en interaction : une approche interactionniste

Les interactions sont l'objet d'étude des approches interactionnistes. Celles-ci, prenant en considération les dimensions langagière et sociale des interactions interpersonnelles, appartiennent à des disciplines très variées en sciences sociales : la sociologie, la psychologie, la linguistique, l'anthropologie. Chaque champ dispose de ses propres références théoriques et approches méthodologiques mais une vision commune les rapproche selon Traverso en ce que :

> *Les approches interactionnistes partent de l'idée que l'observation des situations ordinaires de rencontres est, plus que l'introspection ou l'intuition, le moyen d'approcher l'objet soumis à l'investigation, que celui-ci soit d'ordre social, les fondements culturels des comportements, le fonctionnement de la langue et des discours, etc. (Traverso, 2000, p. 13)*

Nous proposons de nous focaliser sur les concepts et travaux de deux grands courants théoriques liés à l'analyse des interactions qui inspirent souvent les didacticiens qui s'intéressent aux interactions pédagogiques. D'une part, la microsociologie goffmanienne issue d'un des courants majeurs de la sociologie américaine, l'interactionnisme symbolique, qui cherche à comprendre les mécanismes des relations interpersonnelles. D'autre part, le discours en interaction, un courant appartenant aux sciences du langage qui s'intéresse aux différents types d'interactions verbales (la conversation, le débat, l'entretien, etc.) et qui se situe à la croisée de l'analyse du discours, la linguistique interactionniste et de la pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Notre objectif ici n'est pas de faire une synthèse exhaustive des travaux, concepts et approches de chacun de ces courants qui ne sont pas directement l'objet de notre recherche (voir pour cela Arditty (2004)). Il s'agit simplement de situer notre thèse dans un contexte plus large et de présenter les concepts que nous avons pu emprunter pour nourrir notre réflexion.

### 1.2.1. La microsociologie goffmanienne

Goffman est un sociologue issu du courant de l'interactionnisme symbolique qui, dans une démarche compréhensive, s'attache à décrire à travers les interactions "*ce qui se joue entre les acteurs dans la détermination mutuelle de leur comportement*" (Le Breton, 2008, pp. 6-7). Goffman est connu pour son emploi de la métaphore théâtrale pour décrire et analyser les interactions sociales quotidiennes en face à face (Goffman, 1973a, 1973b). Il a également théorisé l'ordre de l'interaction à travers les notions de rituels et de face (Goffman, 1974)

Nous présentons ici quelques-uns des concepts qui ont été utiles à notre étude : les acteurs, les rôles, la représentation, les équipes et les rituels. Consciente que ces concepts proviennent de situations assez éloignées de celles que nous étudions et que Goffman ne s'est jamais intéressé aux interactions pédagogiques, nous les considérons tout de même pertinents pour notre objet d'étude. En effet, même si Goffman s'est attaché à étudier les interactions sociales en face à face, il a lui-même admis la possibilité que ses observations soient élargies à des contextes médiatisés. De plus, s'il s'intéresse presque exclusivement aux interactions dans la vie quotidienne, les concepts qu'il aborde s'appliquent à différents contextes.

De plus, de nombreux chercheurs se sont fondés sur les notions clés de l'œuvre de Goffman pour étudier des situations pédagogiques assez proches de celles que nous étudions. Goffman est souvent repris pour parler de l'identité virtuelle, avec les avatars dans les mondes virtuels (Lucas, 2013) ou via le concept de présentation de soi dans les réseaux sociaux (Lin & Wang, 2014). La thèse de Stouli (1989) emprunte le concept de mise en scène pour étudier la classe de FLE. Dejean-Thircuir & Mangenot (2006b) ont étudié la pluralité des positionnements de futurs enseignants de FLE en interaction avec des apprenants en utilisant notamment la notion de présentation de soi. Enfin, Blandin (2004) nous a beaucoup inspirée en interrogeant la pertinence des concepts de Goffman pour analyser la relation pédagogique à distance.

#### *1.2.1.1. Les acteurs*

En considérant l'espace interactionnel comme une scène de théâtre, Goffman conçoit les participants à l'interaction comme des acteurs qui jouent un rôle en fonction de la situation

dans laquelle ils se trouvent et se mettent donc en scène. Mais d'autres participants à l'interaction, qui n'ont pas le rôle d'acteur, peuvent être présents et avoir une influence sur le déroulement de l'interaction. Il s'agit du public.

Goffman (1987) considère que les participants sont soit émetteurs, soit récepteurs. La position des acteurs dans l'interaction est dynamique puisqu'ils passent normalement d'émetteur à récepteur avec l'alternance des tours de parole. Le public est par définition récepteur mais peut transgresser cette règle. Parmi les récepteurs, Goffman distingue les *récepteurs ratifiés* (ceux auxquels s'adresse le locuteur) et les *non-ratifiés* (appelés tiers). Dans ces deux catégories, il fait également une distinction que nous représentons dans le schéma suivant (figure 20) :

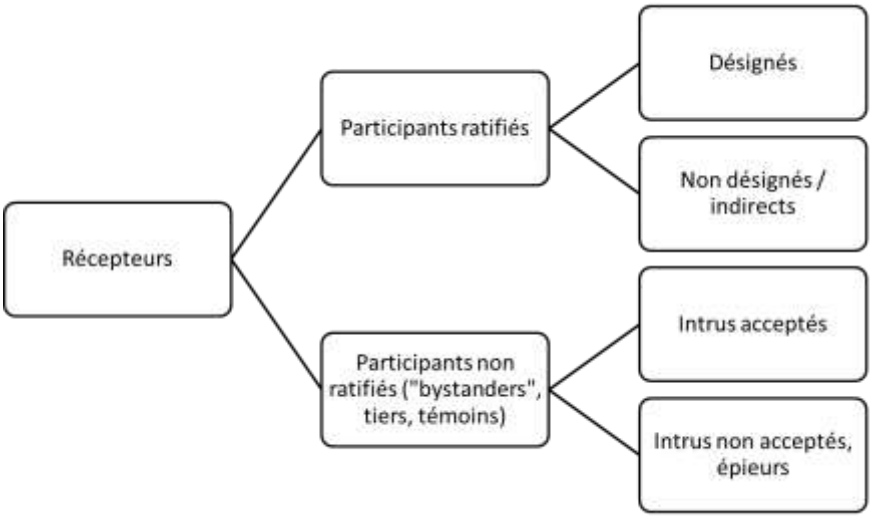



**Figure 20 : Classification des récepteurs selon Goffman (1987)**

Chaque acteur est représenté par une *façade* définie par Goffman comme l'"*appareillage symbolique utilisé par l'acteur durant sa représentation*" (Goffman, 1973a, p. 29). Cette façade est composée de deux volets : une façade personnelle qui désigne les caractéristiques relativement stables de l'acteur (sexe, âge, taille, origine) et des éléments qui peuvent être adaptés à chaque contexte (vêtements, comportement gestuel, façon de parler, etc.). La façade est aussi composée du décor qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets "*constituant la toile de fond et les accessoires des actes humains qui*

*se déroulent à cet endroit*" (*ibid.,* p.29). Cette façade créé une mise en scène dans laquelle vont s'actualiser les rôles de chacun.

Cette notion de façade nous paraît adaptée aux situations d'interaction au sein des mondes virtuels que nous étudions. En effet, les étudiants entrent sur scène dès lors que leur avatar apparaît dans le monde virtuel. À travers la possibilité de personnalisation de son avatar, l'acteur peut donner à voir aux autres une façade personnelle plus ou moins proche de sa façade personnelle "réelle", contrairement à d'autres espaces de CMO où la façade s'exprime principalement à travers les discours (forums, clavardage notamment). De plus, l'aspect visuel dû à la représentation graphique en trois dimensions de l'environnement instaure un décor particulier, également personnalisable au sein duquel l'interaction se déroule.

#### *1.2.1.2. Rôles et représentation*

Un acteur est un individu dont le travail est d'incarner un autre individu et donc de jouer un rôle. Goffman définit un *rôle* comme un "*modèle d'action préétabli que l'on développe durant une représentation et que l'on peut présenter ou utiliser dans d'autres occasions*" (Goffman, 1973a, p. 23).

Un rôle recouvre donc des comportements liés à une situation donnée en fonction des représentations que l'on se fait de la situation par rapport aux indices donnés par la façade. Il est souvent socialement prédéterminé et implique donc des attentes de la part des autres acteurs sur la manière dont il doit être joué. L'auteur précise que l'acteur peut jouer plusieurs rôles dans une même situation ou encore que parfois, aucun rôle ne convient à une représentation particulière. Dans tous les cas, il est nécessaire de jouer un rôle qui soit en congruence avec la façade.

Si l'acteur peut se voir attribuer un rôle particulier dans une situation donnée, il peut prendre de la distance par rapport à celui-ci et choisir de le jouer de la manière dont il le souhaite. De plus, si l'acteur n'a pas d'influence sur le décor, il peut jouer sur l'image qu'il donne de lui-même à travers certains aspects de sa façade personnelle. Mais "*quand un acteur joue un rôle, il demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux le rôle qu'il produit*" (Goffman, 1973a, p. 25) et ce, même si l'acteur lui-même se détache de ce

rôle. Un contrat tacite se met en place entre les acteurs qui s'accordent à accepter la situation telle qu'elle est présentée.

La notion de rôle s'appuie sur des aspects individuels et collectifs dans le sens où un rôle est souvent socialement prédéfini et lié à un statut, une position sociale déterminée (pensons aux rôles de l'enseignant et de l'apprenant) mais l'acteur a la possibilité de jouer ce rôle de la manière dont il le souhaite, tant qu'il maintient une cohérence dans la représentation entre son rôle et la façade. À travers la notion de rôle, Goffman rappelle que la construction sociale et individuelle d'un individu est complexe et passe par une pluralité d'identités. L'acteur se met en scène dans l'interaction et peut jouer sur la pluralité de ces identités.

L'interaction est perçue comme une *représentation*, au sens théâtral des rôles joués sur une scène, qui est définie par Goffman comme "la *totalité de l'activité d'un acteur qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continuelle de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité*" (Goffman, 1973a, p. 29). Il est intéressant de noter ici la présence d'observateurs. Goffman s'intéresse en effet, non seulement aux personnes qui interagissent mais prend aussi en compte le contexte plus large de l'interaction et ainsi la présence d'autres personnes qui peut avoir un impact sur l'interaction.

Cette importance du contexte renvoie à la notion de "*définition de la situation*", centrale pour Goffman dans le déroulement de l'interaction. Pour lui, comme pour la plupart des interactionnistes, ce sont les acteurs qui définissent ensemble la situation, à travers leurs expériences passées, leurs représentations, l'objectif qu'ils se donnent dans l'interaction, le rôle qu'ils ont à jouer, mais également la relation qui les unit. Cette situation est constamment redéfinie dans l'interaction. Ainsi, l'image que l'on veut donner de soi, l'image que l'autre perçoit et nous renvoie, la façade et les rôles constituent les éléments de la représentation.

Dans le cas de notre étude, nous faisons le lien entre la notion de représentation et celle de scénario pédagogique, notamment lorsque nous étudions les décalages entre prescription, perception et réalisation. La formation SLIC a été organisée selon un scénario qui a défini des tâches à réaliser selon des objectifs, dans une certaine temporalité, à l'aide d'outils spécifiques et en attribuant aux participants des rôles particuliers. Or, comme dans toute

situation pédagogique, ce que l'on prévoit dans le scénario présente toujours des décalages par rapport à ce qui se passe réellement quand le dispositif est actualisé. Si les décalages ente ce que nous avons prévu et ce qui s'est réellement passé nous intéresse dans la dimension de scénarisation des dispositifs de formation des enseignants, nous nous attachons particulièrement à comprendre ce qu'on réellement fait les étudiants et donc leur représentation.

#### *1.2.1.3. La notion de région*

Comme au théâtre, Goffman considère que l'espace est divisé en plusieurs régions. Il définit une région comme "*tout lieu borné par des obstacles à la perception*" (1973a, p. 105). Il existe deux types de régions :

- La **région antérieure** : il s'agit du lieu où se déroule la représentation, la scène.
- La **région postérieure** : "lieu, *en rapport avec une représentation donnée, où l'on a toute latitude de contredire sciemment l'impression produite par la représentation*" (*ibid.,* p. 105). Dans la métaphore théâtrale, il s'agit des coulisses.

Ce découpage nous semble pertinent dans le contexte d'interactions au sein d'un monde virtuel. Si l'on considère que la représentation commence dès que les acteurs montent sur scène, nous avons considéré, pour la formation SLIC, qu'une séance commençait dès qu'au moins un étudiant français et un étudiant américain étaient présents. Bien souvent, nous étions présente avant le début de la séance pour préparer l'enregistrement et le binôme d'étudiants français se connectait également souvent en avance pour régler les derniers détails de préparation. Le passage des coulisses à la scène s'opérait alors sans changer de lieu dès qu'un étudiant américain se connectait et nous avons pu observer des changements de comportement intéressants du point de vue de l'adoption du rôle d'animateur. À la fin de la séance, le même type de phénomène se produisait avec un passage inverse de la scène aux coulisses.

Mais le passage de la scène aux coulisses et vice versa n'apparaît pas seulement en début et en fin de séance. On peut également considérer la scène comme le lieu dans lequel se retrouvaient les étudiants au sein du monde virtuel et les coulisses comme le lieu géographique dans lequel ils se situaient. Seule la scène était visible de tous. Ce que chaque

étudiant faisait dans le monde premier n'était pas accessible. Ainsi, un étudiant pouvait tout à fait être sur la plage avec son ordinateur connecté à *Second Life* ou encore dans son lit.

Enfin, si l'on considère les différents modes de communication disponibles dans *Second Life*, avec notamment la possibilité de s'adresser à toutes les personnes présentes autour de son avatar ou seulement à certaines personnes, la notion de région est là aussi pertinente. Les étudiants français ont affirmé échanger régulièrement via le clavardage privé durant la séance pour se donner des conseils, se mettre d'accord sur la suite du travail, etc. On peut alors considérer qu'ils ont exploité les différents modes de communication comme différentes régions.

#### *1.2.1.4. La notion d'équipe*

La notion d'équipe nous intéresse particulièrement par rapport à la dimension collaborative de la formation SLIC. Goffman définit une équipe comme "*un ensemble de personnes dont la coopération très étroite est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation*" (1973a, p. 102). Il explique qu'il existe une dépendance réciproque au sein de l'équipe dans le sens où chaque membre d'une équipe est obligé de compter sur les autres et sur leur bonne conduite alors même que chaque membre a le pouvoir de casser la représentation par une conduite inappropriée.

Il précise que les membres d'une équipe ne sont souvent pas au même niveau puisqu'ils n'ont pas le même rôle et donc pas les mêmes moyens pour diriger la représentation. Tout est ainsi question de négociation pour que la représentation se déroule bien et que chaque membre trouve sa place. Il peut également y avoir plusieurs équipes pour une même représentation, par exemple au théâtre : l'équipe des acteurs et l'équipe des spectateurs.

Dans le contexte de notre étude, la notion d'équipe est pertinente à divers égards. Tout d'abord, elle permet de considérer l'engagement nécessaire de chaque membre du groupe pour le bon déroulement des séances. De plus, cette notion met l'accent sur le maintien de la définition de la situation. Cela renvoie à notre étude du rôle de l'animateur et de la perception que chacun en a (l'animateur lui-même et les autres étudiants) (chapitre 7). Enfin, nous pouvons considérer que dans chaque groupe, deux équipes étaient présentes : l'équipe des étudiants français et l'équipe des étudiants américains. Cette distinction a bien

été perçue par les participants et semble avoir été accentuée par le choix de certains binômes français de co-animer les séances.

### *1.2.1.5. Les rites d'interaction*

Pour Goffman, toute situation d'interaction présente des risques : "cel*ui qui risque une affirmation ou un message, si banal soit-il, engage et, en un sens, met en danger toutes les personnes présentes, y compris lui-même*" (1974, p. 41). Nous avons déjà vu que l'interaction engage une équipe d'acteurs qui ont des rôles à jouer et qui s'accordent sur une définition commune de la situation. C'est dans l'interaction que cette définition se maintient et s'actualise.

Goffman a mis en évidence un certain nombre de processus, appelés contraintes rituelles, qui permettent aux acteurs d'interagir en évitant de blesser l'autre ou de se faire blesser. Il les définit 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. (Goffman, 1987, p. 19)*

La notion de face est cruciale dans la compréhension des mécanismes sociaux à l'œuvre dans les interactions interpersonnelles. Goffman la définit comme la "*valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adopté au cours d'un contact particulier*" (Goffman, 1974, p. 9). La face représente donc l'image que l'on projette de soi. Il s'agit d'un objet sacré faisant partie de la dimension rituelle des pratiques symboliques que sont les interactions (*ibid.,* p. 21)

Pour Goffman, chaque individu a un besoin de reconnaissance qui le pousse à toujours projeter une image positive de lui-même. Et il met tout en œuvre pour préserver sa face. Or, la menace intervient lorsque l'individu est en interaction puisque sa face peut être remise en cause, soit par ses propres actions, soit par les actions des autres acteurs. L'objectif est donc de garder la face et de préserver la face de l'autre. Pour cela, un travail de figuration est nécessaire. Il s'agit de "*tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)*" (*ibid.*, p. 15). Ces moyens de préserver les

faces sont des règles intériorisées par les membres d'un groupe social qui correspondent à la politesse, au savoir-vivre.

Le travail de figuration peut se faire de différentes façons. L'individu peut choisir l'évitement. Si la face de l'autre a été atteinte, il peut tenter d'y remédier à travers ce que Goffman appelle des échanges réparateurs. Enfin, pour que toute interaction se déroule bien, il doit faire appel à des échanges confirmatifs comme les salutations.

La notion de rituel est donc centrale dans la conception de Goffman de l'ordre de l'interaction. Nous verrons, lorsque nous aborderons les interactions pédagogiques, que la notion de rituel est également pertinente dans ce cadre, ainsi que lorsque les interactions sont médiatisées.

## 1.2.2. Analyse du discours en interaction

Nous nous intéressons à présent à la dimension linguistique de l'analyse des interactions, particulièrement dans le contexte français en présentant la notion de discours en interaction à partir de l'ouvrage éponyme de Kerbrat-Orecchioni (2005) et plus largement la notion d'interactions verbales.

### *1.2.2.1. Les interactions comme objet d'analyse*

Aux États-Unis, les sociologues et les linguistes se penchent déjà depuis plusieurs décennies sur les interactions verbales, notamment sous l'impulsion de la sociologie comme on a pu le voir avec Goffman. Le courant *Conversation Analysis* a émergé à la fin des années 1960.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1998), en France, les linguistes se sont intéressés plus tardivement à cet objet de recherche. La conversation ordinaire ne présentait pas d'intérêt par rapport à l'écrit et aux aspects normatifs de la langue. Ce manque d'intérêt vient également des traditions disciplinaires des champs concernés par les interactions (linguistique, ethnographie, ethnologie, anthropologie, psychologie et sociologie) et c'est seulement dans les années 1980 que quelques linguistes ont commencé à impulser l'étude des interactions en France.

La notion d'interaction est donc doublement importée puisque la linguistique française l'a empruntée à la sociologie américaine (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 54). Aujourd'hui, les interactions forment un objet d'étude à part entière qui rassemble un certain nombre de

chercheurs en sciences du langage mais également dans des disciplines voisines. En didactique des langues et des cultures, de nombreux chercheurs ont vu dans l'analyse des interactions une possibilité de mieux comprendre les enjeux interactionnels dans la classe de langue.

#### *1.2.2.2. Définir le discours en interaction*

Il convient de clarifier certains termes employés fréquemment : conversation, interaction et discours afin de préciser notre objet de recherche.

On a déjà vu que l'interaction se caractérise par l'influence mutuelle entre les interactants. L'interaction est avant tout sociale, et si elle passe souvent par un échange verbal, elle n'est pas forcément verbale. Un ensemble de phénomènes non verbaux tels que le regard ou encore le toucher permettent d'interagir sans prononcer un mot. A l'inverse, ce n'est pas parce que l'on parle que l'on interagit forcément. Pourtant, en linguistique, lorsque l'on parle d'interaction, on considère souvent les interactions verbales puisque l'on s'intéresse à l'objet langue.

On parle souvent de manière confondue d'analyse des interactions ou d'analyse des conversations en considérant donc conversation et interaction comme synonymes. Or, pour Traverso (2002, p. 142), ce qui distingue la conversation des autres types d'interaction est "*son objectif, que l'on caractérise parfois par son absence, en taxant la conversation d'activité gratuite*". La conversation serait donc un type particulier d'interaction et l'interaction un ensemble plus large de pratiques discursives.

Kerbrat-Orecchioni semble aller dans ce sens puisqu'elle explique le choix de changer le nom de son objet d'étude, en passant de l'étude des interactions verbales au discours en interaction, afin d'inclure d'autres formes d'interactions. Pour elle, "*discours en interaction*" permet d'inclure l'ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif et qui englobent la conversation parmi d'autres formes (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 14).

Reste à définir la notion de discours, notion instable qui recouvre plusieurs acceptions chez les chercheurs selon Barry (2003, p. 2) qui la définit comme "*toute production (verbale et non verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation*" (p.4).

Nous ne reviendrons pas sur les liens et différences entre analyse de discours, analyse conversationnelle et analyse des interactions et renvoyons pour cela à Levinson (1983) et Traverso (2003).

Nous considérons notre objet d'étude comme relevant du discours en interaction. Il s'agit d'un type de discours interactif proche de la conversation puisque l'accent était mis, dans les tâches collaboratives proposées, sur des échanges verbaux. Mais on ne peut pas définir les interactions que nous étudions comme uniquement des conversations puisque celles-ci se déroulaient dans un contexte pédagogique, exolingue et que les participants avaient des rôles et des objectifs bien définis de chaque côté que l'on ne retrouve pas dans la conversation ordinaire.

#### *1.2.2.3. L'analyse du discours en interaction : points de repère*

Lorsque l'on parle d'analyse des interactions, on privilégie le discours oral dialogué (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 55). Pourtant, avec les outils de CMO, de plus en plus d'études des interactions prennent en compte l'écrit synchrone du fait de sa proximité avec l'oral en face à face.

Si l'oral reste privilégié, l'un des paradoxes dans l'analyse des interactions est le passage systématique par l'écrit. En effet, pour pouvoir étudier les interactions, il est nécessaire de les enregistrer puis de les transcrire. On parle alors de corpus, bien que le terme recouvre des acceptions différentes selon les chercheurs et leurs domaines.

La majorité des chercheurs qui analysent les interactions ont une démarche méthodologique qualitative, empirique, descriptive et compréhensive. On a vu que dans une approche interactionniste, l'objectif est de comprendre les interactions dans la perspective des acteurs qui les actualisent. On parle alors de perspective émique. Bien entendu, la prise en compte du contexte est essentielle dans une démarche compréhensive. L'analyse ne pouvant pas avoir lieu en même temps que le déroulement de l'interaction,

> *L'analyste peut se trouver dans l'incapacité de comprendre correctement ce qui se passe dans l'interaction. Il est donc injustifié (…) de se priver délibérément de ces informations à partir du moment où les participants à l'interaction, eux, en disposent et sont susceptibles de les mobiliser pour*

> *produire et interpréter les énoncés qu'ils échangent* (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 88)

Ainsi, Kerbrat-Orecchioni (1990) porte une attention particulière à la situation de communication qui détermine les interactions mais joue également un rôle dans la détermination de la relation interpersonnelle (voir section 2.2). En s'inspirant des modèles de Hymes (1962) et de Brown & Fraser (1979), elle détermine différentes composantes de la situation de communication permettant d'analyser les interactions verbales en contexte :

- Le **site** (cadre spatio-temporel et fonction sociale et institutionnelle)
- Le **but**
- Les **participants** et le **cadre participatif** (composé selon Goffman (1987) du nombre de participants et de leurs rôles respectifs)

Enfin, comme beaucoup de chercheurs qui travaillent sur les interactions, Kerbrat-Orecchioni adopte une *approche éclectique* (2005, p. 21) en affirmant la nécessité d'emprunter différents concepts à des champs disciplinaires divers en fonction des objectifs de l'étude puisque l'on "*part des données pour dégager des règles qui s'appliquent à des objets de langage*" (2005, p. 23).

# 1.3. Types d'interactions en face à face

Les interactions que nous étudions se déroulent en ligne. Cependant, il nous semble nécessaire de nous arrêter un instant sur deux types d'interaction en face à face qui présentent certaines caractéristiques communes avec les interactions que nous étudions. Nous nous intéressons ici aux interactions exolingues et aux interactions pédagogiques en général et en classe de langue. Ces interactions ont comme point commun le fait qu'elles sont asymétriques.

## 1.3.1. Les interactions exolingues

On doit le concept de "*communication exolingue*" à Porquier (1984, pp. 18-19). Il s'agit de la communication qui

*s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle. [….] Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue ou la dimension exolingue de la situation dans laquelle :*

*- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;*

*- les participants sont conscients de cet état de choses ;*

*- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;*

*- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières.*

Selon cette définition, on parle donc de communication exolingue quand un locuteur n'utilise pas sa langue maternelle. Cette définition large n'implique pas une asymétrie entre les interlocuteurs qui semble caractériser la communication exolingue chez de nombreux chercheurs. En effet, pour Alber & Py (1986) par exemple, dans la communication ou la conversation exolingue, la langue utilisée est la langue maternelle de l'un ou plusieurs des interactants et la langue étrangère d'un ou plusieurs autres. On parle à l'inverse de communication endolingue lorsque les interactants communiquent dans leur langue maternelle.

Cette notion d'interaction exolingue renvoie à la notion de locuteur natif ou non natif ou encore au contexte respectivement homoglotte et alloglotte dans lequel les interactions peuvent être endolingues ou exolingues.

Les chercheurs qui travaillent sur les interactions exolingues s'intéressent notamment aux problèmes que pose cette asymétrie linguistique et aux stratégies mises en place par les interactants.

Dans la situation que nous étudions, les interactions peuvent être caractérisées comme exolingues dans le sens où il existe une asymétrie linguistique entre les groupes français et américains. En effet, la langue de travail du dispositif est le français, langue maternelle de la

plupart des étudiants français et langue apprise comme langue étrangère par la plupart des étudiants américains. Ainsi, les étudiants ne sont pas au même niveau dans l'interaction de ce point de vue-là.

## 1.3.2. Les interactions pédagogiques

On peut considérer les interactions pédagogiques comme un sous-ensemble des interactions sociales. Ces interactions se déroulent dans un cadre pédagogique, au sens large, c'est-à-dire dans un contexte d'enseignement-apprentissage, qu'il soit institutionnel, informel, en présentiel ou à distance. Lorsque l'on s'intéresse aux interactions pédagogiques, on cherche donc à comprendre la dynamique des échanges entre différents acteurs, principalement l'enseignant et les apprenants mais également entre les apprenants, dans un contexte d'enseignement-apprentissage.

### *1.3.2.1. Caractéristiques des interactions pédagogiques*

Les recherches menées ont fait apparaître un certain nombre de caractéristiques des interactions dans des situations de classe[78].

Les chercheurs qui s'intéressent aux interactions pédagogiques proviennent d'horizons disciplinaires variés. Citons par exemple l'approche ethnographique en sociologie de l'éducation (Sirota, 1987), la psycholinguistique (Nonnon, 1986), ou encore la psychologie sociale (Houdé & Wynnikammen, 1992).

Altet (1993, p. 125) propose trois caractéristiques générales des interactions pédagogiques :

- *il ne s'agit pas d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par un apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur*
- *il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignant et d'élèves*

[78] Nous parlons de "situation de classe" en évoquant la situation d'enseignement-apprentissage dans le lieu physique et symbolique qu'est la salle de classe, dans un contexte présentiel donc.

- *les interactions se déroulent dans une situation affective entre les acteurs qui n'est pas neutre*

Dans une classe, il y a donc interaction puisque le processus d'enseignement-apprentissage est par essence interactif à travers les actions de l'enseignant et celles de l'apprenant qui doivent construire une définition commune de la situation. Il s'agit d'une situation de communication particulière qui se distingue d'autres (interaction entre commerçant et client dans une boutique par exemple ou entre juge, procureur, avocat et accusé au tribunal) par la définition de rôles et de statuts spécifiques d'enseignant et d'apprenants, rôles socialement définis. Enfin, Altet met en avant l'importance de la dimension affective de la relation pédagogique, point qui nous intéresse particulièrement.

Altet précise que

> *l'interaction pédagogique n'est donc pas seulement verbale, elle est non-verbale et latente ; elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement.* (*ibid.*, p. 125).

Il s'agit donc d'étudier les échanges entre enseignant et apprenants dans leur dimension globale et complexe, en allant au-delà du simple échange verbal.

De manière plus spécifique, de nombreux chercheurs se sont attachés à décrire les spécificités des interactions pédagogiques qui semblent plus ou moins universellement partagées. Nous reprenons ici les points essentiels portant sur la définition des rôles interactionnels, l'occupation de l'espace de parole, l'alternance des tours de parole, les types d'interventions des enseignants et des apprenants.

L'enseignant a traditionnellement l'initiative des contenus et des modalités de travail, gère les tours de parole, évalue, accompagne les apprenants dans leur travail. Le rôle traditionnel des apprenants est de répondre aux requêtes de l'enseignant qui occupe alors un temps de parole important, souvent supérieur à la moitié du temps de parole total. L'enseignant est souvent considéré comme le "locuteur privilégié". Cette notion est définie par Bigot (2002, p. 27) comme "*celui qui occupe institutionnellement (un enseignant par exemple) ou "conjoncturellement" (un apprenant qui fait un exposé par exemple) la position de principal*

*locuteur. Le locuteur privilégié occupe généralement le plus grand temps de parole (voire sa totalité)*". Plusieurs éléments caractérisent cette position haute dans l'interaction :

- *Le locuteur privilégié est toujours le locuteur par défaut : il n'a pas besoin qu'on lui attribue la parole pour intervenir.*
- *Il n'est que rarement interrompu et toute interruption doit s'accompagner de formules visant à réparer l'offense que peut constituer cette usurpation de son rôle participationnel.*
- *Il peut interrompre assez facilement les autres participants, sans que cela constitue une atteinte à leur face, du moins s'ils lui reconnaissent le rôle de locuteur privilégié.* (2002, p. 27)

La structure interactionnelle traditionnelle est dite ternaire (McCarthy, 1991 ; Sinclair & Coulthard, 1975) et se manifeste par une intervention initiative de l'enseignant suivie d'une réaction de l'apprenant elle-même suivie d'une réaction de l'enseignant. Les interactions sont majoritairement verticales (enseignant-apprenant). Les interactions horizontales (apprenant-apprenant), même si elles sont préconisées dans une approche actionnelle de l'apprentissage (Conseil de l'Europe, 2001a) sont généralement plus rares.

Par définition, les interactions pédagogiques sont asymétriques. En effet, les rôles de l'enseignant et des apprenants sont par nature hiérarchisés même si les courants pédagogiques actuels cherchent à donner plus de pouvoir aux apprenants. Pour autant, cette asymétrie "*n'est pas nécessairement préjudiciable, si on se souvient que le monde social oblige constamment l'individu à être engagé dans une interaction où toute forme conversationnelle se fait dans la reconnaissance du rôle ou de la place de l'autre*" (Cicurel, 2002, p. 155).

La notion de contrat didactique est importante lorsque l'on parle des interactions pédagogiques. En effet, contrairement à la conversation ordinaire, l'interaction pédagogique se réalise en fonction d'un but (le plus souvent défini par l'enseignant mais pouvant également être défini par les apprenants). Il est nécessaire que les différents acteurs s'accordent sur la manière d'atteindre ce but. Cicurel schématise la communication didactique de la façon suivante :

| **L1 (locuteur compétent)** | doit/veut transmettre un corps de connaissances un savoir-faire/savoir dire | **à Ls (locuteurs moins compétents)** |
|---|---|---|
| selon des méthodes et des moyens diversifiés | | pour accélérer les processus acquisitionnels |
| | **Contrat didactique** : accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation de savoirs | |

**Figure 21 : Représentation de la communication didactique en classe (Cicurel, 2011a, p. 24)**

Ainsi, c'est le contrat didactique qui permet aux processus "apprendre" et "enseigner" de s'actualiser dans la classe de langue. Nous verrons par ailleurs que cette notion de contrat didactique, puisqu'il permet (entre autres) aux acteurs de définir la situation et la nature des interactions, est fortement liée à la notion de relation pédagogique.

#### *1.3.2.2. Particularité des interactions pédagogiques en classe de langue*

La classe de langue n'est plus aujourd'hui considérée seulement comme un lieu de mise en œuvre d'une méthodologie d'enseignement comme cela a pu être le cas jusque dans les années 1970 mais bien comme un "*lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction*" (Cicurel, 2002, p. 5).

Cicurel (2011b) définit une interaction pédagogique en classe de langue comme

> *une interaction planifiée mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance, et dotée d'une dimension fortement métalinguistique puisque c'est d'enseignement de langue qu'il s'agit.* (2011, p.323)

C'est bien la "*dimension fortement métalinguistique*" qui distingue les interactions qui ont lieu en classe de langue de celles d'autres disciplines. Le statut de la langue est en effet à la fois outil de communication et objet d'apprentissage.

De plus, il s'agit d'une situation d'interaction exolingue pour les apprenants, et souvent également pour l'enseignant alloglotte. Mais même dans le cas où la langue

d'enseignement-apprentissage n'est pas la langue maternelle de l'enseignant, celui-ci doit (a priori) avoir un niveau de maîtrise supérieur à celui des apprenants.

La communication en classe de langue est souvent simulée. Comme il s'agit d'une langue à apprendre, un des moyens d'apprentissage est de reproduire des situations de communication dans lesquelles cette langue est utilisée hors de la classe (Cicurel, 2011a, p. 55). L'auteure préfère d'ailleurs parler de fiction plutôt que de simulation. Pour elle, "*dans l'espace de la classe, en raison de la nécessité d'enseigner la communication langagière, il y a mise en scène de la langue dans des contextes imaginés, inventés ou partiellement inventés*" (2011, p. 68). On demande souvent aux apprenants de "faire comme si", "jouer un rôle".

Revenons à la notion de contrat didactique dans le cadre spécifique de la classe de langue. Cambra Giné (2003, p. 83) définit le contrat didactique comme un "*ensemble de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel*". À cette notion de contrat didactique, elle ajoute un contrat d'apprentissage ou contrat pédagogique qui "*engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle*" et définit les droits et devoirs de chacun. Ainsi,

> *Le devoir de l'enseignant est de transmettre des savoirs et des savoir-faire qu'il détient, tandis que le devoir de l'apprenant est de les faire siens et de montrer ses prestations langagières en répondant aux questions et en intervenant lorsqu'il est sollicité. Le contrat propre de la classe de LE est fondé sur la simulation, condition nécessaire pour faire preuve de ses savoir-faire langagiers. Les élèves ont le droit de demander toutes sortes d'explications et d'aide ; le professeur lui, a le droit de solliciter les élèves, de les évaluer, de les corriger, en plus de gérer les activités, de contrôler l'organisation et l'ordre.* (2003, p. 84)

Enfin, le troisième type de contrat est le contrat de parole ou de communication qui "*régit les conditions de réalisation des échanges*" (*ibid.*, p. 85). Il comporte des normes linguistiques, d'interaction et d'interprétation.

Toute interaction sociale est fondée sur la notion d'un contrat dans le sens d'un accord entre les interactants. Dans la classe de langue, ce contrat est spécifique dans la mesure où il y a processus d'enseignement-apprentissage et donc des types d'interactions particuliers liés

aux rôles interactionnels des participants et aux actions qu'ils mettent en œuvre pour enseigner et apprendre. De plus, l'objet d'enseignement-apprentissage, la langue, qui est également le moyen pour enseigner et apprendre a une influence sur les types de discours que l'on retrouve dans la classe de langue : des injonctions et des questions de l'enseignant dont l'objectif est de faire parler les apprenants et des discours allant de la fiction à l'authentique du côté des apprenants qui jouent le jeu de l'utilisation de la langue dans le contexte particulier où ils l'apprennent et se l'approprient de différentes façons dans l'objectif final de pouvoir l'utiliser hors de la classe.

### 1.3.3. Recherches sur les interactions pédagogiques en classe de langue

Lorsque nous avons abordé la notion de discours en interaction (section 1.2.2 de ce chapitre), nous avons expliqué que l'étude des interactions est apparue tardivement en France. Il en est de même pour l'analyse des interactions pédagogiques dans la classe de langue. Pour Cambra Giné (2003, p. 47), c'est le caractère fermé de la classe qui rend difficile les recherches sur les interactions pédagogiques. En effet, dans la classe ne sont normalement admis que les apprenants et l'enseignant. Toute autre personne qui pénètre dans la classe sans avoir un statut d'enseignant ou d'apprenant est souvent assimilée à un évaluateur ou un inspecteur. Pourtant, si l'on veut étudier ce qui se passe réellement dans une classe, il faut pouvoir y accéder et y passer du temps. L'analyse des interactions pédagogiques passe en effet par une observation et des enregistrements.

Aujourd'hui, il semble tout de même de plus en plus facile d'observer des classes. Comme nous l'avons vu, dans le cadre de la formation des enseignants de FLE, des stages d'observation et/ou de pratique sont systématiquement intégrés dans les cursus de parcours des licences ou de master.

On peut considérer deux grandes approches dans la recherche sur les interactions en classe de langue, l'une ayant un volet plutôt quantitatif, l'autre étant résolument qualitative. Le point commun étant l'observation.

La première approche s'appuie sur des grilles d'observation à partir de catégories préétablies de phénomènes à observer et à coder. Le système FIAC (*Flanders Interaction Analysis*

*Category*) de Flanders (1970) est le plus connu. Il repose sur l'analyse des comportements verbaux de l'enseignant et des apprenants selon 10 catégories. De nombreux autres systèmes de codification ont été développés dans le courant de recherche *Classroom Research* (voir Allwright & Bailey (1991) pour une synthèse).

Cette approche a fait l'objet de nombreuses critiques, notamment parce que les grilles proposées tendaient vers l'idée d'une classe idéale et ne permettaient pas de décrire ce qui se passait réellement dans la classe et que les catégories imposaient des phénomènes à observer et ne permettaient pas d'en prendre en compte d'autres (Van Lier, 1988).

La deuxième approche est celle que nous adoptons : l'approche ethnographique ou l'ethnographie éducative dont Cambra Giné (2003, pp. 18-19) présente les 10 grands principes :

- Elle s'intéresse à la réalité des situations éducatives.
- Sa finalité est d'approfondir les faits quotidiens et de reconstruire le sens des interactions dans la perspective des interactants.
- Elle aborde la classe en tant que groupe social et communauté culturelle pour étudier la communication des participants.
- Son but est de décrire et d'interpréter les actions et les interactions des apprenants et des enseignants à partir de données empiriques, afin de dégager des modèles explicatifs.
- Elle fournit des descriptions au niveau micro et macro.
- Elle contribue à l'amélioration et à l'innovation.
- Elle est centrée sur les participants, leurs perceptions, leurs représentations et la culture qu'ils partagent et ces participants devraient pouvoir profiter des résultats de la recherche.
- Elle se centre sur les acteurs de la classe et particulièrement sur l'enseignant.
- Elle implique d'accepter la singularité de chaque classe et refuse la généralisation des résultats des études de cas.
- Elle accepte la complexité des situations éducatives.

Nous reviendrons sur cette approche dans le chapitre 5. Précisons simplement pour l'instant que de nombreux chercheurs qui travaillent sur les interactions adoptent cette approche.

Leurs objectifs et leurs objets d'investigation sont multiples même s'ils tendent tous vers une meilleure compréhension des phénomènes de la classe. Certains chercheurs s'intéressent principalement à l'agir professoral, notamment l'équipe IDAP du DILTEC[79] à Paris 3 (Cicurel, 2011a ; Rivière & Cadet, 2009 ; 2008), souvent dans une perspective de formation des enseignants. D'autres, moins nombreux, focalisent plutôt sur les interactions entre apprenants (Barnier, 1996 ; Dejean-Thircuir, 2009 ; Swain, Brooks, & Tocalli-Beller, 2002 ; Webb, 1989).

# 1.4. Les interactions en ligne

Du fait de la médiatisation des interactions à travers les outils de communication mais également du fait de la distance, les interactions ayant lieu en ligne présentent des caractéristiques différentes de celles en présentiel. Dans le domaine de l'analyse des interactions, depuis la démocratisation de l'accès aux technologies dans la vie quotidienne, un champ de recherche a émergé : la communication médiatisée par ordinateur (CMO) avec l'objectif d'étudier les modalités de communication entre humains à travers des ordinateurs connectés en réseau. La CMO s'inscrit dans une perspective pluridisciplinaire puisqu'elle touche à différents domaines d'application, que ce soit dans le monde du travail, de l'éducation, des loisirs ou plus simplement dans les interactions de la vie quotidienne.

## 1.4.1. La CMO : un champ de recherche pour l'étude des interactions en ligne

### *1.4.1.1. Bref historique, disciplines de référence et objets de recherche*

C'est aux États-Unis que le courant *Computer-Mediated Communication* (CMC) s'est développé dans les années 1980 et a connu un grand succès au milieu des années 1990 en lien avec le développement et l'accessibilité des ordinateurs et du réseau internet. Ce champ

[79] Page web de l'équipe : http://www.univ-paris3.fr/ea-2288-didactique-des-langues-des-textes-et-des-cultures-diltec--3451.kjsp?STNAV=&RUBNAV.

est défini ainsi par Herring (1996, p. 1) : "*communication that takes place between human beings via the instrumentality of computers*".

Les premières recherches concernaient les usages écrits asynchrones du *World Wide Web*, du courriel et du forum mais aujourd'hui, le spectre s'est élargi à la communication synchrone audio et/ou textuelle (visioconférence, clavardage) et à des outils autres que l'ordinateur (*smartphones* et tablettes notamment). En France, on parle de Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO).

Sans surprise, c'est le domaine de l'informatique et de la théorie de l'information qui a commencé à s'intéresser à la CMO en travaillant sur les processus de transmission d'information. Kiesler, Siegel, & McGuire (1984) sont souvent cités comme les pionniers des sciences humaines et sociales dans le champ de la CMO avec leurs travaux sur les aspects psychosociologiques de la communication médiatisée par ordinateur. Comme le note Herring (1996), les linguistes ont tardé à considérer la médiatisation de la communication comme un objet d'investigation. Notons tout de même les travaux bien connus de Ferrara, Brunner, & Whittemore (1991) et leur caractérisation des écrits médiatisés par ordinateurs.

À travers ces quelques exemples, on voit se dessiner les contours d'un champ pluridisciplinaire intégrant des disciplines relevant de l'informatique et des sciences humaines et sociales.

Selon Herring (1996), le champ de la CMO s'intéresse particulièrement à la notion de langage et donc aux types de discours, aux différences avec la communication en présentiel liée au manque d'indices non-verbaux ainsi qu'à la notion de communauté puisque les outils de CMO permettent aux personnes d'interagir même lorsqu'elles sont géographiquement éloignées.

#### *1.4.1.2. Un problème terminologique : médiation ou médiatisation ?*

L'acronyme du champ de recherche *Computer-Mediated Communication*, CMC, a été traduit par CMO. Or, un problème terminologique se pose lorsqu'il s'agit de traduire la lettre M en français. Un débat existe au sein de la communauté scientifique et l'usage de l'acronyme CMO n'aide pas à clarifier l'ambiguïté.

En effet, en anglais, un seul terme existe – *mediate* – dont les définitions font ressortir la dimension d'intermédiaire. Ce verbe a pour origine le terme latin *mediatus* qui signifie

"placé au milieu". Le dictionnaire Cambridge donne la définition suivante : "*to talk to two separate people or groups involved in a disagreement to try to help them to agree or find a solution to their problems*". On est là dans la dimension de médiation. Dans la définition d'Herring, la dimension de médiatisation, d'intermédiaire apparaît tout comme celle de médiation à travers l'interaction sociale. On a donc en anglais les deux notions de médiation et de médiatisation au sein du terme *mediated.*

Dans la littérature francophone, on peut rencontrer les deux termes qui existent depuis longtemps et qui n'ont pas la même signification comme le souligne Jacquinot Delaunay (2003, p. 128) : la médiation est "*l'entremise destinée à amener un accord, le fait de servir d'intermédiaire*" alors que la médiatisation signifie "*qui agit indirectement, qui n'est en rapport avec autre chose que par un intermédiaire*". La notion d'intermédiaire est présente dans les deux termes mais pour autant, elle n'a pas la même fonction. Pour l'auteure,

> *il peut y avoir médiation sans médiatisation mais l'inverse n'est pas vrai […] car la médiatisation est supposée être au service de la médiation, qu'elle soit esthétique (art), culturelle (musée), politique (débat télévisé) ou pédagogique (Jacquinot Delaunay, 2003, p. 130)*

Peraya (1999a) considère que toute communication est médiatisée. Mais pour lui, si le terme "médiatisation" évoque l'idée du médium, de l'intermédiaire mais également celle des média dans leur acception courante (télévision, internet), il ne prend pas en compte un aspect essentiel des échanges en ligne :

> *communiquer ne consiste pas seulement à transmettre un message, un contenu : communiquer constitue fondamentalement un acte social* (Peraya, 1999a, p. 155)

Panckhurst a proposé le terme "*communication médiée par ordinateur*". Elle assimile l'ordinateur à un "*outil de médiation grâce auquel le discours se voit modifié*" (Panckhurst, 2006, p. 346). Et bien que le verbe "médier" n'existe pas en français, elle considère que le verbe médiatiser renvoie trop à la notion de média et occulte la dimension sociale de la communication.

Des chercheurs ont cherché d'autres appellations, telles que *communication assistée par ordinateur* ou *discours assisté par ordinateur*. Mais le terme "assistance" renvoie à l'idée que l'ordinateur assiste l'humain dans la communication. Or l'ordinateur n'est que le médium, l'intermédiaire. On peut alors, si l'on revient à la terminologie anglophone sur laquelle la terminologie francophone se base souvent lorsqu'elle emprunte des concepts, se demander pourquoi définir "*computer-mediated communication*", alors que l'on parle de "*computer-supported collaborative work (CSCW)*". Il semble que la couleur disciplinaire de ce champ, investi principalement par des informaticiens, y soit pour quelque chose. La perspective, liée au développement d'outils, met ainsi l'accent sur l'apport de l'outil pour l'action humaine.

Nous ne rentrerons pas plus en détail dans ce débat terminologique. Soulignons simplement que les auteurs qui choisissent de parler de médiation mettent l'accent sur la dimension relationnelle et sur les modifications du discours induits par l'intermédiaire qu'est l'ordinateur, ou plus particulièrement aux outils de communications accessibles via un ordinateur et une connexion internet. Les partisans du terme "communication médiatisée par ordinateur" se focalisent plutôt sur l'ordinateur en tant que média que sur la médiation qui renvoie à la notion de médiateur.

Dans le cadre de cette thèse, même si nous nous intéressons particulièrement à la dimension relationnelle, nous préférons conserver le terme le plus fréquemment rencontré de communication médiatisée par ordinateur en considérant, dans la lignée de Degache & Mangenot (2007) la CMO comme un "*champ de recherches dont l'objectif est d'analyser les nouveaux modes de communication induits par les outils informatiques*". Nous considérons que le rôle de l'ordinateur est de médiatiser la communication, il est le médium entre les interlocuteurs. La médiation se trouve du côté humain.

Pour terminer, il nous semble que c'est tout l'acronyme qui mériterait d'être actualisé. Outre les termes "médiatisée" et "médiée" qui sont en concurrence, l'émergence d'outils de communications autres que l'ordinateur (tablettes, *smartphones*, etc.) conduit à de nouvelles formes d'interactions. C'est pour cela que Gerbault (2008) a introduit le terme de "*communication médiatisée par les technologies de l'information et de la communication*".

### 1.4.2. Caractéristiques de la CMO

La communication médiatisée par ordinateur (CMO) se distingue, selon Warschauer (1997) d'autres modes de communication par cinq caractéristiques :

- l'interaction se fait sur un mode écrit et est médiatisée par ordinateur
- la communication est à grande échelle (principe *many-to-many* vs. *one-to-one* et *one-to-many*),
- la CMO a une indépendance spatio-temporelle, elle est libérée des contraintes du temps et de l'espace
- la CMO permet d'échanger avec des personnes éloignées géographiquement
- la CMO est en partie faite de liens hypermédias.

Cette catégorisation reste d'actualité même si les développements de la technologie permettent aujourd'hui d'autres modes de communication que le texte.

On catégorise généralement les interactions en ligne en fonction de leurs modalités (verbale (texte et/ou audio), non-verbale, multimodale) et de leur temporalité (synchrone ou asynchrone) à travers les outils qui les médiatisent. Ainsi, le forum est un outil de communication asynchrone textuelle alors que la vidéoconférence est un outil de communication synchrone multimodale.

Les forums et le courriel représentent les formes les plus répandues de communication médiatisée par ordinateur asynchrones. Ils sont également les outils qui ont fait l'objet d'un nombre important de travaux, dans des domaines variés (éducatif, professionnel ou privé) et selon des modalités elles-mêmes différentes.

Un ouvrage collectif *Décrire la conversation en ligne* dirigé par Develotte, Kern, & Lamy (2011) est paru avec l'objectif de décrire les spécificités des conversations qui se réalisent via un ordinateur en vidéo-conférence. L'approche était résolument comparatiste, soulignée par le sous-titre de l'ouvrage : *Le face à face distanciel*. Les auteurs ont choisi d'établir une comparaison avec l'ouvrage *Décrire la conversation* (Cosnier & Kerbrat-Orecchioni, 1987) qui portait sur des interactions en face à face. Ils ont, à partir d'un même corpus de "*conversations en visioconférence poste à poste*", cherché à décrire leurs spécificités à la fois

linguistiques (orales et textuelles), phonétiques et mimo-gestuelles dans la perspective de contribuer à la construction d'un cadre d'analyse des discours multimodaux en ligne.

L'ouvrage, bien qu'ayant un titre large, se limite à l'étude d'une modalité d'interaction en ligne particulière : la visioconférence. Il s'agit bien entendu de la modalité s'approchant le plus de la conversation en face à face puisque les interlocuteurs se voient à travers la webcam et peuvent se parler grâce au micro et ce en temps réel. Or, on ne peut limiter la description des interactions en ligne à cette unique modalité. L'évolution rapide dans le monde des technologies, l'apparition de nouveaux supports (tablettes, *smartphones*) et de nouvelles applications induisent de nouveaux usages qu'il est important de décrire. C'est ce que s'attachent à faire différents chercheurs appartenant au courant de la CMO.

Dans la littérature, on a parfois vu apparaître la notion de "langage d'internet" pour décrire les caractéristiques de la communication médiatisée (Combe Celik, 2010). Mais cette notion semble se limiter au mode écrit. En effet, de nombreux travaux ont tenté de décrire les spécificités de la communication écrite en ligne, notamment à travers les aspects graphiques, orthographiques et lexicaux (mentionnons par exemple l'utilisation des émoticônes permettant de pallier le manque d'indices non-verbaux, ou encore, ce que l'on appelle le "langage SMS").

Si l'on peut s'attacher à décrire les caractéristiques d'un outil, l'important à notre sens porte plutôt sur les caractéristiques de la CMO dans leur globalité pour répondre à la question des changements induits par la médiatisation. De notre point de vue, lorsque l'on étudie les interactions en ligne, ce n'est effectivement pas sur l'outil que doit se porter son attention, même s'il est important de connaître ses caractéristiques et potentialités, mais sur les individus qui l'utilisent. Leurs usages sont importants à analyser.

La CMO, à travers les différents outils qu'elle englobe, peut à la fois enrichir la communication, la faciliter mais également la contraindre.

Sans nous limiter à un outil particulier ou à une modalité de communication, nous présentons à présent les caractéristiques de la CMO les plus importantes.

#### *1.4.2.1. La multimodalité*

La médiatisation permet d'utiliser, simultanément ou non, différents modes de communication. Les outils et applications qui se développent et sont utilisés de manière

courante aujourd'hui vont dans ce sens-là. La visioconférence représente le mode de communication le plus riche puisqu'elle permet aux interlocuteurs, comme en face à face, de se voir et de se parler. Elle permet en plus d'écrire et de partager des fichiers (vidéos, sons, images). Les réseaux sociaux ont également une dimension multimodale forte.

#### *1.4.2.2. La possibilité de communication synchrone ou asynchrone*

Il ne s'agit pas d'un aspect spécifique à la CMO puisque la communication asynchrone existait bien avant l'invention de l'ordinateur. Il est tout de même spécifique à la médiatisation puisque communication asynchrone nécessite un outil. Nous pensons notamment au support papier qui permet d'écrire un message qui sera consulté ultérieurement ou encore au répondeur téléphonique. Avec la CMO et le développement d'une variété d'outils, il est possible de choisir de communiquer de manière synchrone ou asynchrone.

#### *1.4.2.3. Le brouillage de frontières entre le privé et le public*

Cette troisième caractéristique est particulièrement importante et visible à travers les usages des réseaux sociaux qui par définition connectent un grand nombre de personnes. Internet permet aujourd'hui de communiquer avec un nombre important de personnes, que l'on connaît ou non. Ainsi, ce que l'on échangeait autrefois avec son entourage proche peut être aujourd'hui communiqué à la planète entière. Les enjeux identitaires sont importants et l'on parle de plus en plus d'"*identité numérique*" ou encore d'"*empreinte numérique*" pour décrire les traces que l'on laisse à travers ce que l'on publie mais également ce qui est publié sur soi. Au-delà des frontières du temps et de l'espace qui n'ont plus vraiment de sens en ligne, c'est bien la notion de frontière entre ce qui relève de la sphère privée et de la sphère publique qui importe.

Nous allons aborder plus spécifiquement les caractéristiques de la CMO dans la section suivante en abordant la notion de communication pédagogique en ligne.

# 1.5. Les interactions pédagogiques en ligne en didactique des langues

L'exploitation pédagogique des outils de la CMO a rapidement intéressé un nombre croissant d'enseignants et de chercheurs, particulièrement dans le domaine de la DLC puisqu'Internet a facilité l'accès à la langue-culture cible et que les outils de la CMO permettent aujourd'hui une communication plus authentique, en dehors des frontières de la classe.

## 1.5.1. Un champ de recherche au sein de l'ALMT

En 2007, Degache et Mangenot présentaient les échanges exolingues via Internet comme un "*nouveau terrain d'exploration en didactique des langues*" (Degache & Mangenot, 2007). En 2011, l'ouvrage *Interagir et apprendre en ligne* (Nissen, Poyet, & Soubrié, 2011) mettait en avant l'importance de la dimension interactionnelle dans l'étude de l'enseignement-apprentissage en ligne. Plus récemment, l'ouvrage *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange* (Dooly & O'Dowd, 2012) a marqué la constitution d'un champ de recherche interdisciplinaire riche. L'intérêt que présente la CMO d'un point de vue pédagogique en DLC est donc aujourd'hui indéniable et fait l'objet de nombreuses recherches.

Pour Dooly & O'Dowd (2012, p. 13), l'intérêt des chercheurs pour l'étude des interactions en ligne dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues s'explique par l'accessibilité grandissante des technologies pour l'éducation (coût des ordinateurs moins élevé, connexion à internet de meilleure qualité) et l'émergence d'outils du web 2.0 (wikis, blogs, podcasts) faciles d'utilisation qui ont favorisé l'intégration des interactions en ligne dans les classes de langue étrangère. Outre l'aspect technologique, les auteurs avancent trois raisons qui ont conduit les formateurs et les chercheurs à s'intéresser de plus en plus aux échanges exolingues en ligne :

- la dimension culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues et l'objectif de développer les compétences interculturelles des apprenants de langue étrangère à travers des échanges interculturels en ligne ;

- la dimension socioculturelle et la perspective constructiviste de l'enseignement-apprentissage des langues dans une approche interactive ;
- la demande accrue, dans le monde du travail, de compétences liées aux technologies et la fusion entre les compétences en langue étrangère et les littéracies numériques.

Dooly et O'Dowd résument les besoins actuels en termes de formation en langues en mettant en perspective les dimensions technologique, pédagogique et professionnelle :

> *instead of using technologies simply to learn FLs, learners need to learn how to combine both FL skills and 'e-skills' or 'new literacies' to be able to work and collaborate in new contexts where the borders between the virtual and the real and between the distant and the proximate are increasingly blurred* (Dooly & O'Dowd, 2012, p. 15)

Il apparaît dès lors nécessaire de comprendre comment s'organisent les interactions en ligne à travers différents outils et à travers cela, comment construire des scénarios pédagogiques visant à développer les compétences langagières, technologiques et interculturelles des apprenants réutilisables dans des contextes autres que l'enseignement/apprentissage.

### 1.5.2. Caractéristiques des interactions pédagogiques en ligne

Dejean-Thircuir & Mangenot (2006a, p. 7) font le choix de parler de "*communication pédagogique médiatisée*" pour désigner

> *Un sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines références théoriques à la fois à la CMO et aux champs de la didactique et de l'analyse des interactions en classe. En effet, des questions spécifiques, d'ordre éducatif, viennent complexifier le tableau : celle des outils développés à des fins pédagogiques (notamment les plateformes de formation en ligne), celle des tâches données à réaliser aux apprenants, celle enfin des modalités de réalisation de ces tâches, pouvant aller de la simple mutualisation à la collaboration par petits groupes.*

Ce type de communication est donc caractérisé par sa dimension pédagogique, notamment à travers la notion de scénario pédagogique qu'il faut nécessairement prendre en compte dans l'étude de ce type de communication.

D'autres termes cohabitent : "*échanges (exolingues) en ligne*", "*interactions pédagogiques en ligne*", "*communication pédagogique médiatisée par ordinateur*", etc. Nous faisons le choix de parler d'interactions pédagogiques en ligne (IPL) pour décrire les échanges entre les étudiants dans le cadre du dispositif SLIC. Compte tenu de la diversité des situations dans lesquelles les interactions pédagogiques en ligne se déroulent, il est difficile de les caractériser en les considérant dans leur globalité.

Nous avons déjà abordé les caractéristiques des interactions en ligne (section 1.4.2) et celles des interactions pédagogiques (section 1.3.1). Considérant que les interactions pédagogiques en ligne partagent les traits caractéristiques de ces deux types d'interaction, nous nous contentons de synthétiser ici notre conception des IPL et de présenter quelques axes qui nous semblent représentatifs du champ de recherche.

Les premières expériences d'utilisation pédagogique des outils de CMO étaient principalement axées sur le mode écrit asynchrone à travers l'utilisation des forums ou des courriels. De nombreux travaux ont porté sur les caractéristiques de ces outils et sur les intérêts de les exploiter pour une visée d'apprentissage. Les forums étaient notamment perçus comme particulièrement intéressants pour l'apprentissage des langues puisqu'ils permettent une plus grande participation de la part des apprenants, la dimension asynchrone leur permet de prendre le temps de rédiger leur message et la dimension publique des échanges favorise une cognition partagée et un sentiment d'appartenance au groupe (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998).

En reprenant les résultats de recherches menées sur les interactions pédagogiques en langues, Sarré (2010) a dressé une synthèse des caractéristiques de la CMO relevant de la dimension linguistique et extralinguistique qu'il présente sous forme d'un tableau que nous reprenons ici :

| Caractéristiques non linguistiques | Caractéristiques linguistiques |
|---|---|
| Rôle actif des apprenants dans la communication (Bikowski & Kessler 2002) | Registres de langue simplifiés, influence simultanée de l'écrit et de l'oral (Murray 2000) |
| Participation accrue des interactants (Chun 1994, Kern 1995, Warschauer 1996) | Émergence de normes spécifiques (abréviations, syntaxe simplifiée, émoticônes, trombines, etc.) (Murray 2000) |
| Contrôle des apprenants sur leur apprentissage (Bikowski & Kessler 2002) | Structure conversationnelle différente de celle d'un échange en face à face (Hata 2003) |
| Négociation du sens facilitée (Blake 2000, Toyoda & Harrison 2002) | Utilisation accrue des stratégies de gestion du discours (introduire un nouveau sujet, demander de l'aide, etc.) (Chun 2004) |
| Apprenants moins inhibés, peur de communiquer en L2 moins présente (Blake 2000, Bikowski & Kessler 2002) | Utilisation d'un lexique et d'une syntaxe plus complexes qu'en face à face (Warschauer 1996) |
| Communication plus "horizontale", enseignant moins directif (Sproull & Kiesler 1991, Batson 1993) | Quantité accrue d'output produit (Kern 1995, Warschauer 1996) |
| Participation plus égale entre les apprenants (Sproull & Kiesler 1991) | Utilisation de fonctions langagières plus nombreuses et plus variées qu'en face à face (Abrams 2001) |
| Indices d'appartenance à un certain contexte social atténués (ethnie, accent, etc.) (Warschauer 1997) | Quantité accrue d'épisodes de *focus on form* et de repérages (*noticing*) (Lai & Zhao 2006) |

**Tableau 4 : Caractéristiques de la CMO en DLC Sarré (2010, p. 84)**

Il s'agit moins, à notre sens, d'une typologie des caractéristiques de la CMO que de ses effets ou de l'intérêt qu'elle peut représenter dans le contexte des interactions pédagogiques en ligne. Mais il n'en reste pas moins que les avantages de la CMO sont importants. La colonne de gauche nous intéresse spécifiquement puisque notre recherche porte sur la dimension sociale des IPL. Ainsi, d'après cette synthèse, la CMO permettrait une communication plus importante de la part des apprenants et le retrait de l'enseignant de son rôle central.

Ce que nous retiendrons de l'exploitation de la CMO dans une visée pédagogique est surtout son apport du point de vue du développement du lien social, ce qui est particulièrement important dans le cadre de la formation à distance.

# 2. La relation pédagogique/éducative

## 2.1. La notion de relation interpersonnelle

### 2.1.1. Précisions terminologiques sur la notion de relation

Il nous semble nécessaire de commencer par clarifier la notion de relation, d'un point de vue terminologique mais également en lien avec la notion d'interaction.

Le TLFi définit la "relation" ainsi : "*rapport, liaison qui existe, est conçu comme existant entre deux choses, deux grandeurs, deux phénomènes*". Il donne plusieurs autres définitions dans des domaines aussi variés que la musique, la philosophie, les mathématiques, la logique, l'environnement, la grammaire ou encore la zootechnie. Mais curieusement, la dimension humaine et sociale n'apparaît dans aucune entrée du dictionnaire.

Le dictionnaire Larousse nous apporte quelques éléments permettant d'éclairer un peu la notion de relation à travers deux entrées. Une relation est un "*lien d'interdépendance, d'interaction d'analogie*" ou encore une "p*ersonne que l'on connaît, avec laquelle on a des rapports mondains, professionnels*".

Pourtant, lorsque l'on se tourne vers les termes dérivés de "relation", la dimension sociale apparaît plus nettement. Ainsi, le relationnel, dans le domaine de la psychologie et de la sociologie "*concerne les relations avec autrui*" (TLFi) ou "*est relatif aux relations entre les individus*" (Larousse). Les expressions "*être/entrer/se mettre en relation avec quelqu'un*" se rapportent au fait de "*le connaître, le fréquenter ou entrer en rapport avec lui*" (Larousse).

Alors que l'on parle couramment d'une relation comme des rapports qui existent entre au moins deux personnes, étonnamment, cette acception n'existe pas dans le dictionnaire. Retenons tout de même de ces définitions la notion de rapport, de lien et d'interaction.

Il faut donc préciser qu'il s'agit de relations interpersonnelles lorsque l'on parle des relations entre des individus, ce qui implique de prendre en compte la dimension humaine, sociale, collective[80]. Et la relation se construit dans l'interaction, d'où l'approche que nous avons

[80] Notons en anglais la différence entre *relation* et *relationship.*

retenue d'étudier la construction de la relation pédagogique à travers les interactions et ce, dans une approche ethnographique.

### 2.1.2. Champs disciplinaires étudiant les relations interpersonnelles

Lorsque l'on parle de relations interpersonnelles ou sociales, ce sont principalement les domaines de la psychologie et de la sociologie qui sont convoqués, et particulièrement la psychologie sociale. Ainsi, pour Marc & Picard (2008, p. 9), une relation désigne "*la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs personnes : on parle ainsi de relations familiales, professionnelles, amicales, de voisinage…*". Ils expliquent le lien qu'ils font entre relation et communication en définissant cette dernière comme désignant

> *le rapport d'interaction qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence. C'est à travers elle que la relation se constitue, se développe et évolue ; elle représente donc la dynamique du lien. Il n'y a pas de relation sans communication, même si elle peut s'en passer pour un temps déterminé (ibid.*, p. 9)

Ces auteurs considèrent trois niveaux dans la relation interpersonnelle (*ibid.*, p. 12) :

- Le niveau **intrapsychique** (mécanismes et dimensions de personnalité impliqués dans la relation et la communication à autrui)
- Le niveau **interactionnel** de la structure relationnelle et de sa dynamique
- Le niveau **social** des situations, des statuts, des rôles, des modèles culturels et des rituels d'interaction

Ils font le lien entre communication et relation en considérant la relation comme le dynamique du lien et en expliquant qu'"*il n'y a pas de relation sans communication, même si elle peut s'en passer pour un temps déterminé*" (*ibid.*, p. 9). Dans une approche interactionniste, c'est le deuxième niveau qui nous intéresse particulièrement tout en considérant les deux autres puisqu'ils sont nécessairement liés.

Pour ces mêmes auteurs, la relation interpersonnelle se caractérise par plusieurs éléments :

- Elle implique une **relative stabilité**. "*Toutes les relations mentionnées s'inscrivent dans une certaine durée et se distinguent des contacts éphémères où le lien ne survit pas à la rencontre*" (*ibid.,* p. 9)
- Elle suppose une **régularité** (on entretient une relation)
- Elle **subsiste** même si les intéressés ne sont pas en présence
- Elle constitue un lien **subjectif** en même temps qu'**objectif**

Toujours en psychologie sociale, Moser (1994) explique dans les premières pages de son ouvrage les liens entre relation interpersonnelle et interaction :

> *Il ne saurait pas y avoir de relation sans interaction. L'individu passe la majorité de son temps à interagir avec autrui, ses comportements verbaux et non verbaux s'inscrivent dans une dynamique interactionnelle et de ce fait n'ont une signification que par rapport à autrui. L'homme est un être social, et les relations, quelle qu'en soit la nature, constituent un aspect important de sa sociabilité.*

Du point de vue strictement psychologique, nous nous contenterons de mentionner les "*mécanismes de recherche d'appartenance, de désir de reconnaissance, de peur de l'incompréhension ou du rejet par l'autre*" qui se mettent en œuvre quand une relation est engagée (Maurin, 2004, p. 189). Ainsi, l'auteur considère la relation à travers "*ce lien paradoxal qui permet à la fois la proximité nécessaire pour vivre, agir, ressentir, penser et créer ensemble, mais aussi la distance qui admet l'autre comme non-moi et rend possible l'épanouissement de soi, différent de l'autre*" (*ibid.*, p. 198).

Les sciences du langage et plus particulièrement le courant de l'analyse des interactions s'intéressent également à la dimension relationnelle des interactions. C'est dans cette perspective que nous nous situons. Nous présentons dans la section suivante les différents concepts utiles à l'étude de la relation interpersonnelle dans une approche interactionniste.

## 2.2. Une approche interactionniste des relations interpersonnelles

Si nous avons fait le choix d'étudier la construction de la relation pédagogique à travers l'analyse des interactions, c'est bien parce que les notions d'interaction et de relation interpersonnelle sont étroitement liées.

Pour illustrer cela, nous reprenons le début de l'introduction de la thèse de Bigot (2002, p. 6) qui affirme que :

> *Toute interaction verbale poursuit un ou plusieurs buts, que l'on peut qualifier "d'instrumentaux" : vouloir vendre, vouloir informer, inviter... C'est ce qu'on peut appeler la face rationnelle de l'échange. Mais la rencontre entre locuteurs est aussi construction d'une relation interpersonnelle. L'interaction est un lieu de découverte mutuelle où se dévoilent, s'affirment, se masquent les identités. Les participants apprennent à s'y connaître en tant que sujets psychologiques et sociaux. Ils y définissent des rapports de place complexes, notamment en se positionnant du point de vue de leurs prérogatives et de leurs devoirs respectifs. C'est la face relationnelle de l'interaction, celle des enjeux internes de l'échange.*

L'un des objectifs principaux de l'interaction verbale entre deux ou plusieurs individus est de construire, maintenir ou entretenir une relation. Et c'est dans cette perspective que nous étudions les interactions.

Les chercheurs se situant dans l'approche interactionniste s'intéressent de près à la dimension relationnelle. Ainsi, Kerbrat-Orecchioni y a consacré la première partie du tome 2 de son ouvrage *Les interactions verbales* (Kerbrat-Orecchioni, 1992). En partant de la définition de Labov et Franshel (cités dans Trognon (1986, p. 32)) de l'interaction ("*une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face à face*"), elle considère

> *Les relations qui s'établissent non plus entre les différents constituants du texte conversationnel mais celles qui se construisent, par le biais de l'échange verbal entre les interactants eux-mêmes* (*ibid*., p. 10)

Tout en continuant à prendre pour objet d'analyse les interactions verbales, le focus est déplacé du contenu vers la relation (le lien socio-affectif) afin d'en comprendre les mécanismes. Il ne s'agit donc pas de dégager les règles de construction de l'interaction verbale mais bien les règles de construction du lien socio-affectif entre les individus qui interagissent. Kerbrat-Orecchioni explique qu'une interaction peut être dénuée de contenu et n'avoir pour objectif que de maintenir une relation. C'est souvent le cas dans les conversations où l'on dit que l'on "*parle pour ne rien dire*", ce que l'on appelle la conversation légère et qui n'a pour seule fonction, en reprenant le modèle de Jakobson (1960, p. 353), que de maintenir le contact (fonction phatique).

En partant du principe que "*toute interaction se déroule dans un certain cadre (fixé dès l'ouverture), et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant certaines propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation*" (1992, p. 36), l'auteure considère deux volets de l'interaction ou deux axes d'analyse possible : le contenu et la relation et justifie l'intérêt d'étudier les interactions verbales du point de vue de la relation :

> *Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a d'autre fonction que relationnelle – si bien que même lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu informationnel, les énoncés possèdent toujours en sus une valeur relationnelle : quête d'un consensus, désir d'avoir raison (ou raison de l'autre), souci de ménager la face d'autrui, ou de la lui faire perdre… ; valeur qui agit insidieusement mais efficacement dans le dialogue, même si elle est souvent plus dissimulée, car moins "officielle" que le contenu informationnel.* (*ibid.,* p. 13).

Il s'agit donc de se détacher de la linguistique traditionnelle qui s'intéressait presque exclusivement au contenu pour adopter une approche plus sociale de la communication interpersonnelle.

Kerbrat-Orecchioni précise que son approche est linguistique et non sociologique ou psychologique. Ainsi, ce sont les pratiques langagières qui l'intéressent et non les réalités sociales en tant que telles. En ce sens, elle considère "*les **marqueurs** de la relation et non la*

*relation elle-même […] [en tant que]* ***reflets*** *et comme des* ***constructeurs*** *de la relation*" (*ibid.*, p.37).

Ces marqueurs, qu'elle baptise "*relationèmes*", ont un statut particulier puisque du point de vue des participants, ils sont déterminés par la relation mais participent également à sa construction. Du point de vue de l'analyste, ils représentent des indicateurs de la relation et de son évolution. Cette distinction entre les participants et le chercheur ne nous semble pas tout à fait pertinente puisque nous considérons que les participants, dans l'interaction, font un travail similaire à celui d'un chercheur puisqu'ils s'appuient sur différents indices pour déterminer le type de relation qu'ils sont en train de construire et les comportements qu'ils peuvent se permettre.

### 2.2.1. Les dimensions de la relation interpersonnelle

Kerbrat-Orecchioni considère qu'il existe deux dimensions dans l'expression de la relation interpersonnelle (*ibid.*, p. 35-36):

- La **relation horizontale** : axe de la distance vs. intimité
- La **relation verticale** : axe de la domination ou système de places, hiérarchie

Elle ajoute à ces dimensions les données contextuelles qui déterminent largement le déroulement des interactions et l'expression de la relation interpersonnelle :

- Les **caractéristiques des participants** (âge, sexe, statut social) correspondant à la façade personnelle de Goffman,
- La **nature de la relation** préalable entre les interactants (degré de connaissance, type de lien, appartenance à un groupe)
- Le type de **contrat** qui lie les interactants durant l'interaction
- La nature du "***setting***" : nombre de participants, caractère formel ou non de la situation d'interaction, etc.

Mais même si la relation est en partie déterminée par le contexte et la situation de communication, les interactions permettent aux interlocuteurs de construire ce contexte et de le faire évoluer tout en faisant évoluer la relation.

L'auteure considère que deux types d'actes de langage sont particulièrement porteurs d'indices de l'établissement et du maintien de la relation : les formules de politesse (dans le

sens large englobant les salutations, les excuses, les compliments, les remerciements, etc.) et les termes d'adresse.

Voyons à présent ce que recouvrent les dimensions horizontale et verticale de la relation interpersonnelle.

### *2.2.1.1. La relation horizontale*

La relation horizontale correspond à la distance entre les partenaires qui "*peuvent se montrer plus ou moins* "proches" *ou* "éloignés"" (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 39). Cette distance dépend :

- de leur degré de connaissance mutuelle (relation cognitive)
- de la nature du lien socio-affectif qui les unit
- de la nature de la situation communicative (familière ou formelle).

Elle a deux caractéristiques : la gradualité (du familier à l'étranger) et la symétrie (au moins en principe).

Les "*relationèmes horizontaux*" qui permettent d'étudier la dimension horizontale de la relation se repèrent dans différentes dimensions du langage. Nous les synthétisons dans le tableau ci-dessous :

| **Marqueurs non-verbaux** | **Marqueurs para-verbaux** | **Marqueurs verbaux** |
|---|---|---|
| Proxémique<br>Gestes<br>Posture<br>Regard<br>Mimiques | Intensité articulatoire et timbre de voix<br>Débit<br>Articulation<br>Rires | Termes d'adresse (en particulier les pronoms de 2ème personne)<br>Noms d'adresse<br>Thèmes abordés<br>Variété de langue utilisée<br>Certains actes de langage [81] |

**Tableau 5 : Relationèmes horizontaux d'après Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 41-57)**

Kerbrat-Orecchioni souligne que les règles qui régissent les marqueurs de distance vs. intimité sont floues et varient en fonction des cultures. Par ailleurs, il est fréquent que les partenaires ne soient pas d'accord sur le type de relation qui les unit et sur le sens attribué aux relationèmes. L'auteure précise que la relation évolue sans cesse, normalement vers une réduction de la distance horizontale.

[81] Par exemple dans les salutations, "bonjour", "comment allez-vous ?"

### *2.2.1.2. La relation verticale*

La relation verticale concerne le système de places sur le principe dominant vs. dominé. Elle partage avec la relation horizontale la caractéristique d'être graduelle mais elle est par principe asymétrique.

Kerbrat-Orecchioni explique que le rapport de places qui s'instaure entre les interactants dépend de facteurs externes liés au contexte de l'interaction (sexe, âge, rôle interactionnel, maîtrise de la langue, prestige, charisme, force physique) et internes car les rapports de place se négocient constamment dans le déroulement de l'interaction (*ibid.*, p. 72). Elle précise que la plupart des interactions quotidiennes ont un caractère inégalitaire, certaines étant déterminées par le contexte institutionnel. C'est le cas notamment de la communication exolingue et des situations pédagogiques, d'où notre intérêt particulier par rapport aux situations que nous étudions.

Elle choisit de nommer "*taxèmes*" (ou "*placèmes*") les relationèmes verticaux qu'elle classe, tout comme les relationèmes horizontaux en fonction de la dimension non-verbale, para-verbale ou non-verbale. Nous synthétisons les différents taxèmes identifiés par Kerbrat-Orecchioni dans le tableau suivant :

| **Marqueurs non verbaux** | **Marqueurs para-verbaux** | **Marqueurs verbaux** |
|---|---|---|
| - apparence physique<br>- accessoires<br>- proxémie<br>- posture<br>- gestes<br>- regard | - intensité vocale<br>- débit | **Forme de l'interaction :**<br>- choix de la langue<br>- variété de la langue<br>- style de l'échange<br>- type d'interaction |
| | | **Structure de l'interaction**<br>- organisation des tours de parole<br>- organisation hiérarchique des unités |
| | | **Contenu de l'interaction**<br>- thèmes<br>- signes et opinions<br>- actes de langage |
| | | **Termes d'adresse** (usage réciproque ou non) |

**Tableau 6 : Relationèmes verticaux d'après Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 75-101)**

Il semble que c'est particulièrement du point de vue des interactions verbales que l'on trouve des marqueurs du rapport hiérarchique qui s'établit, se maintient ou se transforme entre les individus. Kerbrat-Orecchioni souligne la complexité qui caractérise les rapports de

place qui se construisent dans l'interaction. En effet, une relation peut être déterminée comme inégalitaire par le contexte[82] mais les interactants ont la possibilité de "*jouer*" avec cette inégalité en se rehaussant ou en se rabaissant dans l'interaction (*ibid.*, p. 103). Dominant comme dominé ont le choix d'accepter l'inégalité instituée ou bien de la modifier. Ainsi, il est difficile de déterminer le "*score taxémique*", les places relatives des interactants du fait de :

- L'ambivalence des marqueurs dont la valeur ne peut être déterminée qu'en contexte
- La multicanalité de la communication qui permet de produire plusieurs taxèmes contradictoires en même temps
- La dynamique de l'interaction

Ainsi, "*la configuration de l'échiquier taxémique se modifie constamment au cours du déroulement de l'interaction*" (*ibid.*, p. 108).

### *2.2.1.3. La relation entre les deux types de relationèmes*

On constate, en observant deux tableaux synthétisant les deux types de relationèmes que ceux-ci ont souvent les mêmes formes. Les termes d'adresse par exemple peuvent marquer les deux types de relation. Il devient ainsi complexe de déterminer à quel type de relation l'emploi d'un relationème se rattache.

Kerbrat-Orecchioni propose d'observer comment s'articulent les deux axes de la relation interpersonnelle que nous représentons dans le schéma suivant (figure 21).

[82] C'est en particulier sur ce point que l'approche des taxèmes de Kerbrat-Orecchioni nous intéresse. En effet, dans le type de relation que nous étudions, le contexte (qui est en partie composé du scénario pédagogique et qui détermine les rôles de chacun) détermine la relation comme inégalitaire. Un de nos objectifs est donc de voir comment les interactants négocient leur rapport de places dans l'interaction et ainsi quel type de relation ils construisent.

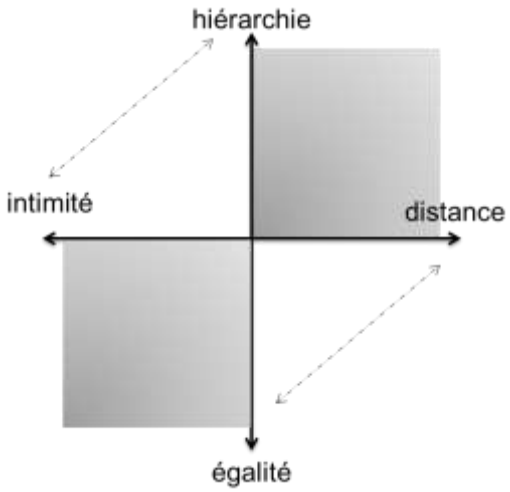



**Figure 22 : Articulation des axes verticaux et horizontaux de la relation interpersonnelle d'après Kerbrat-Orecchioni (1992)**

Un premier constat s'impose. Certaines dimensions semblent être plus naturellement compatibles les unes avec les autres. Nous avons représenté ces compatibilités par les carrés gris dans notre schéma. Ainsi, on peut considérer qu'une relation hiérarchique est naturellement marquée par une certaine forme de distance alors qu'une relation égalitaire s'orienterait plutôt vers une réduction de cette distance. Se pose alors la question des rapports entre hiérarchie et intimité ainsi qu'entre égalité et distance (marqués par les flèches en pointillés dans le schéma).

Kerbrat-Orecchioni explique que dans certaines langues, il existe des marqueurs spécifiques pour les relations intimes et hiérarchiques (*ibid.*, p. 123). Par ailleurs, elle souligne que bien souvent, dans les relations hiérarchiques, le dominant a tendance à se comporter sur un mode proche alors que le dominé garde ses distances. On peut constater ce phénomène en milieu éducatif par exemple lorsque l'enseignant tutoie les apprenants qui le vouvoient en retour. Il s'agit d'un cas d'"*intimité non réciproque*" (*ibid.*, p. 124) ou de hiérarchie.

Si les relationèmes constituent un moyen efficace d'appréhender la complexité des relations interpersonnelles, Kerbrat-Orecchioni souligne qu'il est important de prendre en compte leur caractère ambigu (un relationème ne correspond pas à une seule situation d'emploi) et que cette ambigüité est nécessaire pour le bon fonctionnement de la relation (*ibid.*, p. 138).

Au-delà des dimensions horizontale et verticale de la relation, Kerbrat-Orecchioni considère une troisième dimension, la dimension affective, qui "*s'exprime dans le discours à travers un*

*certain nombre de marqueurs de "bonne" ou "mauvaise" volonté interactionnelle*" (1992, p. 141), autrement dit, la coopération ou le conflit. Cela renvoie à l'idée que toute interaction est potentiellement menaçante (Goffman (1973a, 1973b, 1974) et à la théorie des faces de Brown & Levinson (1978)) . Les interlocuteurs doivent sans cesse s'assurer d'un certain accord dans leur conception de la relation (notion de contrat) au fur et à mesure du déroulement de leurs interactions.

Nous avons présenté de manière globale la manière dont la relation interpersonnelle était appréhendée dans une approche interactionniste par Kerbrat-Orecchioni à travers les notions de hiérarchie et de distance. Nous nous intéressons à présent à un type de relation interpersonnelle, la relation pédagogique,

## 2.3. La relation pédagogique

La relation pédagogique est un type de relation particulier qui, comme son nom l'indique s'instaure dans un contexte pédagogique. À ce titre, il s'agit donc bien d'une relation interpersonnelle entre des individus endossant des rôles institutionnels dans un contexte pédagogique.

### 2.3.1. Relation pédagogique ou éducative ?

Dans la littérature, les deux termes "*relation pédagogique*" et "*relation éducative*" se côtoient. Il semble nécessaire de clarifier ce qu'ils signifient même s'il semble que pour de nombreux auteurs relation pédagogique et éducative soient synonymes.

La relation éducative est

> *l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire.* (Postic, 2011, p. 22)

Il propose de parler de relation éducative au pluriel afin de prendre en compte la diversité des situations.

Pour ce même auteur,

> *Dans l'enseignement, la relation pédagogique s'établit par l'intermédiaire de la tâche scolaire, définie par des programmes contenant des objectifs explicites, effectuée en respectant des modalités fixées par des instructions ou circulaires officielles, dans un milieu architectural spécifique, selon le rituel de l'emploi du temps.* (*ibid*., p. 23)

Au début de son ouvrage, il tente une distinction entre la relation pédagogique et la relation éducative. Il explique que

> *la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit lui-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant*. (*ibid*. p. 9)

À son sens, la relation éducative concerne l'éducation (qui peut couvrir, comme il l'indique plus loin, l'éducation spécialisée) alors que la relation pédagogique n'est qu'un type de relation éducative caractérisé par le contexte scolaire ou tout du moins une situation d'enseignement-apprentissage institutionnalisée. Pour Blandin (2004) aussi, la relation pédagogique constitue un sous ensemble de la relation éducative.

Postic explique l'évolution de la conception de la relation éducative :

> *au lieu de concevoir la relation éducative sous la forme d'une communication entre l'élève et l'enseignant au milieu de la masse des élèves de la classe, et de l'aborder seulement par les caractéristiques des partenaires, on la replace maintenant dans un système de relations plus vastes, englobant les rapports sociaux dans la classe, les rapports entre la classe, l'école, la société, les rapports des sujets au savoir et à la culture.* (Postic, 2011, p. 12)

Weigand & Hess (2007) ont théorisé la relation pédagogique en tant que "*moment*". Ils la définissent comme un "*ensemble de perceptions, de représentations, de projets actuels s'inscrivant dans une appropriation des passés individuels et des projections que chacun construit du futur*" (2007, p. 153). Ces auteurs précisent que la relation pédagogique ne se limite pas au cadre scolaire et donnent des exemples de relations pédagogiques particulières

telles que le coaching, le suivi de mémoires ou de thèses, le rôle de précepteur, le tutorat en ligne, etc.

Il nous semble, à la lecture des différentes définitions données dans la littérature des deux termes que la relation éducative ait un sens plus large. Il ne s'agit donc pas seulement d'une relation interpersonnelle mais bien d'un système de rapports entre les différents acteurs et objets relevant de la dynamique éducative.

Nous faisons le choix de parler de relation pédagogique puisque nous nous intéressons spécifiquement à la relation interpersonnelle qui se construit entre des individus réunis dans un contexte pédagogique et institutionnel particulier. Précisons que nous considérons comme relevant de la relation pédagogique non seulement la relation qui s'instaure entre l'enseignant et les apprenants mais également la relation qui s'instaure au sein du groupe d'apprenants. Cet aspect-là nous semble quelque peu omis par certains auteurs qui ne considèrent que la relation enseignant-apprenants.

Remarquons également que la littérature sur la relation pédagogique et/ou éducative se concentre principalement sur l'école et que l'on parle souvent de l'adulte et de l'enfant en tant qu'enseignant et apprenant. Pour autant, nous considérons que la relation pédagogique n'est pas limitée au contexte scolaire et peut donc s'appliquer à la relation qui s'instaure, comme c'est le cas dans la formation que nous étudions, entre deux groupes d'étudiants à l'université.

### 2.3.2. Retour sur le triangle pédagogique

Lorsque l'on parle de relation pédagogique, on ne peut faire l'impasse sur le triangle pédagogique d'Houssaye (1988). Pour qu'il y ait relation, il faut que s'établisse un lien entre deux éléments et c'est sur ce principe qu'Houssaye a développé le triangle pédagogique. Rappelons qu'il a conceptualisé les différents types de relation qui s'articulent entre les trois pôles "enseignant", "apprenant" et "savoir" (cf. chapitre 1 section 1.2.2). Dans son triangle, il distingue bien les processus "enseigner" (entre l'enseignant et le savoir) et "former" (entre l'enseignant et l'apprenant).

Houssaye consacre une grande partie de son ouvrage à la présentation des conséquences de la pédagogie traditionnelle sur les acteurs (enseignant et apprenant) ainsi que sur la relation pédagogique qu'il définit ainsi :

> *La relation pédagogique traditionnelle est conçue comme la mise en rapport d'un élève avec les valeurs de la civilisation par l'intermédiaire d'un homme qui incarne la connaissance. Le maître est central car il a maîtrisé la connaissance et peut donc exiger de l'élève qu'il se l'approprie à son tour. La relation est impersonnelle car elle se doit d'être plus intellectuelle que passive, fondée sur ta raison et non sur le désir ou les passions. L'élève pense qu'il a besoin du maître car ce dernier se pose en exemple et en guide, du fait de son expérience, de sa qualification, de son humanité supérieure. Le savoir est premier mais aussi coupé de la vie car le rôle de l'école c'est de former à la sagesse par des modèles culturels situés au-delà des accidents de l'histoire, des remous des pulsions, des aléas de l'expérience. Le modèle est normatif car seul le sens du devoir et de l'effort permet à l'enfant d'actualiser ses potentialités et de rectifier sa nature rebelle. Le modèle est bureaucratique car la société se doit de faire respecter, ne serait-ce que pour sa survie, dans l'ensemble du corps social, ce sens du devoir et de l'effort de même que la pérennisation des humains les plus achevés. Le modèle est charismatique car le maître se doit d'être un guide, un initiateur, une incarnation exemplaire de ce qu'il prône et transmet.* (1994, p. 72)

On a pu reprocher au triangle pédagogique l'omission du groupe. En effet, dans le triangle, l'apprenant est présenté au singulier Or, la situation traditionnelle d'enseignement-apprentissage se caractérise par la présence dans un même espace et à un même moment d'un enseignant et d'un groupe d'apprenants. Pourtant, Houssaye ne nie pas cet aspect fondamental puisqu'il considère, toujours en critiquant négativement la relation pédagogique traditionnelle, que "*le groupe n'est pas constitué comme interlocuteur face au maître ; chaque élève est vécu comme un individu particulier face au professeur-savoir, d'où les dangers d'une relation duelle fusionnelle et dévoratrice*" (1998, p. 91).

Il présente le courant plus actuel de la relation pédagogique, caractérisée comme "*relation de confiance, antithèse de la pédagogie traditionnelle*" (1998, p. 92) en citant Château (1969, p. 298) qui explique la transformation du rôle de l'enseignant :

> *dans cette nouvelle conception de l'éducation, la fonction du maître est complètement transformée. Celui-ci ne doit plus être un omniscient chargé de pétrir l'intelligence et de remplir l'esprit de connaissances. Il doit être un stimulateur d'intérêts, un éveilleur de besoins intellectuels et moraux. Il doit être pour ses élèves plus un collaborateur qu'un enseigneur ex cathedra. Au lieu de se borner à leur transmettre les connaissances qu'il possède, il les aidera à les acquérir eux-mêmes par un travail et par des recherches personnelles. L'enthousiasme, non l'érudition, sera chez lui la vertu capitale.*

Cette citation illustre bien le passage de la centration sur le savoir à la prise en compte de l'apprenant. En plus de la notion de confiance que l'enseignant doit avoir envers les apprenants et vice versa, Houssaye précise que la relation pédagogique est "*d'emblée sociale*" car elle ne se focalise plus simplement sur une dualité enseignant-apprenant mais prend en compte le groupe et favorise le travail collectif.

Pothier (2003) va dans ce sens en expliquant que ce passage d'une pédagogie centrée sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'apprenant a eu des conséquences importantes sur la conception du métier d'enseignant :

> *Depuis un certain temps déjà, la diversification des rôles de l'enseignant ne fait que rajouter des cordes à son arc et rendre son travail plus complexe mais aussi plus intéressant. L'enseignement stricto sensu n'est cependant pas à exclure d'emblée car, d'une part, il peut être une aide efficace pour certains, aussi bien dans la présélection et le traitement des connaissances que dans l'aide à apprendre. Il peut également inclure des aspects affectifs complexes et positifs (on apprend aussi du comportement des autres par une forme d'osmose car on enseigne autant ce qu'on est que ce qu'on sait) et, surtout, la relation éducative, lorsqu'elle respecte la personnalité de chacun, est susceptible de faire progresser à la fois l'enseignant et l'enseigné* (2003, p.98)

### 2.3.3. Déterminants et caractéristiques et de la relation pédagogique

La relation pédagogique est une relation interpersonnelle particulière caractérisée en premier lieu par sa raison d'être : le processus d'enseignement–apprentissage. Nous évoquons ici les autres caractéristiques, en nous appuyant en partie sur les quatre déterminants de la relation interpersonnelle énoncés par Kerbrat-Orecchioni (1992), pour clarifier ce qui distingue la relation pédagogique des autres relations interpersonnelles.

#### *2.3.3.1. Des rôles institutionnels définis et interdépendants*

Dans toute situation pédagogique, on trouve un enseignant dont le rôle premier est de transmettre un savoir et un savoir-faire et un ou plusieurs apprenants dont le rôle est d'apprendre. Ces rôles sont instaurés par l'institution et plus largement par la société et sont bien souvent les seuls considérés dans les interactions pédagogiques. En effet, apprenants et enseignant ne se fréquentent habituellement que dans un contexte institutionnel défini et leur relation n'existe que dans ce contexte-là. Ainsi, un apprenant a tendance à ne percevoir la personne de l'enseignant qu'au travers de son statut d'apprenant et vice versa. Pourtant, la finalité de l'éducation doit normalement se poursuivre au-delà des frontières de la classe à travers le développement de l'individu, et cela est d'autant plus vrai dans la classe de langue où l'on considère l'apprenant non plus comme seulement apprenant mais comme acteur social (Conseil de l'Europe, 2001a), socialement situé.

Même si l'on parle aujourd'hui beaucoup de bouleversement des rôles traditionnels de l'enseignant, surtout à travers le passage d'une centration sur le savoir à une centration sur l'apprenant, la fonction transmissive de l'enseignant reste ce qui caractérise son rôle. Il s'agit bien du statut qui lui est conféré par l'institution. C'est la manière de transmettre le savoir qui se modifie.

Par définition, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont asymétriques (Cicurel, 2011a). La relation pédagogique est donc fondée principalement sur ce caractère asymétrique même si, toujours en lien avec la transformation des rôles et à travers la notion de définition de la situation et de négociation dans l'interaction, cette asymétrie peut se réduire ou

encore s'accentuer. Si l'on considère la relation entre les apprenants, celle-ci est normalement symétrique du point de vue du statut partagé.

L'asymétrie est principalement liée au statut (le métier d'enseignant et celui d'apprenant) et au rapport au savoir, mais également à l'âge (à l'école, un adulte enseigne à des enfants).

L'enseignant ne peut pas exercer son métier sans la présence des apprenants (nous entendons présence pas seulement dans son sens de présence physique mais comme une présence consciente, comme un certain engagement). On ne peut pas dire exactement la même chose pour les apprenants mais fondamentalement, l'apprentissage passe nécessairement par un accompagnement. Ainsi, tout comme les processus d'enseignement et d'apprentissage sont étroitement liés, et que les rôles sont interdépendants, on peut considérer que la relation pédagogique est une relation de dépendance.

#### *2.3.3.2. Une relation contractuelle*

Toute relation est fondée sur un contrat qui lie les participants (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 12). Nous avons déjà mentionné les différents types de contrats (pédagogique, didactique, d'apprentissage) (cf. section 1.3.2.1) qui sont négociés entre l'enseignant et les apprenants et déterminent mutuellement les rôles dans l'interaction, les objectifs à atteindre, les modalités de travail, etc.

Ce contrat est établi en même temps que l'établissement de la relation pédagogique et est amené à être renégocié par les acteurs à chaque rencontre. Il peut également être transgressé. La notion de contrat renvoie à celle d'autorité, de pouvoir, mais également d'engagement puisqu'il engage par définition les différentes parties vers un but commun.

#### *2.3.3.3. Une relation de travail limitée*

Pour Houssaye, la relation pédagogique entre enseignant et apprenant n'existe qu'en fonction du troisième pôle : le savoir. Pour lui, "*le travail sur la relation n'est là que pour établir des relations de travail et développer une pédagogie de la relation ne signifie pas faire l'économie des contenus*" (Houssaye, 1988, p. 146). N'oublions pas que la finalité de la relation pédagogique est l'apprentissage et donc la relation apprenant-savoir. La relation pédagogique doit être au service de cet apprentissage.

Mais le but de la relation, simplifié à l'accès du savoir, en constitue également la limite comme le soulignent Weigand & Hess (2007, p. 8). En effet, la relation doit être "*auto-dépassée*" puisque l'apprenant doit pouvoir devenir indépendant de l'enseignant.

Pour aller plus loin dans ce raisonnement, nous pouvons dire que toute formation a effectivement un début et une fin et les acteurs savent que la relation pédagogique ne peut exister que dans ces bornes. Si la relation continue au-delà du contexte institutionnel de la formation, il ne s'agit plus d'une relation pédagogique.

#### *2.3.3.4. Une relation de pouvoir*

Si l'on reprend les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1992), du fait de son caractère institutionnel et des rôles d'enseignant et d'apprenant, la relation pédagogique est une relation de type vertical, marquée par la hiérarchie.

La notion d'autorité est également centrale dans la construction de la relation pédagogique. Les constats de l'échec de la non-directivité de Rogers, laissant totale liberté au groupe, ont montré la nécessité d'une certaine autorité incarnée par l'enseignant. Or, cette autorité ne doit pas se transformer en relation de pouvoir absolu. Le défi, pour l'enseignant, revient à laisser une certaine liberté aux apprenants au sein d'un cadre de contraintes. Selon Houssaye (1988, p. 69), "*l'autorité en éducation n'est qu'un moyen de parvenir à la liberté, à l'autonomie*".

#### *2.3.3.5. Une relation affective*

Toute relation interpersonnelle peut induire un certain nombre d'états émotionnels et affectifs (stress, anxiété, désir, joie, tristesse, etc.). C'est également le cas dans la relation pédagogique, à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant.

La première rencontre implique souvent une certaine appréhension. Les acteurs doivent apprendre à se connaître, établir le contrat pédagogique qui régira leurs interactions. Les enseignants débutants qui se retrouvent pour la première fois devant un groupe d'apprenants doivent apprendre à gérer de nombreuses choses en même temps : le temps, les contenus, les interactions, mais surtout leur rôle, celui qui leur est conféré par l'institution, celui qu'ils perçoivent et celui qui est perçu par les apprenants. Du côté des

apprenants, une certaine appréhension peut exister. On ne connaît pas l'enseignant qui, institutionnellement, détient le pouvoir, ne serait-ce qu'à travers l'évaluation.

La situation pédagogique est caractérisée par ses incertitudes. En effet, la planification d'un cours, travail nécessaire de l'enseignant, ne correspond jamais exactement à sa réalisation effective. Le temps de classe est marqué par des évènements imprévisibles qui peuvent générer un stress chez l'enseignant (Cicurel, 2011a).

Mais, fort heureusement, la rencontre pédagogique peut également être source d'émotions positives, plaisir d'apprendre, d'enseigner devraient pouvoir se trouver dans toutes les situations pédagogiques, tout en prenant garde de ne pas tomber dans le trop affectif. D'où la nécessité d'établir une relation pédagogique équilibrée et basée sur la confiance.

### 2.3.4. L'intérêt d'étudier la relation pédagogique

Kerbrat-Orecchioni expliquait passer d'une centration sur le contenu à une centration sur la relation dans l'étude des interactions (voir section 2.2). L'intérêt pour la relation pédagogique nous semble faire un parallèle avec cette conception.

En effet, si l'on remonte de manière simplifiée dans l'historique de l'enseignement-apprentissage, on s'aperçoit rapidement que l'on s'est traditionnellement focalisé sur le contenu, le savoir. Progressivement, avec les travaux en pédagogie prenant en compte l'apprenant en tant qu'individu (Rousseau, Freinet notamment), on a pris en compte l'importance des rapports interindividuels qui s'établissent dans la classe.

Ainsi, il est aujourd'hui communément admis que l'enseignement-apprentissage, en tant que processus interactif, ne porte pas seulement sur la transmission et l'appropriation de savoirs et que l'instauration d'un climat de confiance favorise ces processus.

La comparaison qu'Houssaye a faite de la pédagogie traditionnelle avec la nouvelle pédagogie a montré que la transformation des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant a bousculé la notion de pouvoir. Traditionnellement conféré à l'enseignant du fait de sa détention du savoir, le pouvoir passe aujourd'hui aussi dans les mains des apprenants. Ajoutons qu'avec l'entrée dans l'ère du numérique, cette question du pouvoir est d'autant plus d'actualité que l'enseignant n'est plus la seule figure du savoir. Les

apprenants peuvent directement accéder au savoir sans la médiatisation autrefois nécessaire de l'enseignant.

De plus, toujours en lien avec la notion de pouvoir-savoir, dans la pédagogie traditionnelle, l'enseignant, en tant qu'unique détenteur et transmetteur de savoir devait assumer la responsabilité de l'apprentissage. Aujourd'hui, alors que l'on considère l'apprenant comme un acteur social et que l'on prône l'autonomie, l'apprendre à apprendre, et que l'on admet communément que ce que l'enseignant enseigne n'est pas ce que l'apprenant apprend, un transfert s'est également opéré de la responsabilité de l'enseignant vers la responsabilité de l'apprenant de son propre apprentissage. Ainsi, l'apprenant a le pouvoir d'apprendre. On considère également de plus en plus (au-delà du niveau secondaire notamment) sa capacité à prendre en charge son apprentissage.

C'est également l'un des principes forts de la FOAD qui conçoit l'ouverture de la formation comme la liberté donnée à l'apprenant de se former à son rythme, de faire des choix sur les modalités de travail, les contenus.

Il s'agit là, à notre sens, de l'intérêt majeur de se pencher sur les mécanismes de la relation pédagogique : observer comment se négocient les rapports d'autorité, de places alors que le pouvoir n'est plus seulement dans les mains de l'enseignant.

### 2.3.5. L'importance de la relation pédagogique dans la formation des enseignants

Comme nous l'avons déjà mentionné, la pédagogie est le "parent pauvre" de l'éducation et les contenus disciplinaires sont souvent les seuls aspects qui sont mis en valeur dans l'action éducative. Cela est perceptible à différents niveaux dans la réalité des classes, encore aujourd'hui, où la pédagogie de la transmission reste solidement ancrée dans les pratiques, où l'on valorise l'acquisition et la restitution de savoirs, où le seul mode d'évaluation valide est la note. Au niveau universitaire, le cours magistral dans sa conception traditionnelle est un exemple qui illustre bien la négation de la relation pédagogique.

Toujours sur les bancs universitaires, lorsque l'on observe la formation des enseignants, de toutes disciplines confondues, on remarque rapidement que la formation des enseignants s'oriente vers la discipline mais toujours peu vers la pédagogie malgré les réformes

régulières mises en œuvres par les différents ministres et l'introduction progressive de cette dimension dans les concours de recrutement. La France reste donc dans une tradition disciplinaire. Notons tout de même que dans le cadre de la didactique du FLE, les choses sont assez différentes puisque l'on considère depuis longtemps qu'il ne suffit pas de maîtriser une langue pour pouvoir l'enseigner et que les formations, dans une perspective transdisciplinaire fondée sur les principes forts de mise en situation, cherchent à former des enseignants réflexifs (Wentzel, 2008).

Si l'on voit apparaître depuis quelques années des modules de formation orientés vers la pédagogie, la gestion de la classe dans le cadre des Masters de formation des enseignants aux concours de l'éducation nationale, au niveau de l'enseignement supérieur, la situation est critique et illustre bien la tradition disciplinaire à laquelle est attachée l'institution éducative française. En effet, un enseignant-chercheur est recruté prioritairement sur les travaux de recherche qu'il a menés. Aucune formation n'est obligatoire pour accéder aux fonctions d'enseignant dans l'enseignement supérieur et il n'existe pas de système de tutorat, d'évaluation de la pratique après la prise de fonctions au niveau institutionnel. Cela reflète la conception qui est faite de l'éducation, centrée sur le savoir et laissant de côté les aspects relationnels.

Même si les pratiques pédagogiques restent assez transmissives dans la réalité des classes, avec le développement croissant de ces services d'accompagnement pédagogique, la notion de centration sur l'apprenant et la transformation des rôles, on perçoit une évolution, certes lente mais bien réelle, vers une véritable considération de la pédagogie.

On ne peut évidemment pas former les futurs enseignants à la relation pédagogique. En effet, il ne s'agit ni d'un savoir, ni d'un savoir-faire mais bien d'une relation. Et pour chaque nouvelle situation pédagogique, c'est une nouvelle relation qu'il faut construire, un nouveau contrat qu'il faut établir avec des personnalités différentes. En revanche, il est possible de sensibiliser les futurs enseignants à l'importance de la dimension relationnelle dans l'enseignement-apprentissage, qu'il s'agisse de la relation qui s'instaure entre l'enseignant et les apprenants, mais également entre les apprenants ainsi qu'aux mécanismes de construction et de maintien de cette relation pédagogique au service de l'apprentissage.

# 3. Synthèse au terme de la première partie : l'étude de la relation pédagogique à distance dans une approche interactionniste

Nous concluons cette partie théorique en synthétisant ses différents apports pour la compréhension de notre objet d'étude : la relation pédagogique à distance dans une approche interactionniste et pour l'élaboration de notre cadre d'analyse.

Notre cadre théorique est hétéroclite puisqu'il emprunte des concepts à plusieurs courants théoriques et parce que le contexte de la formation que nous étudions est complexe de par l'outil de communication utilisé, le public d'étudiant qui a participé, la conception du scénario pédagogique.

Ainsi, si nous nous appuyons principalement sur **l'analyse du discours en interaction** (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et sur l'approche de cette même auteure de la **relation interpersonnelle** (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dans sa dimension **verticale** et **horizontale** et empruntons quelques concepts de la **microsociologie goffmanienne** (Goffman, 1973a, 1973b, 1974, 1987) pour étudier les interactions, nous devons nécessairement notre cadre d'analyse à la situation particulière que nous étudions. Comme nous étudions la construction d'une relation interpersonnelle dans un cadre pédagogique, nous avons également considéré les recherches sur les **interactions pédagogiques en classe de langue** (Bigot, 2002 ; Cambra Giné, 2003 ; Cicurel, 2011a ; Loiseau, 2003) et notamment la notion de **contrat didactique**. Puisqu'il s'agit **d'interactions pédagogiques médiatisées**, nous avons pris en compte cette dimension en nous basant sur les travaux du courant de la **CMO** et des chercheurs qui travaillent sur ce type d'interactions (Degache & Mangenot, 2007 ; Lamy, 2012 ; Mangenot, 2008 ; Peraya & Dumont, 2003), sur les **tâches collaboratives** à distance (Dejean-Thircuir, 2009 ; Grosjean, 2004 ; Mangenot, 2003) la **télécollaboration.** Nous nous appuyons aussi sur les travaux qui portent sur l'environnement particulier qui a été utilisé pour la formation : les **mondes virtuels** (Andreas et al., 2010 ; Dickey, 2003 ; Inman et al.,

2010 ; Panichi & Deutschmann, 2012). Enfin, puisque notre étude se situe dans le contexte de **la formation des enseignants de FLE à l'utilisation des TICE**, nous nous sommes intéressée aux travaux portant sur ce public (Causa, 2012 ; Cheng, Chan, Tang, et al., 2009 ; Tournier, 1987 ; Zimmermann, Flavier, & Méard, 2012) et ce contexte particulier (Denis, 2003 ; Dooly & Sadler, 2013 ; Grosbois, 2011a ; Guichon & Hauck, 2011 ; Salam, 2011 ; Sauvé et al., 2004 ; Wilks & Jacka, 2013).

Nous avons déjà mentionné que peu d'études portent sur la relation pédagogique en présentiel, il en est de même pour la relation pédagogique à distance (Blandin, 2004). Pourtant, l'un des enjeux de la formation en ligne, est de créer des liens socio-affectifs. Ainsi, il semble important de s'intéresser aux mécanismes de construction de la relation pédagogique médiatisée par les technologies.

Rappelons que notre recherche se situe dans le domaine de la didactique des langues et des cultures et se rattache plus précisément au courant de l'apprentissage médiatisé par les technologies. Le cadre de la formation des enseignants de FLE implique également un rattachement au courant *Teacher Education*.

C'est dans ce contexte que nous cherchons à comprendre comment se construit la relation pédagogique entre les étudiants français et américains qui ont participé à la formation que nous étudions.

Blandin (2004) s'est intéressé aux relations qui se tissent dans des situations de formations à distance à partir d'un constat paradoxal :

> *alors que la formation se déroule entièrement à distance, sans aucun regroupement, et que les apprenants […] ne rencontreront jamais physiquement leurs enseignants, les tuteurs et les apprenants s'accordent à dire qu'ils se sont sentis plus proches pendant la formation, qu'ils ont entretenu des relations de proximité et d'intimité plus grandes que s'ils s'étaient trouvés dans une situation traditionnelle de face à face en amphi.* (2004, p. 357)

Il explique que la perception des rôles et des statuts sociaux se transforme avec la mise à distance. Le développement des outils de CMO aurait donc un impact fort sur la dimension sociale et le sentiment de présence à distance (Poellhuber, Racette, & Chirchi, 2012).

Pour Maurin (2004, p. 184) "*la mise à distance ne constitue pas vraiment une difficulté dans la construction de la relation pédagogique*". Il explique que ce ne sont pas les technologies qui transforment la relation et la notion de distance existait bien avant l'apparition et la démocratisation de l'usage des technologies.

Ces deux auteurs renvoient à la dimension horizontale de la relation telle que conçue par Kerbrat-Orecchioni (1992). Alors on peut se poser la question de ce qui créé de la présence ou de la distance dans le cadre d'interactions médiatisées, ou quel est le rôle de la distance.

Blandin (*op. cit.*) s'est appuyé sur les concepts de la microsociologie goffmanienne pour voir en quoi ils pouvaient être pertinents pour l'étude de la relation pédagogique à distance. Pour Goffman, la présence n'est pas seulement une présence physique mais une participation consciente à la situation. Blandin illustre cela en expliquant qu'"*on peut tout à fait être en présence physiquement de quelqu'un qui est absent, parce que son esprit vaque à d'autres occupations*" (op.cit., p. 364). En réalité, la notion de présence ne s'oppose pas à celle d'absence comme le souligne Weissberg (2000) "*entre la présence en face à face et l'absence, se construisent […] des graduations sans cesse plus fines qui incitent à repenser nos conceptions héritées, relatives au partage commun de "l'ici et maintenant" et corrélativement à la séparation*". Nous avons vu que les mondes virtuels attirent les praticiens et chercheurs pour ses potentialités à recréer de la présence à distance. Ils permettent en effet de recréer un "ici et maintenant" grâce à la représentation visuelle de l'environnement en trois dimensions et d'une projection de soi à travers un avatar.

Notre étude de la relation pédagogique à distance considère donc la distance non pas comme seulement géographique. Nous nous appuyons sur des concepts tirés du présentiel dans des situations d'interactions sociales, pédagogiques ou non pour déterminer comment se construit la relation pédagogique à distance dans le contexte de SLIC. Ce sont les interactions qui constituent notre objet privilégié et c'est à travers elles que nous cherchons à identifier des observables relatifs à la dimension horizontale et verticale de la relation.

# Partie II : Présentation de la formation, du terrain de recherche et démarche méthodologique

# Chapitre 4. Le dispositif SLIC

Le projet SLIC (*Second Life* Interculturel) est le fruit d'une collaboration entre l'Université Blaise Pascal (UBP) à Clermont-Ferrand et Carnegie Mellon University (CMU) à Pittsburgh, États-Unis. Ce dispositif a mis en relation 21 apprenants de français de CMU avec 14 étudiants de Master en Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (DLC-FLES) à l'UBP.

La formation s'est déroulée entre septembre et décembre 2011. Pour les étudiants CMU, il s'agissait également de développer leurs compétences orales en français et d'approfondir le cours qu'ils suivaient à CMU. SLIC a permis aux étudiants UBP de découvrir l'utilisation pédagogique d'un environnement informatique et d'avoir une première expérience de prise de responsabilités dans une situation pédagogique à distance et d'utilisation des outils de communication. En effet, ils avaient la tâche supplémentaire, à tour de rôle, d'animer les séances synchrones.

Sept groupes de 4 à 6 étudiants (dont 2 UBP) ont réalisé des tâches collaboratives dans le monde virtuel *Second Life*. Le projet s'est structuré en 5 étapes précédées d'une introduction au monde virtuel. De plus, les participants avaient accès à la plateforme *Moodle*, utilisée comme espace de ressources, de consignes et d'échanges asynchrones entre les séances synchrones.

Les tâches collaboratives ont été conçues à partir du programme de l'enseignante de français à CMU qui enseignait le module *Introduction to French culture* tout en intégrant les objectifs de formation des étudiants de l'UBP. Les grandes thématiques de ce programme (langue, identité, symboles, actualités) ont constitué le canevas du projet SLIC puisque chaque étape correspondait à une thématique.

Dans ce chapitre, nous présentons le dispositif selon trois axes. Dans un premier temps, nous expliquons comment a émergé le projet de télécollaboration devenu SLIC à travers la mise en contact avec l'enseignante américaine et le choix d'articuler les objectifs de deux formations bien distinctes au sein d'un même dispositif. Nous présentons ensuite le contexte institutionnel, les acteurs du dispositif et les espaces de la formation. Enfin, nous décrivons

les temps de la formation en présentant la structure et les différentes étapes chronologiques de SLIC.

# 1. Mise en contact et élaboration du scénario pédagogique

La conception du scénario pédagogique s'est faite en étroite collaboration avec Bonnie Youngs, enseignante-chercheure à Carnegie Mellon University avec qui nous avons été mise en contact grâce au directeur du LRL, Thierry Chanier. Notre idée d'un échange entre futurs enseignants de FLE et apprenants lui a plu et elle a accepté d'y participer. Le défi a été de concevoir une formation prenant en compte les contraintes pédagogiques et institutionnelles de chaque université et répondant aux objectifs différents des étudiants de l'UBP, à ceux de CMU, aux objectifs communs pour tous les étudiants ainsi qu'aux objectifs de recherche.

Le projet SLIC avait pour objectif initial de faire travailler des étudiants dans un contexte interculturel à travers un dispositif de télécollaboration particulier du fait des caractéristiques des publics. Tout un travail de négociation a été entrepris afin que ce dispositif soit bénéfique pour ces deux groupes. En effet, deux visées sont présentes ici : l'apprentissage de la culture française et la formation à la didactique du FLE à travers les TICE.

Du côté américain, les étudiants suivaient un cours plutôt théorique destiné à développer leurs connaissances sur la culture française et à leur donner des outils d'analyse critique de celle-ci. Le contenu s'appuyait principalement sur des œuvres littéraires et historiques. Le projet SLIC devait compléter ce cours présentiel en permettant aux étudiants américains d'appliquer ce qu'ils apprenaient en présentiel en les mettant en contact avec des locuteurs francophones, vivant en France, dans une situation d'échanges culturels. La dimension orale était également mise en avant du fait que les étudiants devaient interagir de manière synchrone dans le monde virtuel *Second Life* qui offre la possibilité de communiquer oralement. De plus, la communication était en langue cible pour eux.

Du côté français, il fallait prendre en compte les objectifs de l'UE "Scénarisation pédagogique avec les TICE". Dans ce cours, les étudiants sont formés à l'utilisation des TICE à travers une immersion au sein d'un dispositif avec des apprenants. L'idée était donc de les faire participer à un dispositif d'enseignement-apprentissage à distance particulier. Une dimension "scénarisation pédagogique" a été conservée puisque les étudiants français devaient concevoir une étape du projet. Cependant, nous avons fait le choix de leur donner non pas un rôle d'enseignant mais plutôt de les mettre en une situation de collaboration à distance dans un contexte interculturel. Nous verrons, dans la suite de ce chapitre ainsi que dans les analyses que les rôles prescrits n'ont pas été perçus ni joués de la même façon en fonction des groupes et chercherons à faire le lien entre la négociation des rôles et la construction de la relation pédagogique.

La conception du dispositif a donc débuté fin juin 2011. À partir des éléments contextuels (cours présentiel, objectifs, thématiques, programme, profil des étudiants) (annexe 1) concernant les étudiants français et américains et des nombreux échanges avec Bonnie Youngs, nous avons proposé une ébauche de projet (annexe 1.1) décrivant les acteurs, leurs rôles, les objectifs, les environnements d'apprentissage, les séances, le planning, les modalités d'évaluation ainsi que le protocole de recherche à mettre en place en parallèle du dispositif de formation. Nous avons affiné ce projet en fonction des contraintes et besoins existants pour les étudiants français et américains.

C'est donc sur le contenu du cours de Bonnie Youngs que le squelette du projet SLIC s'est construit. Nous nous sommes mises d'accord sur les quatre grandes thématiques du projet : langues, identité, symboles, actualités. Ces thématiques étaient abordées dans le cours *Introduction to French Culture* du point de vue de la culture savante (histoire et littérature principalement). L'idée du projet SLIC était de compléter le cours par des séances de discussion et de collaboration avec des étudiants/futurs enseignants de FLE en France, dans une perspective interculturelle dans le sens où la culture de chaque étudiant était prise comme base de réflexion collective. Nous tenions à ce qu'il y ait un lien fort entre le cours que suivaient les étudiants en présentiel et les tâches proposées dans le cadre de SLIC.

# 2. Contexte institutionnel, profils des acteurs et espaces de la formation

Dans cette section, nous donnons quelques éléments permettant de contextualiser le dispositif SLIC par rapport à l'institution et aux unités d'enseignement (UE) dans lesquelles il s'inscrit. Nous décrivons ensuite plus en détail les profils des participants à la formation SLIC ainsi que les espaces virtuels dans lesquels elle s'est déroulée.

35 étudiants et 3 enseignantes ont participé au dispositif SLIC. Nous commencerons par présenter l'équipe pédagogique composée d'une enseignante à Carnegie Mellon University à Pittsburgh, une enseignante à l'Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand et nous-même, à Clermont-Ferrand et à distance.

Nous désignerons sous l'appellation d'"étudiants UBP" ou "étudiants français" le groupe des étudiants inscrits en Master Didactique des Langues-Cultures à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, même si tous n'étaient pas d'origine française. De la même manière, les étudiants de Carnegie Mellon University seront appelés "étudiants américains" ou "étudiants CMU".

Il est nécessaire de replacer le dispositif dans son environnement et de décrire le contexte dans lequel la conception et le déroulement de cette formation ont eu lieu. Précisons tout d'abord que notre connaissance du contexte français est plus importante que celle du contexte américain, d'une part du fait que nous ayons suivi toutes nos études supérieures à l'université Blaise Pascal et plus particulièrement, au niveau Master, au sein de la formation dans laquelle s'inscrit le dispositif SLIC, d'autre part parce que enseignions au sein de la formation en sciences du langage et finalement, nous étions physiquement présente à Clermont-Ferrand durant les trois années de thèse.

# 2.1. Contexte institutionnel

## 2.1.1. Université Blaise Pascal

L'Université Blaise Pascal – Clermont 2 se situe à Clermont-Ferrand. Elle a été créée en 1976 à la suite de la division de l'Université de Clermont-Ferrand en deux entités. Elle comptait en 2013-2014 environ 16000 étudiants. Cette université compte 10 composantes : 5 UFR (lettres, langues et sciences humaines (environ 4000 étudiants) ; langues appliquées, commerce et communication ; psychologie ; sciences et technologies, sports et techniques d'activités physiques et sportives), un IUT, une école d'ingénieurs, un ESPE, Polytech' Clermont et un centre de langues. 26 laboratoires de recherche sont rattachés à l'UBP, dont le Laboratoire de Recherche sur le Langage.

Le département de linguistique, au sein de l'UFR LLSH, propose au niveau Master, une formation en sciences du langage déclinée en deux spécialités :

- Master professionnel[83] : Didactique des langues et des cultures - Français Langue Étrangère et Seconde (DLC-FLES)
- Master recherche[84] : Linguistique, apprentissage des langues, informatique (LALI)

Les étudiants qui ont participé au projet SLIC étaient inscrits dans le master professionnel DLC-FLES. Si en première année, les objectifs annoncés sont de former de futurs enseignants de FLE, en deuxième année, l'accent est mis sur la spécialisation vers deux options au choix : environnements informatiques d'apprentissage des langues (EIAL) ou publics particuliers.

Le tableau ci-dessous décrit les unités d'enseignement pour les 2 années de master :

[83] http://lettres.univ-bpclermont.fr/article830.html.
[84] http://lettres.univ-bpclermont.fr/article831.html.

<table>
<tr><th>Semestre 1</th><th>Semestre 2</th><th>Semestre 3</th><th>Semestre 4</th></tr>
<tr><td>Didactique générale</td><td>Didactique des domaines</td><td>Didactique orientée vers divers publics – Théories et terrains</td><td rowspan="4">EIAL "Environnements Informatiques d'Apprentissage de la Langue" (10 ECTS)<br>- Introduction à l'ingénierie de la formation à distance<br>- Interactions en ligne et corpus d'apprentissage<br>- Psychologie de l'apprentissage</td></tr>
<tr><td>Méthodologie</td><td>Méthodologie</td><td>Méthodologie : de l'oral à l'écrit</td></tr>
<tr><td>Linguistique 1</td><td>Linguistique 2</td><td>Dispositifs d'apprentissage et FOAD</td></tr>
<tr><td>Scénarisation pédagogique avec les TICE</td><td>TICE et FOAD</td><td>Anthropologie des échanges interculturels</td></tr>
<tr><td>Communication</td><td>Initiation à l'anthropologie culturelle</td><td>Psychologie sociale</td><td>OU PP "Publics particuliers" (10 ECTS) (2 UE au choix)</td></tr>
<tr><td>Option</td><td>Stage</td><td>Option</td><td>Stage de 3 mois avec réalisation d'un projet + Mémoire + Soutenance (20 ECTS)</td></tr>
</table>

**Tableau 7 : Maquette du Master DLC-FLES à l'UBP**

Si cela n’est pas précisé, les UE correspondent à 5 ECTS, soit 24h. Nous mettons en gras les deux UE dans lesquelles s’inscrit le projet SLIC : “Scénarisation pédagogique avec les TICE” et “Dispositifs d’apprentissage et FOAD”.

Au départ, le dispositif SLIC ne devait accueillir que des étudiants de Master 1. La conception du dispositif s’est donc faite en prenant en compte principalement les contraintes de l’UE “Scénarisation pédagogique avec les TICE” que nous présentons brièvement.

L’UE “Scénarisation pédagogique avec les TICE” présente un double objectif :

- Familiariser les étudiants avec les technologies pour la médiatisation (html, générateurs d’exercices, etc.) mais aussi pour la communication (plateformes, forums, etc.) et la collaboration (wiki, blog)
- Les former à la conception de scénarios pédagogiques utilisant les potentialités des ressources multimédia pour des objectifs linguistiques, communicatifs et culturels particuliers, en fonction d’un public et d’un contexte précis.

L’évaluation de cette UE porte sur la réalisation d’activités multimédia d’apprentissage du FLE. Cette UE est en lien étroit avec l’UE "TICE et FOAD" proposée au deuxième semestre. Nous reprenons ici le descriptif de cette UE dans le livret de l’étudiant (Annexe 1.2) :

> *Il s'agit pour les étudiants de mesurer et analyser l'adéquation des activités d'apprentissage qu'ils ont réalisées au S1 aux réalités des besoins des apprenants ciblés. Placés dans une situation authentique d'enseignement/apprentissage du FLE médiée par les Tice, les étudiants auront à accompagner à distance le travail d'apprenants de FLE, à communiquer avec ces apprenants et à corriger leurs productions en langue étrangère. Parallèlement à cette expérience pédagogique réelle, ils seront initiés aux différentes utilisations possibles des Tice pour l'enseignement/apprentissage des langues.*

Il s'agit donc bien de placer les étudiants dans une situation pédagogique réelle au sein d'un dispositif de formation partiellement ou totalement à distance avec un public d'apprenants de FLE.

Chaque année, depuis l'année universitaire 2007/2008, les étudiants de M1 DLC-FLES sont mis en relation avec des étudiants de *l'Universidad Autonoma Metropolitana* de Mexico apprenant le français dans le cadre du projet Dédales[85]. À partir des informations sur le public (notamment le niveau et l'effectif) données par l'enseignante de FLE à Mexico, les étudiants de M1 créent en binômes des scénarios pédagogiques à destination d'apprenants mexicains qu'ils déposent sur la plateforme *Clarotice* utilisée à l'UBP. Trois types de scénarios sont proposés : un scénario visant à développer la compréhension et l'expression écrite, un scénario visant à développer la compréhension orale et un scénario à visée interculturelle s'appuyant sur un forum. Au cours du deuxième semestre, les apprenants mexicains réalisent les activités proposées par les étudiants du M1 DLC-FLES qui les tutorent et interagissent avec eux sur le forum interculturel.

Ce type de mise en situation est fréquemment mis en place dans les cursus de formation de futurs enseignants de FLE aux TICE. Il ressemble beaucoup au dispositif *Le français en (première) ligne (F1L)* (Lamy, 2007 ; "Le français en (première) ligne," 2007) développé à Grenoble et à Lyon. En effet, dans le F1L, des futurs enseignants de FLE inscrits dans le cadre d'un master FLE sont mis en relation avec des apprenants de FLE dans le cadre d'un dispositif

[85] http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article232.

de formation en ligne. Ils conçoivent des tâches d'apprentissage à destination des apprenants et les tutorent.

En 2011, le dispositif SLIC a été proposé en parallèle du dispositif Clermont-Mexico en laissant le choix aux étudiants du dispositif auquel ils souhaitaient participer. Les deux dispositifs leur ont été présentés en début de semestre.

Les étudiants de Master 2 ont participé au projet SLIC dans le cadre de l'UE "Dispositifs d'apprentissage et FOAD". Nous reproduisons ici le descriptif de ce cours tel que présenté dans le livret de l'étudiant (Annexe 1.3) :

> *Les dispositifs de formation en langues articulent des ressources pédagogiques (multimédias mais aussi plus "classiques"), des outils de communication et de collaboration et des interactions entre apprenants et acteurs du dispositif pouvant prendre des formes variées (relation duelle, petit groupe, etc., médiée par les Tice ou non, synchrones, asynchrones, …). L'articulation de ces trois composantes - ressources, outils, interactions - en fonction d'un public-cible, de contraintes institutionnelles et d'objectifs de formation donne des dispositifs divers dans leur intitulé et dans leur "philosophie". C'est cette variété que l'on abordera dans ce cours. Ce travail prendra appui sur un dispositif d'apprentissage réel du FLE à distance dans lequel les étudiants seront partie prenante et qui servira de support à la réflexion.*

Le dispositif SLIC correspond bien aux objectifs fixés puisque les étudiants ont pu expérimenter "de l'intérieur" un dispositif d'apprentissage et l'analyser au niveau des ressources, outils et interactions.

Au vu du travail requis pour le projet SLIC et comme le contenu en présentiel s'appuyait sur un projet différent, les étudiants ont été dispensés du cours en présentiel. Tout le projet s'est déroulé à distance, à l'exception des réunions organisées au début, au milieu et à la fin du projet.

Concernant les modalités d'évaluation (annexe 4.1.2), les étudiants ont été uniquement évalués sur leur participation au projet pour valider l'UE "Scénarisation pédagogique avec les TICE" et "Dispositifs d'apprentissage et FOAD". Les M1 ont été évalués sur un dossier rédigé

individuellement et qui comprenait à la fois une description des séances et une partie réflexive sur leur rôle. L'évaluation des M2 portait sur leur participation au projet (30%) ainsi que sur une synthèse réflexive en deux parties : auto-évaluation de la participation au projet, réflexion sur le travail d'animation et sur le projet en général à travers des exemples (70%).

## 2.1.2. Carnegie Mellon University

Carnegie Mellon University se situe à Pittsburgh dans l'État de Pennsylvanie. Cette université a été créée en 1900 et accueille environ 12000 étudiants. En 2013/2014, elle a été classée 24ème mondiale par le *Times Higher Education of London*. Elle est connue pour son expertise mondiale dans le domaine de la robotique. L'Université est composée de sept "*schools*" ou "*colleges*" et environ 120 instituts de recherche.

### *2.1.2.1. Le français à CMU*

C'est au sein du *Dietrich College of Humanities and Social Sciences* que se situe le *Department of Modern Languages* qui propose des cursus en *French and Francophone Studies* aux niveaux *undergraduate* et *graduate*.

Au niveau "*undergraduate*", la "*major*" représente 93 crédits répartis selon trois catégories :

- 27 crédits correspondant à 3 cours obligatoires en français (*Introduction to French Culture*, *The Francophone World* et *French in its Social Contexts*)
- 1 cours de 9 crédits obligatoire à choisir parmi ceux de *Modern Languages* (ex : *Learning about Language Learning*, *Social and Cognitive Aspects of Bilingualism*) et 1 *Senior Seminar* (3 crédits)
- 54 crédits à compléter selon une liste de cours, soit tout en français, soit 45 crédits de cours de français et 9 crédits de cours offerts par un autre département (architecture, anglais, histoire, langues modernes, etc.)

Le département propose l'exemple de curriculum suivant pour le niveau *undergraduate* :

| Junior Year | | Senior Year | |
|---|---|---|---|
| **Fall** | **Spring** | **Fall** | **Spring** |
| French Culture, 82-303 | The Francophone World, 82-304 | French Elective | French Elective |
| French in its Social Contexts, 82-305 | French Elective | French Elective | Senior Seminar, 82-580 |
| ML core course or equivalent approved by advisor | French or Interdisciplinary Elective | French Elective | Elective |
| Elective | Elective | Elective | Elective |
| Elective | Elective | Elective | Elective |

**Tableau 8 : Exemple de curriculum pour la majeure en français**

Si les étudiants choisissent *French and Francophone Studies* en *minor*, ils doivent compléter 54 crédits selon les deux catégories suivantes :

- 27 crédits correspondant à 3 cours obligatoires en français (*Introduction to French Culture*, *The Francophone World* et *French in its Social Contexts*)
- 27 crédits soit totalement en français, soit 18 crédits en français et 9 dans un autre département.

Au niveau *Graduate*, le *Department of Modern Languages* propose un *Masters in Applied Second Language Acquisition* préparant les étudiants à enseigner le chinois, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'anglais.

### *2.1.2.2. Introduction to French Culture*

Le cours que suivaient les étudiants participant au projet SLIC, *Introduction to French Culture*, fait partie des trois cours obligatoires que ce soit pour la *major* ou la *minor* en *French and Francophone Studies*. Il peut également être suivi par des étudiants d'autres cursus, au sein du même *college* ou provenant d'autres *colleges* dans le cadre de cursus interdisciplinaires.

Il s'agit d'un module de 45 heures à raison de 3 heures par semaine pendant un semestre (15 semaines) qui introduit le cours de spécialité ou d'option "français" à CMU. L'objectif général est d'initier les étudiants à la création de l'identité singulière française et à la pluralité des cultures françaises et francophones afin de comprendre le mode de pensée des Français et dans un cadre plus large, de développer une sensibilité à toute autre culture.

Ce cours développe des connaissances et compétences diverses (Annexe 2) :

- Connaissance de la mentalité culturelle moderne
- Mouvements littéraires et culturels de la Renaissance au XX° siècle
- Compétences écrites et orales
- Compétences argumentatives
- Compréhension et analyse critique de textes
- Compétences orales avec des locuteurs natifs du français

Il s'appuie sur cinq ouvrages, quatre en littérature avec des auteurs classiques (Sartre, Musset, Voltaire) et un ouvrage que l'on pourrait qualifier de pédagogique : *Les Français* (Wylie & Brière, 2000).

L'évaluation a porté en 2011 sur la participation en classe (25%), les devoirs, incluant le travail dans *Second Life* (25%), 3 dissertations (23%), 1 présentation orale (12%) et la participation au projet SLIC (15%). À la différence des étudiants UBP, la participation à SLIC n'a donc pas été le seul critère d'évaluation puisque les étudiants CMU ont participé à SLIC en complément à leurs heures de cours en présentiel avec Bonnie Youngs.

## 2.2. Les acteurs

### 2.2.1. L'équipe pédagogique

À Carnegie Mellon University, Bonnie Youngs est *associate teaching professor of French and Francophone Studies* et responsable des cursus en *French and Francophone Studies* aux niveaux *undergraduate* et *graduate* au sein du *Department of Modern Language.* Elle enseigne le cours "*Introduction to French Culture*". Ses axes de recherche concernent l'acquisition des langues et l'apprentissage des langues assisté par ordinateur. C'est avec elle que nous avons mis au point le dispositif SLIC afin qu'il s'inscrive en complément des contenus qu'elle abordait en présentiel. Tout au long du dispositif, elle était en contact avec les étudiants français à qui elle demandait de rendre compte de la participation des étudiants américains. Le dispositif étant en complément du cours "*Introduction to French Culture*", elle voyait également ses étudiants trois fois par semaine.

A l'UBP, pour le M1, Anne-Laure Foucher et François Trouilleux sont les enseignants de l'UE "Scénarisation pédagogique avec les TICE".

François Trouilleux est maître de conférences et spécialiste du traitement automatique des langues. Il s'occupe de la dimension "conception de tâches" et forme les étudiants à l'utilisation d'outils pour la conception de pages web et d'exercices autocorrectifs. Il n'a pas participé au dispositif SLIC puisqu'il intervenait en présentiel sur le projet Clermont-Mexico.

Anne-Laure Foucher est professeur des universités et responsable du master DLC-FLES. Elle s'occupe de la dimension didactique dans l'UE "Scénarisation pédagogique avec les TICE". Elle a participé avec nous à la conception du dispositif. Elle était présente au sein du dispositif avec un statut d'enseignante pour la partie "scénarisation pédagogique". Comme elle assurait la majorité des enseignements au sein du Master, elle était fréquemment en contact en présentiel avec les étudiants qui participaient au projet.

Pour le M2, Anne-Laure Foucher et Thierry Chanier gèrent conjointement les enseignements de la spécialité "EIAL". Thierry Chanier est professeur des universités en informatique et sciences du langage. Tout comme pour le M1, du fait que les étudiants étaient dispensés du cours en présentiel, il n'est pas intervenu dans SLIC.

C'est également Anne-Laure Foucher qui a évalué les étudiants sur leur participation à SLIC dans le cadre des UE "Scénarisation pédagogique avec les TICE" et "Dispositifs d'apprentissage et FOAD".

Pour notre part, nous n'avions pas le statut d'enseignante pour les UE en présentiel. Cependant, nous étions à l'origine de la conception du dispositif et nous étions identifiée comme responsable du projet par les étudiants, à la fois du point de vue pédagogique et de recherche. Nous étions leur contact principal. Nous reviendrons en détail sur les rôles des différents acteurs dans la section 2.2.2.1.

### 2.2.2. Profil général des étudiants français

Du côté de l'Université Blaise Pascal, 14 étudiants ont participé au projet SLIC. Le groupe était composé de 9 femmes et de 5 hommes âgés de 21 à 38 ans. 9 étaient en première année de master et 5 étaient en deuxième année. Ils étaient de nationalité française à l'exception de deux étudiantes chinoises et d'une étudiante polonaise. Le tableau ci-dessous

dresse un profil général du groupe français à partir des données recueillies dans le questionnaire rempli en début de formation :

| Prénom | Code | M1/2 | Nationalité | Sexe | Âge | Langue utilisée au quotidien | L1 | L2 | niveau L2[86] |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Antoine | amubp2_3_5 | M2 | française | masc. | 24 | français | français | anglais | B2-C1 |
| Astrid | afubp1_2_5 | M1 | française | fém. | 22 | français | français | anglais | B2 |
| Charlène | afubp2_5_5 | M2 | française | fém. | 23 | français | français | allemand | B2+ C1 |
| Gauthier | amubp2_3_6 | M2 | française | masc. | 24 | français | français | anglais | C1 |
| Guillemette | afubp1_4_4 | M1 | française | fém. | 23 | français | français | anglais | B2 |
| Karolina | afubp1_1_4 | M1 | polonaise | fém. | 24 | français | polonais | français | C1 |
| Laure | afubp1_2_4 | M1 | française | fém. | 26 | français | français | anglais | A2 |
| Long Ting | afubp1_6_4 | M1 | chinoise | fém. | 27 | français | mandarin | français | C1-C2 |
| Manuel | amubp2_6_5 | M2 | française | masc. | 38 | français | français | anglais | B1 |
| Marion | afubp1_4_5 | M1 | française | fém. | 21 | français | français | espagnol | C1 |
| Matthias | amubp1_1_5 | M1 | française | masc. | 24 | français | français | allemand | A2-B1 |
| Qian | afubp1_7_5 | M1 | chinoise | fém. | 30 | français | mandarin | français | C1 |
| Sarah | afubp1_7_4 | M1 | française | fém. | 21 | français | français | anglais | B2 |
| Thomas | amubp2_5_4 | M2 | française | masc. | 23 | français | français | espagnol | C1-C2 |

**Tableau 9 : Profil général des étudiants français**

### 2.2.3. Profil général des étudiants américains

Comme nous l'avons dit précédemment, les étudiants américains qui ont participé au projet SLIC suivaient tous le cours "*Introduction to French Culture*" avec Bonnie Youngs. Ils étaient 21, 12 femmes et 9 hommes âgés de 18 à 27 ans. Deux autres étudiants étaient inscrits au début du projet mais ont abandonné au bout de quelques jours le cours de Bonnie Youngs. Ces étudiants provenaient de filières et de niveaux d'études différents. Leur niveau de français était en moyenne B1-B2 du CECR. Le tableau ci-dessous dresse un profil général du groupe américain :

[86] Les renseignements de ce tableau proviennent des réponses aux questionnaires (Annexe 5.4). Les données de biographie langagière (quatre dernières colonnes) relèvent de l'auto-évaluation des étudiants dans le cadre de la première tâche préparatoire qui consistait à remplir un passeport des langues.

| Prénom | Code | Nationalité | Sexe | Âge | Langue utilisée au quotidien | L1 | L2 | niveau L2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Adelaide | afcmu_4_1 | américaine | féminin | 20 | anglais | anglais | français | B1 |
| Alexander | amcmu_7_1 | américaine | masculin | 21 | anglais | anglais | français | B1 |
| Annie | afcmu_1_3 | chinoise | féminin | 19 | anglais | mandarin / anglais | français | A2 |
| Brianne | afcmu_2_1 | américaine | féminin | 19 | anglais | anglais | français | C1 |
| Charles | amcmu_5_1 | américaine | masculin | 18 | anglais | anglais | français | B1-B2 |
| Christa | afcmu_2_3 | américaine | féminin | 20 | anglais | anglais | français | A2-B1 |
| Colette | afcmu_6_3 | américaine | féminin | 20 | anglais | anglais | français | B1 ? |
| Ding | amcmu_7_3 | chinoise | masculin | 27 | anglais | mandarin | français | B2 |
| Edward | amcmu_3_4 | américaine | masculin | 18 | anglais | anglais | français | B2 |
| Gabriela | afcmu_3_2 | américaine | féminin | 18 | anglais | anglais | français | B1-B2 |
| Kevin | amcmu_4_2 | américaine | masculin | 21 | anglais | anglais | français | A2 |
| Kristin | afcmu_1_2 | américaine | féminin | 18 | anglais | anglais | français | B2 |
| Maria | afcmu_6_2 | américaine | féminin | 21 | anglais | anglais | français | B1-B2 |
| Marine | afcmu_4_3 | franco-japonaise | féminin | 19 | anglais | anglais | français | B1 |
| Marko | amcmu_5_3 | américaine | masculin | 19 | anglais | anglais | français | B1 |
| Meredith | afcmu_1_1 | américaine | féminin | 18 | anglais | anglais | français | B1 |
| Michael | amcmu_3_1 | américaine | masculin | 19 | anglais | anglais | français | A2 |
| Mikio | amcmu_7_2 | franco-américaine | masculin | 20 | anglais | anglais | français | B1 |
| Olivia | afcmu_6_1 | américaine | féminin | 20 | anglais | anglais | français | B1-B2 |
| Sima | afcmu_3_3 | jordanienne | féminin | 19 | anglais / français | arabe | français | B2-C1 |
| Won Seong | amcmu_2_2 | coréenne | masculin | 20 | anglais | coréen | français | B1 |

**Tableau 10 : Profil général des étudiants américains**

L'anglais prédomine du point de vue de la langue utilisée au quotidien. Ceci est sans surprise puisque les étudiants vivaient aux États-Unis au moment de la formation. Notons qu'il s'agissait d'un groupe multiculturel avec 15 Américains, un Coréen, une Chinoise, une Jordanienne, une Franco-japonaise et un étudiant franco-américain. Pour la majorité des étudiants (17/21), leur première langue était l'anglais. Pour les quatre autres, il s'agissait de l'arabe, du coréen ou du mandarin. Tous considéraient que leur deuxième langue était le français. Certains ont donné des informations précieuses sur les autres langues apprises et/ou parlées ainsi que leur contact avec la langue française.

### 2.2.4. Profil d'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Nous présentons désormais le profil d'utilisation des technologies de l'information et de la communication des étudiants à travers leurs réponses au pré-questionnaire (Annexe 5.4.1).

Une section de ce questionnaire portait sur les technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous avons demandé aux étudiants de se positionner sur différents aspects concernant leur utilisation des TIC dans un contexte personnel et universitaire. Notre objectif était d'évaluer la maîtrise de compétences technologiques des étudiants, élément important du fait que la formation se déroulait totalement en ligne et que les étudiants travaillaient de manière autonome en petits groupes.

Globalement, les étudiants se sentent à l'aise avec l'utilisation des TIC (figure 23).

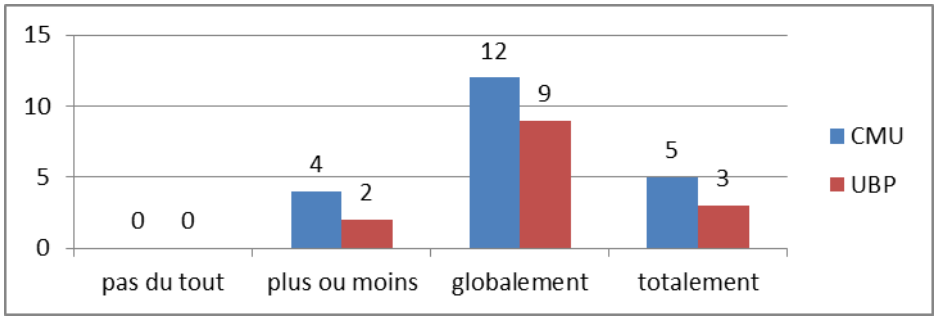



**Figure 23 : Aisance dans l'utilisation des TIC (pré-questionnaire)**

Aucun des étudiants n'a répondu "pas du tout" à la question "Vous sentez-vous à l'aise dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ?". La majorité des étudiants se sent globalement à l'aise (21/35). On ne note pas de différence significative entre les étudiants UBP et CMU dans l'aisance avec les technologies.

De manière plus spécifique, nous avons demandé aux étudiants quels outils ils utilisaient et à quelle fréquence (figure 24).

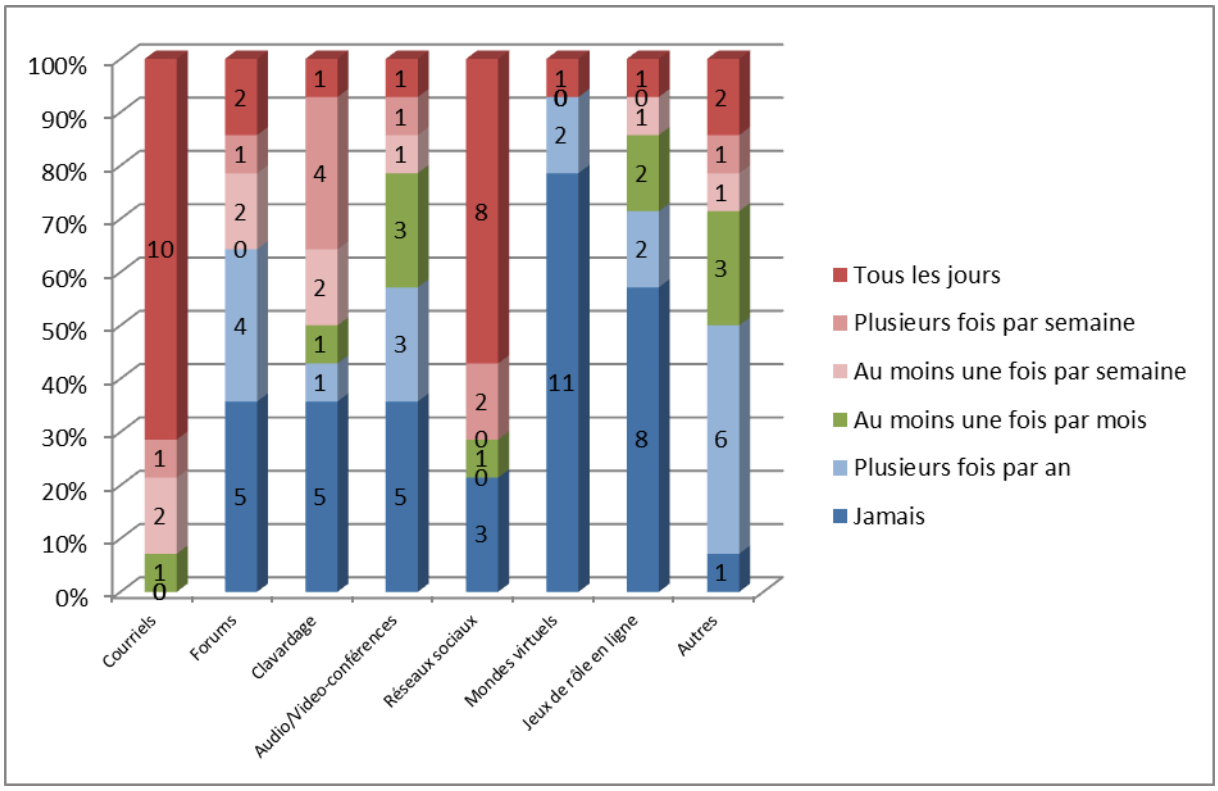



**Figure 24 : Fréquence d'utilisation des outils de communication – UBP**

Du côté des étudiants UBP, on note une utilisation importante du courriel et des réseaux sociaux à une fréquence quasiment quotidienne. En revanche, les mondes virtuels et les jeux de rôle en ligne massivement multi-joueurs sont des outils très rarement utilisés, voire jamais pour la majorité des étudiants. D'autres outils tels que les forums, le clavardage, l'audio/vidéo conférence sont utilisés fréquemment par certains étudiants et très peu par d'autres.

Voyons maintenant les réponses des étudiants CMU (figure 25).

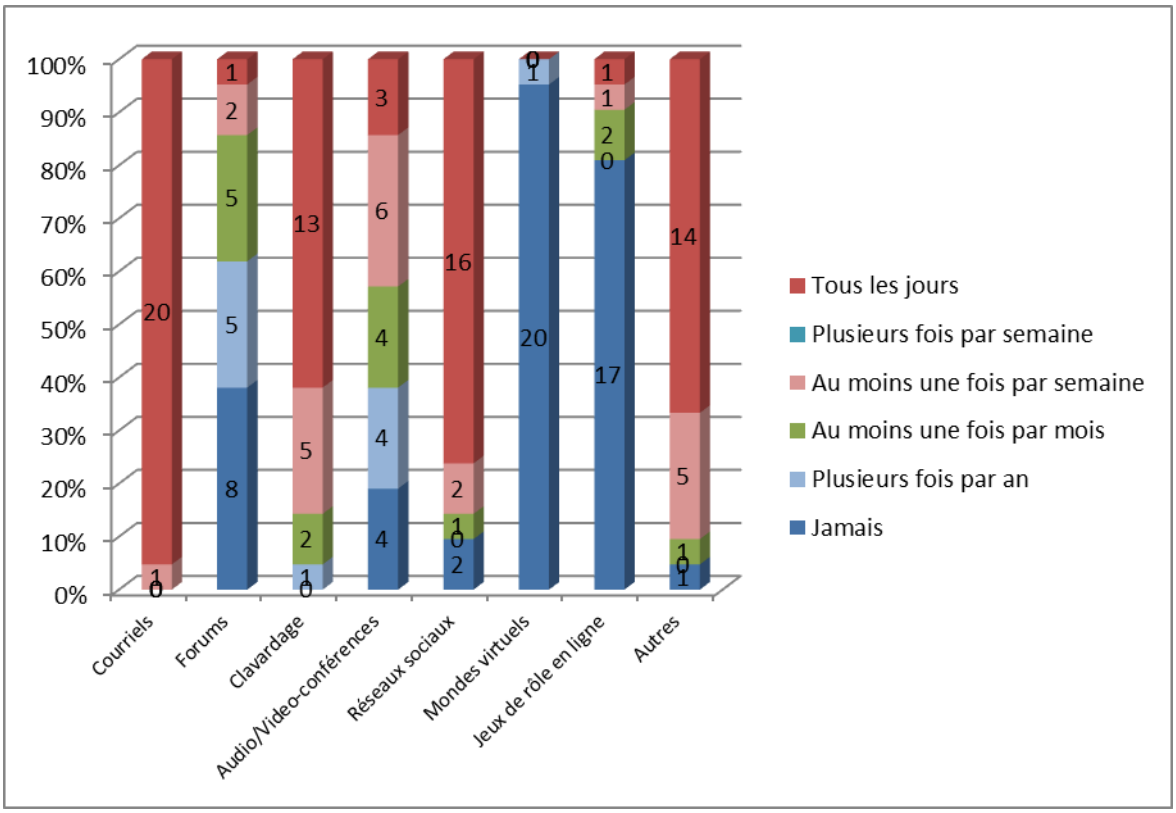



**Figure 25 : Fréquence d'utilisation des outils de communication – CMU**

On remarque un profil assez similaire à celui des étudiants UBP. Les étudiants CMU ont une utilisation quotidienne du courriel et des réseaux sociaux mais n'utilisent pas les mondes virtuels ni les jeux de rôle en ligne. En revanche, à l'inverse des étudiants UBP, ils ont une utilisation plus fréquente du clavardage et d'autres outils tels que les plateformes d'apprentissage mais utilisent moins les forums que les étudiants UBP.

Les étudiants qui ont participé au projet SLIC ont donc une utilisation assez fréquente des outils de l'information et de la communication courants tels que le courriel et les réseaux sociaux. Il faut tout de même souligner que seul un étudiant sur les 35 a affirmé avoir déjà utilisé un monde virtuel. Il s'agit donc d'un groupe novice dans l'utilisation de cet environnement.

Nous avons également demandé aux étudiants s'ils avaient déjà suivi une formation en ligne. Parmi les 14 étudiants UBP, seuls trois ont répondu oui et ce dans le cadre d'une formation en informatique. Parmi les 21 étudiants CMU, cinq ont répondu oui et ont évoqué des contextes de formation divers allant de compléments de cours présentiels déposés en ligne (3) à des cours totalement en ligne dans le cursus secondaire pour des raisons pratiques.

Dans le pré-questionnaire destiné aux étudiants français, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà enseigné en ligne. Seuls deux étudiants de M2 ont répondu oui en mentionnant le projet franco-mexicain auquel ils avaient participé l'année précédente en M1. Tous les autres ont répondu non.

La participation à SLIC a donc constitué pour la majorité des étudiants une première expérience d'une formation en ligne qui s'appuyait sur un outil qu'ils ne connaissaient pas.

### 2.2.1. Les groupes de travail

Les étudiants des deux groupes institutionnels (UBP et CMU) ont été répartis au début de la formation en 7 groupes composés de 5 étudiants en moyenne. Dans chaque groupe, il y avait un binôme d'étudiants français ainsi qu'un trinôme d'étudiants américains. Nous avons effectué cette répartition en fonction des disponibilités hebdomadaires de chacun. La répartition des groupes est donnée dans tableau ci-dessous :

| 1 BIG MMAKK | 2 Crèmes brûlées | 3 Les Fous Français | 4 Les Ecureuils du vendredi |
|---|---|---|---|
| Meredith afcmu_1_1 | Brianne afcmu_2_1 | Michael amcmu_3_1 | Adelaide afcmu_4_1 |
| Kristin afcmu_1_2 | Won Seong amcmu_2_2 | Gabriela afcmu_3_2 | Kevin amcmu_4_2 |
| Annie afcmu_1_3 | Christa afcmu_2_3 | Sima afcmu_3_3 | Marine afcmu_4_3 |
| Karolina afubp1_1_4 | Laure afubp1_2_4 | Edward amcmu_3_4 | Guillemette afubp1_4_4 |
| Matthias amubp1_1_5 | Astrid afubp1_2_5 | Antoine amubp2_3_5 | Marion afubp1_4_5 |
| | | Gauthier amubp2_3_6 | |

| 5 Chatomachaca | 6 Couperin | 7 Avalanche culturelle |
|---|---|---|
| Charles amcmu_5_1 | Olivia afcmu_6_1 | Alexander amcmu_7_1 |
| ~~Caroline afcmu_5_2~~ | Maria afcmu_6_2 | Mikio amcmu_7_2 |
| Marko amcmu_5_3 | Colette afcmu_6_3 | Ding amcmu_7_3 |
| Thomas amubp2_5_4 | Long Ting afubp1_6_4 | Sarah afubp1_7_4 |
| Charlène afubp2_5_5 | Manuel amubp2_6_5 | Qian afubp1_7_5 |

**Tableau 11 : Répartition des étudiants dans les 7 groupes**

Le groupe 5 était en réalité composé de 4 étudiants puisqu'une étudiante américaine, Caroline, a abandonné le cours après quelques semaines. Le groupe 3 était le plus nombreux avec 4 étudiants américains, du fait des contraintes horaires de chacun.

## 2.2.2. Rôles

Nous précisons ici les rôles définis par le scénario pédagogique d'une part pour les acteurs de l'équipe pédagogique et d'autre part pour les étudiants UBP et CMU.

### *2.2.2.1. Rôles et fonctions dans l'équipe pédagogique*

Les enseignantes CMU et UBP ont contribué à la conception de la formation en tant que responsables des unités d'enseignement dans lesquelles s'inscrivait SLIC. Nous avons beaucoup échangé avec Bonnie Youngs et Anne-Laure Foucher afin d'articuler au mieux les objectifs de leurs cours et les objectifs de SLIC. Les enseignantes avaient également le rôle d'évaluateur en tant que responsables des UE. Ce sont elles qui ont noté leurs étudiants. En revanche, elles ne sont pas intervenues durant la formation, à l'exception de quelques contacts en lien avec l'évaluation.

Notre rôle dans cette formation était plus complexe car multiple. Nous avons conçu le dispositif, du point de vue pédagogique en collaboration avec Anne-Laure Foucher et Bonnie Youngs, mais également du point de vue technique puisque nous avons créé et organisé les différents espaces dans le monde virtuel *Second Life* et sur la plateforme *Moodle*.

Lors du déroulement de la formation, nous avons également assuré des fonctions de tutrice, à nouveau du point de vue pédagogique et technique. Nous avons donné les consignes aux étudiants, conçu des ressources, constitué les groupes de travail, formé les étudiants aux fonctionnalités de base de *Second Life*, assuré le suivi des activités, géré les éventuels problèmes relationnels au sein des groupes, animé les réunions en présentiel avec les étudiants UBP, etc. Notre rôle de tutrice était néanmoins limité à tout ce qui se passait en dehors des séances synchrones dans *Second Life* puisque les étudiants travaillaient en autonomie. Ainsi, nous sommes principalement intervenue en mode asynchrone, via le courriel et la plateforme *Moodle*. Du point de vue plus technique, nous étions présente lors de chacune des séances dans *Second Life* pour l'enregistrement vidéo (aspect recherche) et avons été sollicitée de nombreuses fois par les étudiants pour résoudre des petits problèmes liés aux outils (audio qui ne fonctionne pas, page web ou image qui ne charge pas, besoin d'un navigateur internet supplémentaire, etc.). Même si nous avons fait le choix de ne pas intervenir pendant les séances, nous avons parfois été sollicitée par les animateurs qui

avaient besoin d'un conseil pour gérer le déroulement de la tâche, d'une précision sur la consigne donnée. À de rares reprises, nous avons choisi d'intervenir auprès de l'animateur via le clavardage privé lorsque celui-ci était vraiment en difficulté et que cela nuisait au bon déroulement de la séance.

#### *2.2.2.2. Rôles et fonctions des étudiants*

Nous présentons ici les rôles qui ont été attribués aux étudiants. Les 35 étudiants qui ont participé à la formation SLIC avaient tous le rôle de participant et d'étudiant dans le sens où ils étaient inscrits dans un cursus universitaire et que la formation s'intégrait à des unités d'enseignement au sein de ce cursus. S'agissant d'un dispositif de télécollaboration et comme l'accent était mis sur les interactions dans une approche (inter)culturelle et sur les contributions de chacun, chaque étudiant avait un rôle d'informateur culturel et d'interlocuteur participant aux discussions. Chaque étudiant était également membre d'un des sept groupes de travail et devait à ce titre participer aux activités préparatoires et contribuer à la réalisation des tâches collaboratives.

Dans notre conception du scénario pédagogique, nous avons fait le choix de laisser les groupes travailler en autonomie lors des séances synchrones. S'agissant de groupes qui ne se connaissaient pas et n'avaient donc pas atteint une "*autonomie démocratique*" (Pothier, 2003, p. 97) nous avons décidé d'introduire le rôle d'animateur au sein des groupes. L'animation est une condition essentielle pour la collaboration (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001). Pour ces auteures, l'animateur

> *joue un rôle capital dans le fonctionnement du groupe. Il choisit un style d'animation qui convient au profil du groupe afin de créer un climat propice à la collaboration, de favoriser la participation de chacun, de stimuler les interactions et d'assurer la régulation du déroulement du travail. Sa mission consiste donc à faciliter l'atteinte du but avec la plus grande efficacité possible*. (2001, p. 80)

De plus, selon Pothier (2003, p. 97), dans un groupe

> *la fonction d'animateur est importante, pour proposer et faire choisir des contenus et des thèmes, organiser des groupes de travail, susciter des échanges, mettre en place des débats, etc. Certes, les apprenants peuvent*

> *théoriquement s'organiser, mais il est important qu'une personne extérieure au groupe de pairs remplisse cette fonction, jusqu'à ce que le groupe arrive à une véritable autonomie démocratique et que cette fonction d'animation et d'organisation soit, de façon tournante, dévolue à chacun l'un après l'autre.*

C'est de cette manière que nous concevons le rôle d'animateur dans le cadre de la réalisation de tâches collaboratives. Nous souhaitions confier ce rôle à chaque étudiant à tour de rôle puisqu'il y avait 5 étudiants par groupe et 5 étapes de travail. Chacun aurait pu endosser le rôle d'animateur pour une étape. Cependant, l'enseignante américaine était réticente à cette idée, considérant que ses étudiants ne pourraient pas assumer cette charge de travail. Le rôle d'animateur a donc été confié uniquement aux étudiants UBP.

L'animateur était chargé d'un certain nombre de tâches et de responsabilités :

- Dans l'étape de préparation (avant la séance synchrone), l'animateur s'assurait que chaque membre du groupe avait réalisé le travail préparatoire et déposé le ou les documents choisis dans *Moodle*. Il était également chargé d'organiser le rendez-vous synchrone avec les membres de son groupe (date et heure). Enfin, il pouvait choisir d'adapter la trame de consignes données.
- Durant la séance synchrone, l'animateur était chargé d'"animer" la discussion. Il gérait les tours de parole, s'assurait que tous les points étaient abordés, gérait la production du document final. Il participait également aux interactions.
- À la fin de la séance synchrone, l'animateur s'assurait que le travail était terminé et rendu selon les modalités données dans le scénario pédagogique (dépôt sur *Moodle* la plupart du temps).

Après la première étape du projet, l'enseignante américaine a demandé aux étudiants de Master d'évaluer la participation des étudiants américains selon une grille qu'elle leur a proposé. Les étudiants de master, seuls possesseurs du rôle d'animateur puis chargés de l'évaluation partielle de leurs pairs ont eu à assumer des responsabilités que leurs collègues du côté américain n'avaient pas. Cela a accentué l'asymétrie déjà présente entre les deux

groupes d'étudiants du point de vue de la langue[87], des projets professionnels, de l'importance du projet dans la formation, etc.).

L'étudiant français qui n'avait pas le rôle d'animateur avait le même rôle que ses collègues américains, celui de participant.

## 2.3. Les espaces de la formation

Lorsque l'on parle de formation à distance, la notion d'espace se complexifie. L'espace physique, géographique n'est normalement pas partagé par les autres participants à la formation à l'inverse d'une salle de cours dans laquelle on se retrouve. D'autres espaces, virtuels, en ligne, s'ajoutent aux espaces physiques[88].

Nous avons rapidement abordé les espaces géographiques de la formation SLIC à travers la présentation du contexte institutionnel (section 2.1). Nous ne revenons pas dessus puisque la formation SLIC s'est déroulée totalement à distance. Notons tout de même que dans chaque groupe (UBP et CMU), les étudiants étaient amenés à se retrouver régulièrement à l'université. Les étudiants UBP suivaient des cours ensemble dans le cadre du M1 et dans le cadre du M2 mais les étudiants en M1 ne connaissaient pas forcément ceux du M2. Du côté de CMU, les étudiants ne suivaient pas le même cursus et se retrouvaient uniquement dans le cadre du cours de Bonnie Youngs, trois fois par semaine.

Nous nous intéressons ici aux espaces virtuels de la formation à travers les outils qui ont été utilisés : le monde virtuel *Second Life* et la plateforme d'apprentissage *Moodle*.

### 2.3.1. *Second Life*

Le monde virtuel *Second Life* est au cœur du dispositif puisqu'il s'agit de l'espace dans lequel les groupes de travail se retrouvaient pour les séances de travail collectif. Cet outil présentait un certain nombre de caractéristiques qui nous ont parues pertinentes pour SLIC, notamment l'aspect immersif à travers la visualisation de l'espace et des participants en 3D

[87] Tout comme nous souhaitions que chaque étudiant puisse endosser le rôle d'animateur, nous aurions souhaité que chaque groupe puisse choisir de travailler dans la langue de son choix. Cependant, l'enseignante américaine avait peur que ses étudiants ne parlent pas du tout en français s'ils savaient que les étudiants UBP pouvaient avoir recours à l'anglais. Ainsi, la formation SLIC a eu lieu uniquement en français.

[88] Nous détaillons ces espaces sous la forme de *workspaces* lorsque nous présentons la constitution et la structuration du corpus d'apprentissage de la formation SLIC (Chapitre 5 section 2.3).

et la manipulation de l'avatar, les différents modes de communication disponibles et la possibilité de modifier l'environnement. De plus, même s'il s'agissait d'un outil encore relativement peu exploité dans un cadre pédagogique, les quelques recherches menées jusqu'alors mettaient en avant ses potentialités pour l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures (Cooke-Plagwitz, 2008 ; Henderson et al., 2009 ; Peterson, 2010) ainsi que pour le travail collaboratif (Dalgarno & Lee, 2010). Enfin, comme nous avons participé au projet *Archi21*, à la fois en tant que tutrice FLE et chercheure, quelques mois avant le début du projet *SLIC*, nous avons pu expérimenter par nous-même les potentialités et difficultés que présente cet environnement et nous avons acquis une certaine maitrise de l'outil, indispensable pour la préparation et la gestion de la formation, que nous avons souhaité réinvestir.

Nous avons construit une plateforme (figure 26) au sein de l'environnement afin de permettre aux étudiants de se réunir facilement en ayant un lieu défini pour leurs rencontres. Elle se situait sur une des parcelles dont la revue *Alsic* était propriétaire, au sein de l'espace *Edunation 1* qui regroupe différentes institutions éducatives.

**Figure 26 : Aperçu de la plateforme conçue pour le projet SLIC**

Cette plateforme a été conçue dans un esprit convivial et fonctionnel. Au centre se trouvaient des canapés disposés autour d'une table basse. Sur les bords de la plateforme, les étudiants pouvaient utiliser différents outils tels que des navigateurs internet, un tableau permettant de glisser-déposer une image et un bloc-notes collaboratif. Ces éléments pouvaient être réorganisés par les étudiants qui avaient la possibilité de les supprimer ou de les dupliquer en fonction de leurs besoins.

Si cette plateforme était conçue pour la formation SLIC, les groupes pouvaient tout à fait choisir de se réunir dans un autre espace de *Second Life*. Cependant, les étudiants ont préféré rester dans ce lieu connu, à l'exception du groupe 3 qui a choisi d'explorer le monde virtuel lors de la séance que les étudiants UBP devaient scénariser.

### 2.3.2. *Moodle*

La plateforme *Moodle* a été utilisée en complément à *Second Life*. Il s'agissait de l'espace utilisé entre les séances synchrones dans lequel nous déposions les consignes pour chaque étapes, des ressources pour l'utilisation de *Second Life* et différents espaces d'échange. Chacun des sept groupes disposait d'un forum dédié dans lequel les membres partageaient les documents en préparation pour les séances, déposaient leur ressenti à la fin de chaque séance et échangeaient éventuellement entre eux. Des forums étaient également disponibles pour chaque étape du projet, pour les échanges entre l'enseignante américaine et les étudiants UBP et pour les échanges entre l'enseignante française et les étudiants UBP.

La figure 27 donne un aperçu de l'interface *Moodle* de la formation SLIC. Nous avons utilisé la plateforme hébergée par le LRL qui était alors en version 1.9.

**Figure 27 : Aperçu de l'interface *Moodle***

L'espace était composé de 10 sections :

- La section par défaut de *Moodle* comprenant le forum des nouvelles et à laquelle nous avons rajouté un forum "problèmes techniques" ainsi qu'un rappel de la SLURL permettant d'accéder à la plateforme SLIC dans *Second Life* ;
- Les groupes de travail : espace dans lequel on retrouvait un forum général, un forum réservé aux étudiants et à l'enseignante de l'UBP, un forum réservé aux échanges entre les étudiants UBP et l'enseignante américaine, la liste des groupes et les forums personnels des 7 groupes de travail
- Une section réservée au dépôt des travaux des étudiants UBP pour l'évaluation de l'UE
- **Étape 0** : section comportant deux forums ("1er contact" et "premiers pas dans *Second Life*), un rappel des tâches préparatoires à effectuer avant le début du projet et des ressources pour se familiariser avec *Second Life*

- **Étape 1** : section regroupant les consignes, ressources pour l'étape 1 ainsi que des espaces de dépôt pour la tâche préparatoire et le produit final et un forum pour toutes les questions liées à cette étape
- **Étape 2** : section comportant la consigne pour l'étape 2 ainsi qu'un forum dédié
- **Étape 3** : idem que pour l'étape 2
- **Étape 4** : cette étape étant scénarisée par les étudiants UBP, la section est vide. Les ressources se retrouvent dans le forum UBP ainsi que dans les différents espaces de groupe
- **Étape 5** : section comprenant la consigne et le modèle de diaporama proposé pour la réalisation du produit final
- **Ressources utiles** : quelques ressources sur différentes fonctionnalités utiles de *Second Life* (changer l'apparence de son avatar, importer des images, créer une note, etc.).

# 3. Temps et déroulement la formation

La rentrée avait lieu beaucoup plus tôt à CMU (22 août 2011) qu'à l'UBP (12 septembre 2011) et les calendriers universitaires ne coïncidaient pas (jours fériés, interruptions pédagogiques) comme on peut le voir dans la figure 28.

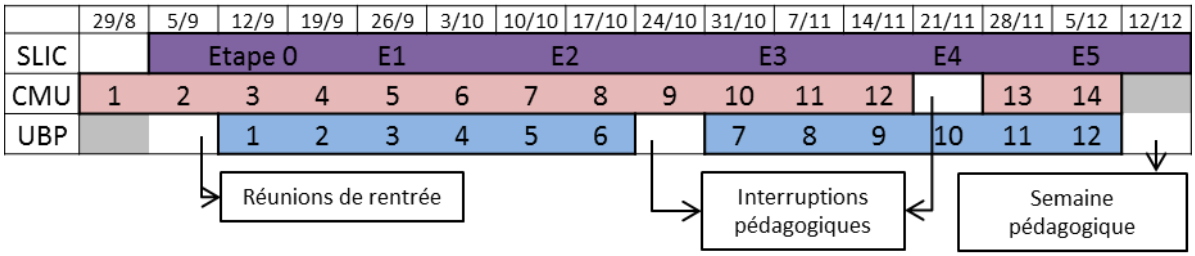



**Figure 28 : Calendriers universitaires**

Ces contraintes temporelles ont été prises en compte pour organiser le projet au sein du semestre.

## 3.1.Structure du projet

Nous avons choisi de structurer le projet en 6 grandes étapes chronologiques correspondant à la préparation du projet, aux quatre thématiques de travail et à la clôture du projet. Nous représentons la structure de SLIC dans la figure suivante :

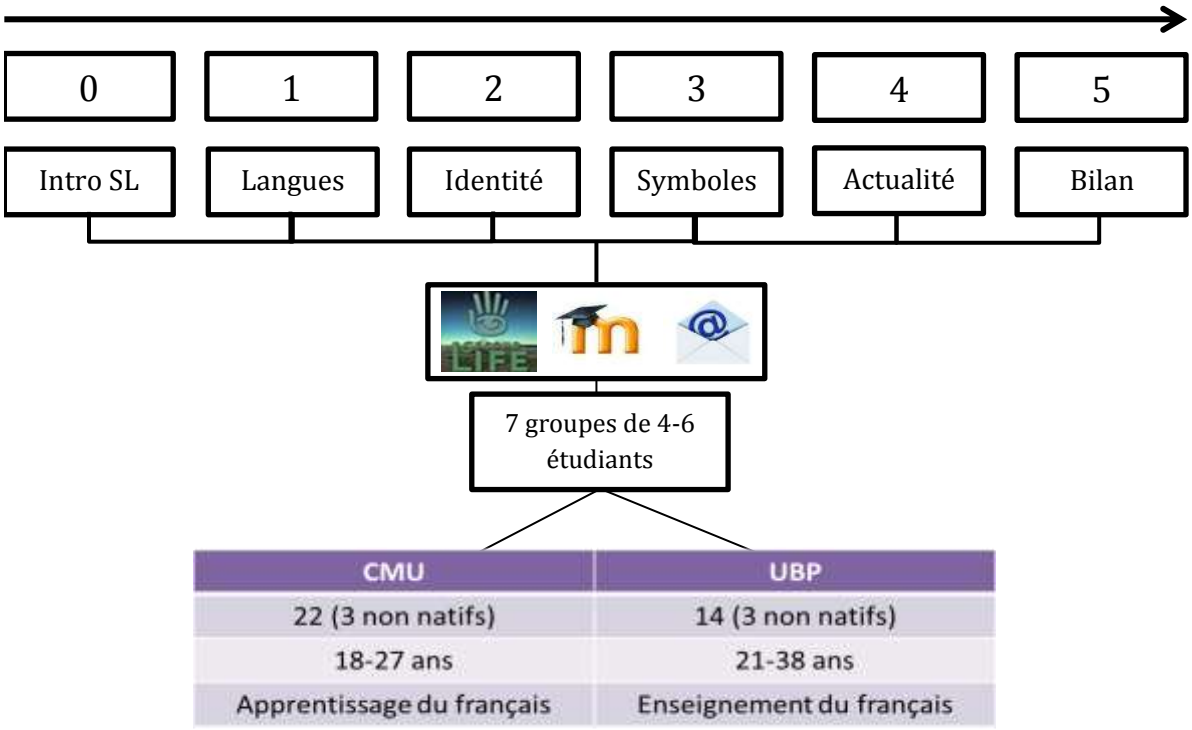



**Figure 29 : Structure du projet SLIC**

Il a également fallu prendre en compte d'autres contraintes temporelles : celles du décalage horaire de 6 heures entre les deux groupes, de la charge de travail de chacun et des calendriers universitaires. Nous avons mis l'accent sur cette contrainte dès le départ avec les étudiants français en leur précisant que leurs séances auraient très probablement lieu en soirée et pas forcément en semaine. C'est d'ailleurs entre autres pour cette raison que l'enseignante responsable de l'UE a dispensé les étudiants d'assiduité pour le cours en présentiel. La charge de travail demandée pour participer à ce projet était en effet déjà plus importante que les 24 heures de la maquette. De plus, en présentiel, les étudiants travaillaient sur le deuxième projet "Clermont-Mexico" à la conception de tâches. Des

réunions ont tout de même été organisées avec les étudiants avant le début du projet, à mi-parcours et à la fin.

## 3.2. Structure des étapes

La structure de chaque étape suivait le même modèle en trois temps alternant travail individuel et travail collectif (figure 29). Comme le travail collectif devait s'appuyer sur le travail individuel de chacun, chacun était impliqué dans l'action collective.

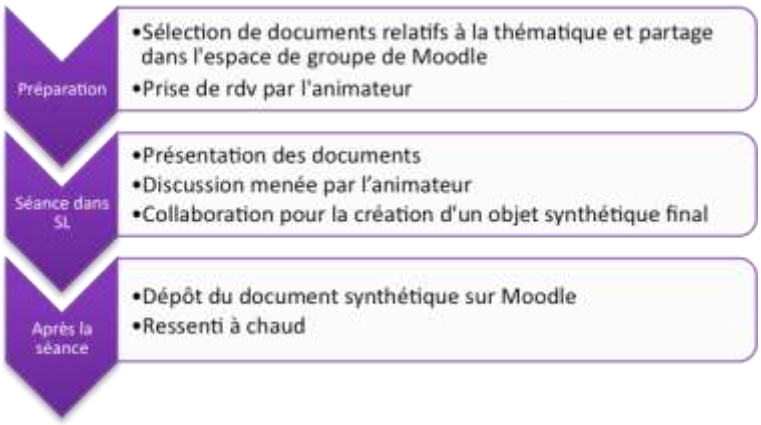



**Figure 30 : Structure générale des étapes**

### 3.2.1. Préparation

En amont de l'étape, nous déposions dans *Moodle* les consignes et ressources nécessaires pour la réalisation du travail. Les consignes n'étaient qu'un canevas que les animateurs pouvaient utiliser comme ils le souhaitaient et éventuellement compléter. À partir de la thématique et des consignes données, chaque étudiant devait faire une recherche de documents et les partager dans l'espace de son groupe.

### 3.2.2. Séance synchrone dans *Second Life*

L'animateur était chargé d'organiser le rendez-vous dans *Second Life* en trouvant un jour et un horaire qui convienne à tous les membres du groupe. Les étudiants se retrouvaient donc sur la plateforme SLIC.

La séance était animée par l'animateur et se déroulait en trois grandes étapes. Dans un premier temps chacun présentait ses documents à la lumière de la thématique abordée. Ces documents servaient de support à la discussion qui suivait et qui devait préparer la construction du produit collectif final.

Une grande liberté était donnée à l'animateur pour l'animation des séances puisqu'à partir de la deuxième séance, nous n'avons proposé qu'une trame de consigne pour les activités à réaliser. Chaque groupe devait concevoir quelque chose à la fin de la séance mais les modalités d'organisation du travail étaient laissées libres.

### 3.2.3. Après la séance

Lorsque la séance était terminée, les étudiants devaient écrire un court message de ressent dans le forum de leur groupe. L'animateur était chargé de déposer, si possible, le produit final dans *Moodle*.

## 3.3. Présentation des étapes

Nous présentons à présent chacune des étapes du projet en décrivant les tâches, les modalités de travail et le produit final attendu. Nous terminons en présentant la formalisation du scénario pédagogique à l'aide du logiciel *Mot Plus* (Paquette, 2009).

### 3.3.1. Étape 0

L'étape 0 est l'étape de préparation. Elle a débuté le 9 septembre 2011 avec la prise de contact avec les étudiants de Carnegie Mellon University et s'est poursuivie jusqu'au 24 septembre. Cette étape consistait à expliquer le projet aux étudiants, du point de vue à la fois de la formation mais également de la recherche avec la signature du contrat de consentement et la soumission d'un pré-questionnaire. Nous avons rencontré les étudiants de Master 1 et 2 pour leur présenter le projet, respectivement les 13 et 15 septembre (Annexe 3). Le 16 septembre, nous avons organisé une réunion avec les étudiants de Master volontaires pour leur donner plus de détails. Le même jour, nous leur avons fait signer le contrat de consentement (Annexe 5.2) et nous leur avons communiqué le lien vers le pré-questionnaire (Annexe 5.4.1) à remplir en ligne.

Nous avons demandé aux étudiants de créer un avatar, un compte sur l'espace *Moodle* et de se familiariser avec les différents environnements et ressources disponibles. Dans l'espace *Moodle* dédié à SLIC, nous avons consacré une partie à l'étape 0. Les étudiants avaient à leur disposition une liste des actions à accomplir avant le début du projet (l'étape 1) dans *Second Life* et dans *Moodle*, à savoir s'inscrire sur *Second Life*, télécharger le client *Second Life*, découvrir l'environnement en autonomie, nous demander comme amie. Dans *Moodle*, deux forums ont été ouverts. Dans le premier, "1er contact", nous avons demandé aux étudiants de se présenter, et dans le deuxième "premiers pas dans *Second Life*", nous leur avons demandé de donner leurs premières impressions sur le monde virtuel *Second Life*. Ils devaient ensuite prendre connaissance de leur groupe de travail et de la date de rendez-vous pour la séance d'introduction à *Second Life*. Pour organiser les groupes de cette séance, nous avons utilisé l'outil *Doodle*[89] pour demander aux étudiants leurs disponibilités sur différents créneaux horaires.

Comme presque aucun étudiant n'avait utilisé le monde virtuel auparavant, suite aux éléments de préparation, nous avons mis en place des séances d'introduction à *Second Life* par petits groupes. Les étudiants américains, pour qui la rentrée avait lieu plus tôt que les étudiants français, en ont bénéficié en premier. Quatre séances ont eu lieu pour les étudiants CMU. Il y a également eu 4 séances d'introduction pour les étudiants UBP. Pendant la préparation du projet, nous avons également initié l'enseignante de CMU aux fonctionnalités de base de *Second Life* et celle-ci a assisté à l'une des séances d'introduction de ses étudiants.

Il était nécessaire de familiariser les étudiants à cet environnement nouveau pour qu'ils puissent être à l'aise ensuite pour interagir avec leur avatar et les différentes fonctionnalités. Dans la littérature, les chercheurs mettent l'accent sur le coût d'entrée ou la notion de "*learning curve*" à la fois pour les apprenants, les formateurs et les chercheurs (Cooke-Plagwitz, 2008 ; de Freitas, Rebolledo-Mendez, Liarokapis, et al., 2010 ; Iqbal, Kankaanranta, & Neittaanmäki, 2010 ; Kapp & O'Driscoll, 2010 ; Phillips, 2010 ; Vincenti & Braman, 2011).

L'objectif était de familiariser les étudiants aux fonctionnalités et outils de *Second Life* (communication, déplacement, téléportation, utilisation de la caméra, des SLURL, etc.) et

[89] http://doodle.com.

d'établir des règles de communication pour le déroulement du projet. Les prérequis pour cette séance étaient d'avoir téléchargé le client *Second Life*, d'avoir créé un avatar, d'avoir navigué dans l'*Orientation Island* qui permet de se familiariser à l'environnement et de pouvoir se téléporter à un lieu donné. Les séances ont duré environ une heure et demie.

Nous avons commencé par effectuer un test audio, tâche nécessaire pour tout environnement audio-synchrone. Nous avons ensuite présenté les objectifs aux étudiants en commençant à utiliser des outils (panneaux, sièges, clavardage). Nous avons ensuite fait des tests audio pour que les étudiants comprennent les aspects de distance et de limites de terrain (le son est perçu jusqu'à 60 mètres de l'avatar et il est possible de créer des limites de terrain qui bloquent le son). Les tests de clavardage ont permis à chacun de se présenter et de voir la gestuelle inhérente à l'acte de taper sur un clavier. Ensuite, nous avons expliqué les règles de communication à suivre pour communiquer efficacement dans *Second Life* (alternance voix / clavardage, tours de parole, micro coupé lorsque l'on ne parle pas, proxémie, etc.). Nous avons ensuite demandé aux étudiants d'être amis les uns avec les autres puis de rejoindre le groupe SLIC que nous avions créé. Nous avons ensuite travaillé sur les déplacements (marcher, courir, voler, se téléporter, utiliser la carte et les SLURL). Nous sommes passés à la gestuelle et aux outils de l'inventaire puis à la création et à la manipulation d'objets (taille, position, texture, déplacement) pour terminer avec les différentes vues et la caméra. Nous avons terminé la séance en introduisant brièvement les différents outils que les étudiants auraient à leur disposition pour les séances de travail en petits groupes (navigateur internet, tableau blanc, visionneuse d'images, etc.). Pour plus de détails sur le contenu de cette séance, voir le scénario pédagogique "Introduction aux outils *Second Life*" (Annexe 4.1.1).

### 3.3.2. Étape 1

Une fois les groupes constitués à partir des disponibilités hebdomadaires de chacun, le travail collectif pouvait commencer. L’étape 1 avait pour thématique les langues. Il nous semblait intéressant d’amorcer le travail de groupe par une entrée permettant aux étudiants de faire connaissance à travers une discussion sur les langues. En effet, à travers les langues, il est possible de parler de ses origines, de  son histoire, des langues que l’on apprend, des

voyages que l'on a pu faire ainsi que des expériences culturelles personnelles et professionnelles que l'on a pu vivre. Les langues représentaient également une thématique commune aux deux groupes. En effet, le groupe des étudiants français se formait pour enseigner le français et le groupe américain apprenait cette même langue. De ce fait, une partie de la tâche proposée consistait à aborder les langues sous l'angle de l'enseignement-apprentissage.

La partie "étape 1" de l'espace *Moodle* contenait plusieurs éléments (figure 31) :

**Figure 31 : Capture d'écran de l'étape 1 dans *Moodle***

L'aperçu de l'étape introduisait l'objectif général de l'étape, à savoir faire connaissance avec les membres de son groupe à travers la thématique des langues. Cette étape devait avoir lieu dans la semaine du 26 septembre. Avant de se retrouver dans *Second Life*, les étudiants devaient avoir accompli les tâches de l'étape 0 et les tâches préparatoires de l'étape en cours. Leur objectif pour la fin de l'étape 1 était de trouver un nom pour leur groupe de travail et de faire une synthèse collective de leur discussion en ligne.

La consigne détaille les différentes tâches à faire dans les trois temps de l'étape (avant, pendant et après). Avant la séance dans *Second Life*, les étudiants devaient compléter un passeport des langues. Nous avons sélectionné le passeport des langues créé par le Conseil de l'Europe (2001b). C'est un document dans lequel on peut consigner ses différentes expériences linguistiques et culturelles ainsi que les certifications que l'on a pu obtenir en

langues. Il constitue la première partie du Portfolio Européen des Langues, composé également d'une biographie langagière qui permet de faire un état des lieux de ses compétences à partir des descripteurs du CECR et d'un dossier contenant les certifications et diplômes obtenus en langues[90].

Après avoir rempli leur passeport, les étudiants devaient le déposer sur *Moodle* et prendre connaissance des passeports des autres.

Pour leur séance dans *Second Life*, les étudiants avaient des tâches spécifiques à faire. Ils devaient se présenter à partir du passeport des langues qu'ils avaient rempli. Ce document nous a paru intéressant comme support pour briser la glace. Il s'agissait d'un moyen de parler de soi à travers une thématique qui était familière de tous et qui permet de dire beaucoup de choses. En effet, on peut parler de ses origines à travers sa langue maternelle, de sa scolarité à travers les langues que l'on a apprises, de ses voyages et expériences culturelles.

Pour cette phase de présentation, il était également possible d'importer d'autres documents dans *Second Life*, tels que des photos ou des vidéos. Il est à noter que pour cette étape, aucun des étudiants n'a utilisé de documents, probablement par manque de maîtrise de l'environnement mais également parce qu'à l'inverse des autres séances, celle-ci n'impliquait pas que tout le monde fasse une recherche et sélectionne un ou plusieurs documents. En effet, les étudiants avaient tous la même tâche à réaliser, compléter son passeport des langues. Néanmoins, les étudiants auraient pu choisir d'afficher et de commenter leur passeport rempli.

Suite à cette présentation, il était demandé aux étudiants d'interagir sur la thématique des langues. Des pistes leur étaient proposées pour développer leur discussion (parler d'apprentissage, s'interroger sur ce que signifie bien parler une langue, parler de ses expériences, etc.).

[90] Le Passeport des Langues est disponible à cette adresse : http://europass.cedefop.europa.eu/fr/documents/european-skills-passport/language-passport. Pour de plus amples explications sur le Portfolio et le Passeport, voir Frath (2008) et Schneider & Lenz (2001).

À la fin de la séance, les étudiants devaient trouver un nom pour leur groupe (tâche analysée dans le chapitre 8) et rédiger une synthèse collective de leur discussion et des caractéristiques linguistiques de leur groupe.

Pour finir, l'animateur était chargé de nous envoyer la note rédigée dans *Second Life* et de la déposer également sur *Moodle*.

Un forum était disponible pour cette étape. Il n'a été utilisé que par deux étudiants clermontois. Le premier s'inquiétait parce que tous les étudiants américains n'avaient pas déposé pas leur passeport de langues. Le second, une étudiante, posait une question sur le rôle de l'animateur.

Un document était également destiné aux animateurs de groupe pour leur rappeler certains éléments et leur donner des indications :

> *Vous n'avez pas de document à importer dans Second Life avant la séance.*
> *Assurez-vous que tous les membres de votre groupe ont déposé leur passeport avant lundi 26.*
> *Après la séance, utilisez le lien "rendu du texte" pour recopier la note que vous aurez créée dans Second Life. N'oubliez pas de m'envoyer également la note dans Second Life.*
> *Merci !*

Les séances synchrones ont eu lieu entre le 28 septembre et le 30 septembre[91]. Un groupe a néanmoins du reporter la séance au 9 octobre parce que l'audio ne fonctionnait pas lors de leur première tentative.

### 3.3.3. Étape 2

L'étape 2 avait pour thématique l'identité. Cette étape devait se dérouler entre le 10 et le 16 octobre. Elle s'est structurée de la même manière que la précédente en trois temps.

Avant la séance, les animateurs avaient la responsabilité d'arranger la date et l'heure de rendez-vous avec les autres membres de leur groupe ainsi qu'avec nous pour que nous puissions être présente pour l'enregistrement. Nous avons suggéré aux étudiants d'utiliser

[91] Un calendrier des étapes / séances et évènements liés à SLIC est consultable en annexe (Annexe 3).

l'outil *Doodle* qui avait été utilisé pour les étapes 0 et 1 et a été largement utilisé tout au long du projet par la plupart des groupes.

La phase de préparation était divisée en deux tâches principales. Il s'agissait, pour les étudiants, d'une part, de sélectionner et de déposer dans l'espace de groupe un ou deux documents qui leur semblaient représentatifs d'un trait d'identité de leur culture et d'autre part de réfléchir à la notion de stéréotype. Ils devaient ensuite consulter les documents des autres membres de leur groupe. Ils étaient également invités à discuter de l'identité de l'avatar. Cela n'était pas prévu mais un étudiant a lancé la discussion dans un forum et elle était en adéquation avec la thématique. L'animateur avait la charge supplémentaire d'importer les documents de tous les membres du groupe dans *Second Life* avant la séance synchrone.

Pour le déroulement de la séance, à partir de l'étape 2, nous n'avons donné qu'une trame de consigne en laissant la liberté aux animateurs de l'adapter comme ils le souhaitaient. La trame donnée pour cette séance proposait aux étudiants de commencer par présenter leurs documents et expliquer pourquoi ils l'avaient choisi. Les documents étaient considérés comme supports de la discussion portant sur l'identité. Les mots-clés identité, stéréotype, culture, caractéristiques étaient donnés pour cette discussion.

Le produit final demandé était un document synthétisant l'échange et mettant en regard les caractéristiques des cultures nationales en présence. Nous avions demandé aux étudiants de produire un tableau ou un diaporama mais seulement trois groupes ont respecté cette consigne.

Après la séance, l'animateur devait nous envoyer le document et le déposer dans l'espace de groupe de *Moodle*. Il était également demandé à tous les étudiants de donner leur ressenti à chaud à l'issue de la séance dans un fil de discussion de leur espace de groupe.

Un forum était également ouvert pour cette étape. Quatre étudiants ont posté des messages. Ceux-ci concernaient des aspects techniques ou pratiques liés l'importation des documents dans *Second Life* et une question sur le dépôt des documents dans *Moodle*.

Les séances ont eu lieu entre le 12 et le 22 octobre.

### 3.3.4. Étape 3

La thématique de l'étape 3 était "les symboles représentatifs". Dans le prolongement de l'étape 2 qui traitait d'identité culturelle d'un point de vue plutôt personnel, il s'agissait ici de réfléchir aux symboles existant dans les cultures respectives des étudiants. Nous entendions par symbole un texte, un personnage historique, politique, réel ou fictif, un tableau, une vidéo, etc. qui se réfère à une culture et la caractérise.

Cette étape a suivi la même trame que la précédente. L'animateur était chargé de l'organisation du rendez-vous pour la semaine du 7 novembre. Chaque étudiant devait sélectionner un ou deux symboles qui représentaient sa culture, les déposer dans leur espace de groupe, prendre connaissance des documents déposés par les autres membres du groupe et réfléchir aux comparaisons et rapprochements possibles entre les différentes cultures représentées. L'animateur devait importer les documents dans *Second Life* avant la séance.

Pendant la séance, chaque membre du groupe présentait ses documents et expliquait son choix et en quoi ils étaient symboliques. Le groupe devait ensuite comparer, rapprocher, opposer les symboles présentés avec d'autres symboles présents dans les cultures représentées. Il devait également s'interroger sur ce qu'est un symbole et à quoi il sert.

La synthèse collective devait mettre en regard les symboles des différentes cultures en présence et synthétiser le contenu de la discussion en répondant notamment aux deux questions posées sur les symboles. Aucune contrainte n'était donnée pour la forme du document mais il était rappelé aux étudiants d'utiliser les fonctionnalités de *Second Life* (prendre des photos, des vidéos, écrire des notes, construire des objets, etc.).

Comme pour l'étape 2, l'animateur nous envoyait le document dans *Second Life* et le déposait sur *Moodle* si cela était possible. Chaque étudiant donnait son ressenti dans l'espace de son groupe.

Les séances ont eu lieu entre le 5 et le 20 novembre.

### 3.3.5. Étape 4

L'étape 4 était consacrée aux actualités. Elle avait la particularité d'être scénarisée par les étudiants clermontois. Chaque binôme a dû concevoir et animer des tâches dans son groupe.

Nous avons posté un message dans le forum des étudiants clermontois pour leur donner un certain nombre d'éléments d'aide pour la scénarisation et en leur précisant les contraintes à respecter. Anne-Laure Foucher leur a également proposé une fiche d'aide à la scénarisation. Cette étape devait avoir lieu entre le 14 et le 23 novembre. Elle devait correspondre à la thématique de l'actualité et être en lien avec le programme du cours de Bonnie Youngs que les étudiants avaient à disposition. Le format qui avait été adopté pour les autres étapes devait également être appliqué (préparation / séance / produit final en collaboration). À ceci a été ajoutée quelques jours plus tôt une contrainte de Bonnie Youngs qui souhaitait que les étudiants clermontois incluent dans l'étape 4 le travail fait en classe par les étudiants américains. Ils avaient une présentation orale à faire à partir d'un extrait de journal télévisé.

Une fois leur tâche scénarisée, les binômes devaient nous l'envoyer par courriel pour que nous puissions leur faire un retour. La plupart des binômes ont gardé la même trame que celle que nous avions proposée pour les autres séances. Un seul groupe a fait le choix d'explorer les fonctionnalités de *Second Life* en proposant aux étudiants d'interagir avec d'autres utilisateurs dans des espaces francophones.

### 3.3.6. Étape 5

Le projet SLIC s’est clôturé par une dernière étape dont l’objectif était de faire un bilan collectif de la formation. Elle devait avoir lieu la semaine du 5 au 11 décembre. Chaque groupe devait concevoir un diaporama avec l’outil *Google Documents*. Un modèle leur était proposé et des contraintes étaient données au niveau du contenu puisque nous leur avons demandé de traiter les éléments suivants :

- Le projet en général
- L’introduction à *Second Life*
- Les 4 étapes
- Le groupe

- Moi dans le groupe

La phase de préparation consistait à rassembler des idées. Les étudiants devaient se répartir le travail. Par exemple, deux étudiants pouvaient se charger de résumer l'étape 2 et de rassembler tous les documents qui avaient été utilisés pour cette étape. De plus, une synthèse individuelle était demandée à chaque étudiant comportant les aspects suivants :

- Auto-évaluation de la participation
- Utilisation de *Second Life*
- Ambiance du groupe
- Problèmes rencontrés
- Apports du projet

L'objectif de la séance dans *Second Life* était de regrouper le travail individuel de chacun et de réaliser le diaporama. Le groupe décidait de la manière dont il souhaitait organiser la conception de ce produit final.

À la fin de la séance, chacun postait un message de ressenti dans le forum du groupe et l'animateur était chargé de déposer le diaporama sur *Moodle*.

Dans le cadre du cours suivi par les étudiants américains en présentiel, ces derniers devaient faire une présentation finale dans le cadre de leur évaluation. Nous avions pensé, dès le départ à intégrer les étudiants français dans ce travail et avons choisi de faire une vidéoconférence lors du dernier cours de Bonnie Youngs le 9 décembre. La moitié des étudiants français a pu participer à cette séance. Les présentations des étudiants américains se déroulaient en groupes correspondant aux groupes de SLIC. Elles s'appuyaient sur des questions posées à l'avance par l'enseignante et portant sur le projet SLIC. Ils devaient tous donner leur avis sur le projet puis choisir de répondre à plusieurs questions parmi les suivantes :

- Qu'avez-vous appris concernant les cultures/pratiques/traditions variées ?
- Pour vous, quels étaient les éléments les plus productifs du projet ?
- Oui ou non : vous avez amélioré votre niveau de français parlé ? Expliquez
- Aimeriez-vous vous engager dans un projet similaire à l'avenir ? Expliquez
- Quelle était la partie la plus difficile de ce projet ?
- Avez-vous été conscients des liens entre le travail du cours et le travail du SLIC ?

- Quelle séance (thème et/ou interaction) avez-vous apprécié le plus ? Pourquoi ?

Cette vidéoconférence a été très appréciée par les étudiants et a permis de clôturer le projet sur une touche conviviale.

# Chapitre 5. Démarche méthodologique

L'objectif de ce chapitre est de présenter la démarche méthodologique que nous avons adoptée pour cette recherche et qui s'appuie sur deux approches qui nous semblent complémentaires : l'approche ethnographique et l'approche LETEC (LEarning and TEaching Corpora).

Notre objectif est de mettre en mots notre démarche depuis la conception de la formation jusqu'à l'analyse des données en explicitant notre conception d'une recherche en didactique des langues et des cultures, notre positionnement et la manière dont nous avons recueilli, organisé puis analysé les données issues du terrain.

Nous abordons tout d'abord notre choix d'une approche ethnographique en présentant les idées qui sont à l'origine de cette recherche, et le cheminement qui nous a amené à étudier la relation pédagogique à distance dans le cadre de la formation des enseignants de FLE à l'intégration des TICE. Puis, nous décrivons les étapes de production des données en explicitant la démarche entreprise de constituer un corpus d'apprentissage dans une approche LETEC.

## 1. Démarche de recherche adoptée et posture épistémologique

La recherche en tant qu'activité ayant pour finalité la production de connaissances nouvelles recouvre un ensemble d'approches, méthodes, démarches, paradigmes, etc. qui ne recouvrent pas les mêmes significations pour les chercheurs, même au sein d'un même domaine et constitue en soi un objet de réflexion scientifique : l'épistémologie, qui, à travers une réflexion sur les finalités de la recherche tente de clarifier les différents paradigmes existants.

Il semble alors nécessaire, dans le cadre de la présentation d'un travail de recherche, d'expliciter la démarche que l'on adopte et le sens que l'on attribue à ce que l'on fait à travers une réflexion épistémologique et une explicitation des courants de recherche au sein desquels on se situe (Blanchet, 2011).

## 1.1. Les courants de recherche en éducation

Rappelons que notre domaine de référence est la didactique des langues et des cultures et que nous nous situons dans le courant de l'ALMT. Notre cadre de recherche est la formation des enseignants de FLE en contexte universitaire français.

De manière plus large, notre recherche se rattache à deux grands courants en éducation : *Classroom Research* et *Teacher Education* qui sont très liés à travers un principe fort de faire dialoguer théorie et pratique, recherche et formation.

McKay (2009) explique l'objectif du domaine *Classroom Research* : "*gathering evidence to answer questions that concern educators, whether they be about teaching methodology, learner's strategies, teachers' beliefs, or classroom materials*".

Toute recherche a pour objectif de répondre à des questions à partir d'un recueil de données mais des différences importantes existent du point de vue de l'approche que l'on adopte et des manières dont on traite les données.

On distingue et on oppose généralement deux grands types de recherche : la recherche qualitative et la recherche quantitative. Or, cette distinction très générale est aujourd'hui de plus en plus remise en question dans la communauté scientifique, notamment par le fait que l'on ne peut pas parler d'une recherche qualitative puisqu'il existe une pluralité d'approches qualitatives (Groulx, 1999) et parce que de plus en plus d'études adoptent une approche mixte (Van der Maren, 1996).

Blanchet (2011) préfère parler d'un continuum entre les recherches hypothético-déductives quantitatives (ou méthodologie expérimentale) et les recherches empirico-inductives

qualitatives (méthode[92] ethnographique). Tout travail de recherche devrait ainsi pouvoir se situer dans ce continuum.

Notre recherche se situe du côté des méthodes empirico-inductives qualitatives sans s'y enfermer puisque nous avons ressenti le besoin de réaliser quelques analyses quantitatives générales pour décrire la structure des interactions et ainsi ouvrir la voie à des analyses qualitatives plus fines à partir de certains phénomènes.

Nous ne considérons pas qu'un type de recherche est meilleur qu'un autre, ou plus "scientifique". Nous pensons qu'à chaque objet de recherche correspond une approche plus adaptée.

De nombreuses typologies de la recherche en éducation ont été élaborées. Nous en présentons deux afin d'expliciter l'approche de notre recherche sur la construction de la relation pédagogique à distance.

Astolfi (1993) propose de caractériser la recherche en didactique selon trois paradigmes :

- *Nomothétique (organisé autour de la preuve. Recherches de régularités)*
- *Herméneutique (organisé autour du sens. Recherches de significations)*
- *Pragmatique (organisé autour du possible. Recherches de faisabilité)*

La perspective dans laquelle nous nous situons nous rapproche du paradigme herméneutique. Astolfi définit ce type de recherche comme "*l'analyse de situations didactiques dans la singularité complexe de chacune et dans la variété de leurs niveaux d'interprétation*" (*ibid.*, p. 12). En effet, nous cherchons à comprendre comment se construit la relation pédagogique à distance dans un contexte particulier. C'est donc une quête de sens qui anime notre recherche. Nous ne cherchons pas à prouver quelque chose, ni à déterminer des "possibles" mais bien à analyser des interactions réelles en situation pédagogique réelle.

[92] En citant Morin (1986), Blanchet distingue **méthode** et **méthodologie**. La méthodologie est "*la programmation a priori d'une technique fixe de recherche*" et les méthodes des "*principes adaptables d'aide pour une stratégie de recherche évolutive*" (1986, p.27). Il précise cependant que les chercheurs n'attribuent pas le même sens à ce terme. En didactique des langues et des cultures, ces termes recouvrent effectivement des significations diverses. Ainsi, nous préférons parler d'**approche ethnographique**.

Les trois paradigmes proposés par Astolfi rejoignent ceux d'Allwright & Bailey (1991) qui font la distinction entre trois grandes approches de la recherche dans le domaine *Classroom Research* :

- la démarche expérimentale ("*theory first*")
- la démarche ethnographique ("*data first procedure*")
- la recherche-action.

Bigot (2002) a résumé ces trois grandes approches dans un tableau que nous reprenons ci-dessous (tableau 12).

| | **Experimental science (studies)** ***Theory first procedure*** | **Démarche ethnographique** ***Data first procedure*** | ***Action Research*** |
|---|---|---|---|
| **Genèse des questions et/ou des hypothèses de départ** | Le chercheur doit savoir à l'avance ce qu'il cherche | Les données font surgir des questions. C'est à partir de l'analyse de ces données que peut se construire la théorie | Recherche motivée non par une théorie à valider ou à construire mais par des problèmes pratiques rencontrés par les enseignants ou les apprenants et auxquels la recherche veut s'efforcer de trouver une solution |
| **Étapes de la recherche** | Les questions et hypothèses se forment dans la réflexion théorique, la collecte des données et leur analyse sont organisées de manière à tester les hypothèses et/ou répondre à la question de départ | - la collecte de données potentiellement pertinentes<br>- la définition du sujet se précise à travers des observations ciblées.<br>- on teste les hypothèses, on répond aux questions grâce à des entretiens approfondis, des observations plus ciblées, l'analyse des discours produits… | Déroulement cyclique de ce type de recherche (Strickland 1988)<br>-identification de la problématique<br>-recherche de connaissances et d'informations<br>-planification d'une action<br>-mise en place de l'action<br>-observation de l'action<br>-réflexion sur cette observation<br>-révision du plan |
| **Nature des "objets trouvés"** | La recherche est plutôt orientée vers les produits, les résultats des cours | Recherche orientée vers la compréhension des processus, du déroulement des cours | Recherche orientée vers une amélioration du réel |
| **Mode de recueil des données** | Le chercheur exerce une intervention (on administre un traitement particulier à un groupe pour en évaluer l'impact) et un contrôle (un groupe de contrôle qui ne subit pas l'intervention doit permettre d'établir des comparaisons) | Aucun contrôle, aucune intervention. On parle de "*naturalistic enquiry*" | Intervention mais pas de contrôle des variables. Approche participative, auto-réflexive collaborative |
| **Mode d'exploitation** | Traitement de type quantitatif de données tirées de tests appliqués aux deux groupes | Approche quantitative et approche qualitative du recueil et de l'exploitation des données possibles | |
| Certains projets de recherche peuvent justifier une démarche mixte | | | |

**Tableau 12 : Distinction entre démarche expérimentale, démarche ethnographique et recherche-action (Allwright & Bailey (1991) adapté par Bigot (2002, p. 134))**

## 1.2. Le choix d'une approche ethnographique

De nombreux chercheurs en didactique des langues et des cultures qui étudient des sujets proches des nôtres, notamment à travers l'étude des interactions, adoptent une approche ethnographique (Bigot, 2002 ; Cambra Giné, 2003 ; Degache, 2006 ; Mangenot & Tanaka, 2008 ; Muller, 2004 ; Salam, 2011 ; Tang, 2012). Il s'agit d'étudier de quelle manière les participants d'une classe de langue ou d'un dispositif de formation en ligne interagissent dans une situation particulière que l'on s'attache à décrire finement. Même s'il s'agit de la démarche dominante dans le champ de l'analyse des interactions pédagogiques francophone, Bigot (2005) souligne que son adoption doit tout de même être justifiée.

L'ethnographie éducative trouve ses fondements dans l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1964), domaine de recherche né du rapprochement entre la linguistique et l'anthropologie et qui considère la parole comme "*un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes*" (Dell Hymes (1962) cité par Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 59)). La démarche des chercheurs en ethnographie de la communication est résolument empirique et l'on doit notamment à Hymes certains concepts qui ont trouvé écho en DLC tels que le modèle SPEAKING, la notion de compétence de communication et à Gumperz les notions de répertoire verbal, d'interaction personnelle et transactionnelle.

La recherche en ethnographie éducative s'appuie avant tout sur l'observation, le plus souvent participante, de la réalité des classes. Les données sur lesquelles les chercheurs travaillent sont en effet recueillies en situation naturelle d'enseignement-apprentissage. Le contexte est nécessairement pris en compte puisqu'il permet de comprendre ce qui se passe au sein de la classe au moment de l'observation.

Différents outils, traditionnellement utilisés dans une approche ethnographique, sont à la disposition des chercheurs : journaux d'observation, entretiens avec les acteurs mais surtout, puisque les interactions constituent l'objet d'étude privilégié, les enregistrements (audio ou vidéo) des séances qui sont ensuite transcrits pour être analysés.

C'est la démarche inverse de celle précédemment évoquée qui est privilégiée dans l'approche ethnographique. Puisque l'on cherche à comprendre les évènements de la classe

de la perspective des acteurs, on ne s'appuie pas sur des catégories préétablies comme c'est le cas avec les grilles d'observation. On laisse "*les catégories émerger des données observées, en tenant compte du contexte où se produisent les faits*" (Cambra Giné, 2003, p. 98).

Les analyses ethnographiques se présentent le plus souvent sous la forme de narrations puisque, rappelons-le, l'objectif est de décrire et de comprendre la réalité des situations éducatives telles que vécues par les acteurs observés. Il s'agit d'articuler différents évènements et de présenter de manière organisée la complexité des interactions en contexte pédagogique et donc de "*concilier la rigueur scientifique et la restitution de la complexe dimension humaine de toute situation sociale*" (Cambra Giné, 2003, pp. 109-110).

### 1.2.1. Un mot-clé : comprendre

L'objectif de l'approche ethnographique, selon Cambra Giné (2003, p. 13) est de

> *comprendre ce qui se passe dans les classes dans un but qui dépasse une simple révision des activités [et qui] part de la réalité des classes pour construire une compréhension théorique de l'acte didactique, celle des autres enseignants et de tous les impliqués dans ce domaine de connaissance qu'est la didactique des langues*

Ainsi, si l'on reprend les différentes typologies existantes dans la recherche en éducation, il ne s'agit ni d'expliquer, ni de prouver l'efficacité d'une méthode par rapport à une autre mais bien de comprendre la réalité de ce qui se passe dans une classe ou plus largement une situation d'enseignement-apprentissage. Cela nous semble d'autant plus important, dans le cadre de la formation des enseignants de FLE à l'utilisation des TICE puisqu'ils se retrouvent dans une situation souvent inconnue. Nous souhaitons comprendre comment ils perçoivent et vivent cette expérience. Ainsi, il est nécessaire d'adopter une posture permettant de "mettre à leur place".

La démarche compréhensive est souvent confondue avec la recherche qualitative. Or, comme l'expliquent Charmillot & Dayer (2007), même si les deux sont liées, il est important de les distinguer. Les auteurs soulignent que la recherche qualitative "m*anque d'unité et se focalise sur des aspects avant tout techniques*" (*ibid.*, p. 137) Ce manque d'unité est par ailleurs évoqué par Groulx (1999). La démarche compréhensive consiste à "*s'immerger dans*

*le contexte pour comprendre le point de vue des acteurs*" (*ibid.*, p.128). On parle également de perspective émique. Or toutes les approches qualitatives n'ont pas cet objectif.

Il est important de distinguer, d'autre part, démarche compréhensive et démarche explicative. Dans une démarche compréhensive, on répond à des questions de type "comment…" alors que dans une démarche explicative, on cherche à déterminer "pourquoi…" (Bigot, 2005 ; Trudel, Simard, & Vonarx, 2007).

### 1.2.2. Un principe fort : la primauté et la place centrale des données

Comme l'avons évoqué, la démarche ethnographique est aussi connue en anglais sous le nom de "*data first procedure*".

Le concept de primauté des données "*se caractérise par le fait que les questions de recherche et le cadre d'analyse sont construits/reconstruits à partir des données*" (Bigot, 2005, p. 43). Il s'agit donc d'une démarche empirique et inductive qui vise à comprendre des phénomènes en partant des données et non de la théorie. Cela représente donc de nombreuses implications à toutes les étapes de la recherche (point de départ de la recherche, recueil de données, constitution du cadre d'analyse et analyse).

En effet, l'un des principes fort de la démarche ethnographique est de "*laisser parler les données*", à l'inverse de la démarche expérimentale qui approche les données à partir d'hypothèses à tester et de modèles d'analyse construits au préalable.

Il n'y a donc pas de formulation d'hypothèses de départ mais cela ne signifie pas pour autant que le chercheur débute sa recherche sans avoir une idée de ce qu'il cherche. Le chercheur part souvent d'un constat, d'intuitions ou de questions à travers sa fréquentation du terrain, ce que Bigot appelle "*questions"* et "*intuitions de départ"* (Bigot, *op.cit.,* p. 49).

Le recueil de données fait lui-même partie du travail de recherche et une grande importance est accordée au contexte puisque

> *Pour comprendre l'interaction, il faut comprendre aussi le contexte à l'intérieur duquel elle se produit et qu'elle produit. Les sources des données ne sont pas des expériences construites ad hoc, mais les situations*

> *quotidiennes telles qu'elles sont vécues dans leur contexte naturel où se déroulent les actions* (Cambra Giné, 2003, p. 16)

De ce point de vue-là, l'approche ethnographique se distingue de la démarche exploratoire qui vise à créer des situations contrôlées afin de mesurer l'effet de certaines variables. Dans l'approche ethnographique, on considère la réalité des situations pédagogiques.

La première étape d'une recherche ethnographique est la collecte de données "*potentiellement pertinentes*" (Allwright & Bailey, *op. cit.*, p. 36). La constitution du corpus se fait sur le principe de "*non-clôture*" afin de pouvoir "*faire le tour du corpus*" (Bigot, 2002, p. 137). Rappelons en effet qu'en considérant les données comme centrales, c'est à travers elles que vont émerger les questions de recherche et le cadre d'analyse. L'approche ethnographique privilégie donc un recueil important de données. De plus, comme l'analyse prend nécessairement en compte le contexte, il est important de pouvoir recueillir un maximum d'éléments permettant de comprendre les phénomènes étudiés dans le contexte dans lequel ils se sont produits. Notons tout de même qu'il est souvent nécessaire de procéder à un échantillonnage des données une fois le balayage du corpus effectué et les questions de recherche déterminées. En effet, l'analyse, dans une perspective ethnographique se situe à un niveau micro. Il est donc impossible d'analyser finement un nombre trop important de données.

C'est dans cette optique que nous avons choisi de procéder à un recueil de l'ensemble des données de la formation que nous avons structurées sous forme de corpus d'apprentissage afin de pouvoir les analyser en contexte. Nous avons procédé à un premier balayage de l'ensemble des données avant de restreindre notre corpus d'analyse à trois groupes. Nous reviendrons en détails sur le protocole de recherche dans la section 2 de ce chapitre.

Les données que l'on recueille dans une situation pédagogique peuvent être très variées. Nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 3, les interactions sont l'un des types de données privilégié lorsque l'on étudie, comme c'est notre cas, des phénomènes relevant de la dimension sociale de l'apprentissage. En présentiel, il s'agit souvent d'enregistrer ces échanges puis de les transcrire. Dans le cadre d'échanges à distance, les outils de communication permettent de recueillir un nombre très important de données, voire la totalité des échanges. On peut par exemple facilement enregistrer le contenu d'un échange

dans le clavardage, ou filmer l'écran de l'ordinateur grâce à un logiciel[93]. De plus, les outils de CMO permettent d'accéder à un ensemble de données qui n'existent pas en présentiel et permettent de suivre les activités des apprenants (connexion, temps passé sur un document, etc.). Notons tout de même la nécessité de transcrire[94] les interactions enregistrées lorsqu'elles ont lieu à l'oral ou qu'elles sont multimodales, ce qui représente un temps non négligeable.

Au-delà des échanges, afin de prendre en compte le contexte dans lequel ils ont lieu, d'autres données peuvent être recueillies (scénarios pédagogiques, productions des étudiants, documents institutionnels notamment). Les données peuvent donc être très hétéroclites et il n'est pas toujours facile de les manipuler et de les mettre en perspective.

Du point de vue du cadre d'analyse à présent, nous avons déjà évoqué qu'il se construit à partir des données et non avant. Ainsi, les catégories d'analyse sont "*construites de manière à répondre aux besoins spécifiques que font naître le corpus et les questions qu'il soulève*" (Bigot, 2002, p. 133). L'auteure précise que l'on ne construit pas exactement les catégories d'analyses mais que l'on les emprunte souvent à différents courants, ce qui "*explique très probablement le caractère très hétéroclite des modèles d'analyse*" (*ibid.* p. 133).

### 1.2.3. La position subjective du chercheur et son rapport aux participants

Nous avons abordé l'importance accordée aux données dans l'approche ethnographique. Intéressons-nous à présent aux acteurs de la recherche : le chercheur et les participants qu'il étudie.

Nous avons déjà mentionné le fait que la recherche ethnographique se fait nécessairement en contexte et que son objectif est de comprendre comment les acteurs interagissent et quels sens ils attribuent aux évènements qu'ils vivent, en se plaçant de leur point de vue. Pour pouvoir étudier cela, le chercheur doit nécessairement "aller sur le terrain", à la fois pour recueillir les données, mais également pour s'imprégner du contexte. En effet, "*l'analyse des données est fondée sur la connaissance du contexte, qui permet d'interpréter*

[93] Nous évoquerons la procédure de recueil de données dans la section 2.
[94] Une section sera consacrée à la transcription des données dans la section 2.

*l'interaction, car contextualiser, c'est chercher des perspectives qui permettent de situer les évènements*" (Cambra Giné, 2003, p. 16).

Pour Cambra Giné, l'approche ethnographique est nécessairement participante. La "*relation [du chercheur] avec les acteurs est celle de quelqu'un qui se trouve dans le groupe avec la fonction d'observer, son rôle est reconnu par les acteurs et il est intégré dans le champ même de l'observation*" (*ibid.*, p. 17).

L'auteure précise que

> *l'interprétation de l'observateur se construit sur les faits tels qu'ils sont perçus de l'intérieur de la situation. Incorporer les éléments tacites, les représentations des acteurs, ainsi que leurs sentiments et leurs émotions, les aspects esthétiques et créatifs, le non-dit, les relations internes, fait aussi partie du champ d'observation. Ceci se traduit en un engagement profond, une immersion intense et prolongée dans le terrain, des relations exceptionnellement fluides avec les observés. L'ethnographe doit avoir des qualités de contemplation attentive et d'empathie, et son recueil de données devra être soigné, minutieux et réflexif afin de tenir compte des significations locales que les évènements ont pour les personnes qui participent (ibid. p. 17)*

Ainsi, le chercheur doit être présent sur le terrain mais aussi tisser des liens avec les acteurs qu'il observe. Il s'agit donc d'un positionnement particulier et paradoxal : il ne peut pas être neutre ou détaché de la situation s'il veut étudier les évènements vécus par les participants dans leur perspective mais il doit en même temps faire un travail d'"*objectivation du regard*" qui passe par le "*prélèvement du corpus*" et le "*prélèvement dans le corpus lui-même*" (Bigot, 2002, p. 49).

L'auteure explique que les choix que l'on fait d'enregistrer ou non une séance, de placer la caméra à tel endroit, de sélectionner tel extrait et pas l'autre dépend à la fois des contraintes matérielles et des questions de départ mais également d'autres facteurs plus "dangereux" pour la recherche. En effet, elle précise que des "*mains cachées*" peuvent influencer les analyses, par exemple "*le désir de voir ses intuitions premières confirmées*" et "*la volonté de donner "artificiellement" une cohérence à l'analyse, en sélectionnant des données convergentes, plutôt que d'accepter la complexité de mouvements éventuellement*

*contraires*" (*ibid.*, p. 50). Elle propose, pour éviter cela, de travailler sur un "*corpus suffisamment restreint pour pouvoir procéder à des analyses systématiques […] qui peuvent passer par une approche quantitative des données*" (*ibid., p. 50*). Cela permet d'objectiver quelque peu les données et de les simplifier mais présente aussi le défaut de les décontextualiser et de les déformer Bigot (2002, p. 138). Nous rejoignons l'auteure lorsqu'elle dit que les analyses quantitatives doivent être "*dans tous les cas, un point de départ pour les analyses et non leur aboutissement*" (*ibid., p. 138*).

Un autre paradoxe qui nous semble important à mentionner tient au fait que ce que le chercheur étudie et cherche à interpréter des actions, des évènements vécus par les participants qui font eux aussi le même travail. En effet, lorsqu'un individu est en interaction avec un autre individu, il cherche des indices qui lui permettent d'interpréter la situation et de trouver un terrain d'entente avec l'autre pour arriver à une définition commune de cette situation. La différence tient au fait que les participants doivent réaliser ce travail dans l'action, alors que le chercheur, grâce à la transcription, peut prendre le temps nécessaire, revenir en arrière, faire des liens. Enfin, précisons que le temps et le lieu de l'analyse ne correspondent pas au temps et au lieu de l'action et que le chercheur doit prendre en compte ces aspects-là. Il s'agit donc pour le chercheur de trouver la bonne distance entre objectivité et subjectivité.

Si l'objectivation est nécessaire, il semble que la subjectivité l'est tout autant. Nous l'avons déjà mentionné en abordant la détermination des questions de départ. Mais cette subjectivité apparaît aussi plus loin dans le travail d'analyse. Bigot explique qu'avant d'aborder les interactions pédagogiques

> *comme des "données" à analyser, le chercheur les aborde en général de son point de vue de sujet (riche notamment de ses expériences d'apprenant et de professeur), comme un fragment de la vie interactionnelle de plusieurs sujets vis-à-vis desquels il développe des sentiments comparables à ceux qu'il développerait face aux personnages d'un film de fiction (sympathie, projection, empathie…). L'enregistrement et la transcription facilitent les entrées multiples dans le corpus. C'est grâce à leur médiation que les*

> *échanges recueillis acquièrent leur statut de données, face auxquelles on peut dès lors essayer de trouver la juste distance.* (*ibid.* p. 48)

Elle explique également que la perspective subjective du chercheur est inévitable et nécessaire puisqu'elle lui permet de "*mobiliser son intuition de locuteur*". Dans le cadre de l'étude de la relation interpersonnelle, elle précise que "*cette mobilisation de "l'intuition de sujet-locuteur" semble d'autant plus nécessaire que l'on cherche justement à étudier la manière dont les participants à l'échange s'engagent dans l'interaction en tant que sujets*" (*ibid.* p. 49).

Le chercheur doit donc trouver sa place et trouver l'équilibre entre subjectivité à tous les niveaux de la recherche, depuis le recueil de données jusqu'à l'analyse.

## 1.3. Posture épistémologique et construction du terrain de recherche

Nous avons évoqué précédemment quelques principes qui sous-tendent la recherche en sciences humaines et sociales et particulièrement le fait que l'on travaille sur des sujets humains, "*des êtres pensants, interagissant, signifiants, partiellement déterminés par leurs trajectoires de vie infiniment variées et partiellement libres de leurs pensées et de leurs actions*" (Blanchet, 2011, p. 14).

Blanchet considère que les chercheurs en SHS "*s'étudient eux-mêmes*" (*ibid., p. 14*). Ainsi, il nous semble nécessaire d'expliciter la trajectoire que nous avons suivie pour arriver à la recherche présentée dans cette thèse.

Cette explicitation nous semble d'autant plus importante que, comme l'explique Bertaux (cité par Cambra Giné (2003, p. 15),

> *le choix d'une méthode particulière pour étudier tel ou tel objet sociologique, ce choix n'a rien d'anodin. Il engage la personne qui fera la recherche dans un certain rapport au terrain, certaines pratiques existentielles : il contient en filigrane certaines formes de pensée et en exclut d'autres. Bref, ce qui est en jeu en réalité, ce sont quelques années de la vie d'un(e) sociologue. Ainsi, dans la mesure où il/elle contrôle le choix de sa méthode, la décision se*

> *prendra bien plus en fonction de ses penchants profonds que de considérations rationnelles. Et c'est très bien ainsi, car pour faire un bon travail de recherche il faut d'abord avoir envie de le faire.* (1988, p. 16)

### 1.3.1. Quelques mots sur notre parcours

Notre intérêt pour la didactique des langues et des cultures remonte à une époque où nous ignorions qu'il s'agissait à la fois d'une discipline et d'un domaine de recherche : notre entrée au collège et nos premiers cours d'anglais. Nous avons rapidement compris que nous souhaitions enseigner cette langue. C'est également à cette période que nous avons développé un intérêt pour ce que l'on appelait alors les "nouvelles technologies".

Durant notre parcours universitaire en Lettres, Langues et Civilisations Étrangères (LLCE) – spécialité anglais, nous avons découvert l'existence d'un domaine : le Français Langue Étrangère. C'est l'ouverture, la façon de penser l'enseignement-apprentissage et la diversité des situations qui nous ont poussée à laisser de côté l'anglais pour poursuivre nos études en Master Sciences du Langage – mention Didactique des Langues et des Cultures – spécialité Français Langue Étrangère et Seconde (DLC-FLES).

La première année de Master comprenait un module intitulé "scénarisation pédagogique avec les TICE". Nous avons alors découvert un courant en didactique des langues et des cultures qui s'intéressait à l'intégration des technologies pour l'enseignement-apprentissage des langues et trouvé là la possibilité de concilier les deux domaines qui nous tenaient à cœur : les technologies et les langues.

Le module que nous avons suivi en M1 nous a permis, à travers une mise en situation dans un dispositif de formation, d'expérimenter la scénarisation de tâches et le tutorat à distance pour un public d'apprenants de FLE mexicains (cf. chapitre 5 section 2.1.1). Nous avons rencontré plusieurs difficultés relatives à notre positionnement et à la médiatisation des échanges. En effet, nous n'avions à ce moment-là aucune expérience de l'enseignement et nous devions jouer ce rôle tout en prenant en compte la dimension "distance". Ce rôle d'enseignant entrait en contradiction avec notre statut d'étudiant puisque la participation à ce dispositif était partie intégrante du module de formation aux TICE et nous étions nous-

même évaluée. De cette expérience a commencé à émerger la question du positionnement et de la relation pédagogique à distance qui est au cœur du travail présenté ici.

Nous avons choisi de nous spécialiser sur cette question de l'intégration des technologies en nous orientant vers le parcours "Environnements informatiques d'apprentissage pour les langues" proposé en Master 2. Le sujet de notre mémoire (Bayle, 2010) portait sur la formation des enseignants. Nous y avons étudié le dispositif de formation que nous avions suivi en M1 en analysant les caractéristiques et l'influence des scénarios pédagogiques conçus par les enseignants en formation sur les interactions qui se déroulaient dans un forum de discussion et qui visaient le développement des compétences interculturelles. Cette première expérience de la recherche nous a poussée à poursuivre en nous inscrivant en doctorat.

Notre objectif initial était de continuer à travailler sur ce même terrain. Cependant, une opportunité s'est présentée d'intégrer le projet européen Archi21 qui visait à explorer les potentialités d'une approche EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère) pour des étudiants en architecture en utilisant le monde virtuel *Second Life*. Notre participation à ce projet en tant que tutrice et chercheure nous a permis de découvrir les mondes virtuels, d'appréhender cet environnement de communication, les pratiques pédagogiques possibles et les questions méthodologiques relatives au recueil et à l'analyse de données.

Suite à certains problèmes au sein du projet Archi21, nous avons été contrainte de trouver un nouveau terrain de recherche. Nous avons alors souhaité expérimenter tout le processus de formation et de recherche, depuis la conception et le suivi d'un dispositif de formation jusqu'au recueil et à l'analyse des données. C'est dans cette perspective qu'est né le projet SLIC, présenté dans le chapitre précédent.

Notre choix de travailler dans le cadre de la formation des enseignants à l'utilisation des technologies est lié à la fois à l'expérience que nous avons vécue en tant qu'étudiante et à celle de nos différentes expériences d'enseignement en FLE, en didactique, en présentiel et à distance.

Ainsi, nous mettons un point d'honneur à lier formation et recherche, théorie et pratique, enseignement et apprentissage, que ce soit dans la manière dont nous avons construit notre

parcours doctoral, mais également dans la rédaction de cette thèse, où, nous l'espérons, ce principe transparaitra.

### 1.3.2. La genèse du projet de recherche et le choix d'une approche ethnographique

La présentation de notre parcours nous a permis d'aborder quelques points qui permettent de comprendre de quelle manière nous sommes arrivée à l'étude de la construction de la relation pédagogique à distance dans le cadre de la formation des enseignants de FLE à l'utilisation des TICE. Il s'agissait de commencer à dessiner les contours de ce que Bigot (2005, p. 44) appelle la "*conviction pratique première*". Nous souhaitons à présent expliciter rapidement le cheminement de la recherche entreprise durant les quatre années de notre doctorat et qui montre bien l'intérêt d'adopter une approche ethnographique en considérant le principe de primauté des données et celui de la subjectivité nécessaire du chercheur.

Nous avons conçu le dispositif de formation SLIC avec un certain nombre d'appuis théoriques associés à des intuitions. Notre choix d'introduire le rôle d'animateur est un exemple illustrant bien cette complémentarité de la théorie et des intuitions.

Au moment de la conception du dispositif, nous souhaitions reprendre les travaux que nous avions commencés en Master 2 en étudiant le développement des compétences interculturelles et l'exploitation du potentiel des mondes virtuels dans le cadre de la télécollaboration. Nos questions de départ portaient sur la conception des tâches collaboratives dans une visée interculturelle et sur l'évaluation de ces compétences.

Or, comme on peut le constater à la lecture de cette thèse, cette idée de départ a évolué pour se diriger vers le rôle particulier d'animateur puis la construction de la relation pédagogique, nourrie par notre présence en tant qu'observatrice-tutrice sur le terrain, nos intuitions personnelles et les différentes lectures que nous avons pu faire.

C'est tout d'abord durant la phase de conception du dispositif que notre attention s'est portée sur la dimension relationnelle et le positionnement à travers le rôle de l'animateur que nous souhaitons que chacun des étudiants assume. Lorsque l'enseignante américaine nous a expliqué qu'elle pensait qu'il faudrait confier ce rôle exclusivement aux étudiants

français et qu'il faudrait que les échanges se déroulent en français, nous avons commencé à réfléchir aux implications du point de vue de l'asymétrie, déjà préexistante qui se trouverait renforcée.

Le déroulement de la formation et les différentes observations que nous avons pu faire à ce moment-là nous ont progressivement conduite à nous intéresser attentivement à la dimension relationnelle et au positionnement des étudiants en lien avec le rôle de l'animateur. En effet, nous avons été de plus en plus attentive à la manière dont les étudiants français jouaient le rôle d'animateur. Différents profils d'animations semblaient se dessiner et avoir un lien avec les différentes dynamiques interactionnelles que nous observions.

Une fois la formation terminée, nous avons pu commencer à travailler sur les données. La démarche inductive que nous avons employée a consisté dans un premier temps à balayer le corpus à partir des différentes observations que nous avions faites afin de délimiter un échantillon de données que nous pourrions étudier finement. En effet, nous avons enregistré plus de 70 heures de vidéos et il était impossible de toutes les transcrire puis de les traiter, d'autant plus que notre notre approche s'appuie sur une observation de phénomènes au niveau micro. Progressivement, les grands axes de la recherche que nous présentons ici se sont dessinés, tout en laissant de côté certains aspects. Le cheminement n'a pas été linéaire. Nous avons souhaité explorer des pistes qui se sont révélées infructueuses, et à l'inverse, c'est parfois par hasard que nous avons découvert un phénomène qui semblait insignifiant mais s'est révélé très pertinent. Nous considérons que c'est ce parcours fait d'essais et d'erreurs qui caractérise particulièrement une recherche dans une approche ethnographique et qui en fait également la richesse. On découvre progressivement son sujet en laissant parler les données. Mais cette manière d'appréhender le travail de recherche nécessite d'être capable de gérer l'incertitude. Ne pas savoir ce que l'on va trouver peut se révéler déconcertant, tout comme le fait de rencontrer deux phénomènes qui se contredisent. Se laisser guider par les données et par ses intuitions tout en souhaitant faire un travail rigoureux n'a rien d'évident. Ainsi, nous avons vécu de nombreuses périodes de doute durant lesquelles nous avions du mal à faire le lien entre les différentes analyses réalisées. Nous avions le sentiment de ne pas avancer, de tâtonner sans vraiment nous fixer, de ne pas savoir où aller. Toutefois, nous pensons que ces moments de

doute font également partie de la démarche de recherche. Ils permettent de prendre de la distance sur les données et d'accepter que ce n'est que progressivement que les pièces du puzzle s'organisent pour former une image plus nette au fil des découvertes et au fur et à mesure de la mise en mots.

# 2. Protocole de recherche : du recueil de données à la constitution d'un corpus d'apprentissage

Nous avons évoqué dans la section précédente l'importante du contexte lorsque l'on étudie les interactions dans une approche ethnographique et le choix fréquent, de recueillir un maximum de données afin de pouvoir ensuite déterminer, à partir de ces données, les questions de recherche et le cadre d'analyse approprié. Nous avons également mentionné, dans le contexte de la formation à distance, la possibilité de recueillir un nombre important de données relatives à la formation. Dans sa réflexion sur les changements induits par le numérique, Develotte (2011, p. 15) remarque que

> *la dimension numérique a […] été prise en compte et intégrée dans les protocoles d'étude des nouveaux corpus en ligne. Sur le plan des recherches en didactique des langues, l'un des changements les plus notables introduit par le numérique réside dans la quantité des données susceptibles d'être prises en compte. C'est en effet un cas inédit dans les situations d'enseignement que la totalité des échanges sur une plate-forme puisse être conservée. C'est à de tels corpus […] que s'attellent les jeunes chercheurs pour décrire la communication pédagogique en ligne.*

Nous présentons à présent le protocole de recherche à travers l'approche spécifique que nous avons adoptée pour constituer un corpus d'apprentissage selon l'approche LETEC (acronyme anglais pour *LEarning and TEaching Corpus*).

La notion de "corpus d'apprentissage" a été développée dans le cadre de l'ANR Mulce[95] selon le principe méthodologique qu'"*il convient de relier les différentes données issues de formation en ligne pour construire un objet d'analyse*" (Reffay, Chanier, Noras, et al., 2008). Un corpus d'apprentissage rassemble toutes les données issues d'une formation en ligne (échanges entre les participants, productions, traces d'activité, informations sur les participants, données relatives à la recherches telles que les questionnaires, description du contexte) de manière structurée afin de permettre une analyse en contexte.

Cette approche est peu connue des chercheurs qui adoptent une démarche ethnographique pour analyser les interactions pédagogiques en ligne. Pourtant, elle nous semble particulièrement en adéquation avec les principes que nous avons évoqués précédemment (place centrale des données, analyses contextualisées dans une visée compréhensive) et les difficultés rencontrées par les chercheurs qui travaillent sur des quantités importantes provenant de diverses sources de les manipuler, de les recontextualiser et de les trianguler. C'est pour cela que nous avons choisi de structurer nos données en corpus d'apprentissage.

Une autre raison qui nous a conduite à adopter une approche LETEC est que celle-ci s'intègre dans tout le processus du travail de recherche. L'adoption de cette approche se compose de trois phases chronologiques : avant, pendant et après l'expérimentation. Nous décrivons tout d'abord le processus de recueil et de traitement des données selon ces trois phases avant de présenter la démarche de structuration de celles-ci en corpus d'apprentissage

## 2.1. Recueil et traitement des données

Nous présentons la démarche de recueil et de traitement des données de manière chronologique par rapport à l'expérimentation. Nous commençons par détailler les actions menées et les données recueillies avant que la formation ne débute (passation du pré-questionnaire et signature du contrat de consentement). Nous expliquons ensuite la démarche de recueil des données issues de la formation et terminons par les actions ayant lieu une fois la formation terminée.

[95] http://mulce-doc.univ-bpclermont.fr/spip.php?rubrique3.

### 2.1.1. Avant l'expérimentation

En amont de l'expérimentation, nous avons réfléchi à la procédure de recueil des données mais également aux aspects éthiques inhérents à la captation de traces d'activités d'individus dans une situation d'apprentissage.

#### *2.1.1.1. Contrat de consentement*

Avant que le projet ne débute, nous avons distribué aux étudiants un formulaire de consentement. Il détaillait le protocole de recherche mis en place, les droits et devoirs des participants, l'utilisation et l'anonymisation des données recueillies. Pour les étudiants américains, le formulaire a été créé avec *Kwiksurveys* (n.d.) et signé électroniquement. Le formulaire a été distribué sous format papier en présentiel aux étudiants français qui l'ont signé. (Annexe 5.2). Les consentements signés ont été conservés sous clé au Laboratoire de Recherche sur le Langage.

#### *2.1.1.2. Pré-questionnaire*

Nous avons demandé aux étudiants de répondre à un questionnaire avant le début de la formation (Annexe 5.4.1). Le pré-questionnaire avait pour objectif de recueillir des informations sur le profil des étudiants participant à l'expérimentation. Il était composé de sept sections correspondant aux sept types d'informations que nous souhaitions obtenir :

- Données personnelles
- Biographie langagière
- Utilisation des outils de communication
- Utilisation de *Second Life*
- Expériences d'interactions en ligne et interculturelles
- Compétences interculturelles
- Représentations de la distance entre soi et l'autre

Après plusieurs tests, nous avons choisi d'administrer le questionnaire en ligne via le site web *Kwiksurveys* pour plusieurs raisons : au moment de l'expérimentation, le site permettait de créer et de publier des questionnaires gratuitement, avec en contrepartie l'affichage de publicités sur la page web. La conception était aisée et modulable en fonction des besoins (nombre de pages, style). Divers types de questions étaient paramétrables (questions

fermées, ouvertes, dichotomiques ou multichotomiques, à réponses unique ou multiples, avec matrices, permettant plusieurs échelles). De plus, il permettait d'exporter les résultats des questionnaires facilement dans plusieurs formats (.pdf, .doc, .xls, .csv, .xml, etc.), ce qui facilite grandement la mise en forme des données pour l'analyse. Le site a depuis changé ses conditions d'utilisation et si la conception et la soumission des questionnaires reste gratuite, l'exportation des résultats est devenue payante.

Pour élaborer ce questionnaire, nous nous sommes inspirée des pré-questionnaires élaborés lors de la formation INFRAL (Abendroth-Timmer, Bechtel, Chanier, et al., 2010) et de la formation ARCHI21 (Chanier & Wigham, 2011) à laquelle nous avons participé en tant que tutrice et chercheure.

Deux versions du pré-questionnaire ont été créées : une en anglais pour les étudiants CMU qui comportait 34 questions, une en français pour les étudiants UBP qui comportait 36 questions. Le contenu était sensiblement le même à l'exception de quelques questions. Celui soumis aux étudiants UBP comprend en plus des questions relatives à l'enseignement des langues et celui pour les étudiants CMU, des questions relatives à l'apprentissage, en raison des profils des deux groupes.

Les calendriers académiques des deux universités étaient différents. Pour cette raison, la passation des pré-questionnaires n'a pas eu lieu au même moment entre les étudiants CMU et UBP. Les étudiants CMU ont reçu le lien vers le questionnaire le 9 septembre 2011 lors du premier contact par courriel. Tous les étudiants y ont répondu entre le 9 et le 16 septembre. Les étudiants UBP ont reçu le lien vers le questionnaire le 16 septembre 2011 et y ont tous répondu entre le 16 et le 26 septembre.

## 2.1.2. Pendant l'expérimentation

### *2.1.2.1. Recueil de données dans Second Life*

Au moment de la mise en place du projet et du recueil des données, les mondes virtuels commençaient tout juste à être considérés comme objets d'étude du point de vue éducatif et particulièrement au niveau des interactions. Il n'existait donc pas vraiment de méthodologie de recueil des données et la plupart des études se fondaient sur une simple

observation des situations d'apprentissage par un avatar observateur ou sur des réponses à des questionnaires (Panichi & Deutschmann, 2012).

Notre objet d'étude principal étant les interactions, nous avions besoin de mettre en place un dispositif de recueil des données nous permettant d'accéder à un maximum d'éléments nous permettant de comprendre la dynamique des interactions au sein des groupes dans *Second Life*.

Nous avons eu la chance d'avoir participé au projet *Archi21* avant d'entreprendre la conception du projet SLIC et de son protocole de recueil des données (Bayle & Foucher, 2011). Cette expérience nous a permis à la fois d'expérimenter le recueil de données dans une situation d'enseignement-apprentissage dans *Second Life* mais également de pouvoir prendre du recul pour concevoir notre protocole de recherche pour SLIC.

Afin de constituer un corpus global du dispositif SLIC, nous avons choisi d'enregistrer toutes les séances même si nous n'en exploiterions qu'un échantillon. Nous avons décidé que cet enregistrement serait conduit par nous-même. Enregistrer une vidéo dans *Second Life* implique d'avoir un avatar présent dans l'environnement et au sein de la situation que l'on souhaite filmer et les données recueillies sont largement influencées par la disposition de l'avatar au sein de l'environnement et ce qu'il capte en fonction de l'orientation du corps et/ou des outils de vue (caméra, vue subjective).

Les données d'interaction écrites et orales dans *Second Life* posent un problème commun, celui de la captation. En effet, il est nécessaire d'avoir un avatar présent dans *Second Life* pour capter les interactions. Son positionnement physique doit être pensé puisque les interactions peuvent être captées autour d'un avatar jusqu'à une certaine distance, à l'exception des conversations écrites ou audio privées ou de groupe qui n'ont pas de limitation de distance (Linden Lab, 2011).

La méthode de recueil des données doit prendre en compte ces contraintes. On peut avoir un avatar-chercheur qui se place à bonne distance pour capter les données publiques (clavardage et audio) mais ne pourra pas avoir accès aux interactions privées et pourra perdre certains éléments en fonction de sa position. On peut également envisager de demander aux participants d'enregistrer eux-mêmes leurs interactions et ainsi ne pas être limité en termes de distance et de type de communication. Mais cela peut poser certains

problèmes/biais (modification et/ou perte des données par exemple (Minocha, Tran, & Reeves, 2010 ; Panichi & Deutschmann, 2012).

Pour ce qui est de l'audio, on peut décider de la position d'écoute, soit par rapport à l'avatar, soit par rapport à la caméra (puisqu'il est possible dans *Second Life* de dissocier la vue de l'avatar de sa position physique). On peut capter l'audio à une distance de 60 mètres. Il est possible de capter l'audio grâce à des logiciels d'enregistrement audio tels qu'*Audacity* (Team Audacity, 2011).

Pour éviter d'avoir un brouhaha lorsque plusieurs groupes de participants interagissent dans un même lieu, il est possible de parcelliser un terrain et ainsi de cloisonner le son. Ainsi, l'avatar qui capte le son ne capte que celui provenant de la parcelle dans laquelle il se trouve.

Enregistrer la vidéo est essentiel si l'on souhaite recueillir des données concernant la gestuelle, les interactions avec les objets, la proxémique… mais la procédure est plus problématique que le son et le clavardage puisqu'ici, le positionnement de l'avatar qui enregistre est essentiel. En effet, comme on l'a vu précédemment, l'enregistrement se fait à travers un avatar. On peut utiliser des logiciels d'enregistrement vidéo d'écran tels que *Fraps* (Beepa, 2012) ou *Camtasia* (TechSmith Corporation, 2010).

Comme nous l'avons vu plus haut, il est possible de dissocier la vue de l'avatar de sa position physique, c'est la "vue caméra". De cette manière, l'avatar qui enregistre peut, tout en restant immobile, capter des données à une certaine distance.

Lors de l'enregistrement, si celui-ci est fait à travers l'avatar-chercheur, il est nécessaire d'optimiser la vue que l'on souhaite avoir et d'anticiper l'étape d'utilisation et de transcription des vidéos. En effet, si l'avatar-chercheur se déplace sans arrêt, il sera difficile de transcrire la vidéo et de coder les différents mouvements des participants.

Une suggestion peut être de placer l'avatar-chercheur à un endroit d'où il est possible de capter un maximum d'éléments et de n'utiliser que le zoom dans une direction (figure 32).

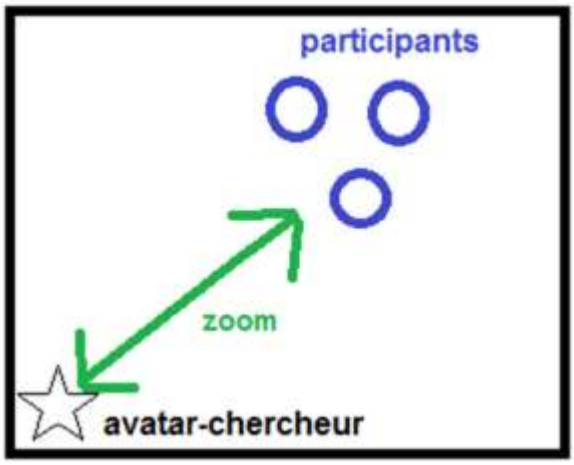



**Figure 32 : Position de l'avatar-chercheur pour l'enregistrement vidéo (Bayle & Foucher, 2011)**

Si cela est possible, on peut placer plusieurs avatars-chercheurs à différents endroits pour avoir différents points de vue. Mais cela multiplie le volume de données et ne représentait pas d'intérêt pour notre recherche.

Si les participants restent immobiles ou ont des déplacements très limités, le problème de la captation est moindre. Il devient plus important dans le cas de déplacements des participants.

On peut également demander aux apprenants d'enregistrer leur écran. Cela permet d'avoir accès à des informations que l'on n'a pas de l'extérieur (manipulations, conversations privées…). Mais cela peut poser certaines interrogations d'un point de vue épistémologique et le risque de certains biais. Il s'agit de faire capter par les acteurs de la formation leurs actions. Bien que ces derniers soient au courant du protocole de recherche mis en place par rapport à la formation, leur demander de s'enregistrer eux-mêmes peut représenter un coût cognitif important. En plus de se concentrer sur leurs actions, ils doivent également faire attention à enregistrer ces dernières. De plus, on peut imaginer que s'auto enregistrer peut induire une sorte de biais dans les actions des apprenants qui n'agiraient peut être pas de la même façon dans une situation naturelle.

Ce problème peut être amoindri si l'on utilise un "kit caméra", une sorte d'élément que l'avatar porte, de la même façon qu'un collier ou un sac et qui permet d'enregistrer les données à partir de cet avatar. On trouve ces objets gratuitement *in-world* ou dans la partie

"*marketplace*" du site de *Second Life*. On peut décider d'attacher une caméra à chaque apprenant pour récupérer ensuite les vidéos. On peut aussi l'attacher à un avatar chercheur.

Pour le projet SLIC, nous avons choisi de réaliser un enregistrement vidéo et audio de toutes les séances. Nous avons placé un avatar chercheur dans un coin de la plateforme de manière à avoir une vue d'ensemble des participants et de leurs activités. Cet avatar ne bougeait pas, sauf en cas de déplacement des avatars hors du champ ou hors de la plateforme. Il était cependant possible d'utiliser les fonctions de la caméra, notamment le zoom pour pouvoir capter certains éléments, notamment lorsque les participants rédigeaient un texte collectivement. Nous avons utilisé le logiciel *Fraps* pour l'enregistrement et *Camtasia* pour le montage vidéo. Durant l'enregistrement, nous avons également tenu un carnet d'observation. Nous avons filmé les séances SLIC à l'aide du logiciel *Fraps* qui, développé à l'origine pour réaliser des films de jeux vidéo, permet de filmer l'écran d'un utilisateur et donc d'enregistrer ce qui est perçu à l'écran. Comme ceci n'est en aucun cas lié à *Second Life*, les avatars ne peuvent pas savoir si un autre avatar est en train de les filmer, contrairement à ce qui se passe dans le premier monde où on peut voir physiquement un dispositif d'enregistrement manipulé par un individu, même si ceux-ci tendent à avoir des dimensions de plus en plus réduites.

Nous avons donc expliqué aux étudiants que notre avatar serait présent pour filmer le contenu de leur séance (Annexe 5.2). Cela impliquait également que les différents groupes ne pouvaient pas se retrouver dans *Second Life* au même moment. Lorsque cela s'est produit, nous avons pu trouver une personne disponible pour réaliser l'enregistrement.

*Fraps* enregistre des vidéos de très bonne qualité en format .avi et découpe les séances filmées en plusieurs fichiers vidéo. Cela implique des fichiers lourds et donc difficiles à manipuler. Nous avons réalisé un montage de ces vidéos à l'aide du logiciel *Camtasia*. Afin de réduire leur taille tout en gardant la qualité, nous les avons converties au format .mp4. Cela nous a permis de réduire le poids des fichiers par quarante environ.

Durant la phase de montage, nous avons ajouté une "page de garde" avant chaque vidéo, avec des éléments (titre, date, groupe, n° de séance…) permettant de les identifier facilement. Un exemple est donné dans la figure 33.

**Figure 33 : Page de garde pour le montage vidéo de la séance 4 du groupe 6**

Les vidéos nous ont permis d'accéder à l'audio public proche et donc de capter les interactions entre les étudiants. Nous avons également accès à un tas d'éléments visuels, les avatars tout d'abord, leur position dans l'environnement et par rapport aux autres avatars, leurs manipulations d'objets

Dans *Second Life*, les données de clavardage peuvent être automatiquement sauvegardées en format texte. Il suffit pour cela de cocher la case "Activer l'historique des chats et des IM en texte brut" dans le menu "Préférences" et "Chat". Le texte tapé par une personne dans les 20 mètres autour d'un avatar apparaît dans la fenêtre de clavardage de celui-ci (10 mètres en cas de chuchotement et 100 mètres pour la fonction "crier").

Comme nous avons fait le choix de recueillir nous-mêmes les données, nous n'avons eu accès qu'au clavardage public et au clavardage privé entre les participants et l'avatar-chercheur. Les clavardages privés entre participants ne sont donc pas disponibles.

### *2.1.2.2. Autres données provenant de Second Life*

L'essentiel du travail collaboratif dans *Second Life* passait par des outils externes qui avaient été intégrés à *Second Life* (navigateur internet, bloc-notes collaboratif, *image viewer*, *Google documents*).

Ces outils étaient utilisés de deux manières : soit pour projeter les documents sélectionnés par les étudiants durant la phase de préparation, soit pour la réalisation du produit final. Pour le premier cas, les étudiants devaient déposer à l'avance leurs documents sur *Moodle*. Nous avions donc ces données disponibles. Dans le deuxième cas, le recueil des données pouvait être plus complexe.

Le bloc-notes collaboratif que nous avons utilisé est *Primary Pad* (PrimaryTechnology, 2011). Il s'agit d'un site internet et les données sont hébergées sur le serveur des concepteurs. L'avantage de cet outil était de pouvoir visualiser le processus d'écriture de manière chronologique. Le site web permettait de recueillir le texte rédigé sous différents formats et d'accéder à la "*timeline*" de la rédaction. Afin de pouvoir conserver ces données, nous avons réalisé une capture d'écran, de la même manière que pour les séances *Second Life,* avec le logiciel *Fraps* et les avons converties au format .mp4. Nous avons également conservé une version du texte brut final.

Lors de la dernière séance, les étudiants devaient utiliser l'application *Google Documents* pour réaliser leur diaporama collectif de bilan. Nous avons donc pu récupérer, via notre compte, les différents diaporamas. De la même manière qu'avec *Primary Pad*, il est possible de visualiser l'historique des modifications. Cependant, tous les étudiants ne disposaient pas d'un compte *Google* ou ne s'étaient pas identifiés. Nous n'avons donc pas accès à toutes les informations.

#### *2.1.2.3. Recueil de données* Moodle

La plateforme *Moodle* étant ouverte, il est très facile de recueillir les données brutes issues d'un module de formation en réalisant une sauvegarde. *Moodle* compile une archive .zip contenant toutes les ressources déposées, les productions des étudiants, les messages des forums ainsi que toutes les traces d'activité des participants. Un fichier .xml regroupe toutes les informations et renvoie vers les différents fichiers. Ainsi, nous avons pu facilement anonymiser toutes les données extraites de *Moodle* et réorganiser les fichiers pour plus de lisibilité.

L'ingénieur de recherche du LRL a développé un programme à l'aide du langage de transformation XSLT permettant de transformer un segment du fichier xml de l'archive

*Moodle* pour en extraire tous les messages des forums dans un tableur afin de faciliter les analyses.

### 2.1.3. Après l'expérimentation

#### *2.1.3.1. Post-questionnaire*

À l'issue de l'expérimentation, nous avons à nouveau soumis un questionnaire aux étudiants. Ce post-questionnaire (annexe 5.4.2) avait pour objectif de recueillir des informations sur l'expérience vécue par les participants à SLIC et de mesurer l'évolution de leurs représentations par rapport au début du projet. Il était composé de cinq sections :

- Données personnelles
- Le projet SLIC
- Outils (en général, *Second Life*, *Moodle*)
- Compétences interculturelles
- Un dernier mot

Nous avons choisi de le soumettre via le même site web que celui utilisé pour le pré-questionnaire : *Kwiksurveys*. Le post-questionnaire était un peu plus long puisqu'il comportait 57 questions pour la version française et 54 pour la version américaine. Cependant, de nombreuses questions étaient facultatives. Comme pour le pré-questionnaire, le taux de réponses a été de 100%.

Une fois les réponses recueillies, nous avons extrait celles-ci au format .csv afin de pouvoir les traiter sous *Excel* et les analyser par la suite.

#### *2.1.3.2. Procédure d'anonymisation des données et considérations éthiques*

Les données ont été anonymisées en cohérence avec le contrat de consentement signé par les étudiants (annexe 5.2). Les participants ont donné leur accord pour que leur prénom soit conservé dans les données. Ainsi, nous avons attribué à chaque participant (étudiants et enseignants) un code composé de 9 ou 10 caractères (ex : afubp1_7_5). Le prénom des étudiants a été conservé mais leur patronyme a été remplacé par le code étudiant.

Pour les données extraites de *Moodle*, nous avons remplacé le patronyme par le code. Nous avons également anonymisé les données personnelles telles que l'adresse de courriel, systématiquement remplacée par xxx@xxx.com, le nom d'utilisateur, remplacé par le prénom en minuscules, l'adresse IP remplacée par 123.45.67.89. Le nom de ville, lorsqu'il était différent de "Clermont-Ferrand" ou "Pittsburgh" a été remplacé. Les photos ont été supprimées. Toutes les autres données personnelles facultatives (identifiant *Skype*, numéro de téléphone) ont été supprimées.

### 2.1.4. Synthèse des données recueillies

Comme nous l'avons déjà précisé, le dispositif SLIC nous a permis de recueillir un nombre conséquent de données de nature très hétérogènes. Il s'agit à la fois de données invoquées, de données provoquées et de données suscitées ou d'interaction (Van der Maren, 1996, p. 138, 2003).

Les données invoquées sont des données extérieures à la recherche. Dans notre cas, il s'agit des données produites par le dispositif de formation et sur lesquelles nous avons appliqué un protocole pour pouvoir les recueillir par "*observation participante électronique*" (Charlier & Peraya, 2002, p. 164).

Les données provoquées résultent d'une procédure construite pour recueillir des données en fonction d'un format défini à l'avance (questionnaires).

Enfin, les données suscitées ou d'interaction représentent un intermédiaire entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont obtenues dans une situation où le chercheur et les sujets sont en interaction (entretiens par exemple).

Kerbrat-Orecchioni (2005) divise les données selon qu'elles sont naturelles ou élicitées. Le données naturelles relèvent d'"*épisodes réels d'interactions*" et existent hors de la démarche de recherche. Elles correspondent donc aux donnes invoquées de Van der Maren. Les données élicitées sont provoquées par le chercheur.

Le tableau 13 synthétise ces données en précisant dans quel environnement elles ont été recueillies, leur nature, leur quantité et le format dans lequel elles ont été transformées.

| Environnement | Données | Type | Quantité | Format |
|---|---|---|---|---|
| | Pré-questionnaires | provoquées et suscitées | 35 | .cvs |
| ***Second Life*** | Séances *Second Life* | invoquées | 5x7 séances. ~70h de vidéo | enregistrements vidéo (.mp4) + transcriptions XML |
| | Clavardage | invoquées | 67 fichiers - 5255 lignes - 44792 mots | .txt |
| | Bloc-notes collaboratif | invoquées | 35 fichiers (19 textes et 16 vidéos) | .html, .mp4 |
| **Moodle** | Consignes et ressources | invoquées | 2 vidéos - 11 fichiers - | .mp4, .pdf, |
| | Messages forums | invoquées | 17 forums - 206 fils de discussion - 670 messages | .xls |
| | Documents de préparation de séance importés par les étudiants | invoquées | 206 fichiers dont 38 vidéos, 1 fichier audio, 106 images, 33 passeports des langues et 28 textes | .pdf, .mov, .gif, .png, .jpg, .tiff, .mp3, .mp4 |
| | Productions de groupe | invoquées | 35 fichiers | .pdf |
| | Synthèses réflexives UBP | invoquées | 14 | .pdf |
| | Scénarios pédagogiques UBP | invoquées | 14 fichiers | .pdf, .png, .jpg |
| | Post-questionnaires | provoquées et suscitées | 35 | .cvs |

**Tableau 13 : Synthèse des données recueillies**

Les données à notre disposition se rattachent aux trois types déterminés par Van der Maren. Les données invoquées sont les plus nombreuses et proviennent des deux environnements utilisés : *Moodle* et *Second Life* (et par extension, les outils incorporés à ces environnements tels que *Primary Pad* et *Google Documents*). On peut discuter le fait qu'elles soient seulement invoquées puisque le dispositif a été conçu dans le cadre d'un projet de recherche. Cependant, il aurait tout à fait pu être mis en place sans dispositif de recherche accolé et les objectifs de formation et de recherche ne sont pas les mêmes.

Nous avons classé les questionnaires en deux types de données : provoquées et suscitées du fait de la nature des questions. Nos questionnaires comprenaient en effet à la fois des

questions fermées, des questions sous forme d'échelle Likert (se rattachant aux données provoquées) et d'autres questions ouvertes (se rattachant aux données invoquées).

Les données présentées ici correspondent au "*corpus latent*" selon Bommier-Pincemin :

> *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* (Bommier-Pincemin, 1999, p. 419)

Afin d'avoir une vue globale et un objet structuré dans lequel il est plus aisé de se repérer et de réaliser des analyses en contexte, nous avons choisi de structurer ces données en corpus d'apprentissage. Nous présentons, dans la section suivante, l'approche LETEC et la procédure que nous avons suivie pour passer du corpus latent au corpus structuré en corpus d'apprentissage.

## 2.2. Adopter une approche LETEC

De nombreuses données ont pu être recueillies lors du projet SLIC. Afin de pouvoir les manipuler et les analyser de manière optimale, nous avons choisi d'adopter une approche dite par corpus d'apprentissage ou LETEC (acronyme anglais pour LEarning and TEaching Corpus).

### 2.2.1. L'approche LETEC : origine, définition et intérêts

La notion de corpus d'apprentissage a été développée au sein du projet Mulce (*MUltimodal contextualized Learner Corpus Exchange*), dans le cadre de l'ANR *Corpus et outils en SHS* (Mulce-Documentation, 2011) dans le but de structurer et de contextualiser des données issues de formation partiellement ou totalement en ligne et de permettre leur diffusion à la communauté de chercheur. Mulce a produit à la fois une méthodologie pour structurer des données en corpus d'apprentissage et une banque de corpus, ouverte, où l'on peut consulter et télécharger des corpus structurés.

Deux préoccupations ont été à l'origine du développement de l'approche LETEC. Tout d'abord, le constat que les données issues de formation en ligne sont souvent décontextualisés ou non accessibles à la communauté de chercheurs a conduit l'équipe du projet Mulce à travailler sur le besoin de contextualiser des données issues d'une situation d'apprentissage. En effet, "*pour permettre une analyse des interactions situées, il convient de relier les différentes données issues de formation en ligne pour construire un objet d'analyse, exploitable par différentes équipes et disciplines*" (Chanier & Reffay, 2011).

Une autre préoccupation était l'accessibilité des données dans un esprit d'accès libre avec trois grands objectifs relevés : la réplication des analyses, la validité scientifique et la facilitation de l'exploitation des données (Reffay, Betbeder, & Chanier, 2012).

Un corpus d'apprentissage est un ensemble de données structurées composé de tous les éléments issus d'une situation de formation en ligne. Ces éléments sont recueillis de manière systématique en fonction d'un protocole de recherche élaboré à l'avance.

> *Un corpus d'apprentissage en ligne assemble de façon systématique et structurée un ensemble de données, particulièrement d'interactions, et de traces issues d'une expérimentation de formation partiellement ou totalement en ligne, enrichies par des informations techniques, humaines, pédagogiques et scientifiques permettant leur analyse en contexte.* (Mulce-Documentation, 2011)

Il nous semblait en effet intéressant de pouvoir constituer, à partir des données recueillies, qui sont de nature multimodale, un objet structuré. En effet, dans l'approche ethnographique que nous avons adoptée, l'accent est mis sur les données et l'importance du contexte.

Selon l'approche LETEC, un corpus n'est pas, comme on le conçoit généralement, une collection de documents, numériques ou non. Il doit correspondre au paradigme composé de quatre facettes : un recueil systématique de tous les documents (au sens large) liés à la situation de formation, la description du contexte, l'organisation des données et son instrumentalisation en vue de traitements et enfin, les dispositions prises en vue de l'échange et du partage du corpus d'apprentissage (tableau 14).

| Recueil systématique des documents liés à l'objet d'étude | Description du contexte | Organisation et instrumentalisation en vue de traitements | Dispositions en vue de l'échange et du partage |
|---|---|---|---|
| -Productions des participants<br>-Documents concernant le contexte d'élaboration<br>-Documents décrivant le déroulement de la formation | -Aspects technologiques<br>-Aspects pédagogiques<br>-Documents en rapport avec le protocole de recherche<br>-Métadonnées décrivant les caractéristiques de l'œuvre, ses acteurs suivant les standards | -Documents recueillis numérisés dans des formats ouverts<br>-Documents adaptés aux différents outils<br>-Documents organisés dans des langages de balisage ouverts aux traitements (XML) et structurés suivant des schémas standards (TEI) ou accessibles à tous | -Dépôt du corpus en accès libre dans une banque de corpus qui a un serveur indexable<br>-Règles du jeu de l'utilisation du corpus sous forme de licence |

**Tableau 14 : Facettes d'un corpus d'apprentissage (d'après Chanier & Ciekanski (2010)**

Constituer un corpus d'apprentissage permet d'organiser les données et de pouvoir les diffuser au sein de la communauté de chercheurs. L'accent est mis sur la pérennité des données en les convertissant systématiquement dans des formats ouverts et grâce à l'adoption de formalismes et de standards internationaux. De plus, une fois le corpus constitué, on lui attribue un identifiant fixe OAI permettant de le citer et de le retrouver même si le lieu de stockage change.

### 2.2.2. Constituants d'un corpus d'apprentissage

Les données primaires d'un corpus d'apprentissage sont organisées au sein de quatre répertoires correspondant aux quatre constituants du corpus : instanciation, scénario pédagogique, licences, protocole de recherche. Ces données sont dites "primaires" car elles ne sont pas brutes, elles ont été extraites, anonymisées et converties dans un format ouvert (Reffay et al., 2008).

La figure 34 schématise les différents constituants ou composants d'un corpus d'apprentissage que nous allons détailler.

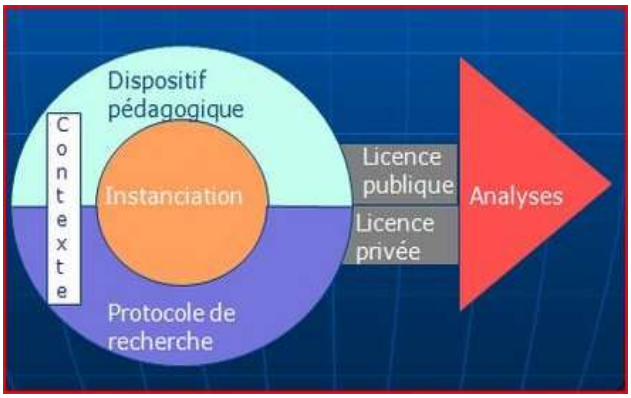



**Figure 34 : Aperçu des composants d'un corpus d'apprentissage (Mulce-documentation, 2011)**

Le composant "**instanciation**" est le cœur ou le noyau du corpus. Il comprend toutes les données recueillies de la situation d'apprentissage (productions des étudiants, interactions entre tuteurs et apprenants, traces d'activité…).

Autour de ce noyau se trouvent le **dispositif pédagogique** et le **protocole de recherche** qui constituent le **contexte**. Il s'agit de décrire le plus précisément possible le scénario pédagogique en incluant les prérequis, les consignes, les objectifs pédagogiques, les environnements utilisés, les rôles attribués à chacun mais également le protocole de recherche qui décrit les actions de recherche avant, pendant et après l'expérimentation. Ce contexte permet de donner du sens aux données, de les replacer dans leur environnement. Il s'agit d'expliquer ce qui était prévu avant l'expérimentation, au contraire de la partie instanciation qui décrit ce qui s'est réellement passé : "*le modèle s'instancie lors de l'acte pédagogique*" (Mulce-Documentation, 2011). Ces éléments de contexte sont décrits selon la norme IMS-Learning Design (IMS-LD, 2004).

La partie "**licences**" est divisée en deux. La licence privée n'est pas intégrée au corpus. Elle comprend les éléments d'identification des acteurs (lien patronyme-code) et leurs contrats de consentement signés. La partie publique donne accès aux licences d'utilisation du corpus (*Creative Commons* pour les corpus déposés dans la banque de corpus Mulce) qui détaillent les conditions d'accès et d'utilisation des données du corpus et au contrat de consentement vierge qui a été signé par les participants.

Enfin, les **analyses** ne font généralement pas partie du corpus. Elles peuvent être incluses sous forme de corpus distinguables[96]. Dans la figure ci-dessous, elles apparaissent plutôt comme un "*objectif orientant l'ensemble de l'effort de collecte et d'organisation*" (Mulce-Documentation, 2011).

### 2.2.3. Structuration du corpus

Le projet Mulce a défini un schéma de structuration des données (Mulce-struct, 2010) qui assemble dans une enveloppe (appelée "*container*") les différents composants du corpus selon le standard IMS-CP (IMS-CP, 2004) développé par le consortium *IMS Global Learning*[97]. Les données structurées sont décrites en XML et associées aux ressources (données primaires) qui ont été indexées.

Les données d'un corpus d'apprentissage s'organisent d'une façon particulière schématisée dans la figure 35 :

[96] Un corpus distinguable est un sous-corpus qui ne contient que les données relatives à une analyse précise. Sont notamment inclues dans corpus distinguable les transcriptions des échanges puisqu'elles sont considérées comme relevant de l'analyse.

[97] ONG mondiale qui a pour objectif le développement de l'utilisation des technologies éducatives. *IMS Global Learning Consortium* travaille notamment sur le développement de normes, notamment *Content Packaging* (CP) qui définit des standards permettant d'exporter du contenu d'une plateforme d'apprentissage à une autre.

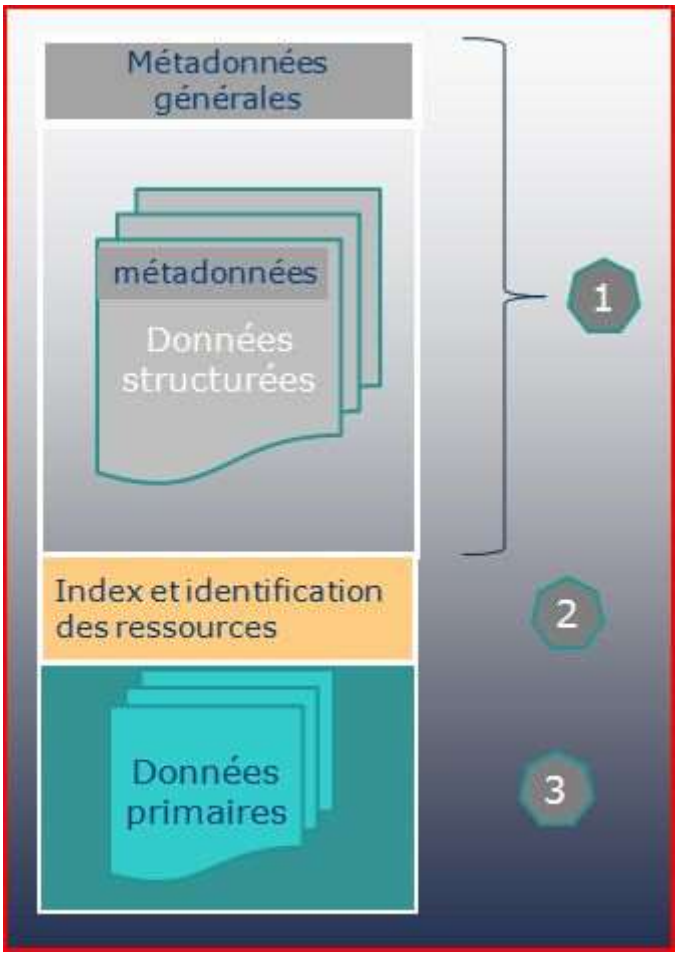



**Figure 35 : Structure d'un corpus d'apprentissage (Mulce-documentation, 2011)**

Les données primaires sont les données recueillies lors de la situation d'apprentissage (partie 3). On ne parle pas de données brutes puisque les données font souvent l'objet de prétraitements, qu'il s'agisse d'anonymiser les documents ou de les convertir dans des formats non propriétaires et pérennes. Il s'agit également de renommer chaque fichier pour pouvoir y faire référence par la suite et d'organiser chaque ensemble de données dans des répertoires correspondant aux composants décrits dans la section précédente (instanciation, scénario pédagogique, protocole de recherche et licences). Les fichiers sont par la suite appelés "ressources". Ces ressources sont regroupées dans un index. Elles sont décrites, résumées et rassemblées en fonction de leur nature (consignes, questionnaires, interactions) et on leur attribue un identifiant unique (partie 2) permettant de les référencer.

Enfin, ces données sont structurées dans la partie 1 du corpus, appelée "manifeste". Cette partie est entièrement structurée en langage XML et est conforme à différents standards et normes suivant des schémas XML. Elle contient des métadonnées générales au format OLAC (Open Language Archive Community, 2007) permettant d'identifier le corpus par différentes bases de données. Puis, tous les éléments du corpus sont structurés (interactions, productions, scénario pédagogique, protocole de recherche, informations ethnographiques sur les participants…) et décrits selon différents schémas.

Enfin, ces trois parties sont enveloppées dans une archive .zip permettant le transport de l'ensemble du corpus (manifeste + ressources primaires).

La figure 36 décrit plus en détail chacune de ces trois parties :

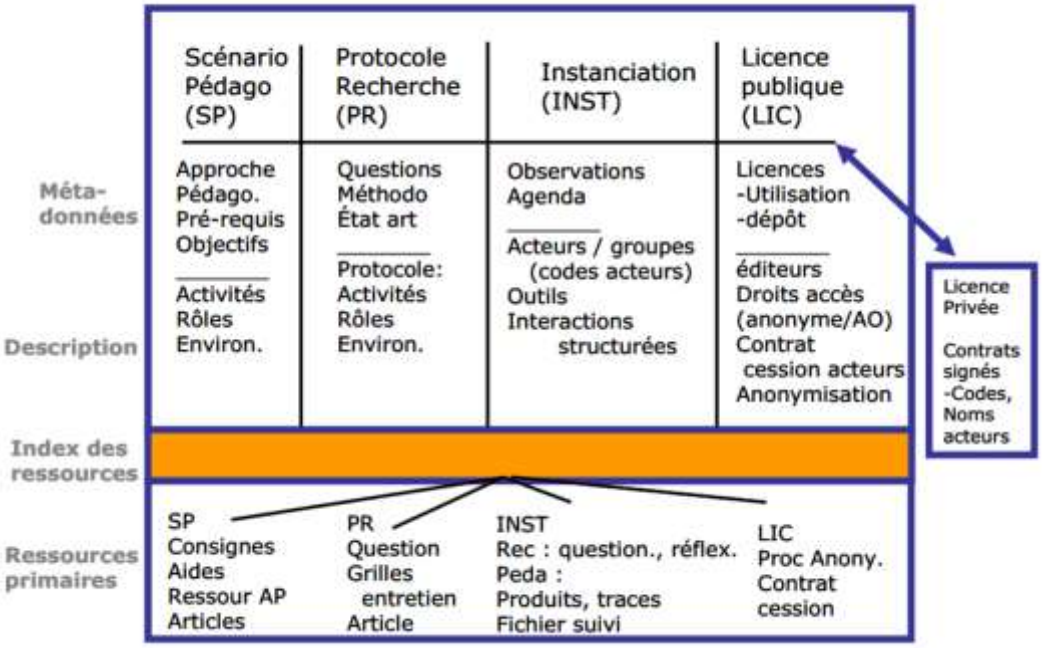



**Figure 36 : Structure Mulce-struct d'un corpus d'apprentissage (Mulce-documentation, 2011)**

## 2.3. Constitution du corpus d'apprentissage

Nous décrivons ici comment nous avons structuré les données recueillies lors de l'expérimentation SLIC en corpus LETEC (mce_slic_letec_all) (Bayle, Youngs, & Foucher,

2013) consultable dans la banque de corpus Mulce[98] (Mulce-repository, 2011). Nous commençons par décrire la procédure d'organisation des données primaires. Nous retraçons ensuite l'élaboration du manifeste et terminons par la phase finale : le dépôt du corpus sur la base Mulce.

## 2.3.1. Organisation des ressources primaires

Les ressources primaires sont organisées dans des répertoires correspondant aux composants du corpus (instanciation, scénario pédagogique, protocole de recherche, licences).

### *2.3.1.1. Instanciation*

Une fois les données recueillies, nous les avons anonymisées puis converties, le cas échéant, dans des formats non propriétaires. Nous les avons organisées dans des répertoires en les renommant de manière homogène. Ainsi, toutes les ressources incluses dans le corpus ont une nomenclature permettant de les identifier facilement. Chaque nom de fichier commence par "slic" et est, le cas échéant, suivi du numéro de l'étape. Nous trouvons ensuite le type de ressource (clavardage, courriel, *primarypad*, synthèse…) suivi du code attribué à l'étudiant ayant produit la ressource ou au numéro de groupe s'il s'agit d'une production collective. Par exemple, "slic_e1_clavardage_gp2.txt" est le fichier texte du clavardage du groupe 2 lors de leur séance de l'étape 1. "slic_synthese_afubp1_2_4.pdf" est la synthèse réflexive de l'étudiant ayant le code "afubp1_2_4.

Nous avons créé un répertoire "*instanciation*" et avons organisé les données dans des sous-répertoires en fonction de leur nature comme le montre la figure 37.

[98] http://lrl-diffusion.univ-bpclermont.fr/mulce2/accesCorpus/accesCorpusMulce.php.

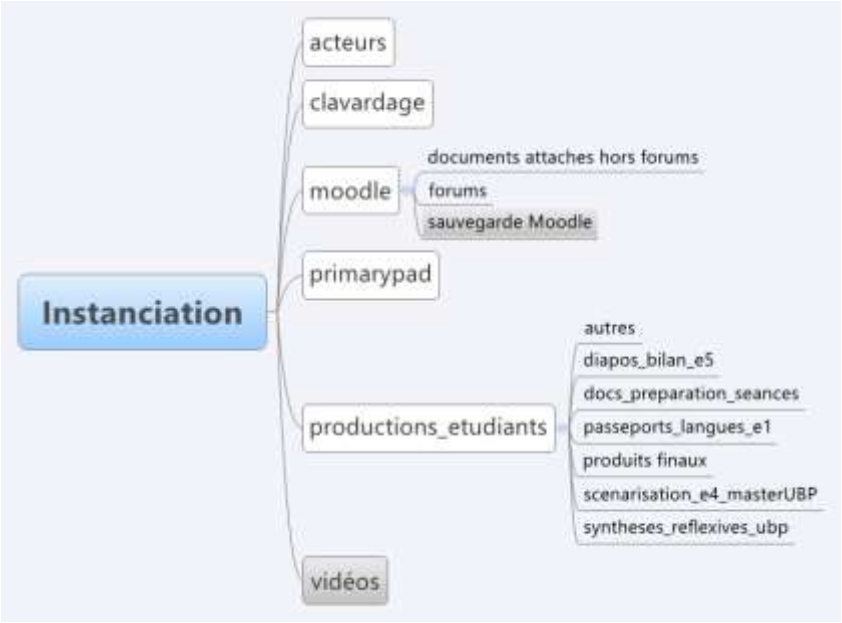



**Figure 37 : Répertoires du composant "instanciation"**

La partie *instanciation* regroupe donc tout ce qui relève des échanges entre les étudiants, de leurs productions. Nous avons créé un fichier "acteurs" (annexe 5.3) qui est un tableau regroupant les données biographiques de chaque acteur et les groupes formés pour les activités.

Les fichiers trop lourds (>100 Mo) ne peuvent pas être inclus directement dans le corpus. Cela rendrait son téléchargement et son partage difficile. Les fichiers vidéo des séances dans *Second Life* et la sauvegarde de l'espace *Moodle* (grisés dans la figure) sont donc incorporés en tant que ressources externes. Comme ce sont des ressources identifiées dans le manifeste, il est possible de les retrouver et de les télécharger individuellement dans la base de corpus Mulce grâce à leur identifiant unique ou simplement avec le nom du corpus. La figure 38 donne un exemple de recherche pour la vidéo de l'étape 1 du groupe 1, nommée slic_e1_seance_sl_gp1_mp4.

**Accès à une ressource de grande taille**

Dans cette page, vous pouvez télécharger une à une les ressources de grande taille (plusieurs centaines de Mo) qui n'ont pu être intégrées dans l'archive zip des corpus globaux ou distinguables correspondants.

Pour accéder à une ressource de grande taille, 2 possibilités :
- vous connaissez son identifiant, tapez-le alors dans le champ ci-dessous
(L'identifiant d'une ressource apparaît dans la fiche descriptive du corpus, fiche qui détaille de façon exhaustive toutes les ressources, par exemple, l'identifiant mce-copeas-T8_s101_ecriture_multimodale-mov correspond au fichier vidéo mce-copeas-T8_s101_ecriture_multimodale.mov qui est utilisé dans le corpus global copeas, ainsi que plusieurs corpus distinguables)

- ou tapez le nom du corpus global (par exemple : copeas) dans le champ de recherche, s'affichera alors la liste de toutes les ressources téléchargeables liées à ce corpus.

identifiant de la ressource slic_e1_seance_sl_gp1_mp Recherche

Pour en savoir plus sur les ressources avec identifiant, consultez cette page de notre site de documentation

**Liste des ressources trouvées**

| no | Identifiant | Format | Corpus pere | Taille (octet) | Action |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | slic_e1_seance_sl_gp1_mp4 | ress-tel | mce_slic_letec_all | 185680 | Télécharger |

**Figure 38 : Capture d'écran de la recherche d'une ressource de grande taille**

Les données incluses dans la partie "*instanciation*" sont de nature très diverse. On trouve en premier lieu des informations sur les acteurs de la formation, les fichiers de clavardage, les données extraites de *Moodle* (forums, documents importés, traces d'activité), les blocs-notes collaboratifs utilisés par les étudiants, leurs différentes productions individuelles et collectives) et les vidéos des séances *Second Life*. La fiche descriptive du corpus, automatiquement générée sous forme d'une page web à partir des informations du manifeste est reproduite en annexe (Annexe 5.1).

### *2.3.1.2. Scénario pédagogique*

Le composant rattaché au scénario pédagogique est nommé "*learning design*". On y retrouve la description précise des objectifs pédagogiques de la formation, les consignes et ressources données, les environnements utilisés, le déroulement prévu de chaque tâche, les rôles attribués à chacun, etc. Le scénario pédagogique est décrit en se référant à la spécification *IMS Learning Design* (IMS-LD, 2004) qui permet de représenter et de modéliser des structures d'apprentissage de manière très flexible en définissant les rôles des acteurs, les activités, etc. IMS-LD est un formalisme répandu dans la communauté de chercheurs s'intéressant aux problématiques d'enseignement-apprentissage, basé sur une spécification XML qui est indépendante des plateformes d'apprentissage. De plus, le fait d'utiliser ce

formalisme pour décrire les activités du scénario pédagogique (prescription) permet de reprendre ces éléments dans la partie "instanciation" (réalisation).

Nous avons choisi d'utiliser l'éditeur graphique *MotPlus* (Paquette, 2009) pour modéliser le scénario pédagogique de SLIC selon la modélisation par objets typés (MOT). *MotPlus* permet de décrire visuellement des situations pédagogiques selon la spécification IMS-LD et laisse le choix d'une description plus ou moins profonde grâce aux différents niveaux proposés. L'utilisation de ce logiciel est relativement simple. Il s'agit tout d'abord de comprendre la terminologie[99] des objets (concepts, procédures, principes et faits) et de leurs liens, et de les positionner sur le modèle que l'on créé. Chaque élément a une forme ou une couleur bien distincte.

L'un des avantages de *MotPlus* est de pouvoir relier des fichiers à différents objets. Ainsi, lorsque l'on consulte le scénario pédagogique de SLIC, on peut accéder aux consignes et ressources données aux étudiants, aux documents de travail préparant la formation…

La figure 39 représente la vue globale du scénario pédagogique de SLIC.

[99] Le manuel de l'utilisateur (Rivard, 2006) est inclus dans le corpus dans la section "*learning design*" du corpus. Il permettra au lecteur de comprendre le fonctionnement du logiciel, les différents objets et leurs liens.

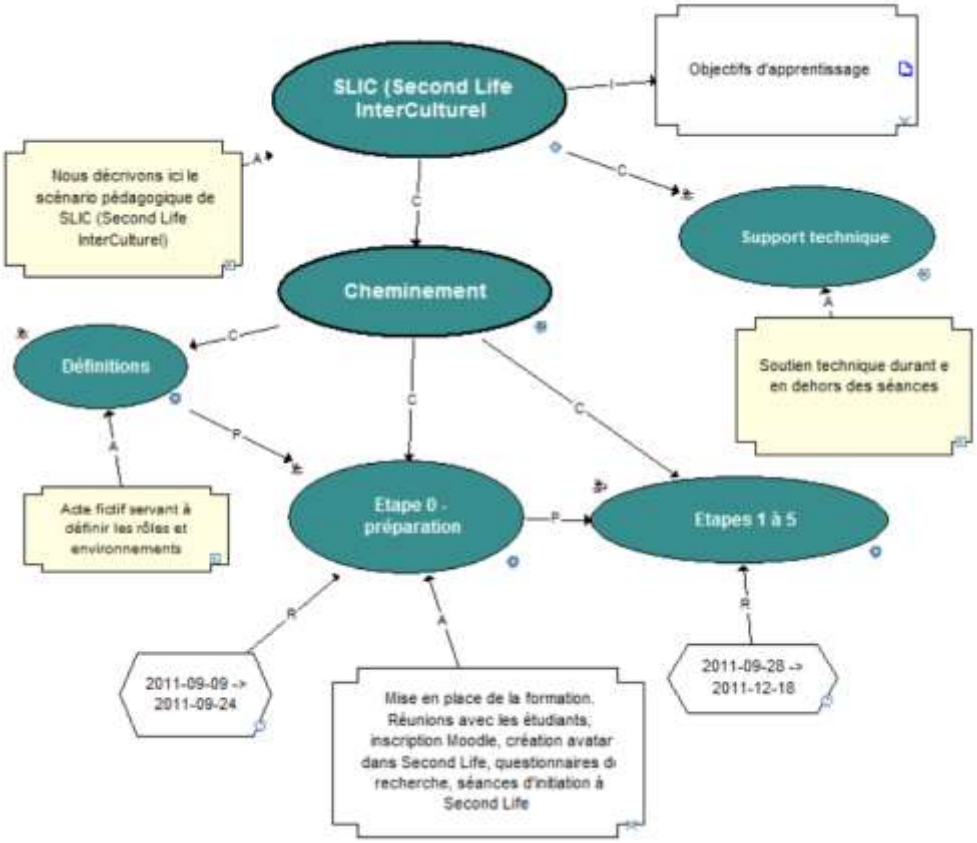



**Figure 39 : Modèle principal du scénario pédagogique SLIC**

Il s'agit ici de décrire globalement le scénario pédagogique. Ce modèle comporte de nombreux sous-modèles accessibles, dans la version html, en cliquant sur un élément ou dans la version *MotPlus*, en descendant dans le sous-modèle souhaité.

Le modèle "définitions" décrit les environnements (présentiel et à distance) ainsi que les différents rôles des acteurs (

figure 40).

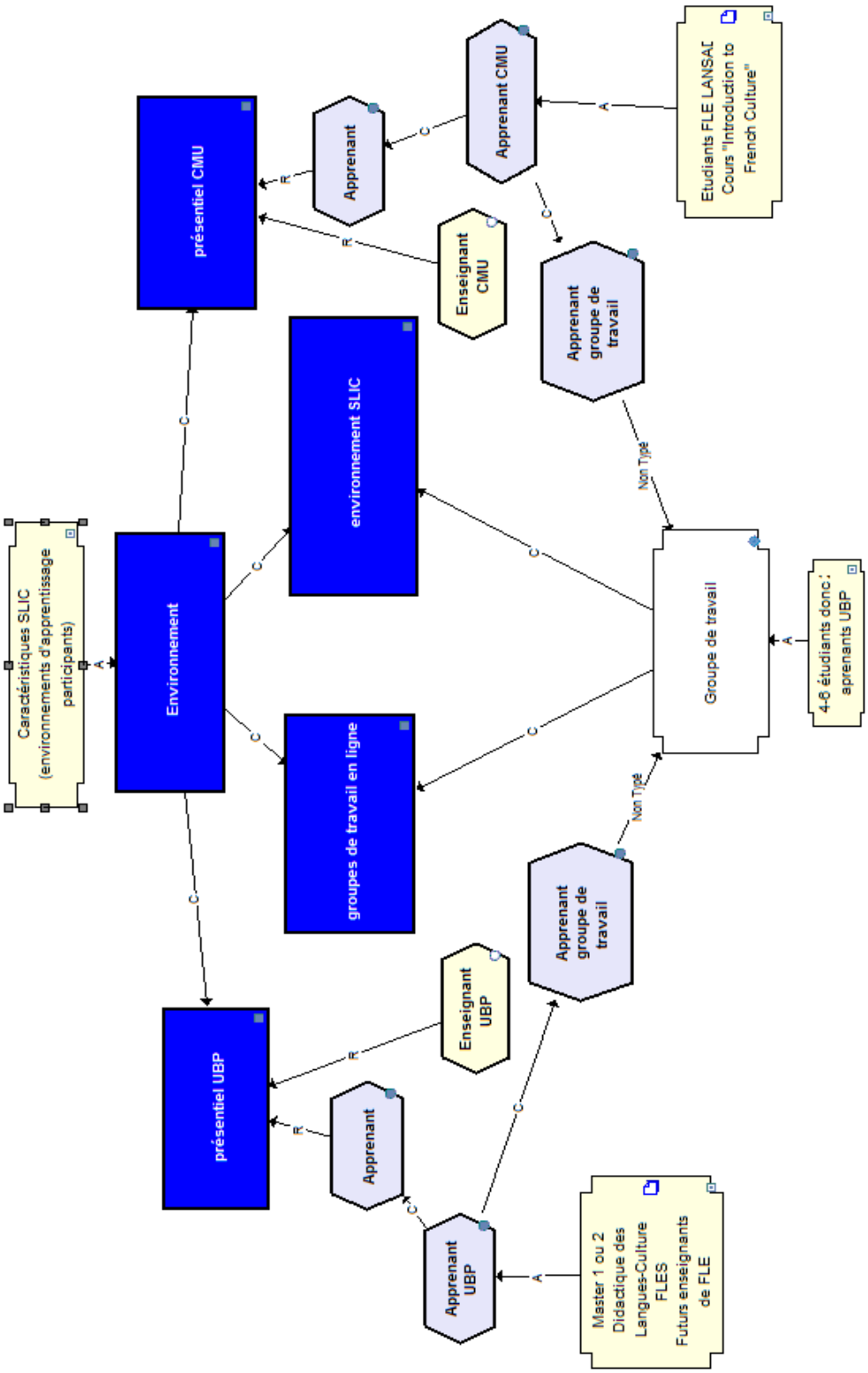



**Figure 40 : Rôles et environnements**

Lorsque l'on descend dans le modèle "étapes 1 à 5", on obtient un aperçu du déroulement de SLIC (figure 41) avec les durées de chaque étape et les environnements et outils utilisés (figure 42).

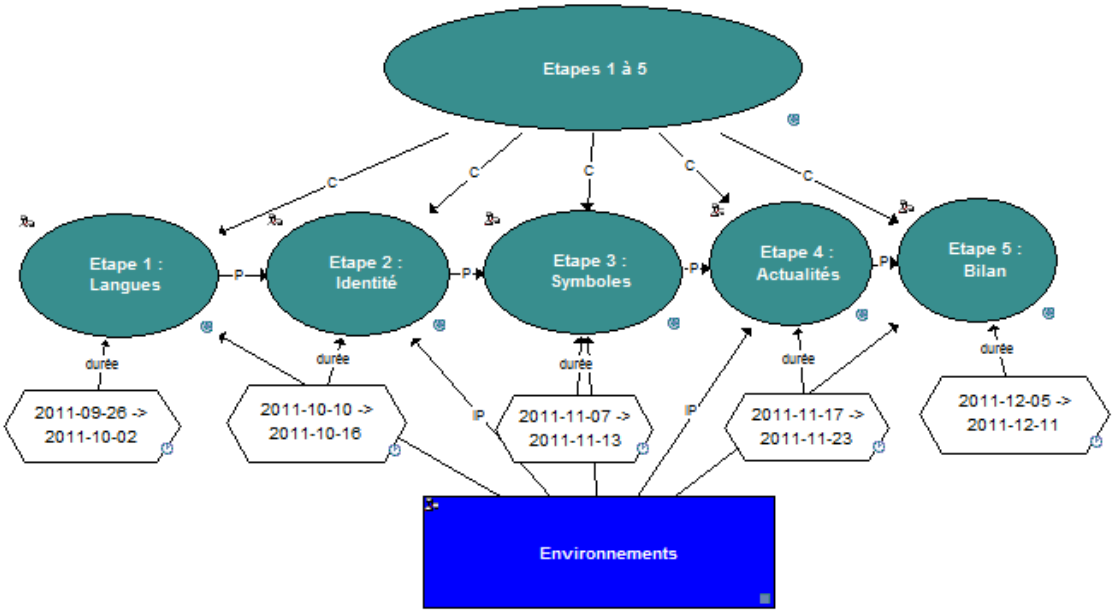



**Figure 41 : Étapes du projet**

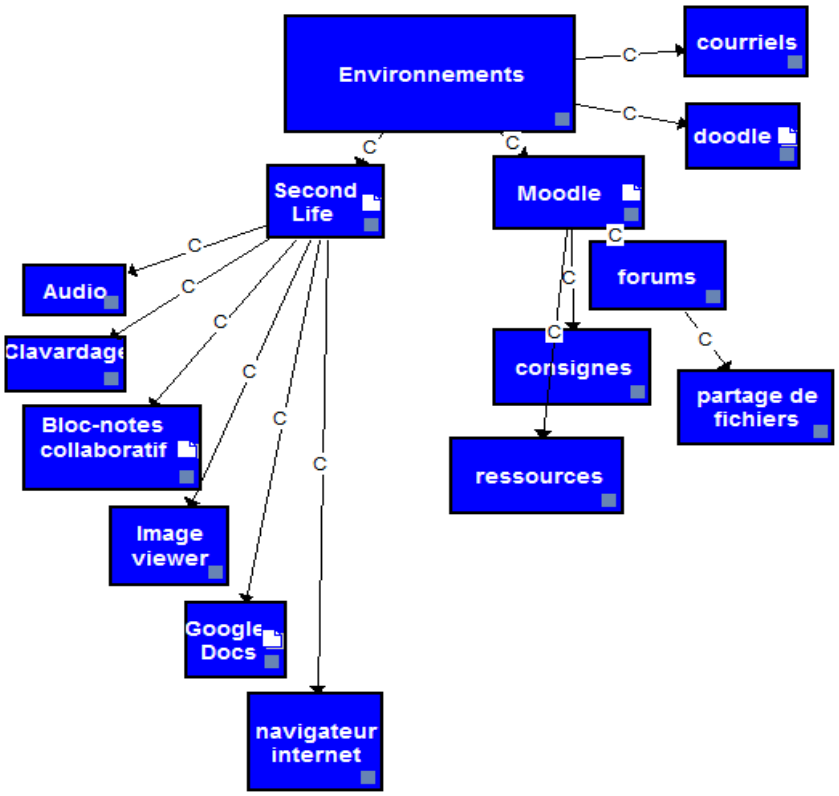



**Figure 42 : Environnements/outils utilisés dans le cadre du projet**

En descendant encore d'un niveau, la figure 43 donne un exemple de la modélisation d'une étape : l'étape 1.

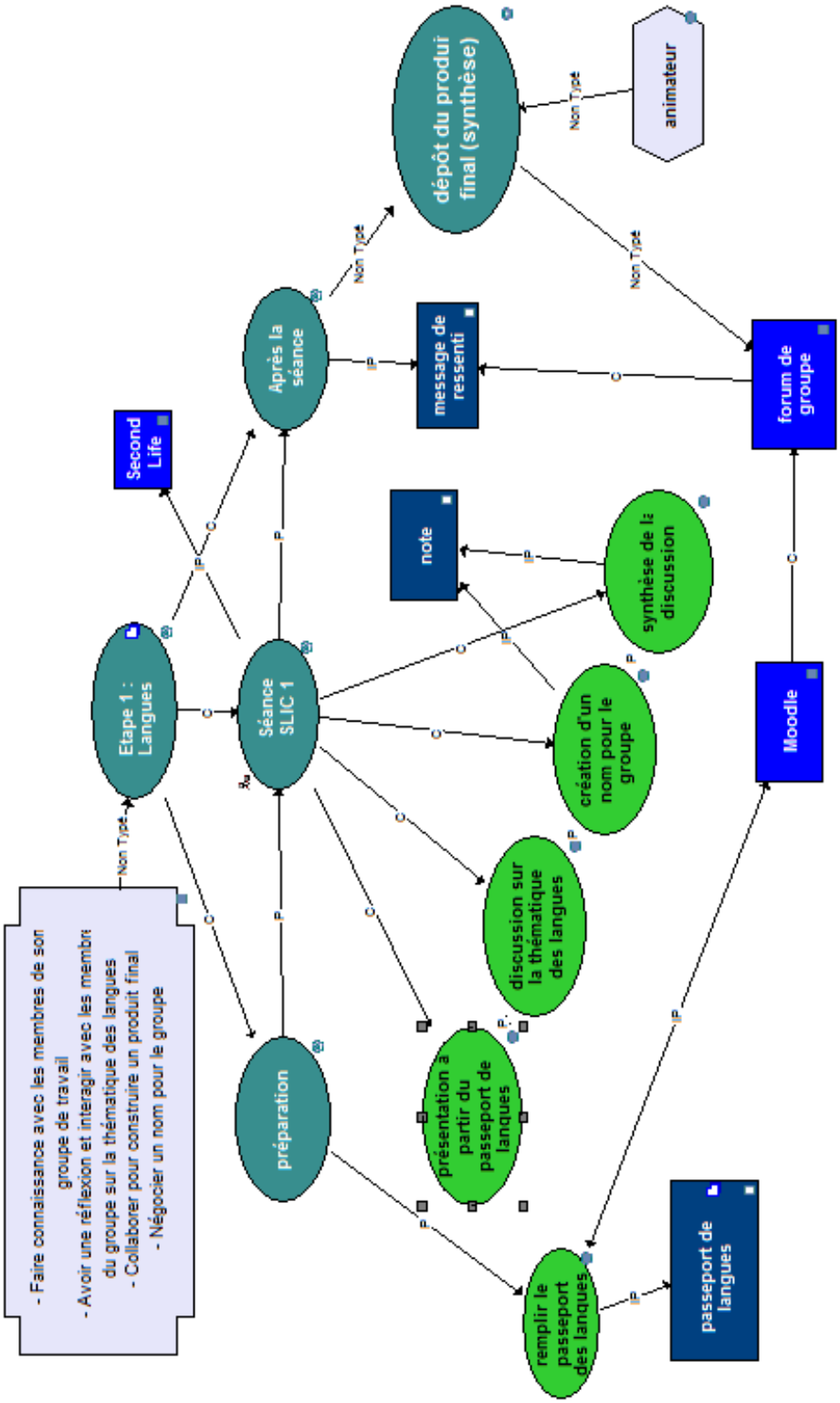



**Figure 43 : Modélisation de l'étape 1**

On peut ainsi se rendre compte du déroulement prévu de l'étape à travers le cheminement (préparation, séance SLIC, après la séance), les différentes tâches proposées et les environnements dans lesquels elles se déroulaient.

L'intégralité des sous-modèles du scénario pédagogique modélisé en *MotPlus* est consultable dans le corpus. Nous avons choisi d'inclure dans le corpus les modélisations réalisées avec *MotPlus* selon deux formats : le format du logiciel (nécessitant d'avoir installé ce dernier pour visualiser le scénario pédagogique) et le format html qui permet de visualiser de manière dynamique les différentes couches du scénario pédagogique dans un navigateur internet.

#### *2.3.1.3. Protocole de recherche*

Le répertoire lié au protocole de recherche est nommé "*research protocol*" dans le corpus. Il s'agit de décrire les actions mises en œuvre dans le cadre du dispositif de recherche mis en place pour recueillir les données issues de la situation d'apprentissage (enregistrement des séances dans *Second Life* par exemple) ainsi que les documents collectés (questionnaires, contrats de consentement).

Comme pour le scénario pédagogique, nous avons choisi de modéliser le protocole de recherche à l'aide de *MotPlus* (figure 44). Cet aspect visuel nous a semblé pertinent pour permettre au lecteur qui n'a pas participé à l'élaboration protocole de recherche de comprendre la démarche que nous avons entreprise.

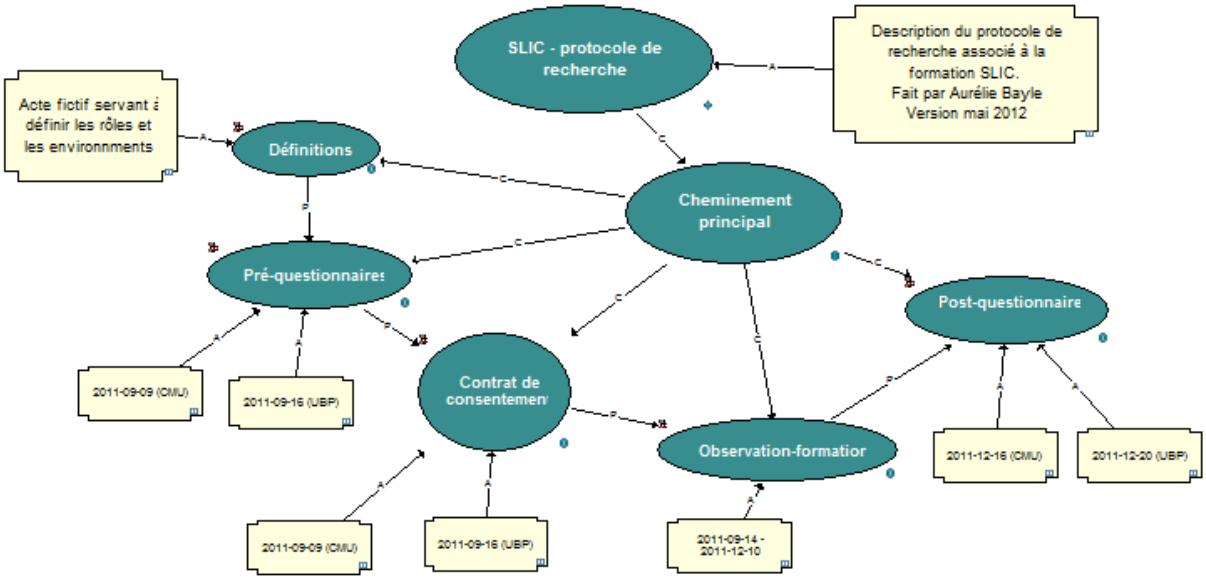



**Figure 44 : Aperçu global du protocole de recherche**

Comme pour le scénario pédagogique, des sous-modèles sont accessibles et permettent de décrire précisément chaque objet (définitions, pré-questionnaire, contrat de consentement).

Dans le corpus, les versions *MotPlus* et html sont accessibles et décrivent toutes les activités relevant du protocole de recherche que nous avons présentées dans la section 2.1. La modélisation inclut, comme pour le scénario pédagogique, des liens vers différents documents. On trouvera par exemple une version vierge des questionnaires ainsi qu'un tableau contenant les réponses des étudiants, un exemplaire vierge du contrat de consentement, etc. Il n'est pas nécessaire de passer par *MotPlus* pour accéder à ces documents puisqu'ils sont tous regroupés dans le sous-répertoire "*Guidelines*" du répertoire "*research_protocol*".

### *2.3.1.4. Licences*

Comme nous l'avons précisé plus haut, le composant "*licences*" d'un corpus contient une partie publique et une partie privée. La partie privée contient les contrats de consentements signés avant l'expérimentation par les participants ainsi qu'un fichier dans lequel figurent les coordonnées des participants et les patronymes liés aux codes acteurs. Cette partie n'est pas incluse dans le corpus mais conservée par le responsable.

La partie publique comprend un exemplaire du contrat de consentement remis aux participants ainsi que la licence d'utilisation du corpus qui précise les droits d'utilisation des données. La licence *Creative Commons* est utilisée pour les corpus déposés dans la banque de données Mulce-repository (2011).

### *2.3.1.5. Élaboration du manifeste*

Une fois les ressources primaires organisées, il faut élaborer le manifeste. Il s'agit de la partie un peu plus technique. Rappelons qu'il s'agit d'un fichier XML suivant plusieurs schémas qui décrit des métadonnées (*metadata*), des données et les liens entre ces informations (*organizations*) et les fichiers ou ressources présentes dans l'archive (*resources*) (Mulce-Documentation, 2011). Nous avons utilisé le logiciel *Oxygen* (SyncRO Soft SRL, 2012) pour réaliser le manifeste (nommé imsmanifest.xml) qui comporte 5399 lignes. La figure 45 schématise la structure d'un manifeste.

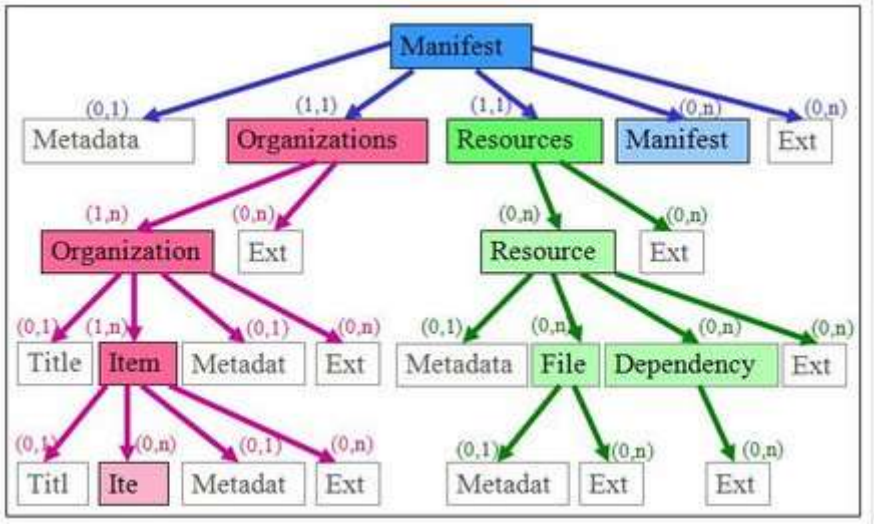



**Figure 45 : Présentation simplifiée de l'organisation du manifeste (Mulce-documentation, 2011)**

#### *Schémas*

Dans son en-tête, le manifeste commence par identifier et localiser les différents schémas XSD utilisés pour les métadonnées et pour structurer les données. Ces schémas décrivent, de manière exhaustive, ce que l'on peut écrire à l'intérieur du manifeste. Certains sont spécifiques à Mulce (mce_letec_meta.xsd, mce_olac_letec.xsd, mce_sid.xsd, etc.), d'autres sont empruntés à des organisations comme IMS, OLAC ou *Dublin Core*.

### *Métadonnées générales*

Les métadonnées générales du corpus sont ensuite ajoutées. Il s'agit de décrire en quelques lignes le corpus, puis d'ajouter des informations sur les personnes ayant participé à son élaboration, la date de création, les langues utilisées, les sujets et domaines dans lesquels s'inscrit le corpus, les mots-clés, les différents formats des ressources incluses, la taille du corpus, les balises temporelles, les lieux, les schémas et standards auxquels se réfèrent les différentes parties du corpus, la citation bibliographique du corpus, les éléments relatifs à la licence et le public auquel le corpus s'adresse. Toutes ces métadonnées s'appuient sur les standards déterminés par OLAC (Olac-metadata, 2008) et comportent des balises issues de *Dublin Core*[100]. Les métadonnées se réfèrent à :

- *Dublin Core* qui considère le corpus comme une entité documentaire
- L'archive OLAC qui considère le corpus comme des données d'interaction langagières
- La LOM (Learning Object Metadata) qui s'intéresse à l'aspect pédagogique du corpus
- L'archive Mulce (Multimodal Learning and Teaching Corpora Exchange) qui considère le corpus comme une ressource partagée pour la recherche dans le domaine de l'apprentissage en ligne (Mulce-Documentation, 2011)

Les métadonnées du corpus SLIC sont moissonnées par différentes organisations et sont par exemple accessibles sur le site OLAC (Olac-slic, 2013). Cela permet de rendre le corpus visible et accessible puisqu'il est référencé en ligne ailleurs que seulement dans la banque Mulce.

### *Les composants du corpus*

La troisième partie du corpus se nomme "*organizations*". Il s'agit ici de décrire chaque composant du corpus (*instanciation, learning design, research protocol, licences*) appelé "*organization*". On attribue à chaque composant un identifiant. Par exemple pour le composant "*learning design*", l'identifiant est "mce_slic_letec_ld". On lui donne un titre puis on complète les métadonnées afin de décrire le composant et éventuellement les ressources qui y sont liées (pour le composant "*learning design*", par exemple, nous avons relié le

[100] *Dublin Core* est un schéma de métadonnées génériques qui permet de décrire des ressources. Il est constitué par le *Dublin Core Metadata Initiative.*

scénario pédagogique au format *MotPlus*, au format html et les différents documents inclus dans la modélisation).

Les métadonnées contiennent généralement le titre du composant, sa description, la personne qui l'a créé, son rôle, la date de création, l'identifiant et le format des ressources liées.

Concernant le composant "instanciation", le noyau du corpus (Reffay et al., 2008), un schéma spécifique a été construit, (Mulce_sid, 2012) pour décrire précisément chaque type d'acte ou d'interaction (courriel, forum communication audio, déplacement d'avatars...). En effet, il n'existait pas de standards permettant de décrire les données d'interactions en ligne dans des contextes d'apprentissage (Reffay et al., 2008, p. 18). Cette partie SID (*Structured Interaction Data*) est couplée à une description des environnements et des acteurs.

Nous détaillons maintenant les différents éléments du SID qui apparaissent dans la figure 46.

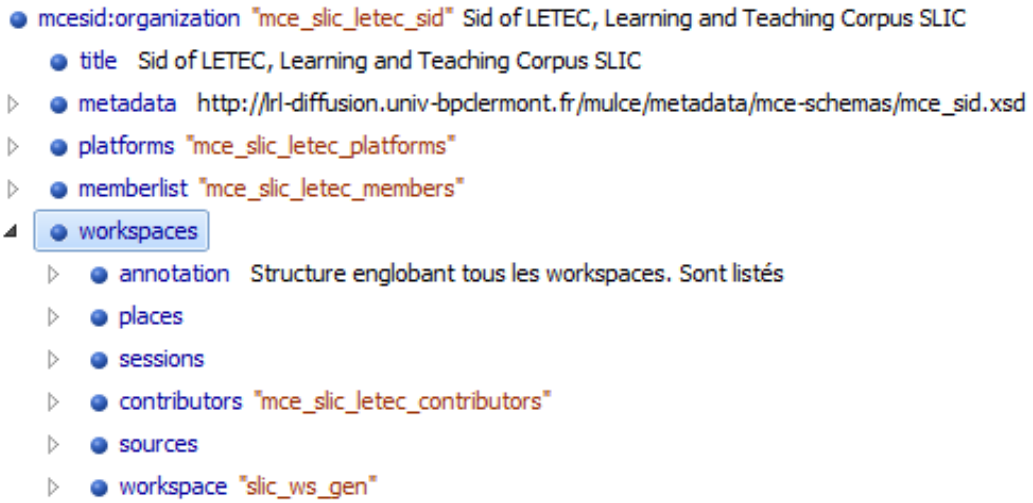



**Figure 46 : Structure globale du SID (*Structured Interaction Data*) de SLIC**

Tout pour comme les autres composants, on attribue à la partie "*instanciation*" un identifiant (mce-slic_letec_sid), on lui donne un titre et on remplit les différentes métadonnées.

La balise "*platforms*" permet de décrire les environnements et outils utilisés durant la formation. Dans le cas de SLIC, nous avons indiqué *Moodle*, *Primary Pad*, *Second Life* et *Google Documents*. Nous avons décrit chacun de ces environnements (nom, type, version,

url, serveur). La capture d'écran ci-dessous (figure 47) illustre le cas de la plateforme *Moodle*.

```
<platforms id="mce_slic_letec_platforms">
    <platform id="moodle">
        <name>Moodle</name>
        <type>
            <source_doc>http://lrl-diffusion.univ-bpclermont.fr/mulce/metadata/vdex/mce_platform.xml</source_doc
            <value_doc>
                <langstring xml:lang="en">Online Learning Management System</langstring>
            </value_doc>
        </type>
        <version>1.9</version>
        <url>http://moodle.org/</url>
        <server>http://194.199.39.113/moodle/</server>
    </platform>
```

**Figure 47 : Exemple de description de la plateforme *Moodle***

La balise "*memberlist*" contient deux parties. La balise "*actors*" correspond à la description des données biographiques de chaque participant. L'exemple d'une entrée est donné dans la figure 48. Le code de l'acteur, son prénom, son rôle, son institution, son pays, son sexe et son âge sont donnés. On ajoute également des informations sur sa biographie langagière.

```
<actor id="afubp1_7_4" designation="Sarah" status="learner"
    institution="Université Blaise Pascal" country="fra" gender="female"
    age="21" L1="fra" L2="eng" L3="ara"/>
```

**Figure 48 : Exemple d'une entrée du "*memberlist*"**

Les éléments que l'on peut ajouter au sein de la balise "*actor*" permettent de détailler plus ou moins le profil de chaque acteur en fonction des données dont on dispose.

La balise "*groups*" permet de décrire la composition des groupes. Les étudiants de la formation SLIC ont été répartis en 7 groupes, identifiés comme g1, g2, g3… Puisqu'une des tâches collectives proposée aux étudiants était de trouver un nom pour leur groupe, nous avons indiqué celui-ci dans la description avant de décrire le rôle des membres et de préciser la composition du groupe grâce aux codes de chaque acteur donné plus haut. La figure 49 donne un exemple pour le groupe 1.

```
<groups>
    <group id="g1" name="BIG MMAKK">
        <role_members role="learner" members="afcmu_1_1 afcmu_1_2 afcmu_1_3 afubp1_1_4 amubp1_1_5"/>
    </group>
```

**Figure 49 : Entrée du groupe 1 dans le manifeste**

Nous avons rajouté un groupe nommé "groupe UBP" puisque les étudiants français disposaient d'un espace d'échange sur la plateforme *Moodle*. Ce n'était pas le cas des étudiants américains.

La dernière partie est nommée "*workspaces*". C'est ici que sont décrites et structurées les données d'interaction et les productions des étudiants. Il s'agit, comme son nom l'indique, de groupes de travail, dans le sens large du terme.

La balise "*places*" donne des informations précises sur les "lieux" (virtuels ici) dans lesquels les interactions se déroulent, soit dans le cas de SLIC, la plateforme créée dans le ciel, sur la parcelle dont la revue *Alsic* était propriétaire (*Edunation 1, Alsic(4)*) de *Second Life* et l'espace de cours SLIC sur la plateforme *Moodle* hébergée sur le serveur du Laboratoire de Recherche sur le Langage.

La balise "sessions" regroupe des "séquences" qui correspondent aux espaces d'interactions définis dans les lieux cités précédemment. Pour *Moodle*, il s'agit à la fois des forums (17 au total) et des séances dans *Second Life* (35). Les séquences ont été regroupées, pour un meilleur repérage, au sein de sessions dans un ordre logique. Ainsi, la session dont l'identifiant est "e1_seance_sl" contient toutes les séquences liées à cette session, soit les premières séances de chacun des 7 groupes. Pour chaque séance, des balises temporelles sont ajoutées, permettant de délimiter le début et la fin d'une séance. La figure 50 illustre la hiérarchisation au sein de la balise "*sessions*".

```
<sessions>
    <annotation>
        <langstring xml:lang="fr">Les sessions correspondent aux forums c
    </annotation>
    <session id="e1_seance_sl" name="langues"> [36 lines]
    <session id="e2_seance_sl" name="identite"> [32 lines]
    <session id="e3_seance_sl" name="symboles">
        <annotation>
            <langstring xml:lang="en">Séances synchrones dans Secor
        </annotation>
        <sequence id="slic_seq_e3_seance_sl_gp1" fic_refs="e3_1_sl">
            <beginning_date>2011-11-09T20:00:00</beginning_date>
            <ending_date>2011-11-09T22:02:00</ending_date>
        </sequence>
        <sequence id="slic_seq_e3_seance_sl_gp2" fic_refs="e3_2_sl">
            <beginning_date>2011-11-12T16:00:00</beginning_date>
            <ending_date>2011-11-12T17:34:00</ending_date>
        </sequence>
```

**Figure 50 : Articulation des séquences dans les sessions**

La balise suivante "*contributors*" identifie les formateurs et les chercheurs liés au dispositif de formation. Apparaissent Anne-Laure Foucher, Bonnie Youngs et nous-même.

La balise "*sources*" liste toutes les ressources de la partie instanciation présents dans le corpus, soit dans le cas de SLIC : les fichiers vidéo récoltés pendant les séances dans *Second Life* (1 vidéo par séance) et les fichiers de clavardage correspondants, les forums *Moodle*, les documents préparatoires et les productions déposés par les apprenants dans leur espace de groupe *Moodle*, les vidéos et pages html de *Primary Pad*. Chaque ressource est décrite comme dans l'illustration de la ressource "e5_6_sl" (figure 51).

```
<source id="e5_6_sl">
        <file resource_ref="resource_slic_e5_seance_sl_gp6_mp4">
                <name>slic_e5_seance_sl_gp6</name>
                <file_type>video/mp4</file_type>
                <description/>
                <file_duration>P0Y0M0DT01H33M09S</file_duration>
        </file>
```

**Figure 51 : Description de la vidéo de la séance 5 du groupe 6**

On attribue, comme pour chaque élément un identifiant à la ressource, une référence (qui sera le nom de fichier permettant de le retrouver dans la dernière partie du manifeste mais également dans la banque de corpus Mulce), un nom, le type de fichier, le cas échéant sa description (inutile ici puisque le nom de la ressource contient déjà les informations permettant de l'identifier comme la séance 5 du groupe 6) et sa durée.

La dernière balise, "*workspace*" renvoie à des structures d'activités. Il s'agit de regrouper un ensemble de ressources qui se rapportent à un élément précis (une séance d'un groupe, un forum). Les *workspaces* permettent de redonner de la cohérence aux différentes ressources du corpus, organisées par type dans des répertoires plutôt que regroupées de manière logique en fonction de l'évènement ou de l'outil utilisé. De plus, la hiérarchisation permet de faire ressortir la structuration de la formation, à des degrés différents et selon des modalités différentes. On peut décider de s'intéresser au niveau des étapes, ou bien observer ce qui se déroule dans tel forum. Les données sont liées au niveau du temps, des groupes, des environnements et il est pratique, pour les analyses, de pouvoir les identifier.

Chaque *workspace* est nommé et un identifiant attribué, on y retrouve les informations sur les acteurs, les outils à leur disposition, les dates de début et de fin du *workspace.*

Au premier niveau, le *workspace* général correspond à la formation dans son ensemble. Ce *workspace* général est subdivisé en 2 *workspaces* correspondant aux environnements de travail (*Second Life* et *Moodle*). Les séances synchrones ayant eu lieu dans *Second Life* sont référencées dans le *workspace* "slic_ws_sl" qui est lui-même sub-divisé en 5 *workspaces* correspondant aux 5 étapes du projet, elles-mêmes divisées en 7 autres *workspaces* correspondant aux séances de chaque groupe pour une étape donnée. Les données extraites de *Moodle* (messages de forums, documents préparatoires, productions des apprenants) sont intégrées au *workspace* "slic_ws_moodle" qui est structuré en fonction des différents forums et sections de l'espace *Moodle*. Il y a donc, au total, 57 *workspaces* qui structurent la formation.

La figure 52 montre la structuration de la formation SLIC en différents *workspaces*.

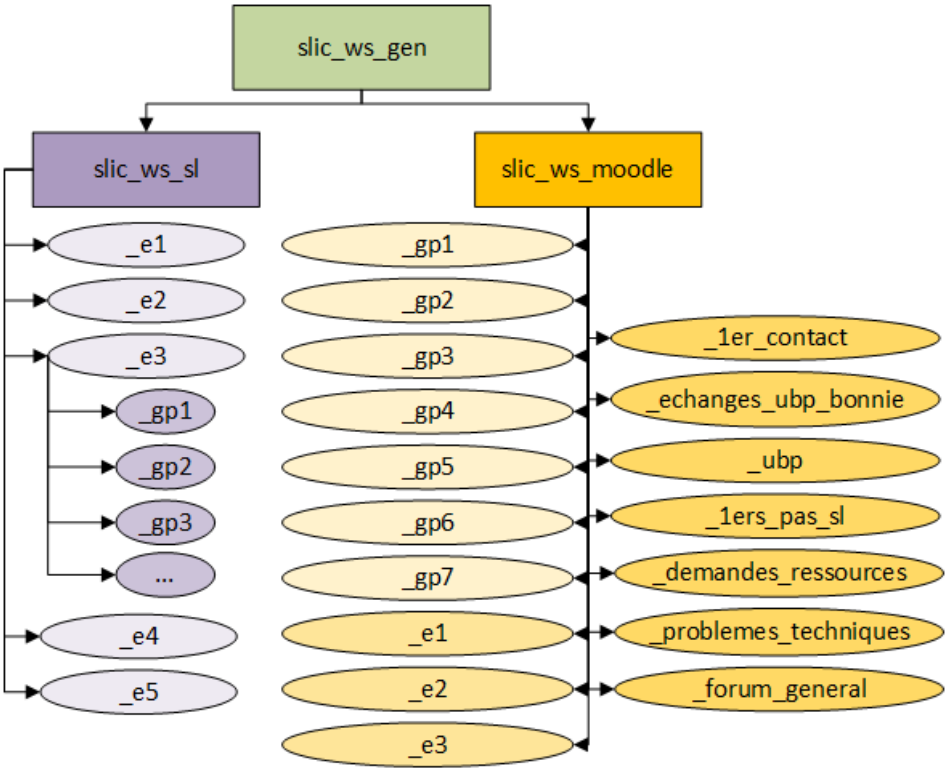



**Figure 52 : Structuration des différents *workspaces***

Les deux *workspaces* (sl et moodle) sont décrits de manière globale. On leur attribue un identifiant, on nomme les lieux concernés en fonction des identifiants attribués plus haut dans la partie "*platforms*", les sessions, également en fonction des identifiants qui leur ont été attribués et les groupes concernés. Les contributeurs sont également précisés, à travers

les identifiants attribués dans la partie "*contributors*" (ab pour Aurélie Bayle), le rôle joué avec les standards OLAC (Olac-metadata, 2008) (*course_designer, recorder*) et la date (2011). On précise ensuite les outils utilisés. Pour le *workspace* "slic_ws_sl" qui concerne *Second Life*, il s'agissait du clavardage (privé et public), de l'audio, de la présence ou de l'absence et de la production. Pour celui concernant *Moodle*, il n'y avait que deux outils : le forum et de dépôt de documents. Il s'agit ici de préciser les outils réellement utilisés et non tous ceux que contient l'environnement donné.

Puis, chaque sous-*workspace* est à son tour décrit. La figure 53 montre comment est présenté le *workspace* "slic_ws_sl_e3" :

```
<workspace id="slic_ws_sl_e3" session_refs="e3_seance_sl"
        source_refs="e3_1_sl e3_2_sl e3_3_sl e3_4_sl e3_5_sl e3_6_sl e3_7_sl">
        <name>Séances de l'étape 3 dans Second Life</name>
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp1"  [6 lines]
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp2"  [6 lines]
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp3"
                source_refs="e3_3_sl e3_3_clav e3_3_clav_pri e3_primarypad_gp3_html e3_primarypad_
                actor_refs="amcmu_3_1  afcmu_3_3 amcmu_3_4 amubp2_3_5 amubp2_3_6 rec_cfubp">
                <name>Séance 3 du groupe 3</name>
                <beginning_date>2011-11-10T21:00:00</beginning_date>
                <ending_date>2011-11-10T22:31:00</ending_date>
        </workspace>
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp4"   [5 lines]
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp5"   [5 lines]
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp6"  [5 lines]
        <workspace id="slic_e3_seance_sl_gp7"   [5 lines]
        <beginning_date>2011-11-05T16:00:00</beginning_date>
        <ending_date>2011-11-20T21:32:00</ending_date>
</workspace>
```

**Figure 53 : Entrée pour le *workspace* "sl_e3_seance sl_gp2"**

Le *workspace* correspond aux séances *Second Life* de tous les groupes. Il est tout d'abord décrit. On lui donne un identifiant et on lui indique les sessions ainsi que les ressources (ici les 7 fichiers des séances *Second Life* pour les 7 groupes) qui correspondent au *workspace*. Chacun des *workpaces* est à son tour ajouté. Dans la figure 53, nous avons déplié le *workspace* correspondant à la séance 3 du groupe 3 (slic_e3_seance_sl_gp3). Nous retrouvons ensuite toutes les ressources qui se regroupent dans ce *workspace*. Il s'agit de la vidéo de la séance, du clavardage privé et public, des sauvegardes du bloc-notes collaboratif et du produit final. Ensuite, les codes des acteurs présents dans ce *workspace* sont donnés. On donne un nom au *workspace* (séance 3 du groupe 3) ainsi que les dates de début et de fin du *workspace* qui correspondent à la date de la première et de la dernière action dans toutes les ressources précédemment listées.

Le plus bas niveau de la hiérarchisation des *workspaces* permet donc de décrire de façon synthétique les acteurs, la durée, les ressources produites pour un ensemble d'activités déterminé.

### *La liste des ressources*

Le manifeste se conclut par une liste de toutes les ressources du corpus. Pour faciliter la navigation, nous avons séparé chaque ensemble de ressources par un commentaire précisant à quel composant ils se référaient. La partie "*resources*" (en anglais, tout comme "*organizations*") est donc divisée en ressources RIC (*licences*), LD (*learning design*), RP (*research protocol*), SID (*instanciation*). Un identifiant est donné pour pouvoir se référer à chaque ressource dans le corpus et aux données primaires empaquetées avec le manifeste dans l'archive, c'est pourquoi ce listing doit être réalisé juste après le renommage des fichiers et l'organisation en répertoires et avant de remplir le reste du manifeste. On indique le type de fichier dont il s'agit ainsi que le chemin d'accès de la ressource dans le corpus.

La figure 54 illustre le cas de la ressource contenant le texte du clavardage de la troisième séance du groupe 1.

```
<resource identifier="resource_slic_e3_clavardage_gp1_txt" type="text">
        <file href="content/instanciation/clavardage/slic_e3_clavardage_gp1.txt"/>
```

**Figure 54 : Présentation de la ressource "slic_e3_clavardage_gp1_txt"**

Toute ressource qui est intégrée au corpus dans l'un des répertoires (*instanciation, learning design, research protocol, licences*) doit être référencée et listée dans la partie "*resources*". Les données trop lourdes, que nous avons évoquées plus haut, ont un statut particulier. En effet, elles ne sont pas directement incluses dans l'archive du corpus mais se trouve dans un répertoire sur le serveur, à l'extérieur de l'archive. Il est cependant nécessaire de les référencer dans la partie "*resources*" du manifeste puisque c'est à partir de leur identifiant qu'il sera possible de les télécharger et qu'elles sont mentionnées dans la partie "*organizations*" du manifeste.

Il s'agit pour SLIC des vidéos des séances *Second Life* (environ 300 Mo chacune et le corpus en contient 35) et de la sauvegarde de l'espace *Moodle* que nous avons anonymisée et qui peut rapidement être redéployée sur un serveur hébergeant une plateforme *Moodle* afin de

naviguer dans les données de façon authentique au sein de l'environnement dans lequel elles ont été produites.

Ces données-là sont donc listées de manière un peu différente. On parle en effet de "ressource externe" et on lui donne, non pas le chemin d'accès du fichier, mais un identifiant externe permettant de retrouver le fichier dans la banque de données. Un message précise que le fichier ne peut être inclus dans l'archive en raison de sa taille mais qu'il peut être téléchargé sur le site web de Mulce (figure 55).

```
<resource identifier="resource_slic_e2_seance_sl_gp4_mp4" type="video">
        <file href="slic_e2_seance_sl_gp4.mp4">
                <mce:resourceCP resource_ref_ext="slic_e2_seance_sl_gp4_mp4" hasFormat="video/mp4">
                        <mce:sourceFormat>This file is not included in this CP, because of its large
                                size. However it can be downloaded. In order to achieve this, access Mulce
                                website. Secondly, go the search part. Fill the corresponding field with the
                                idMulce specified in the resource_ref_ext attribute.</mce:sourceFormat>
                        <mce:resourceComment>349 569 ko</mce:resourceComment>
                </mce:resourceCP>
        </file>
```

**Figure 55 : Exemple d'une ressource externe**

*Conclusions sur le manifeste*

L'élaboration du manifeste constitue le cœur de la structuration des données en corpus d'apprentissage. Elle nécessite une connaissance du langage XML et d'avoir une représentation claire de l'organisation des données de la formation pour pouvoir les regrouper en fonction des différents *workspaces*. C'est à partir du manifeste que le corpus peut être référencé par les grandes organisations telles qu'OLAC.

### *2.3.1.6. Dépôt du corpus*

Une fois les données organisées en répertoire et le manifeste complété, la phase de dépôt peut commencer afin d'aboutir à une version accessible en ligne et référencée.

*Empaquetage*

Tous les éléments du corpus à déposer sont répartis en trois répertoires :

- Corpus_objets
- Licence_privee
- Ressources_ext

"Corpus_objets" contient un répertoire "mce_slic_letec_all" qui est l'identifiant Mulce du corpus SLIC. Il correspond au corpus tel qu'il pourra être téléchargé, sous forme d'archive. Ce répertoire contient un dossier "*content*" qui regroupe les ressources dans quatre sous-dossiers (*instanciation*, *licences*, *research protocol* et *learning design*). Il contient également le manifeste et un index en html qui reprend les éléments du manifeste et permet de générer la fiche descriptive du corpus sur la banque de données Mulce, la page html à laquelle on accède en premier quand on accède au corpus (annexe 5.1).

Le répertoire "licences_privees" regroupe tous les éléments relevant de l'identification des participants et de leur accord donné pour l'utilisation des données. Il n'est pas inclus dans le corpus. Il est conservé en sureté par le responsable.

Le répertoire "ressources_ext" regroupe tous les fichiers trop lourds qui seront déposés sur le serveur pour pouvoir être téléchargés individuellement et ainsi ne pas charger l'archive du corpus global.

C'est donc le répertoire "corpus_objet" qui sera empaqueté en tant qu'archive téléchargeable, soit le corpus global.

### *Intégration dans la base de données Mulce*

Une fois les répertoires organisés, la phase d'intégration dans la base de données Mulce est lancée. À partir de là, ce sont les administrateurs qui s'occupent de la vérification du corpus et de la mise en ligne des données et de leur référencement dans la base de données.

Le responsable des corpus Mulce, Thierry Chanier, nous a aidée à former correctement le manifeste et a vérifié le corpus avant de procéder à sa mise en ligne. Nous avons rempli des documents récapitulant tous les éléments téléchargeables et décrivant le corpus en fonction des critères de recherche de la base de données. Une fois tout cela réalisé, le corpus est accessible dans *Mulce-repository* (Mulce-repository, 2011).

### *Accès aux corpus*

Les corpus Mulce sont hébergés sur le site du laboratoire "lrl_diffusion"[101]. Une interface de recherche permet d'accéder à un corpus précis ou bien de sélectionner différents critères

[101] http://lrl-diffusion.univ-bpclermont.fr/mulce2/index.html.

(langues, domaines d'apprentissage, outils, etc.). La figure 56 montre les différentes options de recherche de corpus.

| | Recherche | Réinitialisation |
|---|---|---|
| Situations d'apprentissage | Archi21, Copeas, Ecofralin, Favi, Infral, Letec, Simuligne, Slic, Tridem06, VMT | |
| Objets | Scénario pédagogique, Corpus global, Corpus distinguable, Corpus pédagogique, Protocole de recherche | |
| Options | | |
| Technologies | Plateforme textuelle (WebCT), Synchrone multimodal (Lyceum), Forum, Clavardage, Texte partagé, Tableau blanc, Carte conceptuelle, Courriel, Sites internet, Blog, Forum VMT, Monde 3D synthétique ou virtuel | |
| Langue de communication | Français, Anglais, Anglais + Français, Allemand, Français + Allemand, Espagnol, Français + Espagnol | |
| Interaction et modalité | Spatial + audio + texte + iconique, Contextualisation, Stratégies et multimodalité, Etude de cas, Etayage multimodal, Texte, Audio+texte, Audio+carte conceptuelle, Cohésion, Avatar | |
| Pédagogie | Scénario simulation globale, Scénario interculturel, Scénario anglais et Tice, Collaborer pour écrire, Collaborer pour construire carte, Utiliser le mode écrit en soutien de l'oral, Compétences tuteur en ligne, Discuter et produire ensemble, Stratégies d"usage et d"apprentissage, Utiliser l'oral en soutien de l'écrit, Compétition par équipe, EMILE | |
| Domaines d'apprentissage | Français Langue étrangère (FLE), Anglais sur objectifs spécifiques, Mathématiques | |
| Outils d'analyse | Analyse de Forum (Calico), Alignement multimodal (Tatiana), Réseau sociaux, Tableur, TAL, Logiciels de statistiques | |
| Acteurs | étudiants, tuteur, natif | |

**Figure 56 : Formulaire de recherche Mulce**

## 2.4. Conclusions sur l'approche LETEC

L'approche LETEC n'est pas seulement un formalisme qui permet de structurer des données, il s'agit d'une méthodologie de recherche à part entière qui accompagne le chercheur depuis la définition du protocole de recherche jusqu'aux analyses. La structuration d'un corpus d'apprentissage constitue donc seulement une "production".

Nous avons présenté les origines de cette approche développée dans le cadre de l'ANR *Corpus et outils en SHS* entre 2007 et 2010 en partant du constat que l'on avait rarement accès aux données d'interactions à partir desquelles les chercheurs élaborent des analyses dans leurs publications. L'approche LETEC a été conçue selon le principe qu'il est nécessaire

de relier toutes les données issues d'une formation pour construire un objet d'analyse exploitable. Elle propose ainsi une manière de structurer ces données sous forme d'un corpus d'apprentissage (*LEarning and TEaching Corpora*) constitué de plusieurs éléments : le scénario pédagogique, les interactions, les productions et traces des participants, leurs échanges, les licences d'utilisation et éventuellement les analyses. Ces données sont structurées selon un schéma XML propre à Mulce (Mulce-struct, 2010) qui s'appuie sur différents standards internationaux, ce qui permet au corpus d'être référencé dans les grandes bases de données internationales telles qu'OLAC. Une banque de corpus a été développée ainsi qu'un site de documentation qui explicite la démarche méthodologique et guide les chercheurs qui souhaitent structurer leurs données en corpus d'apprentissage.

Nous avions évoqué au début de cette section que peu de chercheurs qui travaillent sur les interactions pédagogiques en ligne connaissent et ont adopté cette approche (Chanier & Ciekanski, 2010). Les auteurs expliquent que le champ de recherche CSCL s'y intéresse mais pas celui de l'apprentissage des langues en ligne.

Nous pouvons avancer quelques raisons à cela. Tout d'abord, le temps et les compétences informatiques nécessaires peuvent freiner les chercheurs qui souhaiteraient organiser leurs données. En effet, les données sont structurées au sein d'un long fichier XML qui peut rebuter lorsque l'on ne comprend pas son fonctionnement et il n'existe pas de guide d'élaboration d'un corpus d'apprentissage. Le site de documentation de Mulce indique aux chercheurs qu'ils peuvent s'appuyer sur des modèles de corpus existants de formations dont les caractéristiques sont proches des leurs. Pourtant, une fois que l'on a compris la logique d'organisation, la structuration, même si elle prend du temps, est relativement facile.

D'autre part, les intérêts avancés par l'équipe Mulce ne rejoignent pas forcément ceux des chercheurs qui adoptent une démarche ethnographique. En effet, un des objectif souvent annoncé est de pouvoir répliquer des situations d'apprentissage afin de réaliser des analyses contrastives. Cela correspond plus aux principes de recherche de type expérimental qu'ethnographique. Dans l'approche ethnographique, on considère que chaque situation pédagogique est singulière et que "*l'ethnographe ne cherche pas de généralisation des résultats de ses études de cas*" (Cambra Giné, 2003, p. 19).

Pourtant, nous considérons que les principes des recherches ethnographiques présentent de nombreux points de convergence avec l'approche LETEC. L'accent est mis dans les deux cas sur les données et l'importance de réunir un maximum de données relatives à la formation étudiée afin de les analyser en contexte. Cambra Giné (2003, p. 14) insiste d'ailleurs sur le fait que l'approche ethnographique ne s'intéresse pas à "*des conclusions construites sur des* a priori *et des données décontextualisées*". De plus, si l'accent est mis sur le recueil d'un nombre important de données afin de permettre un balayage permettant d'identifier les questions de recherche (Bigot, 2005), les chercheurs peuvent rencontrer des difficultés à manipuler un ensemble important de données et à croiser les analyses sur des données de nature très diverse.

Les approches se rejoignent également du point de vue de la complexité des situations. L'approche LETEC permet, à travers la structuration en éléments bien formalisés, d'expliciter et de prendre en compte cette complexité et pouvoir présenter les données en contexte. De plus, Cambra Giné (2003, p. 19) écrit que "*c'est à partir de l'intersubjectivité et de la transférabilité des résultats entre situations similaires qu'elle atteint une certaine portée générale*". Pour cela, il parait nécessaire de se mettre d'accord sur une manière standardisée de présenter les données afin de pouvoir faire des comparaisons. Cela va totalement dans le sens des objectifs annoncés par l'équipe du projet Mulce qui propose un formalisme s'appuyant sur des standards internationaux.

Les principes de l'approche LETEC sont dans la mouvance actuelle d'ouverture, de transparence et de partage.

En effet, de plus en plus, les éditeurs de revues demandent aux auteurs de joindre à leurs articles les données sur lesquelles ils se sont appuyés. Cela va dans le sens de la recherche de "scientificité" et de remise en contexte des analyses présentées. L'approche LETEC permet de facilement extraire les données d'un corpus d'apprentissage pour réaliser un sous-corpus appelé corpus distinguable ne contenant que les données qui ont servi pour l'analyse tout en conservant un lien avec le corpus global.

Les chercheurs qui travaillent sur les interactions pédagogiques en ligne, particulièrement lorsque celles-ci sont multimodales, savent bien que le travail de recueil et d'organisation des données pour les rendre exploitables pour les analyses prend du temps. L'approche

LETEC ne va certes pas réduire ce temps mais permet de le valoriser alors qu'il est souvent peu considéré car peu visible dans les résultats de la recherche. De plus, les corpus d'apprentissage, du fait de leur conformité avec les standards internationaux de structuration des données sont reconnus par les instances d'évaluation de la recherche en SHS (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, 2009) qui les considèrent comme productions scientifiques de rang A.

Enfin, toujours dans une dimension d'ouverture, nous avons mentionné l'habitude, dans une approche ethnographique, du fait du principe de primauté des données, de recueillir un ensemble important de données pour ne finalement en étudier qu'une petite partie. Structurer ces données en corpus d'apprentissage peut permettre à d'autres chercheurs de travailler sur ces données que l'on n'utilise pas.

C'est donc par conviction que cette approche particulière des corpus d'apprentissage présentait de nombreux avantages à toutes les étapes de la recherche et est en lien avec les préoccupations actuelles de la recherche en sciences humaines et sociales, que nous avons choisi de l'adopter.

Nous abordons à présent la dernière partie de ce chapitre en présentant notre méthodologie d'analyse.

# 3. Méthodologie d'analyse

## 3.1. Échantillon retenu pour l'étude

Comme nous l'avons déjà mentionné, de par notre choix d'adopter une approche ethnographique et donc de considérer la primauté des données, nous avons recueilli la totalité des données de la formation auxquelles nous avons pu accéder pour ensuite sélectionner un échantillon de taille plus réduite à analyser.

Nous avons retenu trois groupes pour réaliser cette étude : le groupe 1, le groupe 3 et le groupe 6. Ces trois groupes avaient des caractéristiques initiales intéressantes puisque dans le groupe 1, les étudiants français étaient inscrits en M1, dans le groupe 3, ils étaient tous les deux en M2 et dans le groupe 6, Long Ting était en M1 et Manuel en M2. C'est le seul groupe qui était composé de cette manière. Ce choix s'est consolidé durant l'expérimentation et

également lors de la phase d'exploration des données. Nous avons en effet pu remarquer des dynamiques d'interaction assez différentes, et surtout un positionnement de la part des animateurs qui nous semblait intéressant à analyser de manière approfondie.

De plus, les binômes présentaient des profils différents du point de vue de leur relation préalable et de leur manière de travailler au sein du dispositif. Dans le groupe 1, Karolina et Matthias ne se connaissaient pas avant le début de la formation et ont travaillé ensemble pour préparer les séances. Par ailleurs Karolina est d'origine polonaise. Dans le groupe 3, Antoine et Gauthier se connaissaient bien puisqu'ils étaient amis. Ils ont fait le choix de co-animer les séances. Dans le groupe 6, Long Ting et Manuel ne se connaissaient pas et n'ont pas travaillé ensemble pour la préparation des séances. Long Ting est d'origine chinoise.

Bien que nous ayons présélectionné ces trois groupes à l'issue de la formation, dans un premier temps, par contrainte de temps liée à la transcription (voir section suivante), nous avons choisi d'étudier les groupes 3 et 6 uniquement et avons donc débuté les transcriptions des séances par ces groupes-là. Puis, au fur et à mesure de nos analyses, nous avons ressenti le besoin d'ajouter un troisième groupe afin d'observer les différences dans une approche qui n'était pas seulement binaire.

Dans nos analyses des interactions, nous nous concentrons sur ces trois groupes. Toutefois, dans certaines analyses s'appuyant sur d'autres types de données, nous avons ressenti le besoin de prendre en compte l'ensemble des étudiants.

## 3.2. Procédure de transcription des séances

Nous abordons à présent la procédure de transcription des séances de *Second Life*. La transcription est un préalable à toute analyse des interactions, dès lors qu'elles contiennent de l'oral. Traverso (2007, p. 23) définit la transcription comme "*une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral*". Il s'agit là d'un paradoxe souligné par de nombreux chercheurs. En effet, "*on ne peut pas étudier l'oral par l'oral, en se fiant à la mémoire qu'on en garde. On ne peut pas, sans le recours à la représentation visuelle, parcourir l'oral en tous sens et en comparant les morceaux*" (Blanche-Benveniste, 2000, p. 64).

De plus, "*il est impossible mais aussi inutile de tout transcrire*" (Traverso, *op. cit.*, p. 22), d'une part parce que le travail de transcription prend énormément de temps, d'autre part parce que l'on ne peut pas restituer à l'écrit toutes les spécificités de l'oral. Il faut donc nécessairement faire des choix et ces choix se font, selon Mondada (2002, p. 45), en fonction des objets d'analyse, des perspectives du chercheur et de ses préférences théoriques. Elle précise que la transcription est "*toujours une forme d'interprétation*" (*ibid.*, p. 46).

Si nous abordons la transcription dans cette section plutôt que dans la précédente, c'est parce que nous considérons que la transcription a un statut particulier qui se situe à la frontière des données et de leur analyse. Comme le précise Sarré (2010, p. 245), la transcription est une "*donnée secondaire qui ne doit pas se substituer à la donnée primaire lors de l'analyse"* et ce d'autant plus que si un phénomène n'est pas présent dans la transcription, il est définitivement perdu.

Un problème se pose donc, lorsqu'on adopte une approche inductive, sur les choix que l'on fait lorsqu'on aborde la transcription. Une écoute ou un visionnage des interactions peut permettre au chercheur d'identifier des extraits de corpus ou phénomènes sur lesquels il souhaite poursuivre des analyses. Mais le plus souvent, c'est en parcourant à plusieurs reprises le texte de transcription que l'on identifie les phénomènes à analyser.

Nous avons été confrontée à ce paradoxe lorsque nous avons dû choisir sur quels groupes et quelles séances de la formation nous souhaitions nous concentrer. Notre présence pour l'enregistrement de chaque séance et notre suivi pédagogique de la formation nous avait déjà permis d'observer un certain nombre de phénomènes qui nous semblaient intéressants. Nous avons visionné les vidéos, consulté nos notes d'observations avant de commencer la transcription.

Notre corpus de transcriptions est constitué de l'ensemble des séances *Second Life* des groupes 1, 3 et 6[102]. Nous avons utilisé le logiciel ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2001) pour réaliser les transcriptions. Il s'agit d'un logiciel libre particulièrement adapté à la transcription des interactions multimodales. La figure 57 montre l'interface du logiciel. En haut à gauche, on peut visionner la vidéo. La partie à droite

[102] Nous avons regroupé les transcriptions dans le volume 3 des annexes.

de la vidéo permet de visualiser les annotations sous différentes formes (par acteur, chronologiquement, etc.). La zone de transcription se situe dans la zone en bas. C'est l'espace que l'on organise en fonction de la manière dont on souhaite représenter les transcriptions et dans laquelle on réalise la transcription.

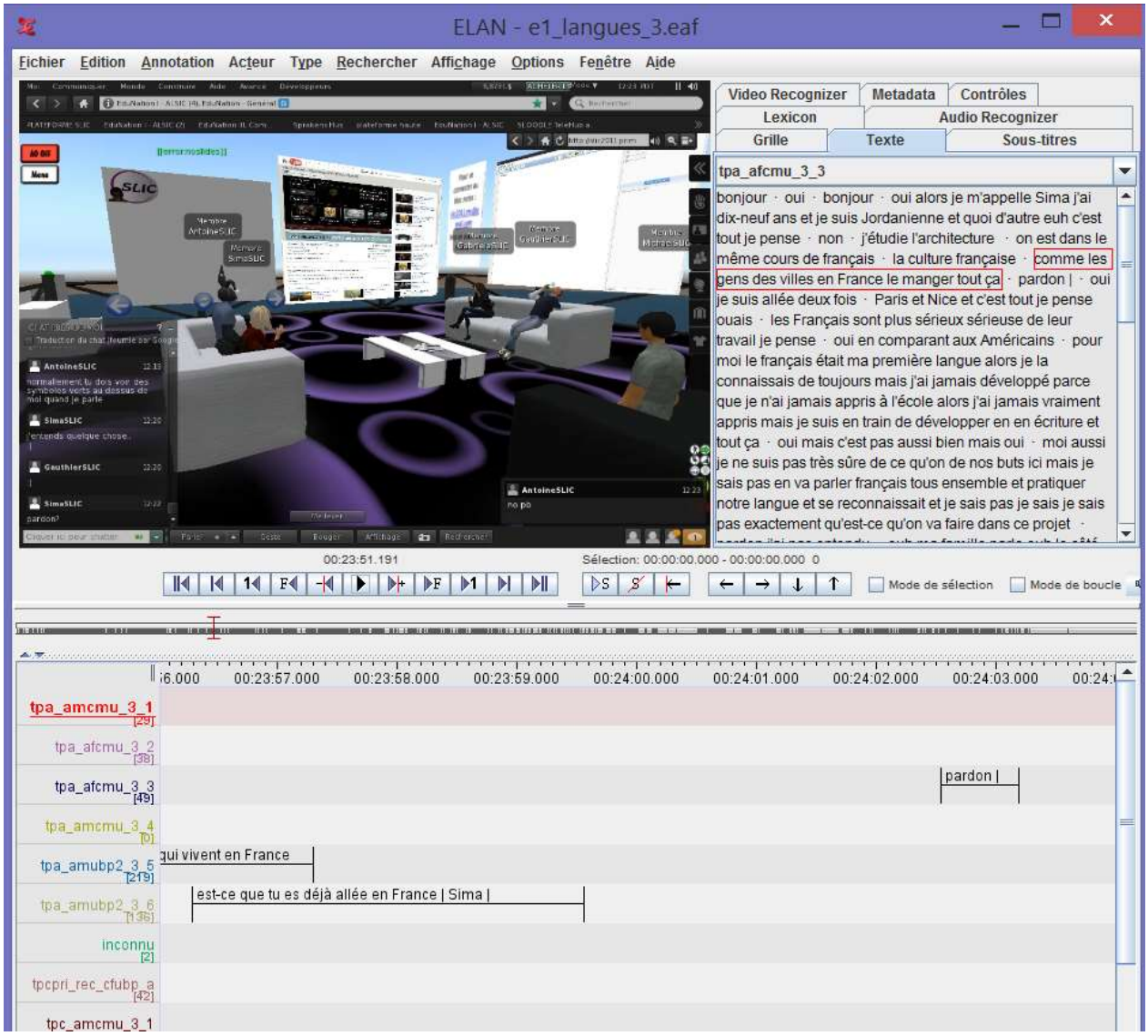



**Figure 57 : Capture d'écran de l'interface du logiciel ELAN**

Il n'existe pas un système de transcription universel mais une pluralité de conventions élaborées en fonction des spécificités des interactions transcrites mais également des objets de recherche (Mondada, 2002). Pour transcrire les interactions des séances de *Second Life*, nous nous sommes inspirée des conventions élaborées spécifiquement pour cet environnement par nos collègues dans le cadre du projet Archi21 (Saddour, Wigham, &

Chanier, 2011) et qui prennent en compte les différents actes verbaux et non verbaux possibles dans le monde virtuel. Nous l'avons adapté en fonction des caractéristiques des interactions que nous avons étudiées[103].

Comme les étudiants ont très peu utilisé la gestuelle dans *Second Life* et puisque ceux-ci étaient novices dans l'utilisation de l'environnement, nous n'avons pas jugé essentiel d'inclure les éléments relevant de la gestuelle dans les transcriptions. Cependant, nous avons structuré les transcriptions de manière à ce qu'un ajout de cette modalité soit possible. La représentation linéaire de la transcription par le logiciel ELAN permet de facilement ajouter de nouveaux acteurs.

Nous avons choisi de distinguer les tours de parole de chaque modalité. La figure 58 indique les différentes modalités sélectionnées ainsi que les codes utilisés.

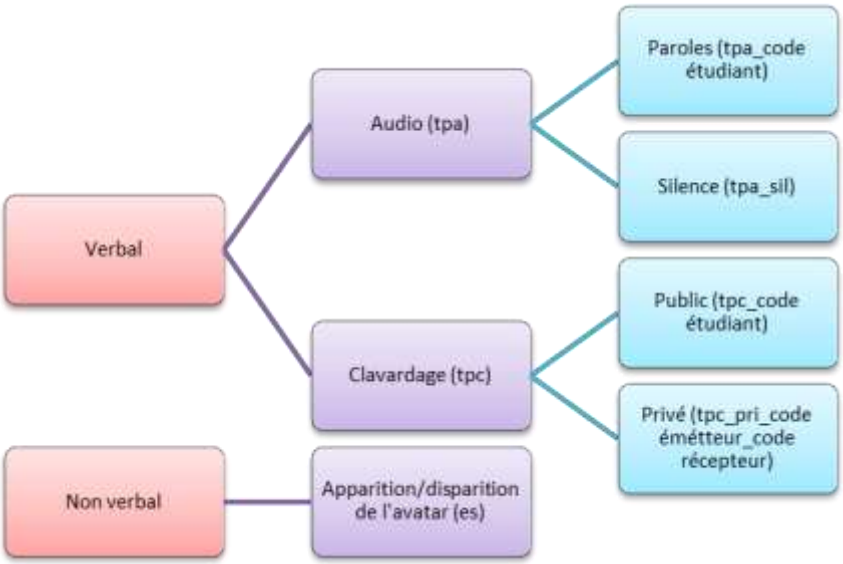
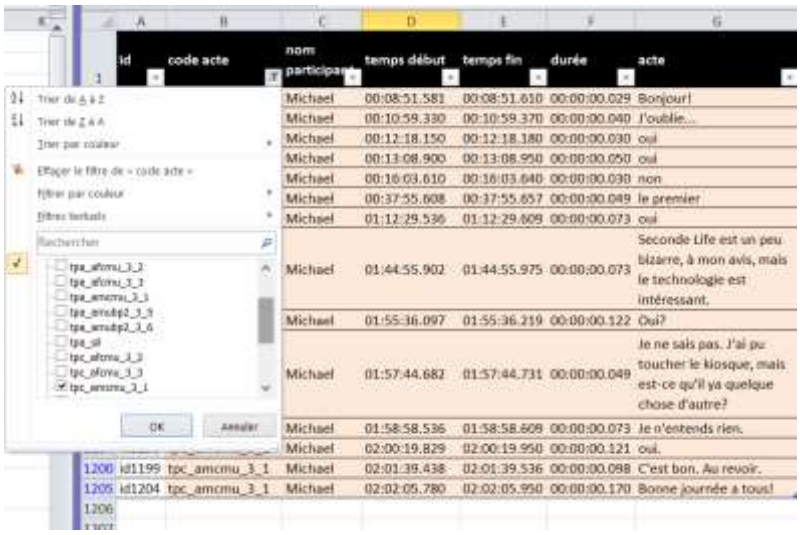



**Figure 58 : Typologie des actes de langage transcrits**

Le codage que nous avons utilisé permet un traitement plus aisé des données. On peut par exemple facilement isoler les messages envoyés par un étudiant avec les fonctionnalités simples de tri d'un logiciel de tableur (figure 58).

[103] Voir l'annexe 1.2 du volume 3 pour une présentation détaillée de la procédure de transcription.



| id | code acte | nom participant | temps début | temps fin | durée | acte |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Michael | 00:08:51.581 | 00:08:51.610 | 00:00:00.029 | Bonjour! |
| | | Michael | 00:10:59.330 | 00:10:59.370 | 00:00:00.040 | J'oublie... |
| | | Michael | 00:12:18.150 | 00:12:18.180 | 00:00:00.030 | oui |
| | | Michael | 00:13:08.900 | 00:13:08.950 | 00:00:00.050 | oui |
| | | Michael | 00:16:03.610 | 00:16:03.640 | 00:00:00.030 | non |
| | | Michael | 00:37:55.608 | 00:37:55.657 | 00:00:00.049 | le premier |
| | | Michael | 01:12:29.536 | 01:12:29.609 | 00:00:00.073 | oui |
| | | Michael | 01:44:55.902 | 01:44:55.975 | 00:00:00.073 | Seconde Life est un peu bizarre, à mon avis, mais le technologie est intéressant. |
| | | Michael | 01:55:36.097 | 01:55:36.219 | 00:00:00.122 | Oui? |
| | | Michael | 01:57:44.682 | 01:57:44.731 | 00:00:00.049 | Je ne sais pas. J'ai pu toucher le kiosque, mais est-ce qu'il ya quelque chose d'autre? |
| | | Michael | 01:58:58.536 | 01:58:58.609 | 00:00:00.073 | Je n'entends rien. |
| | | Michael | 02:00:19.829 | 02:00:19.950 | 00:00:00.121 | oui. |
| 1200 id1199 | tpc_amcmu_3_1 | Michael | 02:01:39.438 | 02:01:39.536 | 00:00:00.088 | C'est bon. Au revoir. |
| 1205 id1204 | tpc_amcmu_3_1 | Michael | 02:02:05.780 | 02:02:05.950 | 00:00:00.170 | Bonne journée a tous! |

**Figure 59 : Exemple de sélection des messages envoyés par Michael amcmu_3_1 dans le clavardage de la séance 1 (code tpc_amcmu_3_1)**

Ainsi, en opérant des tris, nous avons pu étudier spécifiquement les interventions d'un étudiant dans une modalité, mesurer la proportion d'utilisation du clavardage par rapport à la modalité audio, etc.

Le logiciel ELAN génère des statistiques à partir des transcriptions effectuées. Pour chaque "acteur" (tpa, tpc, tpc_pri et es), il donne le nombre d'annotations, la durée minimale, maximale, médiane et moyenne de ces annotations, la durée totale et le pourcentage de durée par rapport à l'ensemble des annotations. Nous exploiterons une partie de ces statistiques lorsque nous présenterons la structure des interactions des séances des 3 groupes observés.

## 3.3. Synthèse de notre approche méthodologique

Dans la partie suivante, nous présentons les analyses que nous avons effectuées à partir des données recueillies, organisées et structurées sous forme d'un corpus d'apprentissage.

Nous souhaitons conclure ce chapitre tout en introduisant la partie suivante en synthétisant notre posture et notre approche des données.

Rappelons que notre étude s'intéresse à la dimension relationnelle des interactions entre futurs enseignants et apprenants de FLE dans le cadre d'un dispositif de télécollaboration qui s'est déroulé dans le monde virtuel *Second Life*. Nous cherchons à comprendre comment se

construit la relation pédagogique au sein des groupes de travail en focalisant principalement sur le rôle de l'animateur et le positionnement réciproque des étudiants.

Nous avons adopté une approche interactionniste de la relation pédagogique à distance en considérant, à la suite de Bigot (2005, p. 43) que "*l'interaction didactique offre un terrain idéal pour l'étude de la genèse du développement d'une relation entre participants puisque les rencontres en lieu et à heures fixes permettent d'enregistrer toutes les interactions d'un même groupe de personnes*". Notre approche se veut empirique puisque nous travaillons sur une situation écologique de formation. Notre objet d'étude privilégié est constitué des interactions verbales des étudiants lors des séances réalisées dans *Second Life*.

Si les interactions constituent notre objet d'analyse principal, nous nous appuyons aussi sur d'autres types de données. Nous exploitons notamment les verbalisations faites par les étudiants dans leurs réponses aux pré et post questionnaires qui nous permettent d'avoir accès à des éléments qui n'apparaissent pas forcément dans les interactions (perception du rôle par exemple, voir chapitre 7, section 3). Nous nous appuyons également sur les données relatives au scénario pédagogique lorsque nous étudions les décalages entre la prescription et la réalisation des tâches collaboratives (chapitre 8).

Puisque l'étude de la construction de la relation interpersonnelle passe par une analyse fine de phénomènes discursifs, nous avons choisi de focaliser nos analyses sur trois des sept groupes de la formation.

Notre recherche est essentiellement qualitative. Nous avons réalisé quelques analyses quantitatives pour identifier certains phénomènes d'un point de vue global, tels que la participation verbale (chapitre 6, section 2). Nous considérons toutefois qu'une analyse quantitative ne peut pas être une fin en soi dans notre approche de la construction de la relation pédagogique au sein des groupes et doivent nécessairement être poursuivies par des analyses qualitatives sur les interactions.

Nos analyses sont réparties en trois chapitres qui forment une progression dans l'exploration de la relation pédagogique à distance dans le contexte de la formation SLIC.

Le chapitre 6 contextualise la situation dans laquelle se construit la relation pédagogique à travers une analyse des paramètres de la situation de départ et une analyse quantitative de la participation sur l'ensemble de la formation. Cette analyse pose les bases qui nous

permettent d'analyser plus finement de manière qualitative certains phénomènes dans les chapitres suivants. Dans le chapitre 7, nous nous intéressons à la manière dont les étudiants se présentent et à leur positionnement dans l'interaction. Dans le chapitre 8, nous analysons la réalisation de deux tâches collaboratives du point de vue du décalage entre prescription, perception et réalisation.

# Partie III : Analyses

# Chapitre 6. Description du contexte et structure des interactions

L'objectif de ce chapitre est de définir le cadre dans lequel se déroulent les interactions synchrones lors des séances de travail dans *Second Life*.

Nous commençons par décrire les paramètres de la situation de départ qui déterminent le contexte dans lequel les groupes se sont formés pour travailler ensemble. Nous passons ensuite à une description globale et quantitative des interactions.

Considérant que la construction de la relation pédagogique ne peut s'étudier qu'en contexte et selon une approche diachronique, nous commençons donc par une analyse au niveau macro en considérant l'ensemble de la formation. Nous présentons les éléments du contexte déterminants pour l'établissement et la construction de la relation. Nous analysons ensuite la participation verbale (clavardage et audio), d'un point de vue global tout d'abord en comparant l'occupation de l'espace d'interaction dans les modalités clavardage et audio à la fois entre les groupes mais également entre les groupes UBP et CMU au sein d'un même groupe. Nous nous intéressons ensuite à l'évolution de la participation de chacun des participants au fil des séances. Nous empruntons ce concept d'histoire interactionnelle à Bigot (2002, p. 152) qui la définit, à partir de Golopentja (1988), comme "*l'unité dialogale supérieure qui couvrirait l'ensemble des interactions entre deux ou plusieurs participants*".

Notons tout d'abord une première difficulté : la situation pédagogique particulière difficile à définir. Il ne s'agit pas d'une classe de langue puisque l'objectif n'est pas l'apprentissage de la langue. Il ne s'agit pas non plus d'un travail collaboratif entre pairs puisque, nous l'avons vu, une asymétrie est présente. La particularité du rôle de l'animateur nous semblait avoir une influence sur la répartition de la participation au sein des groupes.

# 1. Paramètres de la situation de départ

La première étape de notre analyse de la construction de la relation pédagogique porte sur la description de la situation de départ. Nous considérons, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1992), que les données contextuelles déterminent largement le déroulement des interactions et la manière dont se construit la relation interpersonnelle. Rappelons ce que l'auteure englobe dans les "données contextuelles" : les caractéristiques des participants (qui correspondent aux éléments relativement stables de la *façade personnelle* de Goffman), la nature du "*setting*", la nature de la relation préalable entre les interactants et le type de contrat qui les lie.

Il nous parait en effet indispensable de procéder à une description de la situation de départ avant d'entrer dans l'analyse des interactions. Notre étude s'intéresse aux relations qui se construisent entre des individus au sein d'un cadre pédagogique spécifique. Il est important de savoir qui sont ces individus, dans quelle situation ils se sont rencontrés et de quelle manière ils percevaient cette situation avant la rencontre. Cela nous permet, par la suite, d'étudier comment, à travers les interactions, les participants ont défini leur propre contexte et l'ont fait évoluer.

Dans le chapitre 4, nous avons déjà présenté un certain nombre d'éléments permettant de situer la formation (contexte institutionnel et objectifs, caractéristiques générales des participants à l'UBP et à CMU, scénario pédagogique incluant les tâches, leur articulation et le scénario de communication avec notamment les rôles de chacun, etc.). Cela constituait une pré-analyse de la situation globale. Nous nous intéressons ici spécifiquement aux trois groupes étudiés. Avant de procéder à leur présentation respective, nous abordons quelques éléments de contexte d'ordre général qui s'appliquent à tous les groupes et qui sont relatifs aux trois dimensions évoquées par Kerbrat-Orecchioni : "*relation préalable*", "*setting*" et "*contrat*".

# 1.1. Éléments de contexte généraux

## 1.1.1. Relation préalable

Rappelons que les étudiants américains et les étudiants français étaient respectivement inscrits dans un cours de culture française pour non-spécialistes et dans un module de formation à l'intégration des TICE au sein d'une formation à l'enseignement du FLE. Les étudiants américains étaient par ailleurs inscrits dans différentes formations, comme on a pu le voir dans la présentation générale des étudiants (Chapitre 4 section 2.2). Ainsi, ils ne se voyaient, pour la plupart, que dans le cadre des cours assurés par Bonnie Youngs. Côté français, les étudiants étaient soit en première, soit en deuxième année de Master FLE mais tous les étudiants de ces promotions n'ont pas participé à SLIC. Ainsi, les étudiants de première année suivaient plusieurs cours ensemble, c'était le cas aussi des étudiants de Master 2. Mais étudiants de M1 et M2 n'étaient pas amenés à se fréquenter (même si quelques-uns avaient suivi le parcours FLE l'année précédente en L3 et d'autres en "rattrapage" en M1). Tous les étudiants de Master de la formation SLIC se sont rencontrés lors des réunions de mi et fin de projet. Précisons également que la formation a eu lieu pendant le premier semestre et les étudiants de M1 ne se connaissaient pour la plupart pas avant de débuter les cours (quelques-uns avaient néanmoins suivi le parcours FLE l'année précédente). À l'inverse, les étudiants du M2 se connaissaient déjà puisqu'ils avaient suivi le M1 ensemble l'année précédente, à l'exception de Manuel (groupe 6), déjà titulaire d'une première année de master. En revanche, les étudiants CMU et UBP ne se connaissaient pas au préalable. C'est donc la formation qui les a "mis en relation".

## 1.1.2. Éléments définis par le scénario pédagogique

Le scénario pédagogique de SLIC constitue le cadre de la formation et définit les objectifs, les tâches et leur organisation temporelle, les espaces de travail, les rôles de chacun ainsi que la prévision des échanges. Ainsi, il englobe les éléments "setting" et "contrat" de la définition du contexte.

Rappelons que les groupes de la formation ont été constitués arbitrairement. Ils étaient composés de cinq étudiants en moyenne, dont deux étudiants français inscrits et trois à

quatre étudiants américains. Les étudiants avaient à leur disposition deux espaces de travail : *Moodle* et *Second Life*.

Nous avons introduit le rôle d'animateur, confié à un étudiant français. La langue de travail était le français, langue maternelle de la plupart des étudiants français mais également langue qu'ils se destinaient à enseigner et langue étrangère ou seconde de la plupart des étudiants américains, également langue apprise dans le cadre du cours de Bonnie Youngs, même si le contenu portait sur des éléments relatifs à la culture française savante. La relation de départ définie par le scénario pédagogique était donc asymétrique du point de vue du statut des étudiants, de leurs objectifs, de leur rapport à la langue et des rôles qu'ils devaient endosser.

En revanche, cette relation était symétrique par rapport aux environnements de travail. Aucun étudiant n'avait utilisé *Second Life* auparavant mais ils étaient tous familiarisés avec les plateformes d'apprentissage. Du point de vue de tâches proposées, le rapport était également symétrique puisque le travail collectif se réalisait à partir d'apports personnels de chacun sur différents aspects culturels et que tous les membres du groupe devaient participer à l'élaboration du rendu final de chaque étape. Ainsi, il n'y avait pas de rapport inégalitaire à un certain savoir. Enfin, tous les étudiants partageaient le statut d'étudiant et leur participation à la formation était soumise à une évaluation.

## 1.2. Profil des participants

Notre étude porte sur trois des sept groupes de la formation (groupe 1, groupe 3 et groupe 6). Nous dressons un profil de chacun des membres de ces groupes à travers leur âge, leur sexe, leur nationalité, leur L1, leur L2, leur cursus et année d'études, leur aisance avec les technologies, leur expérience de la formation à distance et de la communication exolingue en ligne et pour les étudiants UBP leur éventuelle expérience d'enseignement. Les données proviennent des pré-questionnaires (Annexe 5.4) et, pour ce qui est du niveau de langue, des passeports de langues remplis par les étudiants (tâche préparatoire de la première étape).

Nous nous intéressons ensuite à leurs attentes[104] et aux apports[105] qu'ils envisageaient de leur participation à la formation SLIC avant que celle-ci ne débute.

### 1.2.1. Groupe 1 : Big MAAKK

Le groupe 1 est composé de cinq étudiants : Meredith, Kristin, Annie, Karolina et Matthias. Nous présentons leurs profils sous la forme d'un tableau en reprenant les caractéristiques de chacun.

| | Meredith | Kristin | Annie | Karolina | Matthias |
|---|---|---|---|---|---|
| Âge | 18 | 18 | 19 | 24 | 24 |
| Sexe | féminin | féminin | féminin | féminin | masculin |
| Nationalité | américaine | américaine | chinoise | polonaise | française |
| L1 | anglais | anglais | mandarin/anglais | polonais | français |
| L2 | français (B1) | français (B2) | français (A2) | français (C1) | allemand (A2-B1) |
| CMU/UBP | CMU | CMU | CMU | UBP | UBP |
| Année / études | chimie (1ère année) | indécise. Français + ? (1ère année) | psychologie et administration des affaires (2ème année) | M1 | M1 |
| Aisance technologies | plus ou moins | plus ou moins | globalement | globalement | totalement |
| Communication exolingue en ligne | jamais | jamais | moins de dix fois par an | tous les jours | jamais |
| Expérience enseignement FLE | | | | non | non |
| Expérience formation à distance | non | oui | non | non | non |

**Tableau 15 : Caractéristiques des membres du groupe 1**

Remarquons que ce groupe est composé essentiellement de filles. Côté CMU, les étudiantes avaient le même âge. L'une d'entre elles est chinoise. Leur niveau de français est hétérogène (de A2 à B2). Côté UBP, les étudiants étaient tous les deux en M1. Karolina est polonaise et a un niveau C1 en français. Ni Matthias, ni Karolina n'avaient d'expérience d'enseignement.

[104] Questions 33 (CMU) et 34 (UBP) du pré-questionnaire "*From what you know about the SLIC project, what are your expectations?*" / "*Par rapport à ce que vous savez du projet SLIC, quelles sont vos attentes ?*".

[105] Questions 34 (CMU) et 35 (UBP) du pré-questionnaire. "*What do you think you will gain from participating to this project?*"/ "*Que pensez-vous que la participation à ce projet va vous apporter ?*".

Dans ce groupe, seule Kristin avait une expérience de formation à distance. L'aisance vis-à-vis des TIC est variable selon les étudiants, allant de "plus ou moins" à "totalement" à l'aise, tout comme leur expérience de communication exolingue en ligne (trois n'en n'ont jamais fait l'expérience, Annie communique en langue étrangère en ligne quelques fois par an et Karolina tous les jours).

Du point de vue de leurs attentes, les étudiantes américaines ont évoqué le fait de communiquer avec des gens de culture différente et d'apprendre de nouvelles choses sur la culture. Kristin a évoqué la différence entre la formation et les cours en présentiel. Côté français, Karolina a évoqué le fait de maîtriser *Second Life*, et d'élargir ses horizons à travers l'interaction avec une autre culture et la découverte d'une nouvelle forme d'enseignement-apprentissage. Matthias espérait pouvoir "*réellement enseigner quelque chose aux apprenants américains*".

Du point de vue de l'idée que les étudiants se faisaient des apports de SLIC, pour Meredith et Kristin, il s'agissait de mieux comprendre les autres cultures. Annie espérait progresser en français (tout comme Meredith) et mieux connaître la culture française. Karolina pensait que SLIC lui apporterait de l'expérience dans l'enseignement en ligne et des compétences d'"*observateur attentif et ouvert pour de nouvelles expériences*". Pour Matthias, SLIC était l'occasion d'"*acquérir de l'expérience dans l'enseignement et la préparation de cours convenables qui soient le moins ennuyeux possible*".

### 1.2.2. Groupe 3 : Les Fous Français

Nous présentons maintenant le groupe 3, le groupe à l'effectif le plus nombreux de la formation et qui était composé de Michael, Gabriela, Sima, Edward, Antoine et Gauthier.

| | Michael | Gabriela | Sima | Edward | Antoine | Gauthier |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Âge | 19 | 18 | 19 | 18 | 24 | 24 |
| Sexe | masculin | féminin | féminin | masculin | masculin | masculin |
| Nationalité | américaine | américaine | jordanienne | américaine | française | française |
| L1 | anglais | anglais | arabe | anglais | français | français |
| L2 | français (A2) | français (B1-B2) | français (B2-C1) | français (B2) | anglais (B2-C1) | anglais (C1) |
| CMU/UBP | CMU | CMU | CMU | CMU | UBP | UBP |
| Année / études | indécis (anglais?) (1ère année) | linguistique (1ère année) | architecture (2ème année) | linguistique (1ère année) | M2 | M2 |
| Aisance TIC | plus ou moins | totalement | globalement | globalement | totalement | totalement |
| Communication exolingue en ligne | jamais | moins de dix fois par an | tous les jours | plusieurs fois par semaine | plusieurs fois par semaine | au moins une fois par semaine |
| Expérience enseignement | | | | | oui | oui |
| Expérience formation à distance | non | non | non | non | oui | oui |

**Tableau 16 : Caractéristiques des membres du groupe 3**

Ce groupe était composé en majorité de garçons. Côté CMU, les étudiants avaient le même âge. Ils sont américains, à l'exception de Sima. Leur niveau de français était hétérogène (A2 à C1). Gabriela et Edward suivaient le même cursus d'études. Côté UBP, Antoine et Gauthier avaient le même âge. Ils étaient en 2ème année de master. Notons qu'ils se connaissaient très bien du fait qu'ils avaient suivi le M1 ensemble et se fréquentaient en dehors des cours. Ils avaient tous deux une expérience d'enseignement de quelques mois à l'issue de leur M1. Ils avaient également, dans le cadre du M1, participé au projet franco-mexicain et avaient donc déjà une expérience du tutorat en ligne, dans un cadre assez similaire à SLIC.

Dans ce groupe, les étudiants se sentaient plutôt à l'aise avec les technologies, à l'exception de Michael. Si les étudiants UBP avaient déjà suivi une formation à distance, ce n'était pas le cas pour les étudiants américains. L'expérience de communication exolingue en ligne était assez hétérogène. Michael n'en avait jamais fait l'expérience. Pour Gabriela, il s'agissait d'une pratique occasionnelle alors que Sima, Edward, Antoine et Gauthier communiquaient régulièrement en langue étrangère en ligne.

Concernant les attentes par rapport à la formation, il est intéressant de noter que certains n'en avaient aucune (Michael : " *As all I know is that it exists, I have no expectations going into it*" et Edward : "*I am not sure what to expect, but I am excited!*"). Gabriela avait des attentes du point de vue de la culture : "*I expect that we will be interacting with people from different cultures and learning about the different viewpoints that exist within different cultures*", tout comme Sima qui ajoutait l'aspect interactif et la progression à l'oral. Côté français, Antoine avait une seule attente : "*de la réactivité*". Gauthier trouvait le concept de la formation "*très prometteur. Il associe nouvelles technologies, moyens variés de communication et nouveau monde/nouvelle identité, différentes choses qui selon moi facilitent l'enseignement/apprentissage. J'ai des attentes particulières au niveau de l'interculturel, l'acquisition d'une nouvelle identité étant susceptible de briser les tabous et les difficultés de communication*".

Tout comme il n'avait pas d'attentes précises, Michael n'avait pas d'idée des apports possibles de SLIC. Gabriela, *Sima et Edward* pensaient que la formation leur permettrait d'acquérir des compétences en français (Sima : "*learn to interact with real french people, learn to understand their speech with its speed, as well as learn about the french norms and way of thinking*"). Gabriela ajoutait une dimension culturelle : "*gain valuable practice with the French language, as well as learn the opinions and beliefs of others from different cultures"*. Côté français, Antoine pensait que SLIC lui apporterait "d*e l'aide informatique, des idées pédagogiques, quelques connaissances de l'anglais (qui plus est américain), de l'optimisme, de la bonne humeur, de l'humour*". Gauthier disait être "*toujours content de découvrir de nouvelles manières d'enseigner/apprendre et de rencontrer des gens !!!!!!".*

### 1.2.3. Groupe 6 : Couperin

Le groupe 6 était composé d'Olivia, Maria, Colette, Long Ting et Manuel. Nous présentons le profil de ces étudiants dans le tableau ci-dessous.

| | Olivia | Maria | Colette | Long Ting | Manuel |
|---|---|---|---|---|---|
| Âge | 20 | 21 | 20 | 27 | 38 |
| Sexe | féminin | féminin | féminin | féminin | masculin |
| Nationalité | américaine | américaine | américaine | chinoise | française |
| L1 | anglais | anglais | anglais | mandarin | français |
| L2 | français (B1-B2) | français (B1-B2) | français (B1) | français (C1-C2) | anglais (B1) |
| CMU/UBP | CMU | CMU | CMU | UBP | UBP |
| Année / études | Relations internationales (2ème année) | Hautbois et Professional writing (4ème année) | biologie & français (2ème année) | M1 | M2 |
| Aisance TIC | globalement | totalement | plus ou moins | globalement | globalement |
| Communication exolingue en ligne | au moins une fois par mois | au moins une fois par semaine | plusieurs fois par semaine | plusieurs fois par mois | moins de dix fois par an |
| Expérience enseignement | | | | non | oui |
| Expérience formation à distance | non | oui | non | non | oui |

**Tableau 17 : Caractéristiques des membres du groupe 6**

Les étudiantes américaines avait le même âge, étaient toutes trois américaines et avaient un niveau de français plutôt homogène (B1-B2). Les étudiants français étaient plus âgés que les étudiants américains et une différence d'âge importante existait entre Long Ting et Manuel. Long Ting est chinoise. Il faut remarquer qu'il s'agit du seul groupe sur les sept dans lequel le binôme français est composé d'un étudiant de M1 et un de M2. Long Ting et Manuel ne se connaissaient pas. Manuel avait déjà une expérience d'enseignement mais pas Long Ting.

À l'exception de Colette, les étudiants du groupe 6 se sentaient à l'aise avec les TIC. Tous avaient une expérience de communication exolingue en ligne, à une fréquence régulière (sauf Manuel pour qui il s'agissait d'une pratique plus ponctuelle). Seuls Maria et Manuel avaient déjà une expérience de formation à distance.

Les attentes exprimées par les étudiantes CMU ne concernent pas le français comme c'était le cas dans les groupes précédents. Colette espérait rencontrer des personnes d'une culture différente qui soient intéressants. Olivia et Maria étaient préoccupées par l'environnement *Second Life* qu'elles ne connaissaient pas (Olivia : *"I'm honestly very unsure as to how the project will go down since I know very little about Second Life".* Maria : "*I really don't know what to expect, because I am pretty unfamiliar with Second Life. I think it might be strange*

*because of the online environment (there is where I have no idea what to expect) but it might also be very informative and even fun*"). Côté français, Long Ting et Manuel avaient des attentes concernant l'enseignement. Long Ting voulait découvrir le domaine de l'enseignement alors que Manuel voulait découvrir un nouveau type d'enseignement.

Du point de vue des apports attendus, Olivia et Colette espéraient apprendre des choses sur une culture différente de la leur. Maria souhaitait progresser en français et dans sa connaissance de la culture française. Les apports imaginés par Long Ting et Manuel étaient, tout comme leurs attentes, orientés vers la dimension "enseignement". Long Ting pensait que SLIC lui apporterait "*des expériences de communiquer avec des étudiants étrangers, pour savoir si vraiment je suis fait pour être un prof ou pas*".

## 1.3. Conclusion

Dans cette première analyse globale de la situation de départ, nous avons défini le contexte dans lequel s'est déroulée la formation et avons dressé le profil des participants de chaque groupe en identifiant leurs caractéristiques stables et leurs perceptions de la formation avant que celle-ci ne débute.

Nous avons pu voir que les trois groupes présentent des caractéristiques communes liées au contexte institutionnel et à la conception du scénario pédagogique. Ainsi, les étudiants de deux groupes institutionnels (UBP et CMU) ont été répartis arbitrairement au sein de sous-groupes composés chacun de deux étudiants UBP et de trois ou quatre étudiants américains. Les relations entre les participants ne se sont pas faites par affinités mais ont été imposées. À travers l'attribution unilatérale du rôle d'animateur au groupe UBP, la langue utilisée et son statut (langue apprise/langue (bientôt) enseignée) pour les participants, il y a déséquilibre, asymétrie entre les groupes UBP et CMU. Cette asymétrie doit bien entendue être prise en compte mais ne constitue pas nécessairement un obstacle à la construction de la relation pédagogique.

En revanche, du point de vue de la nature des tâches proposées et des modalités de travail, et du rôle institutionnel, il y a symétrie. En effet, rappelons que la formation était fondée sur l'apport individuel et personnel de chacun lié à différents aspects culturels en vue d'un travail collectif. Chaque étape impliquait effectivement que chaque membre du groupe

apporte un ou plusieurs documents relatifs à la thématique étudiée. Ces documents constituaient un support à la discussion qui devait mener à la construction collective d'un produit final. Il n'y avait pas de rapport de pouvoir face à un savoir maîtrisé par un groupe et pas par un autre puisqu'il s'agissait essentiellement d'une approche centrée sur la découverte de l'autre. Ainsi, les étudiants étaient au même niveau et avaient tous quelque chose à apporter. De plus, il y avait également symétrie du point de vue de l'outil puisqu'aucun n'avait utilisé *Second Life* auparavant. Enfin, nous avons souligné qu'ils partageaient le statut d'étudiant et que la participation à la formation faisait l'objet d'une évaluation. Il y a donc une symétrie et une asymétrie définies par certains aspects mais pas de rapport hiérarchique.

La définition du profil des membres de chaque groupe a fait apparaître un certain nombre de points communs et de différences entre les groupes CMU et UBP. Nous ne revenons pas sur les particularités de chaque groupe mais souhaitons synthétiser quelques aspects communs aux trois groupes qui nous semblent intéressants dans la définition de la situation.

Les attentes verbalisées dans le pré-questionnaire par les étudiants ont fait ressortir des éléments intéressants qui laissent entendre une certaine perception partagée dans chaque groupe institutionnel et liée à leurs objectifs de formation respectifs mais pas partagée entre les deux groupes. Ainsi, côté CMU, les attentes des étudiants étaient clairement orientées vers la dimension culturelle et/ou relationnelle, à différents niveaux (découvrir des façons de penser différentes, apprendre plus de choses sur la culture française, rencontrer des personnes de cultures différentes) ainsi que sur la pratique du français (progresser à l'oral notamment). Côté français, les étudiants ont également mentionné la dimension culturelle mais ont surtout clairement exprimé la perception de leur rôle dans sa dimension "enseignement" (apprendre à enseigner). On commence donc à voir, avant même le début de la formation, des décalages dans la définition de la situation par les deux groupes institutionnels.

# 2. Mesure de la participation verbale globale durant les séances

Dans cette deuxième partie, nous commençons à étudier l'histoire interactionnelle de chaque groupe, non pas du point de vue du contenu mais d'un point de vue formel et quantitatif à travers l'analyse de la participation des étudiants durant les séances. Tout comme Bigot (2002), nous considérons que les modes de circulation de la parole participent à la construction de la relation pédagogique.

L'analyse porte sur les séances qui ont été transcrites pour les trois groupes sélectionnés pour l'étude (groupes 1, 3 et 6). Les enregistrements vidéo ayant permis la transcription des interactions ainsi que les fichiers de clavardage disponibles permettent d'avoir accès à des données quantitatives. Ces données nous permettent de déterminer comment se sont déroulées les interactions du point de vue de la participation des membres du groupe.

Nous considérons ici la participation dans les modalités audio et clavardage pour chaque acteur des trois groupes étudiés. Comme dans la première partie, nous avons fait le choix d'une entrée par groupe et non par séance afin de retracer l'histoire interactionnelle de chacun de ces groupes dans sa dimension temporelle. Nous terminons par une synthèse permettant de faire apparaître des éléments transversaux entre les groupes.

## 2.1. La participation dans la modalité audio

Nous commençons par dresser un profil global de la participation orale dans les trois groupes. Le tableau 18 cumule la participation sur l'ensemble des cinq séances[106] et permet de comparer la répartition de la parole entre les étudiants américains (CMU) et français (UBP) selon les groupes. Il donne les temps totaux de parole, le nombre de tours de parole et le nombre de mots prononcés. Nous avons choisi ces trois entrées afin de pouvoir comparer l'occupation réelle de l'espace interactionnel. En effet, la seule prise en compte du temps de parole ne permet de mesurer qu'une partie de la participation. Le temps de parole

[106] Précisons qu'une séance n'a pas été transcrite pour le groupe 6. Ainsi, il manque les données correspondant à 1h50 d'enregistrement.

est lié à différents paramètres tels que le débit, les hésitations, les pauses (que nous distinguons des silences entre les tours de parole). Ainsi, s'il constitue le critère principal permettant d'évaluer l'occupation de l'espace interactionnel, prendre également en compte le nombre de tours de parole et de mots permet d'avoir une image plus complète de la participation orale.

| | CMU | | | UBP | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Temps de parole (heures) | Nombre de tours de parole | Nombre de mots | Temps de parole (heures) | Nombre de tours de parole | Nombre de mots | Silence (heures) | Total durée séances |
| Groupe 1 | 02:01:08 | 580 | 13700 | 05:32:40 | 2460 | 50378 | 04:09:58 | 11:43:48 |
| Groupe 3 | 01:42:48 | 831 | 10345 | 02:36:05 | 1496 | 22330 | 04:02:27 | 8:21:22 |
| Groupe 6 | 01:32:53 | 681 | 9965 | 01:28:06 | 964 | 12269 | 03:12:37 | 06:13:37 (08:04:16) |

**Tableau 18 : Cumul de participation à l'oral pour les trois groupes**

Rappelons que les groupes étaient composés de 2 étudiants français et de 3 étudiants américains (4 dans le groupe 3). Ils se sont rencontrés durant 5 séances qui devaient durer environ 1h30, soit un total prévisible de 7h30. On remarque que tous les groupes ont dépassé ce temps, ce qui signifie qu'en moyenne leurs séances ont duré plus d'1h30.

Même si nous nous intéressons ici à la participation orale, il nous a semblé nécessaire d'inclure le silence dans le tableau, d'autant plus que celui-ci est important. Nous ne prenons pas en compte le silence au sein des tours de parole (celui-ci est codé dans les transcriptions par des "+") mais le temps de silence entre les tours de parole. La proportion de silence est très importante dans tous les groupes puisqu'elle dépasse le temps de parole cumulé des étudiants américains et des étudiants français (sauf pour les étudiants français du groupe 1). Ces silences peuvent provenir du temps de réflexion nécessaire avant de prendre la parole ou peuvent s'expliquer par le fait que les étudiants sont en train de clavarder ou de réaliser des tâches mobilisant des outils dans *Second Life* (bloc-notes collaboratif, visionnage d'une vidéo…).

Si l'on compare les trois groupes, on constate que les groupes 3 et 6 ont un temps de parole total d'environ 8 heures. Le groupe 1 est bien au-dessus puisque le cumul des séances représente presque 12 heures.

Le groupe 1 se démarque encore du point de vue de la participation des étudiants français qui représente plus du double du temps de parole des étudiants français du groupe 3 et presque le triple des étudiants français du groupe 6 avec une différence d'environ 4 heures. Du point de vue de la participation des étudiants américains, c'est encore dans le groupe 1 que les étudiants parlent le plus. Cependant, la différence est moins importante puisque l'écart de temps de parole entre le groupe 1 et le groupe 6 est de l'ordre de 30 minutes.

Si l'on s'intéresse aux temps de parole respectifs des étudiants américains et français, on s'aperçoit qu'à l'exception du groupe 6, le temps de parole des étudiants français est toujours supérieur au temps de parole des étudiants américains. Ceci est d'autant plus remarquable que les étudiants français sont en effectif moins nombreux et que par cumul, le temps de parole devrait être supérieur chez les étudiants américains. Dans le groupe 6, le taux de participation est équilibré (1h30 contre 1h28).

Nous voyons donc qu'à l'oral, les étudiants français occupent le plus d'espace de parole. Cela renvoie à l'une des caractéristiques des interactions pédagogiques : le temps de parole de l'enseignant est dans la plupart des cas supérieur à celui de tous les apprenants. Est-ce un signe que les étudiants français se positionnaient comme des enseignants et/ou que les étudiants américains se positionnaient comme apprenants ? La notion de "*locuteur privilégié*" de Bigot (2002, p. 27) (voir Chapitre 3 section 1.3.2) nous semble particulièrement pertinente ici.

Voyons maintenant le temps de parole de chaque étudiant au sein du groupe (tableau 19, tableau 20 et tableau 21).

| CMU | | | UBP | |
|---|---|---|---|---|
| Meredith | Kristin | Annie | Karolina | Matthias |
| 0:37:59 | 0:57:24 | 0:25:44 | 2:43:10 | 2:49:29 |

**Tableau 19 : Participation audio par individu – groupe 1**

| CMU | | | | UBP | |
|---|---|---|---|---|---|
| Michael | Gabriela | Sima | Edward | Antoine | Gauthier |
| 0:25:40 | 0:31:04 | 0:24:09 | 0:21:54 | 1:49:57 | 0:46:08 |

**Tableau 20 : Participation audio par individu – groupe 3**

| CMU | | | UBP | |
|---|---|---|---|---|
| Olivia | Maria | Colette | Long Ting | Manuel |
| 0:25:45 | 0:44:36 | 0:22:31 | 0:50:35 | 0:37:30 |

**Tableau 21 : Participation audio par individu – groupe 6**

Les étudiants américains ont occupé l'espace sonore pendant 21 à 57 minutes pour l'ensemble de la formation, soit les cinq séances. On voit donc que la participation dans la modalité audio n'est pas uniforme. Mais ces chiffres sont à considérer en prenant en compte les absences de certains étudiants (Annie, Gabriela, Sima, Edward, Olivia et Colette ont été absents une séance) mais aussi les éventuels problèmes techniques rencontrés (lors de la première séance, Kristin a rencontré des difficultés de réglage de micro et n'a donc pas pu beaucoup parler).

Côté français, les étudiants ont parlé entre 37 minutes et 2h49, soit un écart encore plus important que pour les étudiants américains. Pourtant, on pourrait s'attendre à un certain équilibre dans la prise de parole du fait de l'alternance (prescrite) du rôle d'animateur entre les deux étudiants français.

Ces premiers relevés nous permettent de voir que les étudiants français occupent le plus l'espace sonore durant les séances. Nous avons également vu que le silence occupe une place très importante, généralement supérieure au temps de parole cumulé des étudiants français et des étudiants américains. Au niveau individuel, nous notons une grande disparité dans la prise de parole. Nous proposons à présent d'étudier la participation dans le clavardage.

## 2.2. La participation dans la modalité clavardage

Le tableau 22 compare la participation de chaque groupe en termes de nombre de tours de parole et de nombre de mots.

| | CMU | | UBP | | Aurélie | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nombre de messages | nombre de mots | nombre de messages | nombre de mots | nombre de messages | nombre de mots | nombre de messages | nombre de mots |
| Groupe 1 | 154 | 973 | 138 | 618 | 117 | 657 | 409 | 2248 |
| Groupe 3 | 118 | 420 | 224 | 1074 | 21 | 99 | 363 | 1505 |
| Groupe 6 | 45 | 205 | 81 | 296 | 95 | 690 | 221 | 1191 |

**Tableau 22 : Participation dans le clavardage pour chacun des groupes**

Comme pour la participation orale, nous pouvons noter des différences assez importantes entre les groupes du point de vue de l'utilisation du clavardage. Le nombre de messages écrits dans le groupe 1 équivaut presque au double du total des messages du groupe 6.

Si l'on s'intéresse aux différences entre étudiants français et américains, on remarque à nouveau une différence dans le groupe 1 par rapport aux groupes 3 et 6. En effet, dans le groupe 1, ce sont les étudiants américains qui utilisent plus le clavardage que les étudiants français mais dans une proportion peu importante. C'est l'inverse dans les groupes 3 et 6 où les étudiants français ont écrit presque deux fois plus de messages que les étudiants américains.

Nous avons inclus la participation de la tutrice (nous-même) dans ces comptages. Nous ne l'avons pas fait pour la modalité audio puisque nous ne sommes jamais intervenue à l'oral durant les séances. Cependant, nous avons fait quelques interventions à l'écrit, principalement au début ou à la fin des séances, pour donner des indications aux étudiants ou aider à résoudre un problème technique.

Il nous semble important de nous arrêter quelques instants sur notre positionnement particulier dans les interactions. Nous étions présente dans *Second Life*, à travers notre avatar, lors de chacune des séances pour l'enregistrement vidéo[107], avec le rôle de chercheure. Les étudiants le savaient et nous étions ainsi considérée comme participante non-ratifiée (au sens de Goffman (1987), voir Chapitre 3 section 1.2.1.1) puisque nous

[107] À l'exception de trois séances durant la formation. En effet, comme les groupes fixaient une date et une heure de rendez-vous eux-mêmes (l'une des responsabilités de l'animateur), il est arrivé que deux séances aient lieu en même temps. Dans ce cas-là, nous avons fait appel à quelqu'un pour réaliser l'enregistrement.

n'étions pas incluse dans l'interaction et que les étudiants ne s'adressaient (normalement) pas à nous. Notre présence était néanmoins acceptée par le groupe.

Nos interventions ne sont pas équilibrées en fonction des groupes. Nous notons une différence importante de notre utilisation du clavardage avec le groupe 3 (seulement 21 messages) par rapport aux groupes 1 et 6 (respectivement 117 et 95 messages). Il est intéressant de noter que nous avons envoyé plus de messages dans le groupe 1 qui est le groupe utilisant le plus le clavardage. Avons-nous ainsi incité les étudiants de ce groupe à exploiter cette modalité de communication plus que dans les autres groupes ?

Observons à présent les différences dans l'utilisation de la modalité clavardage pour chacun des étudiants (tableau 23, tableau 24 et tableau 25).

| | CMU | | | UBP | | Aurélie |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | Meredith | Kristin | Annie | Karolina | Matthias | |
| nombre de messages | 50 | 77 | 27 | 87 | 51 | 117 |
| nombre de mots | 327 | 560 | 86 | 435 | 183 | 657 |

**Tableau 23 : Participation dans le clavardage par individu – groupe 1**

| | CMU | | | | UBP | | Aurélie |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 3 | Michael | Gabriela | Sima | Edward | Antoine | Gauthier | |
| nombre de messages | 22 | 28 | 49 | 19 | 74 | 150 | 21 |
| nombre de mots | 84 | 85 | 174 | 77 | 273 | 801 | 99 |

**Tableau 24 : Participation dans le clavardage par individu – groupe 3**

| | CMU | | | UBP | | Aurélie |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 6 | Olivia | Maria | Colette | Long Ting | Manuel | |
| nombre de messages | 14 | 9 | 22 | 48 | 33 | 95 |
| nombre de mots | 44 | 33 | 128 | 159 | 137 | 690 |

**Tableau 25 : Participation dans le clavardage par individu – groupe 6**

À nouveau, nous remarquons une différence au niveau individuel dans l'utilisation de la modalité clavardage. On a déjà vu que les étudiants américains utilisaient moins le clavardage que les étudiants français (sauf dans le groupe 1). Lorsque l'on observe seulement l'utilisation du clavardage par les étudiants américains, on remarque là aussi des

écarts importants. En termes de nombre de messages, Maria a très peu utilisé le clavardage puisqu'elle n'a posté que 9 messages. Par contre, Kristin en a posté 77. Côté français, on note également un écart important entre le nombre de messages envoyés par Manuel (33) et ceux envoyés par Gauthier (150). Si dans le groupe 6, l'utilisation du clavardage est similaire pour les deux étudiants français, ce n'est pas le cas dans les groupes 1 et 3 où un étudiant français utilise sensiblement plus le clavardage que son collègue. L'utilisation importante que Gauthier fait du clavardage serait à analyser plus finement. En effet, il semble privilégier cette modalité à l'audio.

Ces différences dans l'utilisation du clavardage peuvent s'expliquer en partie par les problèmes rencontrés par certains étudiants comme Kristin avec la modalité audio. Cette étudiante qui n'arrivait pas à activer le son de son micro lors de la première séance est passée par la modalité clavardage afin de pouvoir interagir avec les membres de son groupe qui ne pouvaient pas l'entendre.

## 2.3. Comparaison de l'utilisation des modalités audio et clavardage

Les graphiques suivants permettent de visualiser et de comparer l'utilisation des modalités audio et clavardage au sein des groupes, à travers une comparaison du nombre de tours de parole (figure 60) et du nombre de mots (figure 61) pour chacune des modalités.

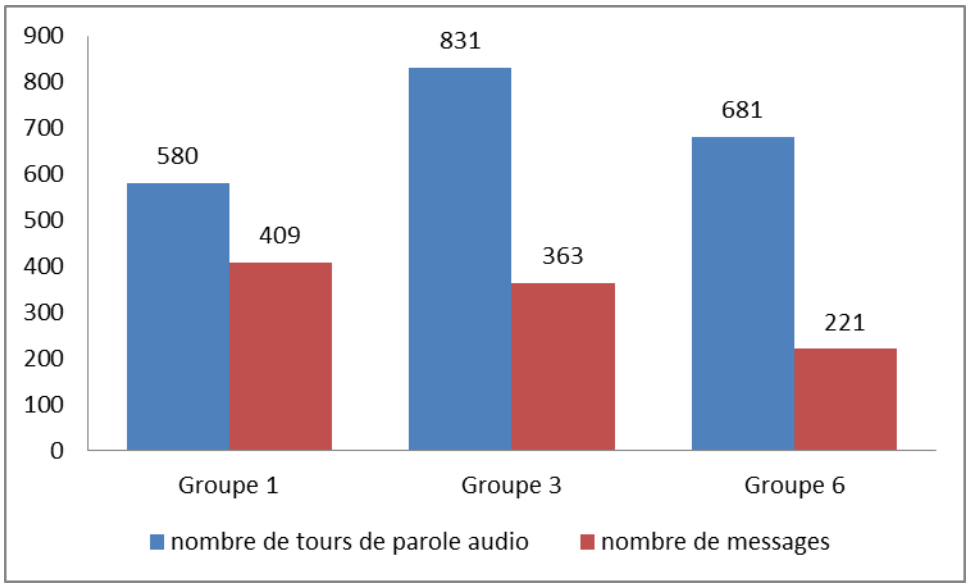



**Figure 60 : Comparaison du nombre de tours de parole à l'audio et dans le clavardage**

Dans les trois groupes, on voit que les prises de parole ont principalement eu lieu à l'oral. Dans les groupes 3 et 6, l'oral domine très largement en termes de nombre de tours de parole mais dans le groupe 1, l'écrit a une certaine importance. On remarque en effet que des trois groupes, c'est le groupe 1 qui réalise le moins de tours de parole audio mais le plus de messages dans le clavardage.

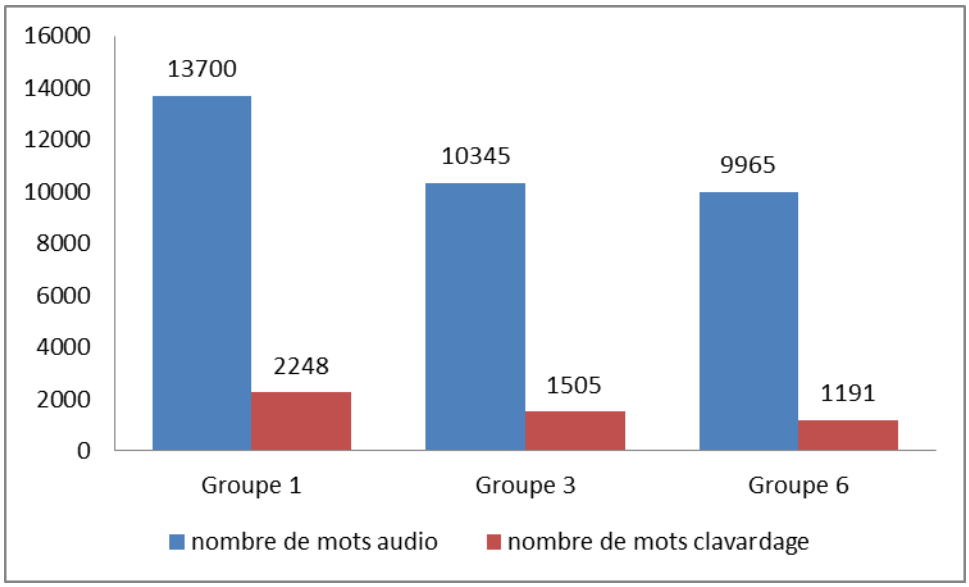



**Figure 61 : Comparaison du nombre de mots dans la modalité clavardage et la modalité audio**

La comparaison du nombre de mots fait elle aussi ressortir le fait que les étudiants privilégient le mode audio. Cela est très certainement dû au fait qu'il s'agit du mode naturel de communication et que les étudiants ont l'habitude d'utiliser des logiciels de vidéoconférence (comme *Skype*, voir pré-questionnaires, annexe 5.4.1). Dans les consignes données, nous n'avons pas explicitement donné d'indication sur les modalités de communication. En revanche, pendant les séances de formation à l'utilisation du monde virtuel, nous avons utilisé à la fois le canal audio, le clavardage et les gestes en présentant quelques règles de communication usuelles (par exemple, faire un test audio au début de la séance en s'assurant dans le clavardage que l'on nous entend ou non, couper son micro Lorsque l'on ne parle pas pour éviter les retours de son. (Voir le scénario pédagogique de la séance d'introduction : annexe 4.1.1).

# 2.4. Conclusion

L'analyse de la participation verbale globale nous a permis d'observer les variations des interventions des étudiants dans les modalités audio et clavardage.

En ce qui concerne la participation dans la modalité audio, nous avons vu que :

- Les étudiants français occupent le plus l'espace sonore. Ils ont le rôle de "*locuteur privilégié*"

- Le temps de parole cumulé des étudiants français dans les groupes 1 et 3 est nettement supérieur à celui des étudiants américains alors qu'ils sont moins nombreux
- Le groupe 6 semble se démarquer des groupes 1 et 3 puisque la participation est plus équilibrée entre étudiants UBP et étudiants CMU
- La part de silence est très importante dans tous les groupes et toujours plus importante que le temps de parole cumulé des trois (ou quatre) étudiants américains.

En ce qui concerne la modalité clavardage, nous avons remarqué que :

- Les groupes n'utilisent pas le clavardage dans la même proportion. Cette modalité est très peu exploitée dans le groupe 6, elle l'est beaucoup plus dans les autres groupes.
- Dans le groupe 1, les étudiants CMU utilisent plus le clavardage que les étudiants UBP
- Nous sommes intervenue dans le clavardage, dans des proportions très différentes selon les groupes.

Enfin, lorsque l'on compare les modalités audio et clavardage, on s'aperçoit que :

- La modalité clavardage est toujours moins utilisée par les étudiants que l'audio
- Dans le groupe 1, la différence entre l'audio et le clavardage est moins marquée.

Ainsi, on constate qu'avec des consignes de travail identiques, les séances ont une durée très variable d'un groupe à l'autre tout comme l'utilisation des modalités différentes.

Cette analyse globale nous a permis d'observer une asymétrie certaine entre les étudiants français et américains ainsi qu'une utilisation différente des deux modalités et de nombreuses différences entre les étudiants d'un groupe et entre les groupes. Elle nous donne quelques indices sur la place occupée par les participants, notamment le statut de "*locuteur privilégié*" qui semble être adopté par les étudiants français.

Le rôle d'animateur, endossé seulement par les étudiants français, a très certainement eu une influence sur cette répartition inégale de la parole. En effet, ce rôle consiste, comme son nom l'indique, à animer la séance, à gérer les tours de parole et à faire avancer la discussion et le travail collectif. L'animateur est responsable du bon déroulement de la séance. Ainsi, la définition de ce rôle par les participants a très certainement joué sur l'organisation des

interactions et la construction de la relation. C'est ce que nous proposons d'étudier dans la section suivante à travers l'évolution de la participation durant les séances.

# 3. Évolution de la participation au fil des séances

Nous venons d'analyser la participation des étudiants cumulée sur l'ensemble de la formation. Nous souhaitons maintenant nous intéresser plus en détail à l'histoire interactionnelle de chaque groupe et à la manière dont a évolué la participation au fil des séances. Nous considérons en effet qu'une relation se construit dans le temps. Ainsi, nous souhaitons voir si les étudiants ont eu la même utilisation des modalités audio et clavardage et s'ils ont gardé les mêmes places dans l'espace interactionnel de la première à la dernière séance.

Nous reprenons, comme dans la section précédente, les deux modalités : l'audio avec le temps de parole, le nombre de tours de parole, le nombre de mots prononcés et le clavardage avec le nombre de messages et de mots. Nous incluons la dimension "animateur" afin de déterminer si ce rôle a une influence sur la participation.

Nous avons choisi de représenter les données, non pas sous forme de tableaux, mais sous forme de graphiques, qui permettent de visualiser l'évolution dans le temps et la place occupée par chaque étudiant.

## 3.1. Groupe 1

### 3.1.1. Présentation générale de l'histoire interactionnelle du groupe

Dans le tableau ci-dessous sont présentées les données temporelles de l'histoire interactionnelle du groupe 1, "Big MMAKK".

| | Date | Heure début | Durée | Participants |
|---|---|---|---|---|
| e1_langues_1 | Mercredi 28 septembre 2011 | 20h | 1:59:47 | Meredith afcmu_1_1<br>Kristin afcmu_1_2<br>Annie afcmu_1_3<br>**Karolina afubp1_1_4**<br>Matthias amubp1_1_5 |
| e2_identite_1 | Mercredi 12 octobre 2011 | 20h | 2:17:33 | Meredith afcmu_1_1<br>Kristin afcmu_1_2<br>~~Annie afcmu_1_3~~<br>Karolina afubp1_1_4<br>**Matthias amubp1_1_5** |
| e3_symboles_1 | Mercredi 9 novembre 2011 | 20h | 2:02:55 | Meredith afcmu_1_1<br>Kristin afcmu_1_2<br>Annie afcmu_1_3<br>**Karolina afubp1_1_4**<br>Matthias amubp1_1_5 |
| e4_actualites_1 | Vendredi 25 novembre 2011 | 20h | 2:20:57 | (Meredith afcmu_1_1)<br>Kristin afcmu_1_2<br>Annie afcmu_1_3<br>Karolina afubp1_1_4<br>**Matthias amubp1_1_5** |
| e5_bilan_1 | Vendredi 9 décembre 2011 | 20h | 2:45:29 | Meredith afcmu_1_1<br>Kristin afcmu_1_2<br>Annie afcmu_1_3<br>**Karolina afubp1_1_4**<br>Matthias amubp1_1_5 |

**Tableau 26 : Aperçu des séances du groupe 1**

Nous avons barré Annie dans les participants de la séance 2 car elle était absente. Meredith est mise entre parenthèses sur la ligne de la séance 4 car bien que son avatar était "physiquement" présent, elle a rencontré beaucoup de difficultés et n'a pas pu participer à la séance. Le prénom de l'étudiant UBP "animateur" est mis en gras pour chaque séance.

À partir de ces données, nous pouvons déjà remarquer une certaine régularité. Les séances ont toutes eu lieu à 20h (heure française, soit 14h à Pittsburgh) et le même jour de la semaine pour les trois premières. Il semblerait que les étudiants aient établi une sorte de rituel. La durée des séances varie de 1h59 à 2h45. Plus la formation avançait, plus les séances étaient longues, à l'exception de la séance 2.

Notons, en ce qui concerne l'animation, que Karolina et Matthias ont respecté la consigne en identifiant clairement un animateur par séance. Mais on remarque bien, en observant le contenu des interactions, que l'étudiant qui n'était pas animateur intervenait souvent

comme soutien à l'animateur. De plus, dans le post-questionnaire, Karolina et Matthias ont expliqué qu'ils passaient du temps ensemble afin de préparer les séances. Ils distinguent la phase de préparation, en binôme, de la séance animée individuellement.

## 3.1.2. Évolution de la participation des étudiants

### *3.1.2.1. Modalité audio*

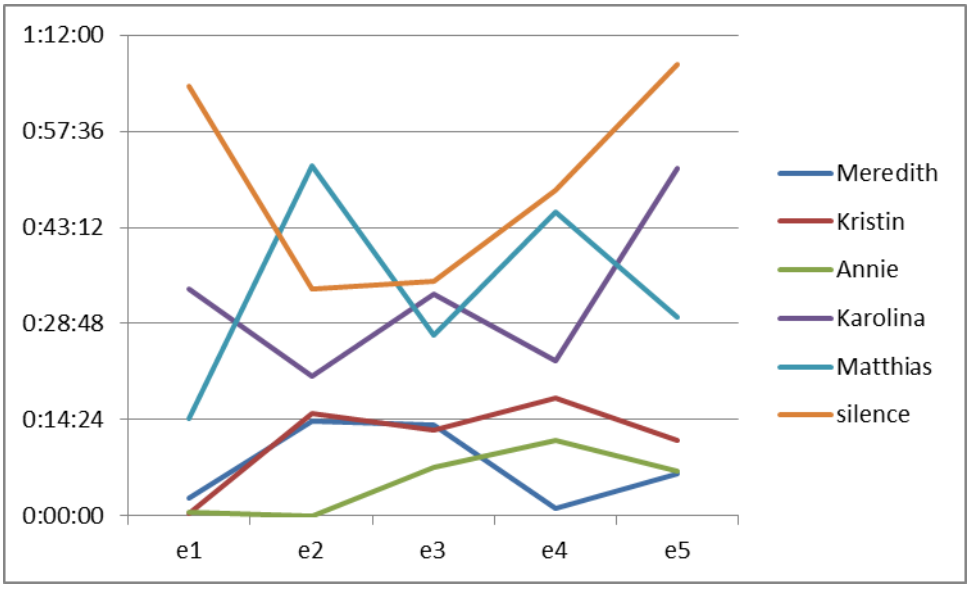



**Figure 62 : Évolution du temps de parole de chaque étudiant – groupe 1**

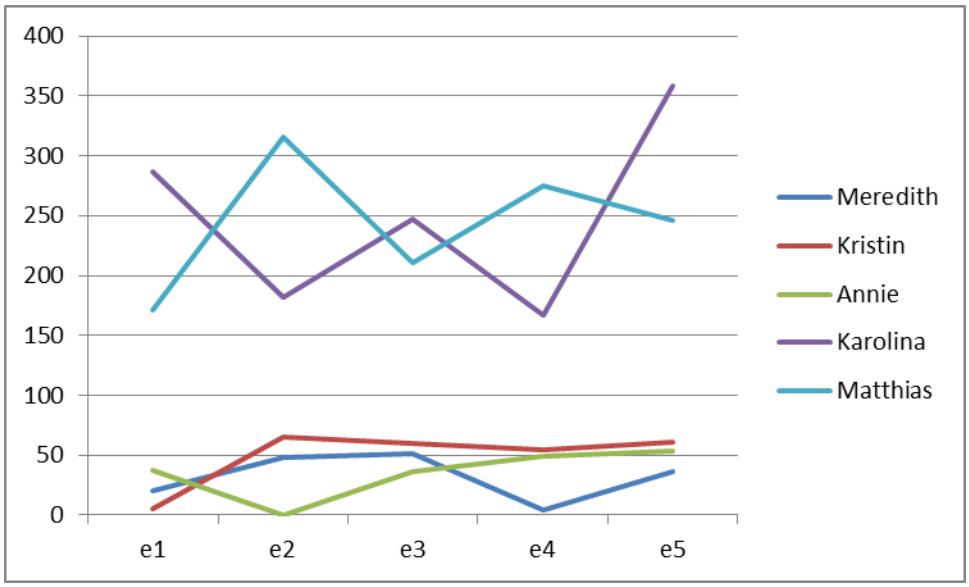



**Figure 63 : Évolution du nombre de tours de parole audio – groupe**

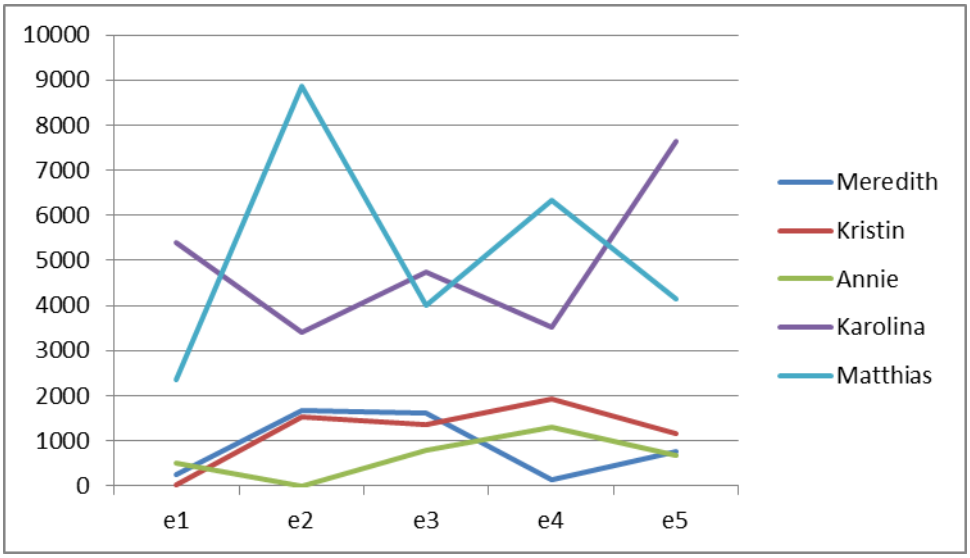



**Figure 64 : Évolution du nombre de mots prononcés à l'oral – groupe 1**

Dans les trois graphiques précédents, on voit nettement se détacher Karolina et Matthias de Meredith, Kristin et Annie du point de vue du temps de parole, du nombre de tours de parole et du nombre de mots. De plus, on visualise bien les alternances du rôle d'animateur entre Mathias et Karolina. Celui qui est animateur d'une séance est celui qui parle le plus.

Du côté des étudiantes américaines, on observe une évolution de leur participation au fil des séances. En effet, du point de vue du temps de parole, elles parlent de plus en plus entre la séance 1 et la séance 4. Meredith était quasiment absente lors de la séance 4 et Kristin était

absente lors de la séance 2, d'où la courbe qui descend à zéro pour ces deux étudiantes lors de ces deux séances. Nous remarquons une baisse du temps de parole de tous les étudiants à la séance 5, à l'exception de l'animatrice dont l'occupation de l'espace interactionnel était beaucoup plus importante que pour les autres séances. Cela est sans doute dû à la nature et à la complexité de la tâche. Le groupe devait réaliser un diaporama de bilan de la formation. Nous étudierons cette tâche de manière approfondie dans le chapitre 8.

Du point de vue du nombre de tours de parole et du nombre de mots prononcés, il est intéressant de remarquer une certaine stabilisation chez les étudiantes américaines qui parlent quasiment autant de fois et autant à partir de la séance 2 (exception faite des deux étudiantes absentes mentionnée plus haut). Côté UBP, les courbes sont très proches de la courbe du temps de parole.

On remarque un temps de silence très important (plus de la moitié de la durée de la première séance). Il n'est pas exclu de penser à l'impact de la familiarisation avec un outil de communication nouveau et complexe. Rappelons que la modalité audio n'est pas la seule possibilité dans *Second Life*. En effet, les étudiants peuvent aussi utiliser le clavardage et la gestuelle. Ils peuvent également se déplacer et interagir avec leur environnement. De plus, les tâches que le groupe avait à réaliser impliquaient un travail à travers les outils disponibles dans *Second Life* et la plupart du temps, un rendu sous forme écrite était demandé aux étudiants.

Si une réduction du silence est notable entre la première et la deuxième séance, celui-ci augmente progressivement entre la séance 2 et la séance 5. Pour autant, cela ne signifie pas que les étudiants interagissent moins.

### 3.1.2.2. Modalité clavardage

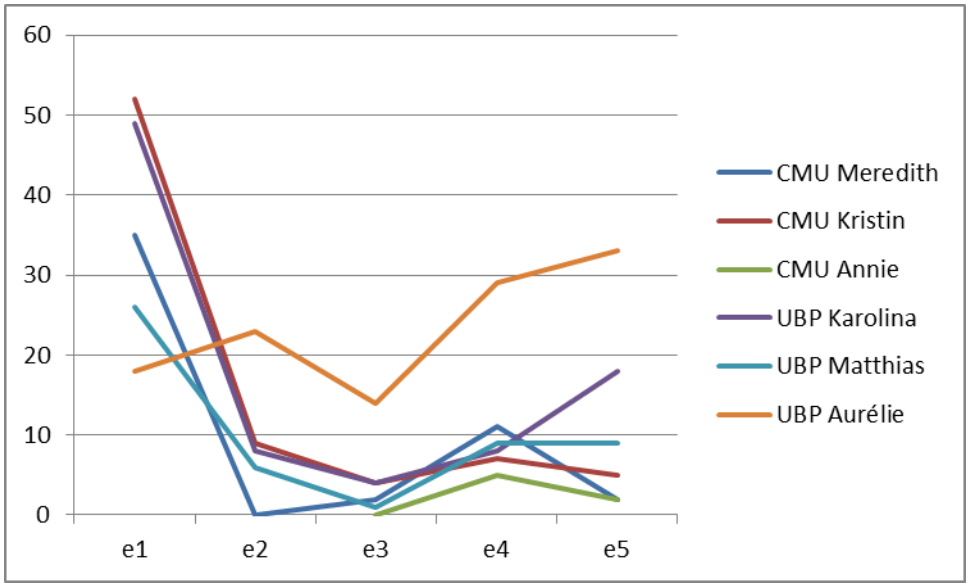



**Figure 65 : Évolution du nombre de messages postés dans le clavardage – groupe 1**

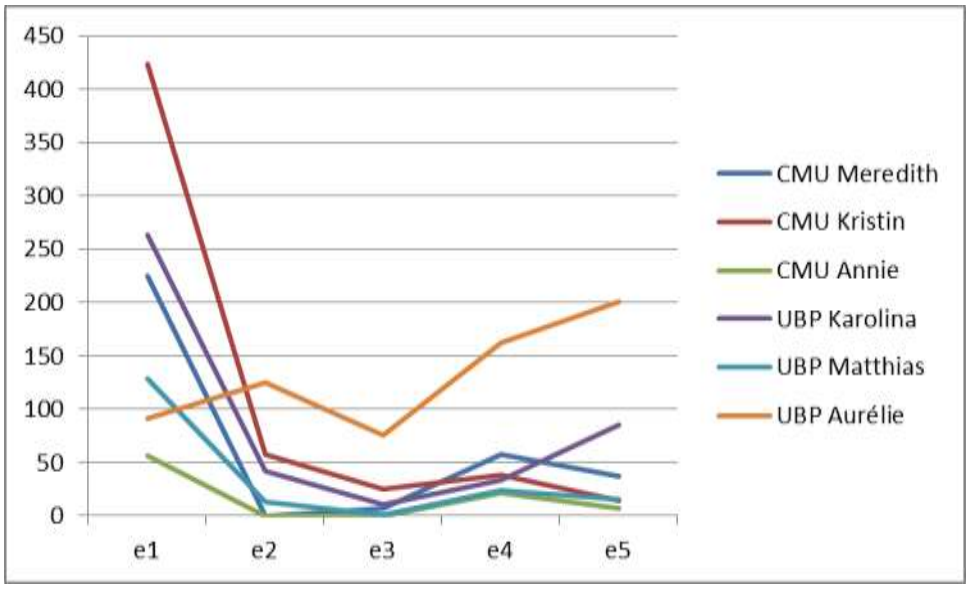



**Figure 66 : Évolution du nombre de mots dans le clavardage – groupe 1**

Concernant, à présent, la modalité clavardage, on observe que les deux graphiques de nombre de messages (figure 65) et de nombre de mots (figure 66) suivent la même tendance. Le clavardage a été relativement utilisé par les étudiants lors de la première séance (particulièrement Kristin qui rencontrait des problèmes avec son micro), puis de moins en moins jusqu'à une légère reprise lors de la séance 4 et une plus forte utilisation de

la part de l'animatrice lors de la séance 5. Nos propres interventions ont progressivement augmenté, à l'exception de la séance 3.

#### *3.1.2.3. Synthèse*

À travers cette analyse de l'évolution de la participation des étudiants durant la formation, nous avons pu noter plusieurs phénomènes intéressants. Concernant la modalité audio, côté UBP, on visualise nettement l'alternance du rôle d'animateur. Lorsqu'un étudiant est animateur, c'est lui qui parle le plus. Côté CMU, on a pu observer une tendance à parler de plus en plus. Concernant, le silence, qui occupait plus de la moitié du temps de la première séance, il a baissé lors de la séance 2 mais a progressivement augmenté pour le reste des séances. Côté UBP, le temps de parole est resté relativement stable. Côté CMU, on a pu remarquer une très faible participation de la part des étudiantes américaines lors de la première séance. La participation a ensuite augmenté jusqu'à la séance 3 et la courbe s'est inversée avec une baisse de l'occupation de l'espace sonore jusqu'à la fin de la formation. Concernant la modalité clavardage, son utilisation a évolué sous la forme d'un V. Relativement importante lors de la première séance, elle a ensuite baissé jusqu'à la séance 3 où la courbe s'est inversée et l'utilisation du clavardage a un peu augmenté.

## 3.2. Groupe 3

### 3.2.1. Présentation générale de l'histoire interactionnelle du groupe

Comme pour le groupe 1, nous présentons ci-dessous le calendrier des séances du groupe 3, "Les Fous Français".

| | Date | Heure début | Durée | Participants |
|---|---|---|---|---|
| e1_langues_3 | jeudi 29 septembre 2011 | 21h | 2:15:04 | Michael amcmu_3_1<br>Gabriela afcmu_3_2<br>Sima afcmu_3_3<br>~~Edward amcmu_3_4~~<br>**Antoine amubp2_3_5**<br>**Gauthier amubp2_3_6** |
| e2_identite_3 | jeudi 13 octobre 2011 | 21h | 1:43:59 | Michael amcmu_3_1<br>Gabriela afcmu_3_2<br>Sima afcmu_3_3<br>Edward amcmu_3_4<br>**Antoine amubp2_3_5**<br>**Gauthier amubp2_3_6** |
| e3_symboles_3 | jeudi 10 novembre 2011 | 21h | 1:31:12 | Michael amcmu_3_1<br>~~Gabriela afcmu_3_2~~<br>Sima afcmu_3_3<br>Edward amcmu_3_4<br>**Antoine amubp2_3_5**<br>**Gauthier amubp2_3_6** |
| e4_actualites_3 | jeudi 1 décembre 2011 | 21h | 1:45:31 | Michael amcmu_3_1<br>Gabriela afcmu_3_2<br>~~Sima afcmu_3_3~~<br>Edward amcmu_3_4<br>**Antoine amubp2_3_5**<br>**Gauthier amubp2_3_6** |
| e5_bilan_3 | jeudi 8 décembre 2011 | 21h | 1:14:41 | Michael amcmu_3_1<br>Gabriela afcmu_3_2<br>Sima afcmu_3_3<br>Edward amcmu_3_4<br>**Antoine amubp2_3_5**<br>**Gauthier amubp2_3_6** |

**Tableau 27 : Aperçu des séances du groupe 3**

Comme pour le groupe 1, on remarque une régularité dans la planification des séances. Elles ont toutes eu lieu le jeudi à 21h. Soulignons également qu'il s'agissait du groupe à l'effectif le plus important mais il y a toujours eu un absent à l'exception des séances 2 et 5. Les séances avaient une amplitude de 1h14 à 2h15.

Notons une particularité pour ce groupe : le binôme UBP a fait le choix de co-animer les séances. C'est pour cela que les prénoms de Gauthier et Antoine sont en gras sur toutes les séances. Il s'agit là d'une transgression de la consigne puisqu'un seul étudiant devait assurer l'animation. Il sera alors intéressant de voir comment s'organise la répartition de la

participation des étudiants dans l'espace interactionnel et particulièrement celle des co-animateurs.

### *3.2.1.1. Modalité audio*

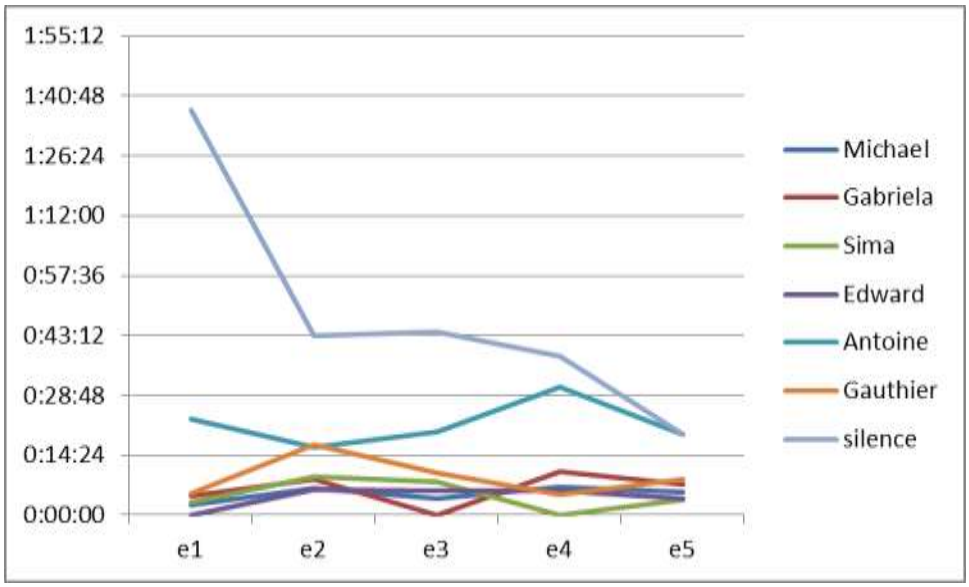



**Figure 67 : Évolution du temps de parole de chaque étudiant – groupe 3**

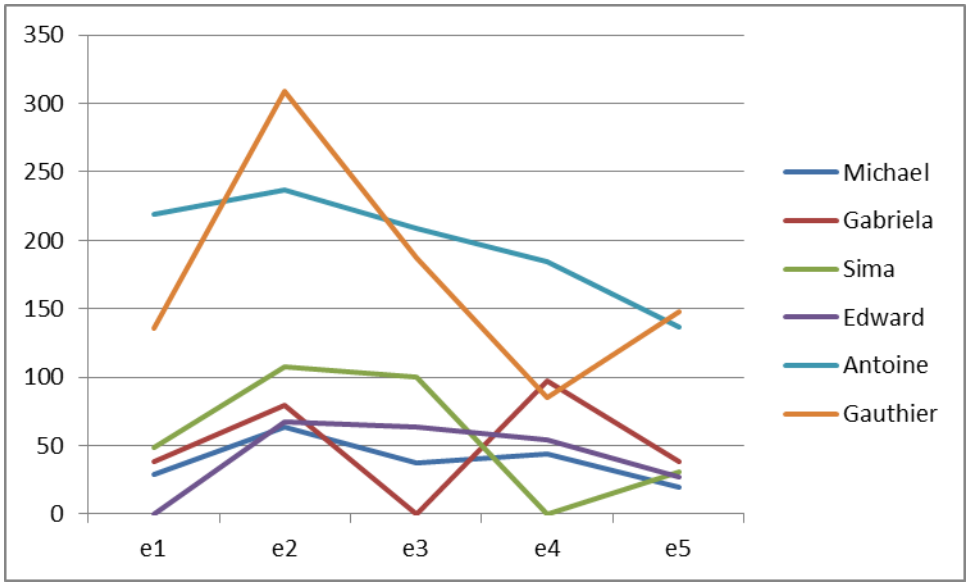



**Figure 68 : Évolution du nombre de tours de parole audio – groupe 3**

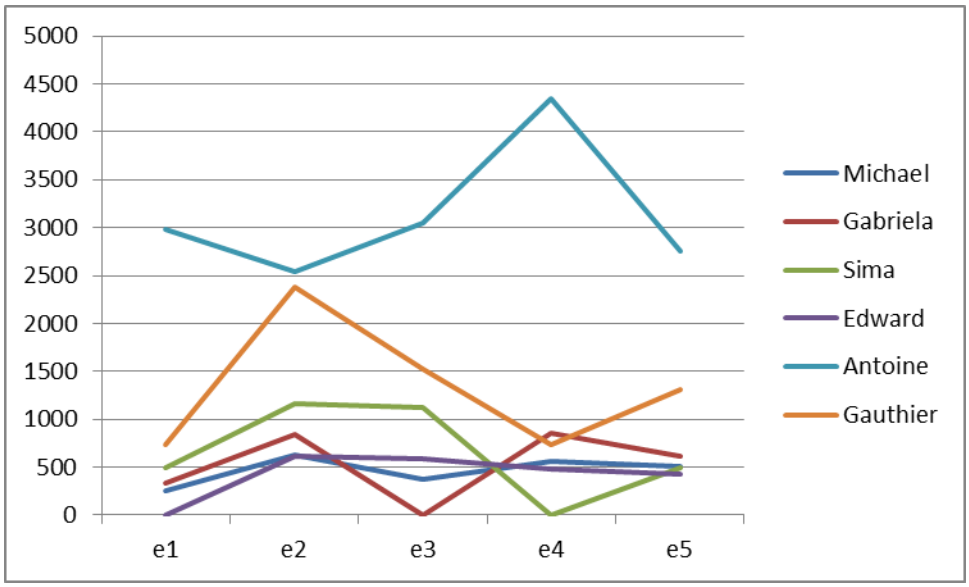



**Figure 69 : Évolution du nombre de mots prononcés à l'oral – groupe 3**

Le graphique représentant l'évolution du temps de parole (figure 67) est difficile à lire en raison de la part très importante de silence pendant la première séance (presque 1h40 pour une séance de 2h15). Celle-ci baisse considérablement entre la première et la deuxième séance, puis progressivement jusqu'à la fin de la formation.

Les étudiants CMU semblent parler dans la même proportion sur tout le déroulement de la formation (moins de 15 minutes par étudiant). La courbe du temps de parole de Gauthier est un peu plus élevée que celle des étudiants CMU pendant la première et la deuxième séance mais il semble par la suite s'effacer progressivement de la scène interactionnelle, au moins en ce qui concerne le temps de parole. Antoine a toujours un temps de parole supérieur à celui des autres membres du groupe.

Du point de vue du nombre de tours de parole, on perçoit mieux les différences entre les participants puisque le silence n'est pas présent dans le graphique. Les courbes des co-animateurs se croisent à trois reprises, ce qui semble montrer une certaine alternance dans l'occupation de l'espace interactionnel entre les co-animateurs. Gauthier intervient beaucoup pendant la séance 2. Sa participation baisse jusqu'à la séance 4 puis remonte pour la dernière séance. Antoine est toujours l'étudiant qui intervient le plus, sauf pendant la séance 2 et l'on remarque que ses interventions diminuent progressivement même si elles restent toujours nettement supérieures au nombre d'intervention des étudiants américains. On pourrait émettre l'hypothèse qu'Antoine et Gauthier ont cherché, à partir de la séance 2,

à s'effacer pour laisser la place aux étudiants américains. Cependant, côté CMU, à l'exception de Gabriela, on observe également une diminution des interventions à partir de la séance 2.

Le nombre de mots prononcés place encore Antoine très nettement au-dessus des autres membres du groupe et l'on observe à nouveau que les étudiants américains parlent de moins en moins, sauf Gabriela.

### *3.2.1.2. Modalité clavardage*

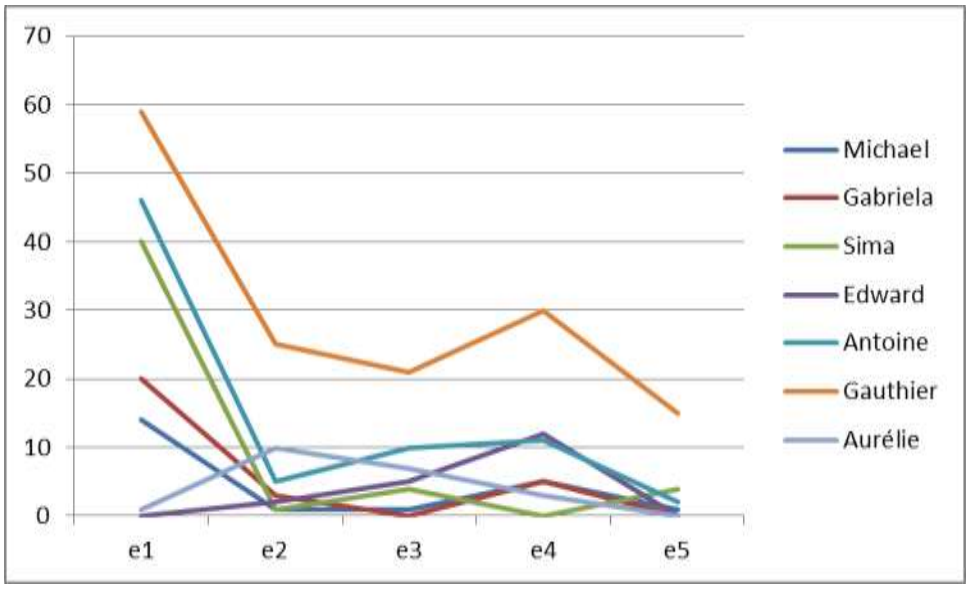



**Figure 70 : Évolution du nombre de messages postés dans le clavardage – groupe 3**

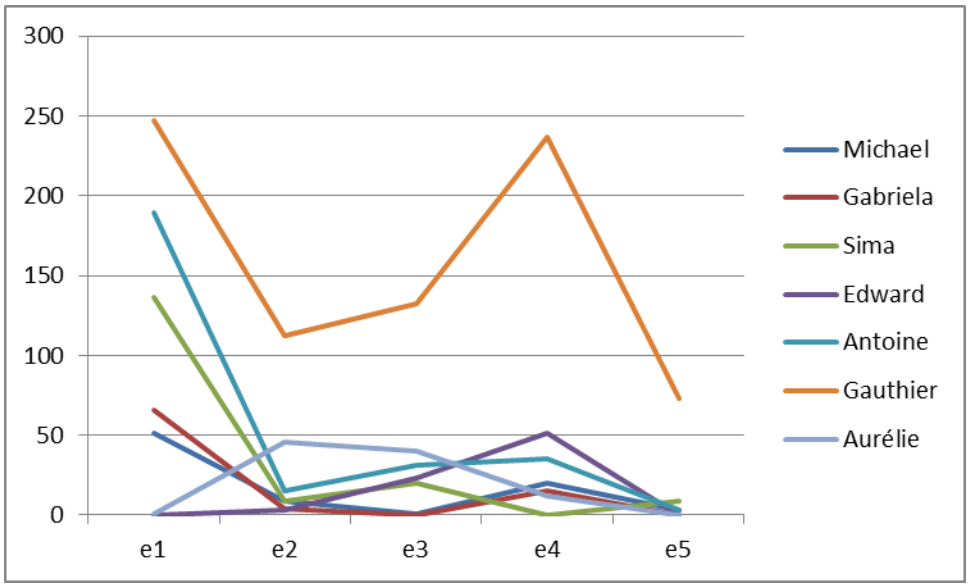



**Figure 71 : Évolution du nombre de mots dans le clavardage – groupe 3**

Dans la modalité clavardage, c'est Gauthier qui occupe le plus l'espace interactionnel. On remarque une utilisation importante du clavardage chez les étudiants lors de la première séance. Celle-ci diminue de façon importante à la deuxième séance et semble augmenter à nouveau mais de manière peu importante. Il est intéressant de noter que les courbes du nombre de messages suivent la même tendance pour tous les étudiants sauf Edward qui poste de plus en plus de messages jusqu'à la séance 4. Nos propres interventions sont assez faibles même si plus importantes que celles de tous les étudiants sauf Gauthier.

### *3.2.1.3. Synthèse*

On note donc dans ce groupe un phénomène intéressant du point de vue de l'utilisation des modalités audio et clavardage par les co-animateurs. Si Antoine domine l'espace sonore, Gauthier investit le clavardage. Remarquons également la tendance à la baisse de la participation chez tous les étudiants. Il faut tout de même souligner la relativité de ces tendances qui ne portent que sur un faible nombre de messages (rarement plus de 10 par séance pour les étudiants américains).

# 3.3. Groupe 6

## 3.3.1. Présentation générale de l'histoire interactionnelle du groupe

Nous présentons à présent l'évolution de la participation au sein du groupe 6.

| | Date | Heure début | Durée | Participants |
|---|---|---|---|---|
| e1_langues_6 | samedi 1 octobre 2011 | 16h30 | 1:08:27 | ~~Olivia afcmu_6_1~~<br>Maria afcmu_6_2<br>~~Colette afcmu_6_3~~<br>Long Ting afubp1_6_4<br>**Manuel amubp2_6_**5 |
| e2_identite_6 | mardi 18 octobre 2011 | 21h | 2:04:15 | Olivia afcmu_6_1<br>Maria afcmu_6_2<br>Colette afcmu_6_3<br>**Long Ting afubp1_6_4**<br>Manuel amubp2_6_5 |
| e3_symboles_6 | vendredi 18 novembre 2011 | 19h | 1:40:30 | Olivia afcmu_6_1<br>Maria afcmu_6_2<br>Colette afcmu_6_3<br>Long Ting afubp1_6_4<br>**Manuel amubp2_6_5** |
| e4_actualites_6[108] | vendredi 2 décembre 2011 | 21h | 1:50:39 | Olivia afcmu_6_1<br>Maria afcmu_6_2<br>Colette afcmu_6_3<br>Long Ting afubp1_6_4<br>**Manuel amubp2_6_5** |
| e5_bilan_6 | dimanche 11 décembre 2011 | 17h | 1:33:09 | Olivia afcmu_6_1<br>Maria afcmu_6_2<br>Colette afcmu_6_3<br>**Long Ting afubp1_6_4**<br>~~Manuel amubp2_6_5~~ |

**Tableau 28 : Aperçu des séances du groupe 6**

Dans ce groupe, à l'inverse des deux précédents, on ne remarque aucune régularité dans les dates et horaires des séances, ni dans leur durée. Les étudiants UBP ont alterné en ce qui concerne l'animation des séances mais il faut noter qu'à l'inverse du groupe 1, ils ne se sont jamais concertés. Ceci est très probablement dû au fait qu'il s'agissait d'un groupe composé

[108] Séance non transcrite.

d'une étudiante de M1 et d'un étudiant de M2, qui n'avaient pas l'occasion de se rencontrer, qui plus est, la différence d'âge entre eux est plus importante que dans les autres groupes.

Remarquons l'absence de deux des trois étudiantes américaines. Précisons également que la séance 4 n'a pas pu être transcrite.

### *3.3.1.1. Modalité audio*

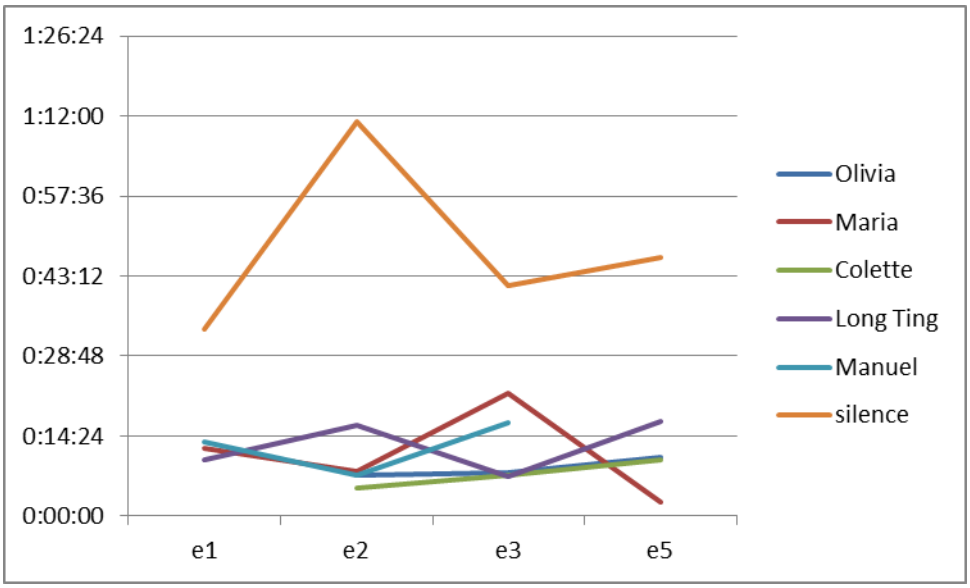



**Figure 72 : Évolution du temps de parole de chaque étudiant – groupe 6**

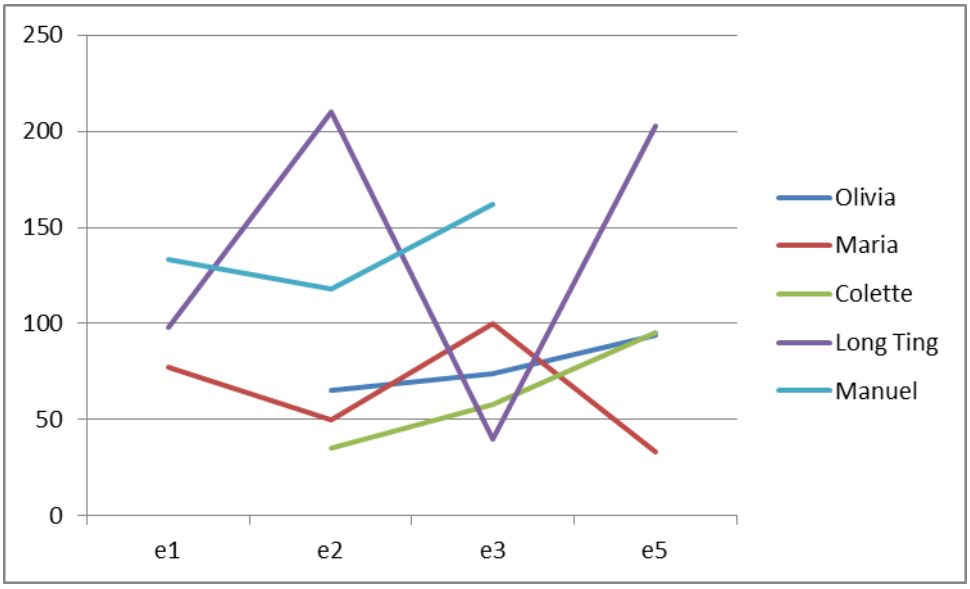



**Figure 73 : Évolution du nombre de tours de parole audio – groupe 6**

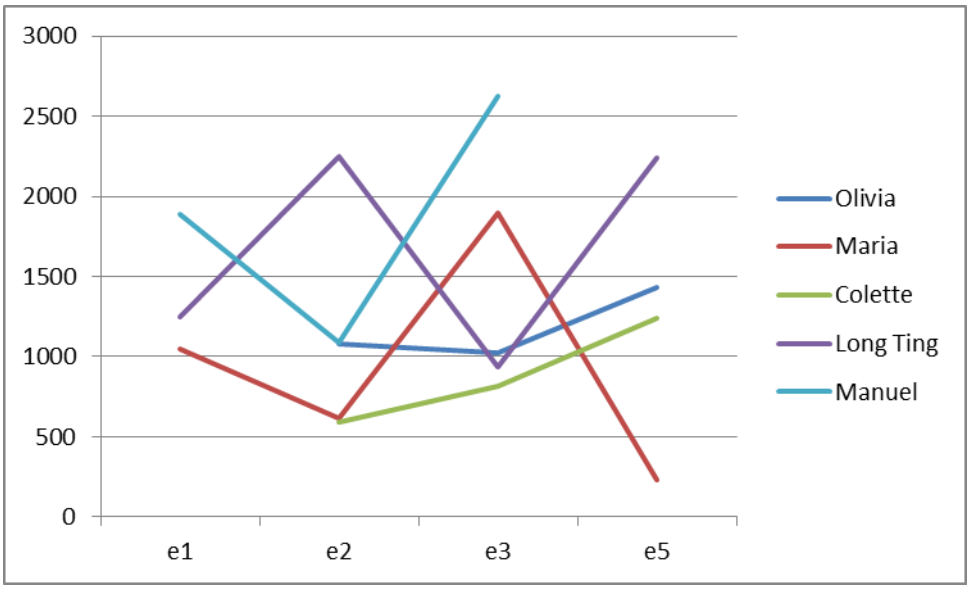



**Figure 74 : Évolution du nombre de mots prononcés à l'oral – groupe 6**

À nouveau, on remarque une proportion très importante du silence qui est toujours supérieur au temps de parole des participants pour toutes les séances.

Lors de la première séance, les trois étudiants présents ont parlé presque autant de temps. Manuel, l'animateur, a parlé le plus longtemps, suivi de l'étudiante américaine, Maria, puis de Long Ting. Par la suite, on n'observe pas de tendance nette vers une augmentation ou une diminution du temps de parole. Du point de vue du nombre de tours de parole, on remarque une grande amplitude dans les interventions de Long Ting qui sont parfois plus nombreuses et importantes que celles des autres étudiants (correspondant aux séances qu'elle a animées). Pendant la séance 3, c'est l'étudiante qui participe le moins parmi tout le groupe. Est-ce une volonté de sa part ou bien est-ce l'animateur qui ne la prend pas en considération ?

### 3.3.1.2. Clavardage

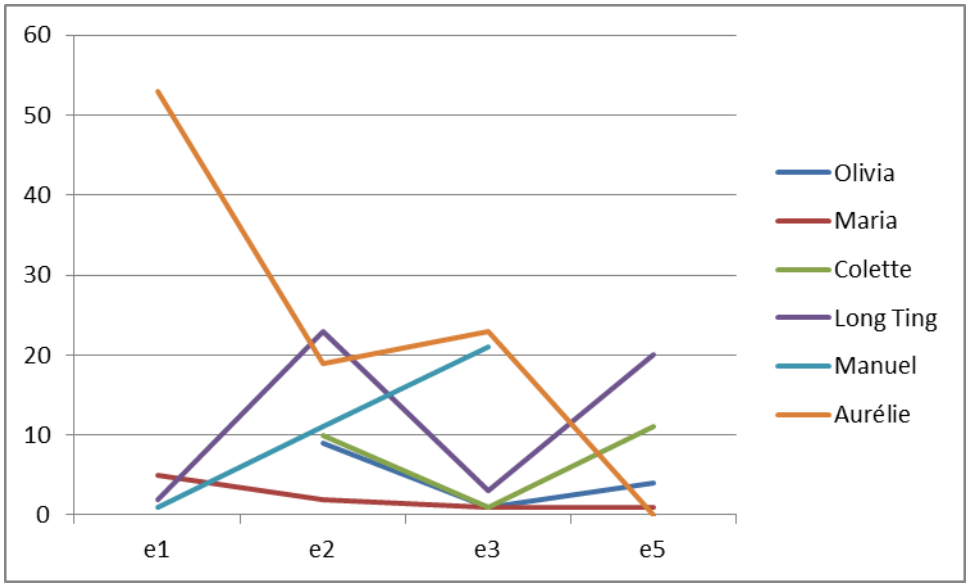



**Figure 75 : Évolution du nombre de messages postés dans le clavardage – groupe 6**

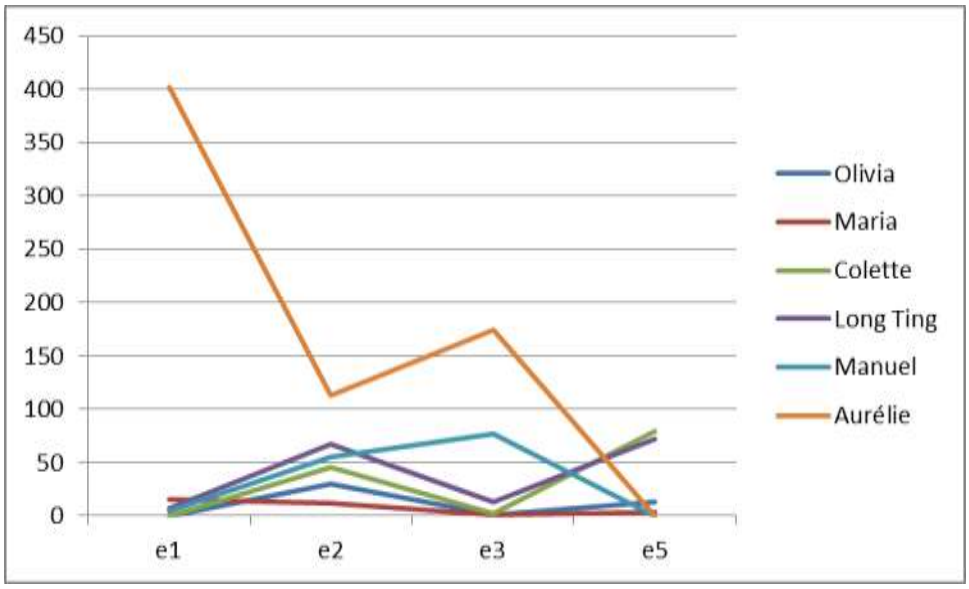



**Figure 76 : Évolution du nombre de mots dans le clavardage – groupe 6**

En ce qui concerne la modalité clavardage, la première observation que nous pouvons faire est sa faible utilisation (un maximum de 23 messages). Notre intervention dans le clavardage a été très importante lors de la première séance pour aider les étudiants à démarrer la séance. Elle a progressivement baissé mais est presque toujours restée supérieure à celle des étudiants du groupe.

#### *3.3.1.3. Synthèse*

L'observation de l'évolution de la participation dans ce groupe est intéressante puisqu'elle présente des aspects inattendus. On n'observe que très peu de tendances, que ce soit dans la modalité audio ou clavardage. La part de silence est très importante et toujours supérieure à la part de prise de parole. On pourrait penser que cela est dû au fait que les étudiants interagissent dans une autre modalité mais lorsque l'on observe l'utilisation de la modalité clavardage, on remarque qu'elle est assez faible. Ainsi ce groupe est caractérisé par une très faible participation.

# 4. Synthèse des observations

L'objectif de ce chapitre était de réaliser une analyse à un niveau que nous qualifions de macro. Nous avons tout d'abord décrit les éléments contextuels pouvant influer sur la construction de la relation interpersonnelle avant même que celle-ci ne commence à se construire. Nous avons ensuite abordé la relation préalable entre les participants (inexistante entre les groupes CMU et UBP, existante entre les étudiants UBP en M2, et partiellement existante entre les M1 et entre les étudiants CMU), le contexte institutionnel qui établit une asymétrie entre les étudiants (futurs enseignants de FLE d'un côté et apprenants de FLE de l'autre). Nous avons repris quelques éléments du scénario pédagogique pertinents pour l'étude de la construction de la relation pédagogique (constitution arbitraire des groupes, rôle d'animateur confié aux étudiants UBP, langue de travail, objectifs et modalités de travail, non maîtrise de l'environnement). Nous avons ensuite détaillé le profil des participants de chacun des groupes en considérant les caractéristiques stables de leur façade personnelle, leurs expériences de la formation à distance, de l'enseignement (pour les étudiants UBP), leur rapport aux TIC et leurs expériences éventuelles de communication exolingue en ligne. Nous avons terminé cette première partie en exposant leurs attentes vis-à-vis de la formation.

À partir de ces premiers éléments, nous avons pu observer quelques caractéristiques transversales dans les trois groupes. Tout d'abord, nous avons noté que les attentes exprimées par les étudiants correspondent aux objectifs de leur formation. Les étudiants CMU cherchent à progresser en français et à accroître leurs connaissances sur la culture

française alors que les étudiants UBP se positionnent d'ores et déjà comme (apprentis-) enseignants.

Nous nous sommes ensuite attachée à analyser la participation verbale d'un point de vue quantitatif selon deux approches : une approche visant à comparer la participation entre les groupes et, au sein des groupes, entre les groupes CMU et UBP ; puis une approche diachronique visant à étudier l'histoire interactionnelle des groupes à travers l'évolution de leur participation au fil des séances. Pour ces deux analyses, nous avons analysé la participation dans la modalité audio (temps de parole, nombre de tours de parole et nombre de mots) et dans la modalité clavardage (nombre de messages, nombre de mots).

Ainsi, dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons cherché à mesurer la participation verbale d'un point de vue global. Nous avons tout d'abord comparé la participation cumulée (sur toutes les séances) des groupes CMU, UBP et du silence pour les trois groupes. Nous avons noté une durée très variable des séances d'un groupe à l'autre et une proportion importante du silence dans chacun des groupes (représentant parfois presque la moitié de la durée cumulée des cinq séances). La comparaison de l'utilisation des modalités audio et clavardage a fait ressortir une nette préférence pour l'audio même si certains étudiants privilégient le clavardage. Enfin, nous avons remarqué que l'espace interactionnel était principalement occupé par les étudiants français, ce qui est assez surprenant puisque les étudiants américains étaient plus nombreux dans chaque groupe.

Dans la troisième partie de ce chapitre, nous avons cherché à déterminer comment a évolué, au fil des séances, la participation au sein des groupes en prenant en compte la variable "animation". Dans le groupe 1, nous avons observé que l'animateur occupe le plus l'espace interactionnel. Le silence a baissé puis augmenté jusqu'à la fin de la formation. La participation des étudiants UBP est restée relativement stable alors que celle des étudiants CMU a augmenté puis progressivement diminué. Le groupe 3 est caractérisé par le choix du binôme UBP de co-animer les séances. On observe une répartition de l'espace interactionnel de ces deux étudiants dans les deux modalités : Antoine privilégie l'audio alors que Gauthier intervient nettement plus dans le clavardage. Si leurs interventions tendent à diminuer au fil du temps, ce n'est pas pour autant que les étudiants CMU participent plus puisque leurs interventions diminuent également. Enfin, le groupe 6, particulier du fait que le binôme UBP

est composé d'une étudiante de M1 et d'un étudiant de M2, est caractérisé par l'importante proportion du silence tout au long des cinq séances et notre très forte intervention dans le clavardage. L'animateur occupe également le plus l'espace interactionnel mais contrairement aux autres groupes, l'étudiant qui n'anime pas participe parfois moins que les étudiants CMU.

De cette description globale du contexte et de la répartition de la participation entre les étudiants et entre les groupes, nous retenons deux éléments :

1. Alors que tous les groupes avaient les mêmes tâches à réaliser, dans les mêmes conditions (si l'on exclut les problèmes techniques), on observe d'importantes différences entre les groupes du point de vue de la durée des séances, de l'utilisation des modalités audio et clavardage et de la répartition de la parole.

2. Le rôle d'animateur semble avoir une influence importante sur la participation verbale puisque l'on remarque que l'animateur occupe systématiquement la part la plus importante de l'espace d'interaction. La faible participation, dans l'ensemble, des étudiants CMU nous semble corrélée à l'animateur qui devient locuteur privilégié. Nous pouvons également avancer, en reprenant les axes de la relation interpersonnelle définis par Kerbrat-Orecchioni (1992), que les étudiants français semblent occuper une position haute et se situer sur l'axe vertical de la relation.

Mais une simple analyse quantitative ne permet pas d'affirmer cela. Seule une analyse plus fine de l'organisation et du contenu des interactions, croisée avec les verbalisations des étudiants sur leur perception du rôle qu'ils ont joué et que leurs partenaires jouaient nous permettra de le confirmer. C'est ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

Ces analyses quantitatives ont donc permis de déterminer comment fonctionnent les interactions de manière très globale, au niveau de la répartition de la parole de chacun des participants au sein de l'espace interactionnel. Pour étudier la construction de la relation au sein des groupes, il nous faut maintenant identifier les indices de relation (relationèmes) et de place via des analyses fines du contenu des interactions et des verbalisations des étudiants.

# Chapitre 7. Présentation de soi, rôle et indices de construction de la relation interpersonnelle

Nous avons présenté dans le chapitre précédent quelques éléments contextuels permettant de décrire la situation de départ. Nous avons notamment montré un premier décalage entre les objectifs de la formation, les attentes des étudiants français qui se positionnaient comme enseignants et celles des américains qui souhaitaient progresser en français et découvrir d'autres cultures.

Nous souhaitons à présent nous intéresser plus spécifiquement à la manière dont les étudiants se sont présentés au début de la formation

## 1. Présentation de soi dans les différents espaces de la formation

### 1.1. Présentation dans le forum *Moodle*

Durant l'étape de préparation du projet, mi-septembre 2011, nous avons demandé aux étudiants de réaliser un certain nombre de tâches pour se familiariser avec les différents espaces de la formation mais également pour construire du lien social avec les autres participants. En effet, les étudiants américains et les étudiants français ne se connaissaient pas. Côté français, comme le semestre avait débuté quelques jours auparavant et que le groupe était constitué à la fois d'étudiants en Master 1 et en Master 2, la plupart ne se connaissaient pas non plus.

Un forum, intitulé "Premier contact" a donc été ouvert sur *Moodle* à partir du 22 septembre pour permettre à chacun de se présenter et de faire connaissance avec les autres étudiants.

Le lecteur est invité à consulter le contenu de ce forum (annexe 4.2)

### 1.1.1. Éléments généraux

Le forum a été ouvert le 22 septembre. Les étudiants ont posté des messages entre le 23 septembre et le 18 octobre 2011.

Au total, 38 messages ont été postés (rappelons que 37 étudiants étaient inscrits au début du projet, l'un d'entre eux a abandonné juste avant que le projet ne commence, l'autre peu après la première étape). Deux étudiants ne se sont pas présentés (Gabriela et Kevin) malgré de nombreuses relances de notre part. Les autres étudiants ont posté un message (deux étudiants en ont posté deux mais il s'agissait soit d'un doublon, soit de la correction d'une faute dans le message initial). Nous avons pour notre part posté un message en réaction à la proposition d'un étudiant.

Nous reproduisons la structure du forum dans la figure 77.

**Figure 77 : Structure du forum "premier contact"**

Le forum est structuré en 31 fils de discussions comprenant la plupart du temps un seul message. Les étudiants ont donc fait le choix d'ouvrir un nouveau fil de discussion pour se

présenter. Le fil de discussion ouvert par Sarah a été suivi de cinq autres contributions. Mais une rupture a eu lieu dès le lendemain avec Christa qui a ouvert un nouveau fil de discussion.

Le titre du fil de discussion "*Bonjour*" a été repris par la majorité des étudiants (25). Parmi les autres objets, on trouve "*salut*" (1), "*présentation*" (2), "*premier contact*" (1) et "*Sarah*", le prénom de l'étudiante se présentant. Hormis cette dernière variante, les objets restent très impersonnels même s'ils respectent l'objectif du forum : se présenter et donc saluer autrui.

Ce premier constat montre que les étudiants se sont contentés de respecter la consigne de se présenter mais n'ont pas vraiment cherché à instaurer un échange.

## 1.1.2. Présentation des étudiants français

Intéressons-nous à présent à la manière dont les étudiants français se sont présentés dans le forum.

### *1.1.2.1. Le premier message*

C'est Sarah, une étudiante du groupe clermontois, qui a posté le premier message, le jour-même de l'ouverture du forum. Nous le reproduisons (figure 78) pour l'observer en détails.

**Sarah**
par Sarah afubp_7_5 jeudi 22 septembre 2011, 23:57

bonjour tout le monde,

moi cest Sarah **afubp_7_5** je suis en M1 FLE et je suis donc dans le projet SLIC. je suis en groupe avec Qian donc si tu vois ça Qian contacte moi (mail de luniversité) pour quon fasse un peu plus connaissance (je ne vois pas qui tu es désolée..^^).

voilà sinon je suis super motivée pour ce projet même si je nai pas encore saisi totalement ce quaurélie attend de nous mais ça ne saurait tarder je pense.

en attendant de vous revoir. bonne journée à tout le monde. ☺

Répondre

**Figure 78 : Premier message posté sur le forum "premier contact"**

Sarah a choisi d'intituler le fil de discussion qu'elle a ouvert par son prénom. Elle commence par saluer "*tout le monde*". Elle donne ensuite son prénom et son nom ainsi que son statut d'étudiante en "*M1 FLE*", terme que l'on imagine obscur pour les étudiants américains qui ne

peuvent pas deviner que se cache derrière ces lettres la signification "master 1 en didactique du français langue étrangère", expression elle-même très confuse pour des personnes ne connaissant pas le domaine du FLE. Les étudiants français savaient qu'ils avaient été présentés aux étudiants américains comme futurs enseignants de français par l'enseignante américaine. Mais cela ne signifie pas que les étudiants américains percevaient ce que signifie M1 FLE. Pour autant, nous remarquons qu'aucun d'eux n'a posé la question, de même que côté français, tous les étudiants se sont présentés en utilisant sensiblement la même expression "M1 (ou M2) FLE", à quelques variantes près ("*master 1 de Français Langue Étrangère*", "*1ère année de master FLE*", "*en master 2*". Sarah indique également être dans le projet SLIC, autre implicite seulement compréhensible par les étudiants de Master qui pouvaient choisir entre deux dispositifs de formation.

Il est intéressant de noter que Sarah profite de ce message de présentation pour prendre contact avec son binôme, Qian, qui est également en M1 et suit donc les mêmes cours en présentiel. Elle s'excuse de ne pas savoir qui elle est.

Sarah aborde ensuite le projet, sa motivation et ses doutes sur les attentes de la conceptrice (nous-même). Elle termine son message par des salutations. On peut se demander à qui elle s'adresse lorsqu'elle dit "*en attendant de vous revoir*", les seules personnes qu'elle a déjà vues sont ses collègues de Master.

### *1.1.2.2. Les messages suivants*

Le message de Sarah a été suivi par 5 autres messages d'étudiants français et de la tutrice. Les autres étudiants français se sont présentés dans des fils de discussion indépendants.

#### *Présentation de soi*

Tous les étudiants commencent leur présentation par une formule de salutation (bonjour, salut, bonsoir, bonjour à tous…), à l'exception de Matthias. La présentation se poursuit par le prénom, éventuellement suivi du nom. Les étudiants indiquent ensuite qu'ils sont inscrits en M1 ou M2 FLE. Nous avons déjà vu chez Sarah que cette mention risquait fort de ne pas être comprise par les étudiants américains. De plus, il n'est jamais fait mention du fait que ce diplôme prépare les étudiants à enseigner le FLE. Certains étudiants se contentent de dire qu'ils sont en "M1 FLE" ou "M2 FLE". La mention "*étudiant*" n'apparaît que deux fois,

notamment avec Marion qui fait l'effort d'expliciter un peu le sigle M1 FLE : "*étudiante en master 1 de Français Langue Étrangère*". Seule Qian ne parle pas de ses études.

Certains étudiants de M2 vont plus loin que simplement dire qu'ils sont en 2ème année. Ils mentionnent le nom de leurs collègues également inscrits en M2, comme Gauthier : "*en Master 2 FLE également, comme Thomas, Charlène et Antoine*" et Charlène. Il faut savoir que ces quatre étudiants se connaissaient déjà puisqu'ils avaient suivi le M1 ensemble l'année précédente. Manuel n'est par contre pas inclus dans le groupe M2. Cela peut être dû au fait qu'il s'est inscrit plus tardivement que les autres au projet et qu'il était en reprise d'études et ne connaissait donc pas les autres étudiants de M2.

Il semble donc y avoir un fort sentiment d'appartenance au sein du groupe M2, manifesté par quatre des cinq étudiants qui semblent vouloir se distinguer du groupe de M1. La figure 79 schématise les différents groupes qui se distinguent dans les présentations faites.

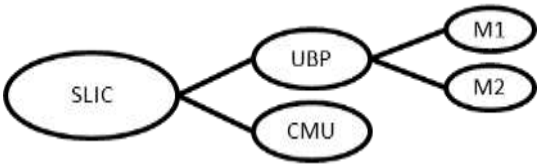



**Figure 79 : Modélisation de la représentation des différents "groupes" par les étudiants français**

Si quasiment tous les étudiants disent être en M1 ou M2 FLE, seuls deux étudiants mentionnent la ville de Clermont-Ferrand, dans sa version raccourcie "*Clermont*". Pour les autres, cette information ne semble pas utile à communiquer.

Les étudiantes étrangères (3 sur 14) précisent leur pays d'origine dans leur présentation, à l'exception de Qian qui se contente de mentionner qu'elle est en France depuis deux ans.

Antoine mentionne son expérience professionnelle dans l'enseignement et l'informatique et évoque son projet de stage ("*J'ai d'ailleurs pour projet de monter une plateforme d'enseignement à distance lors de mon prochain stage (en Nouvelle Zélande ou en Albanie je ne sais pas encore)*"). Manuel explique son arrivée dans le domaine du FLE : " *après une maitrise d'histoire, beaucoup d'informatique, je suis arrivé dans le FLE....".*

On voit donc, à travers les différents messages postés, que la présentation de soi des étudiants français est quelque peu impersonnelle. Dans la majorité des cas, ils se contentent de donner leur nom et d'expliciter s'ils sont en M1 ou M2. Ils ne dévoilent rien de personnel d'eux-mêmes.

*Mention du projet*

Le projet SLIC est mentionné par la plupart des étudiants (9/14). Dans la plupart des cas, ils ne font part que de leur motivation à y participer.

Le message de Long Ting est intéressant du point de vue de son positionnement : "*maintenant,je voudrais bien partager mes sentiments pour la France avec vous, c'est tres interessant la culture francaise,et la vie est tres agreable en France!*". Elle semble se positionner en tant qu'experte de la culture française tout en gardant un regard extérieur. On peut se poser la question du "vous" qu'elle emploie. S'adresse-t-elle aux étudiants américains ? La même question se pose avec Qian qui parle de sa vision de la formation SLIC : "*Le projet du SLIC m'offre une plateforme ou je peux communiquer avec les gens outre-Atlantique. Je suis contente de pouvoir echanger avec eux sur la langue et la culture francaises*". Sachant qu'elle poste ce message dans un forum permettant au groupe français et au groupe américain de se présenter, pourquoi parler des étudiants américains dans une forme impersonnelle ("*eux*").

Seule Karolina fait mention du groupe de travail dans lequel elle est ("*Je suis en groupe avec Matthias et de l'autre coté de l'océan avec Annie, Kristin et Meredith*"). Les groupes avaient été constitués le lendemain de l'ouverture du forum, ainsi les étudiants qui ont posté leur message après le 23 connaissaient déjà le nom de leurs partenaires mais n'en ont pas fait mention.

On a peu d'indices, à travers les messages, de la représentation que se font les étudiants de leur rôle. Seul Matthias l'explicite : " *Je suis impatient d'utiliser Second Life pour enseigner*".

Cette observation de la présentation de soi par les étudiants français nous a montré que les étudiants se présentent uniquement à travers des informations relatives à leur formation ou à leur expérience professionnelle. On remarque par ailleurs de nombreux implicites dans leurs messages, seulement compréhensibles par les autres membres du groupe français. On

peut s'interroger sur la cible qu'ils envisageaient lorsqu'ils ont rédigé leur présentation, leurs pairs français ou les américains ?

Si l'on revient à la consigne, il est vrai que nous n'avions pas donné d'indication précise ("*Le projet SLIC démarre… Déposez ici un message pour vous présenter*". Les étudiants n'avaient pas de destinataire précis. Le projet venait de leur être présenté et ils n'avaient pas vraiment d'idée de qui se trouvait de l'autre côté.

### 1.1.3. Présentation des étudiants américains

Côté américain, c'est Christa qui a posté le premier message de présentation. Il est intéressant de noter qu'elle a choisi d'ouvrir un nouveau fil de discussion alors que les étudiants précédents s'étaient présentés dans le fil de discussion ouvert par Sarah.

Nous reproduisons son message dans la figure 80 :

**Bonjour!**
par Christa vendredi 23 septembre 2011, 22:37

Bonjour tout le monde!

Je m'appelle Christa. Je étudie le génie chimique à Carnegie Mellon University. Je suis contente de vous rencontre.

Répondre

**Figure 80 : Message de présentation de Christa**

Du point de vue de la structure, on voit que Christa salue "*tout le monde*". Elle donne ensuite son prénom et précise son domaine d'études à CMU. Elle termine en disant être très contente de rencontrer "*vous*". On peut se demander qui est derrière ce "vous", les étudiants français, le groupe SLIC ?

De manière générale, cette structure a été reprise dans les autres messages. Si l'on observe le deuxième message posté, quelques heures après celui de Christa, par Kristin, on voit que cette dernière a repris les mêmes éléments dans le même ordre :

> *Bonjour! Je m'appelle Kristin, c'est ma premier annee a Carnegie Mellon Univeristy and je ne suis pas sur qu'est-ce je voulais etudier. Je suis tres contente de vous rencontre :-)*

En effet, Kristin commence son message par des salutations, puis elle donne son prénom et parle de ses études. Elle donne une précision supplémentaire par rapport à Christa : l'année d'études et dit ne pas savoir quelle spécialisation elle va choisir[109]. Elle termine par la même phrase que Christa : "*Je suis contente de vous rencontre*", avec un émoticône.

Marko, qui a posté le troisième message, a lui aussi repris la même structure :

> *Bonjour a tous,*
> *Je m'appelle Marko et c'est mon première ane a Carnegie Mellon. Je ne suis pas exactement sur qu'est-ce que je vais étudier. C'est un vrai plaisir de travailler avec cet groupe.*
> *Marko amcmu_5_3*

Christa a donc fourni une sorte de modèle de présentation qui a inspiré ses collègues américains puisque toutes les présentations suivent le même schéma avec des informations similaires données dans un même ordre. La structure générale des messages de présentation est la suivante :

- Salutation
- Identité (prénom + éventuellement nom de famille)
- Études suivies
- Manifestation de la joie de participer au projet
- (Signature)

Sur les 20 étudiants qui se sont présentés dans le forum, 11 ont suivi exactement ce schéma. Notons qu'ils devaient se présenter dans une langue qu'ils maîtrisaient à des degrés divers, ce qui explique peut-être que certains aient suivi exactement le même modèle que le message de Christa. 2 étudiants n'ont pas donné leur nom ni évoqué leurs études. 4 étudiants n'ont pas mentionné le projet. Enfin, 5 étudiants ont ajouté un élément à leur présentation, montrant une volonté de se dévoiler un peu plus.

Annie par exemple fait part de sa perception de l'environnement *Second Life* :

> *je pense que SLIC fournit un environnement très créatif pour communiquer de loin. C'est vraiment un « Second Life » parce qu'on peut parler avec les gens*

[109] Aux États-Unis, les étudiants ne choisissent pas forcément une spécialisation à leur entrée à l'université.

> *différents par un microphone et on peut visiter les autres salles ou paysages. Pour moi, c'est un peu difficile d'utiliser ce programme parce que SLIC est toujours nouveau à moi et je ne jouais pas beaucoup de jeu informatique.*

Sima donne quelques informations sur ses origines et les langues qu'elle parle : "*Je suis Jordanienne et je parle l'arabe, l'anglais et le français*", tout comme Meredith : " *Je viens de Seattle et je peux parler en anglais (langue maternelle) et français*".

Brianne choisit de parler de son apprentissage du français et explique avoir vécu en France :

> *J'ai appris le français tout d'abord par l'immersion; je suis allée en France avec mes parents à l'âge de 10 ans, et j'y suis restée jusqu'à l'âge de 14 ans. J'ai habitée à Paris pendant ce temps, et j'y ai fait mes études à un collège international en suivant le même programme que suivent les autres collégiens français (c'était une école publique, seulement avec des cours additionels en anglais comme l'histoire). Donc voilà un peu sur moi –*

Enfin, Colette qui a posté son message en retard s'excuse : " j*e suis tres desolee que mon message est si en retard*"

Les salutations semblent importantes pour les étudiants puisqu'un seul étudiant n'a pas employé de formule de salutation. Les termes utilisés sont assez neutres (bonjour, bonjour tout le monde, bonjour à tous). On ne trouve pas, à l'inverse du groupe français, de formules un peu plus familières comme "*salut*".

La présentation se concentre presque uniquement sur les études suivies. Il semble que les étudiants américains se positionnent seulement comme apprenants en ne fournissant des informations que sur leur identité d'étudiants à Carnegie Mellon. Comme on l'a vu plus haut, seuls cinq étudiants ont osé un dévoilement plus personnel portant sur leurs passions, leurs expériences linguistiques, leurs origines.

Il nous parait étonnant que les étudiants d'origine étrangère n'aient pas mentionné leur nationalité, tout comme ceux qui sont originaires d'un état autre que celui de la Pennsylvanie[110].

[110] Ces étudiants ont mentionné ces éléments plus tard au cours des séances.

### 1.1.4. Synthèse de la présentation dans le forum

Lorsque l'on compare la manière de se présenter des étudiants UBP et CMU, on remarque tout d'abord des similitudes puisque tous les étudiants se sont présentés en mentionnant leur nom et leurs études et une manifestation de la joie de participer au projet. Les présentations portent donc principalement sur le statut d'étudiant et on remarque peu de dévoilement de soi, à l'exception du message de Brianne.

Le fait que les étudiants mentionnent systématiquement leur appartenance au groupe M1 ou M2 pour les étudiants UBP ou leurs études à Carnegie Mellon University pour les étudiants CMU renvoie à l'idée d'équipe évoquée par Goffman (1973a) (voir chapitre 3 section 1.2.1.4). Si les étudiants français semblent s'attacher à la distinction entre M1 et M2, cette distinction ne doit pas faire sens pour les étudiants CMU.

Nous avons noté de nombreux implicites dans les messages de présentation des étudiants français qui ne semblent pas prendre en compte les étudiants américains.

Ce forum n'a donné lieu à aucun échange entre les étudiants qui se sont présentés tour à tour. On a simplement pu identifier quelques reprises dans le groupe M2 de l'UBP.

Ce forum de présentation était l'un des seuls espaces où tout le groupe SLIC est inclus. Peut-être que les étudiants n'ont pas jugé pertinent de se présenter au grand groupe et ont préféré la prise de contact au sein de leur groupe de travail. C'est ce que nous verrons lorsque nous étudierons la première séance synchrone pour chacun des trois groupes.

Enfin, les messages de ce forum n'ont pas permis d'identifier le positionnement de chacun. Seul Matthias a évoqué son impatience à "*enseigner dans Second Life*". Ce forum a été utilisé pendant l'étape 0 de la formation. On peut donc considérer que les étudiants n'avaient pas encore vraiment une idée précise de ce qu'ils allaient faire. Pourtant, la formation leur avait déjà été présentée et le rôle d'animateur explicité aux étudiants UBP.

Nous allons voir à présent comment les étudiants se sont présentés dans le deuxième environnement de travail utilisé pour la formation SLIC : *Second Life*.

## 1.2. Présentation de soi à travers l'avatar

Selon Goffman, une partie importante de la présentation de soi passe par ce qu'il appelle "*façade personnelle*" (Goffman, 1973a, p. 30) qui désigne "*les éléments qui, confondus avec la personne de l'acteur lui-même le suivent partout où il va*" et qui comprend des éléments plus ou moins stables relevant de *l'apparence* (sexe, âge, caractéristiques ethniques, taille, physionomie) ou de la *manière* (façon de parler, mimiques, gestuelle…).

À distance, les éléments relevant de l'apparence des participants sont bien souvent effacés et l'on n'accède qu'aux éléments verbaux et para-verbaux des échanges (au téléphone par exemple). Dans le cadre de la formation à distance asynchrone qui se déroule sur une plateforme d'apprentissage, on a la possibilité d'inclure une photo de profil. Ceci est important dans l'établissement du lien social puisqu'une photo permet de mettre un visage sur un nom, de l'humaniser ou de le désanonymiser en quelque sorte. Mais dans la plupart des cas, la photo de profil n'apparaît qu'en miniature, comme c'est le cas avec *Moodle*.

Comme on l'a vu, l'une des caractéristiques des mondes virtuels est de permettre de recréer la dimension visuelle et mobile dans la rencontre entre individus. Ainsi, à travers l'avatar que les étudiants ont choisi, ils dévoilent, consciemment ou non, des indices sur leur "façade personnelle".

Dans la littérature, l'avatar apparaît souvent comme élément clé du fait qu'il permet de marquer l'identité et favorise le sentiment de présence, "b*eing there together*" (Schroeder, 2011; Jarmon et al 2009). On suggère ainsi que dans un cadre pédagogique, l'avatar peut réduire l'anxiété des apprenants (Love & Ross Ilhem, 2009), rendre l'apprenant acteur (Dillenbourg, Schneider & Syntenta 2002), engager l'apprenant dans la tâche et favoriser le travail collaboratif (Antonacci & Modaress, 2005).

Les étudiants UBP et CMU ont été mis en contact dans le cadre de la formation SLIC. Ils ne se connaissaient pas au préalable (mais les étudiants CMU suivaient un cours ensemble en présentiel tout comme les étudiants UBP en M1 et en M2). Par conséquent, ils ne se sont jamais vus. Si nous leur avons demandé d'ajouter une photo à leur profil sur *Moodle*, c'est principalement à travers leur avatar que les étudiants ont été représentés durant la formation.

Nous allons donc étudier la présentation de soi des étudiants à travers l'avatar qu'ils ont choisi. Nous nous appuierons pour cela principalement sur les données issues des réponses au post-questionnaire et sur les avatars eux-mêmes en tant que données visuelles.

Commençons par présenter quelques exemples d'avatars choisis par les étudiants qui ont participé à la formation SLIC (figure 81).

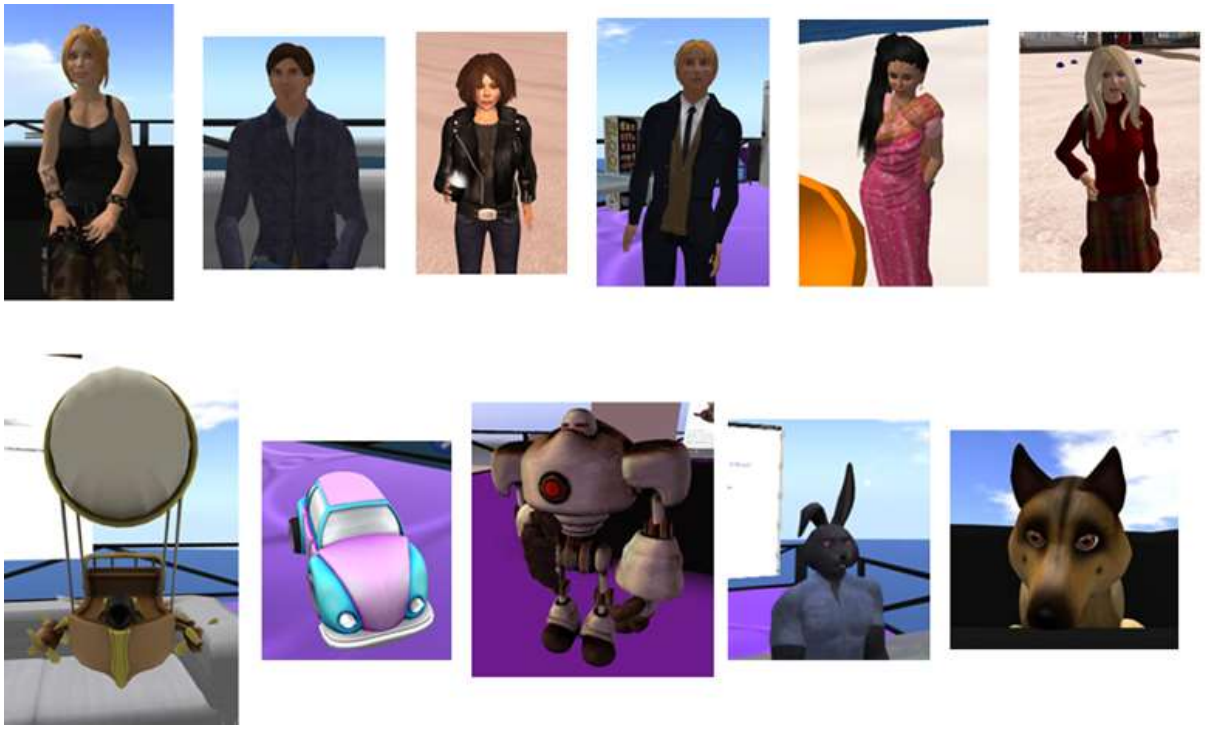


**Figure 81 : Exemples d'avatars d'étudiants**

## 1.2.1. Critères de choix

Dans le questionnaire final, nous avons demandé aux étudiants de décrire leur avatar. Nous leur avons demandé s'ils avaient choisi un avatar qui leur ressemblait ou non et s'ils avaient changé d'apparence durant la formation.

Tous les étudiants qui ont choisi une apparence humanoïde ont choisi un avatar du même sexe que le leur. D'autres ont souhaité exploiter la possibilité d'incarner quelqu'un d'autre en marquant une distinction forte entre réel et virtuel. C'est ainsi qu'Antoine a choisi d'être un lapin, Thomas un chien. Thomas avait d'ailleurs évoqué son choix dans le message de présentation sur Moodle : "*Je suis le chien de notre groupe Second Life, pour l'instant. Allez*

*savoir pourquoi...J'espère que mon "statut" de canidé ne posera pas de problème d'un point de vue pédagogique*".

Pour certains étudiants, l'apparence de leur avatar ne leur semblait pas importante puisqu'ils ont avoué avoir pris le premier qui se présentait.

Rappelons que dans *Second Life*, il est possible de choisir un avatar pas seulement humain. Nous avons schématisé dans la figure 82 les différents types d'avatar qui ont été choisis par les étudiants pour le projet SLIC :

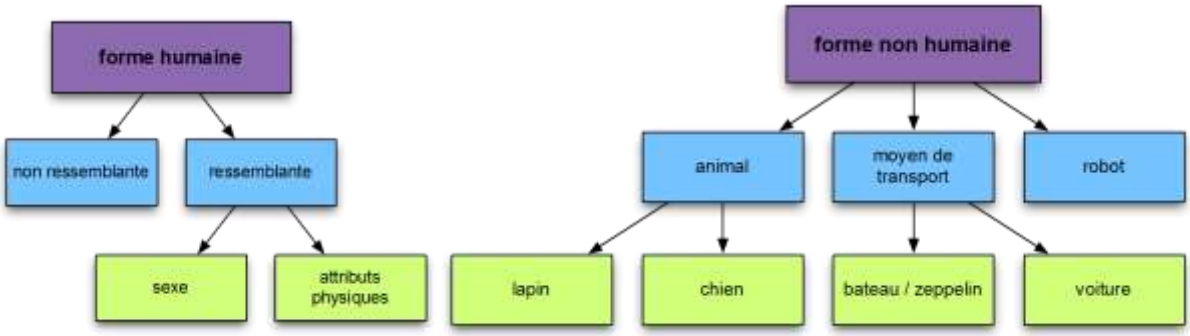



**Figure 82 : Différentes formes d'avatar choisies par les étudiants pour le projet SLIC**

Le graphique ci-dessous (figure 83) montre la répartition des différentes formes de l'avatar. Nous avons effectué ce relevé à mi-parcours, le 5 novembre 2011 afin de prendre en compte les éventuels changements d'apparence.

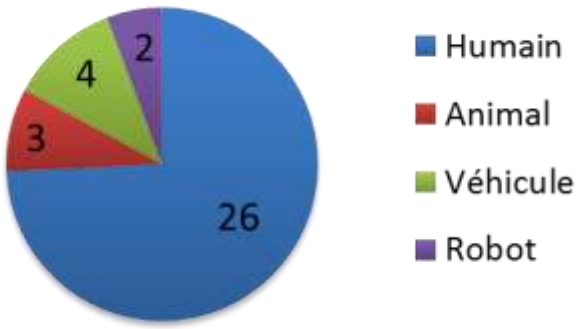



**Figure 83 : Répartition des types d'avatar choisis par les étudiants (au 5/11/11)**

Si l'on s'intéresse à la répartition de la forme de l'avatar, on remarque que la forme humaine reste privilégiée par la majorité des étudiants. Seuls 9 étudiants ont choisi un avatar qui avait une autre forme, un animal, un véhicule ou un robot.

### 1.2.2. Changement d'apparence

12 étudiants sur les 35 ont modifié l'apparence de leur avatar. Certains étudiants ont évoqué des raisons pratiques, comme Matthias *: "j'avais pris un bateau, c'était difficile pour m'asseoir sur le canapé à côté de quelqu'un d'autre"*. D'autres ont changé l'apparence de leur avatar pour qu'il leur ressemble (Astrid : "*puisqu'il me représente je voulais qu'il me ressemble un peu (cela permet une meilleure identification au personnage*", Meredith "*Only once, so it would look more like me*".)

### 1.2.3. Avantages perçus de l'avatar

Tous les étudiants ne semblent pas sensibles à leur apparence au sein du monde virtuel puisque certains ont choisi "*le premier qui arrivait*". Cependant, pour certains, la présentation virtuelle de soi est un élément pertinent pour les interactions.

Alexander, tout comme Laure conçoivent l'avatar un peu comme un masque qui permettrait de s'exprimer plus facilement *: "I think the avatars offer a sense of anonymity which opens people up to talking a bit more"* (Alexander) ; "*un environnement virtuel permet aux personnes timides de s'exprimer plus facilement, aisément, sans avoir peur ou alors moins du ridicule qui freine souvent*" (Laure). Brianne, quant à elle, considère que l'avatar permet d'ajouter une dimension personnelle. Elle compare l'avatar à l'utilisation de la webcam : "*the avatars added a more personal aspect without the awkwardness that could be created by speaking over video chat".*

Pour Charlène, c'est plutôt les possibilités de choix qui sont importantes : "*l'utilisation des avatars a eu des avantages. Ils permettent de prendre de la distance, de prendre une apparence très différente (ou pas) de ce que nous sommes dans la vraie vie et peuvent permettre à certains d'être moins introvertis*". Mathias, lui, ne considère que la possibilité d'être ce que l'on n'est pas dans le premier monde : "*L'avatar permet finalement de se créer une identité neuve, et c'est bien là le principe de Second Life : être ce que l'on n'est pas dans notre « first life »*".

### 1.2.4. Inconvénients de l'avatar

Un inconvénient majeur est souvent avancé par les étudiants par rapport aux mondes virtuels : même si le rendu graphique de l'avatar est de plus en plus réaliste et que les possibilités de personnalisation sont quasiment infinies, il reste que "l*e fait de ne pas se voir en vrai*" (Guillemette) peut être problématique pour la construction de la relation interpersonnelle. Antoine est du même avis lorsqu'il s'interroge, d'un point de vue plus pédagogique : "*Comment faire pour organiser le déroulement d'une séance lorsque l'on ne voit pas de visage, lorsque l'on ne sent pas d'approbation, lorsque l'on ne sait pas si le message passe ?*".

Certains étudiants, à l'instar d'Olivia ne semblent pas à l'aise avec la dimension médiatisée des échanges mais perçoivent l'intérêt que l'avatar peut avoir pour certains : "*I personally prefer to talk face to face with people, but I can see how it was easier for some to use an avatar"*.

D'autres expriment catégoriquement l'inutilité de l'avatar : *"les avatars ne servent pas à grand chose à part matérialiser vaguement la présence ou l'absence de l'interlocuteur"* (Karolina) ; "*I would rather just skype someone or talk on Facebook*" (Colette).

### 1.2.5. Conclusion

L'avatar est, rappelons-le, l'élément essentiel dans un monde virtuel. C'est lui qui permet à l'utilisateur d'avoir une présence "physique", d'exister dans l'environnement. C'est également à travers l'avatar que l'on communique.

Nous avons analysé le choix de l'avatar par les étudiants et leurs perceptions de l'utilité de l'avatar. On retiendra que le choix s'est majoritairement porté sur un avatar d'apparence humaine même si certains étudiants ont souhaité se démarquer en devenant un animal, un véhicule ou un robot.

Les étudiants ont perçu un certain nombre d'avantages d'utiliser un avatar en formation à distance. L'avatar permet à leur sens de se créer une nouvelle identité. Il est également perçu par certains comme une sorte de masque permettant de s'exprimer plus facilement.

Des inconvénients ont aussi été soulevés, tous liés au fait que l'on ne peut pas voir la personne avec qui on interagit et qu'il manque la dimension non verbale. Certaines fonctionnalités des mondes virtuels permettent de pallier ce manque, notamment la gestuelle. Mais celle-ci a très peu été utilisée par les étudiants. Il semble que les étudiants, peu familiarisés avec ce type d'environnement, n'aient pas perçu les changements induits par l'absence de non verbal qui implique de mettre en place des stratégies de compensation (remplacer par exemple l'acquiescement par une expression verbale ou gestuelle du fait que l'on suit ce que l'autre est en train de nous dire), ce qui a conduit Antoine a exprimer les difficultés qu'il a rencontrées en tant qu'animateur ("*ne pas savoir si le message passe*").

Rappelons que les étudiants étaient novices dans ce type d'environnement et pour beaucoup dans la communication médiatisée par ordinateur et n'ont pas eu le temps, durant les quatre mois de la formation, de maîtriser l'environnement et ses codes spécifiques.

Ainsi, les avis des étudiants sur l'utilité de l'avatar sont mitigés et l'on remarque qu'il s'agit pour beaucoup de ressentis personnels relatifs à la médiatisation. Certains apprécient la possibilité de pouvoir changer d'identité et de se cacher derrière un avatar alors que d'autres se sentent plus à l'aise avec les interactions en face à face.

## 1.3. Conclusion

Cette analyse a porté sur la présentation de soi des étudiants dans le forum *Moodle* et dans *Second Life* à travers leur avatar. Il s'agissait, si l'on reprend la terminologie de Goffman (1973a), d'étudier la façade personnelle que les étudiants affichaient volontairement ainsi que quelques indices relatifs à leur positionnement au sein des différents groupes.

En effet, en comparaison avec les observations que nous avons pu faire dans le chapitre précédent qui concernaient principalement des données contextuelles relatives à l'identité des étudiants, ici, il s'agissait d'observer la manière dont ils choisissaient de se présenter, verbalement dans un forum et visuellement à travers le choix de leur avatar et son éventuelle modification.

On peut retenir de l'analyse du forum de présentation que les étudiants se sont presque tous présentés de la même manière en déclinant le même type d'informations (prénom, études suivies, motivation pour le projet). Ils ne se dévoilent pas.

Nous avons remarqué que les étudiants français mentionnaient systématiquement le fait qu'ils étaient en M1 ou en M2. Ils explicitent ainsi l'appartenance à une "*équipe*" (Goffman, 1973a) et donc un rapport d'inclusion/exclusion. Cela est d'autant plus notable avec les étudiants de M2 qui font mention des membres de ce groupe que l'on peut qualifier d'institutionnel ("*en Master 2 FLE également, comme Thomas, Charlène et Antoine*"). Mais cette distinction M1/M2 n'a pas de sens pour les étudiants américains qui ne doivent pas savoir à quoi elle correspond.

L'analyse du choix de l'avatar a montré que les étudiants privilégiaient pour la plupart un avatar qui avait une apparence humaine. Certains étudiants ont choisi un avatar assez conforme à eux-mêmes, d'autres ont choisi d'exploiter la possibilité de devenir quelqu'un d'autre virtuellement, d'autres enfin ont affirmé avoir choisi leur avatar au hasard parmi ceux qui étaient disponibles lorsqu'ils se sont inscrits.

Du point de vue de leur perception des avantages et inconvénients de l'avatar, les étudiants ont mentionné l'intérêt de pouvoir personnaliser son apparence ainsi que la facilité de s'exprimer plus facilement car l'avatar joue le rôle d'un masque. Parmi les inconvénients mentionnés, certains étudiants ont exprimé leur regret de ne pas pouvoir voir la personne derrière l'avatar. Ainsi, le sentiment d'anonymat, évoqué comme un avantage, représente aussi un inconvénient. D'autres ont évoqué le problème de l'absence d'indices non verbaux.

# 2. La première séance du projet : rencontre et définition des rôles

Nous allons à présent étudier la première étape du projet, moment de la rencontre entre les étudiants américains et les étudiants français en analysant les premières minutes de la séance, la manière dont les étudiants se sont présentés, les termes d'adresse qui ont été utilisés et enfin la manière dont la séance s'est terminée. Nous verrons ensuite comment, à l'issue du projet, les étudiants ont verbalisé leur positionnement à travers leur perception de leur rôle et de celui des autres étudiants à partir de leurs réponses au questionnaire de fin de formation.

## 2.1. Rappel des objectifs de l'étape 1

La première étape du projet avait comme thématique les langues. Nous avons conçu cette étape avec une visée de socialisation.

Rappelons que chaque étape suit la même structure en trois temps : une phase de préparation où les étudiants prennent connaissance de la consigne sur *Moodle* et réalisent une tâche préparatoire (recherche de documents), la séance synchrone dans *Second Life* où ils travaillent sur la base du travail préparatoire et construisent quelque chose ensemble et enfin, une phase de clôture où l'animateur dépose le produit final sur Moodle et chacun donne son avis sur la séance dans l'espace de son groupe.

Nous schématisons dans la figure 84 ce qui était prévu pour l'étape 1.

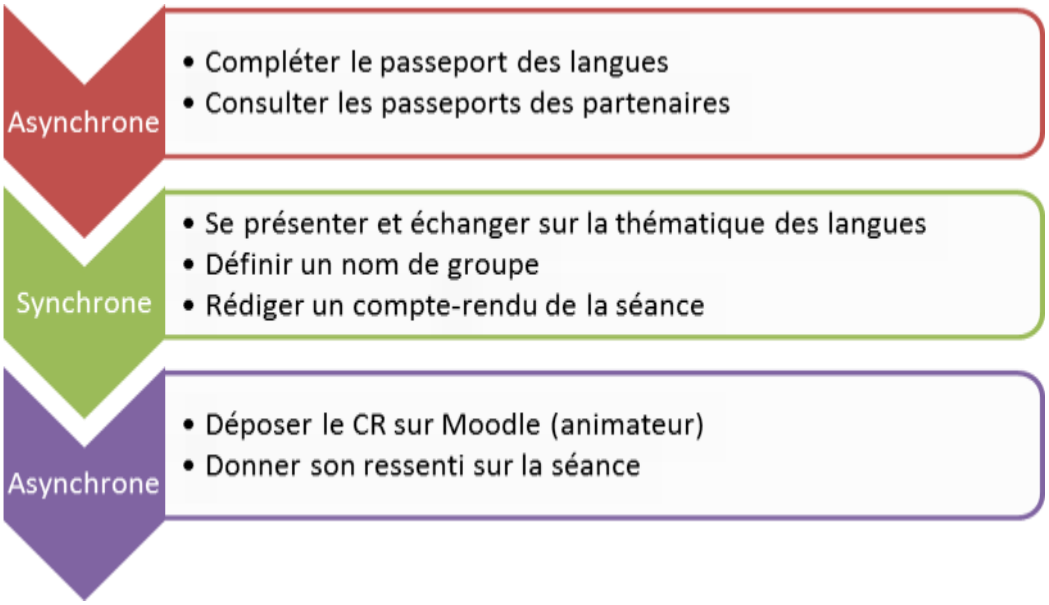



**Figure 84 : Déroulement prévu de l'étape 1**

La consigne de cette étape se trouve en annexe (Annexe 4.3.1). La séance prévoyait donc une présentation de chacun à partir de son passeport des langues, une discussion sur la thématique des langues à partir de questions telles que : "qu'est-ce qu'apprendre une langue ?, qu'est-ce qu'une langue difficile ?". Les étudiants devaient ensuite définir un nom pour leur groupe (voir chapitre 8) et rédiger un compte-rendu reprenant les caractéristiques linguistiques de chaque membre du groupe.

## 2.2. Les premières minutes de la rencontre

Nous avons choisi d'analyser les interactions des premières minutes de la séance pour les trois groupes de travail que nous étudions en particulier afin de déterminer de quelle manière ils se présentent, quel positionnement ils adoptent et quel rôle ils jouent. Nous avons sélectionné les 5 premières minutes à partir du moment où un étudiant américain était présent (les étudiants UBP étaient tous en avance). La transcription de ces premières minutes se trouve en annexe (Annexe 4.3.2)[111].

Les premières minutes de la rencontre se sont passées, pour chacun des groupes, sur les deux modalités audio et clavardage. Comme nous avions précisé aux étudiants lors des séances d'introduction à *Second Life*, il est important de commencer par un test de son pour s'assurer que tout le monde peut entendre et parler. Ainsi, pour la première séance, les salutations ont été réalisées en même temps que les tests de son, ce qui a rendu la première rencontre quelque peu inhabituelle.

### *2.2.1.1. Groupe 1*

Dans le groupe 1, Karolina, l'animatrice s'est adressée aux étudiantes CMU dans le clavardage : "*Salut les filles !*" [id206]. Mathias a également dit "*bonjour*" [id216] dans le clavardage, suivi d'Annie [id217]. Karolina a ensuite demandé, via le canal audio puis dans le clavardage, à Annie et Meredith si elles pouvaient entendre [id220, 222, 223]. Meredith a répondu que oui [id230] et Annie que non [id233]. Meredith a ensuite fait un test à l'oral "*bonjour est-ce que tout le monde m'entend /*" [id234]. Matthias et Karolina lui ont répondu que oui [id236, 237]. La suite de l'échange a consisté à trouver une solution au problème rencontré par Annie.

Notons que le ton de Karolina dans son premier message était familier et qu'elle a tutoyé les étudiantes américaines dès le départ.

Soulignons également qu'au début de l'échange, Matthias, le deuxième étudiant UBP ne s'adressait qu'à Karolina ("*demande si elle t'entend*" [id218] / "*faut p'têtre qu'elles cliquent sur speak elles le savent peut-être ou elles le savent pas je suppose*" [id228]). Comme

[111] Rappelons que les transcriptions complètes se trouvent au format électronique dans le volume 3.

Karolina jouait le rôle d'animatrice, il semble qu'il souhaitait l'aider tout en n'intervenant pas lui-même. Cela semble se confirmer par la suite puisqu'il s'adresse à Annie pour l'aider à résoudre son problème de son puis, il redonne la main à Karolina ("A*nne vas-y euh Karolina puisque tu fais le [_XXX]*" [id262]). Il n'a pas terminé sa phrase mais on peut imaginer qu'il voulait dire "*puisque tu fais l'animateur*".

### *2.2.1.2. Groupe 3*

Nous n'avons pas le début de la transcription du groupe 3. La transcription commence au milieu d'un échange dans le clavardage entre les deux étudiants français et Gabriela, l'étudiante américaine juste au moment où une autre étudiante américaine, Sima, arrive. Antoine et Gauthier la saluent dans le clavardage ("*Bonjour Sima*" [id008]/ "*Salut Soma !!*" [id009]) . Sima répond, toujours dans le clavardage par un "*bonjour*" [id011]. Gauthier lui demande "*tu vas bien ?*" [id013]. Sima lui répond "*oui :) comment vas-tu ?*" [id014] auquel Gauthier répond également ("*très bien / un peu fatigué parce que c'est la nuit ici en France :)"* [id015]). Ce bref échange s'apparente à une conversation. Antoine passe ensuite à l'audio et salue tous les membres présents "*bonjour tout le monde*" [id021]. Sima répond "*bonjour*" [id023]. Antoine demande aux étudiantes si elles savent où est Michael et s'assure que tout le monde l'entend bien [id026, 029, 035]. Gabriela lui répond dans le clavardage [id031, 034, 037]. Sima ne semble pas entendre puisqu'elle n'intervient que lorsque Gauthier demande à Gabriela, dans le clavardage, si elle a un micro.

Dans ce groupe, le ton est également donné. Les étudiants français tutoient les étudiantes américaines. Sima tutoie également Gauthier lorsqu'elle lui répond.

### *2.2.1.3. Groupe 6*

Dans le groupe 6, Manuel l'animateur s'est adressé pour la première fois à Maria, la seule étudiante américaine présente, par "*hé est-ce que tu m'entends Maria*". Long Ting, la deuxième étudiante française a posé une question dans le clavardage : "*on commence mtn?*". Maria a répondu à Manuel à l'oral en lui disant qu'elle l'entendait et en riant. Manuel lui a répondu "*d'accord*" et a ensuite demandé à Long Ting si elle pouvait l'entendre. S'en est suivi un court échange entre Manuel et Long Ting pour régler le problème de son. Manuel a ensuite demandé si tout le monde pouvait l'entendre. Seule Long Ting lui a répondu mais il a poursuivi en proposant de commencer : "*ok alors je pense je n'ai pas vu cinq passeports de*

*langue ni cinq présentations je suppose que l'on va être trois seulement donc si vous voulez commencer*". Le reste de l'échange ne se passe qu'entre Long Ting et Manuel.

On remarque qu'il n'y a pas eu de salutations à proprement parler dans ce groupe. Ce qui est surprenant pour une première rencontre. Manuel a, comme les animateurs des groupes précédents, choisi de tutoyer Maria.

### *2.2.1.4. Synthèse*

L'analyse des cinq premières minutes de la séance ne donne pas beaucoup d'informations puisque dans chaque groupe, elles ont été marquées principalement par des problèmes de son. Mais ce point qui peut paraitre insignifiant apporte en réalité des indices sur le positionnement de chacun. Quand on observe la phase de test de son au début de la séance, on s'aperçoit que c'est l'animateur qui la gère avec éventuellement l'appui de l'autre étudiant français comme c'est le cas dans le groupe 1. Comme nous l'avons déjà dit, aucun étudiant n'avait utilisé *Second Life* avant le début de la formation. Pourtant, ce sont les étudiants français, animateurs ou non, qui se préoccupent de savoir si tout le monde peut entendre et parler et se trouvent chargés d'aider les étudiants américains qui ont des problèmes de son.

On remarque que les animateurs du groupe choisissent tous de tutoyer les étudiants américains. Dans les groupes 1 et 3, le ton est très détendu et les salutations se font sur un mode assez familier avec notamment l'emploi de "*salut*". Dans le groupe 6, par contre, on remarque qu'il n'y a pas eu de salutations et que la seule étudiante américaine n'est pas vraiment considérée dans les premières minutes de l'échange qui se déroule exclusivement entre Long Ting et Manuel.

On remarque globalement que les étudiants américains parlent très peu durant ces cinq premières minutes. Leur positionnement est en retrait. Ils semblent en attente. Cela peut être dû à différents facteurs. Le projet débutait, le français n'était pas leur langue maternelle, ils n'étaient pas familiers de *Second Life* et n'ont pas forcément été sollicités par les étudiants français.

En revanche, à travers les interactions entre les étudiants français, on a pu observer dans le groupe 1 que les rôles sont bien définis entre l'animatrice et le deuxième étudiant UBP qui évite de "prendre sa place" lorsqu'il veut aider une étudiante américaine à régler ses

problèmes de son. Dans le groupe 3, on voit bien que les étudiants français ont fait le choix de co-animer les séances. Dans le groupe 6, Manuel est également bien identifié comme animateur.

Nous allons aller plus loin dans le déroulement de la séance pour identifier d'autres indices de positionnement à travers l'étape de présentation de chacun et les termes d'adresse utilisés.

## 2.3. Présentation des membres du groupe et bases d'un contrat didactique

### 2.3.1. Groupe 1

Dans le groupe 1, les présentations commencent à la 15ème minute de la séance par Karolina qui propose de commencer : "*ok alors peut-être on va commencer le les présentations /*" [id314]. Elle commence par se présenter puis s'arrête pour demander si tout le monde l'entend ("*bon moi je m'appelle Karolina + euh est-ce que vous m'entendez / vous pouvez me faire un signe ou*" [id317]). Les étudiantes CMU lui répondent (Meredith : "*oui, je t'entends*" [id325], Annie "*oui moi aussi*" [id327]). Notons que Meredith tutoie également Karolina. Karolina reprend donc sa présentation :

> *alors je m'appelle Karolina j'ai bah je suis d'origine polonaise je suis en faculté de Master de Science du Langage exactement français langue étrangère et avec Matthias qui est ici présent juste à côté de moi j'ai je participe au projet SLIC et euh bon pour dire vite fait je parle français anglais espagnol et aussi bien sûr polonais puisque je suis polonaise et bon peut-être pour l'instant ça s'ra tout à propos de moi [id329]*

Elle donne son prénom, sa nationalité, explique qu'elle est en Master FLE avec Matthias puis dit qu'elle parle plusieurs langues. Elle donne ensuite la parole à Matthias : "*à toi Matthias Matthias s'il te plaît dis quelque chose à propos de toi*" [id329]. Matthias commence donc mais s'interrompt également lui-même pour poser une question aux étudiantes américaines : "*d'accord + alors bon je suis dans le même master que Karolina +++ euh j'ai juste une question à vous poser est-ce que jusqu'à présent jusque maintenant vous*

*comprenez tout ce qu'on vous dit /*" [id331]. Ce tour de parole est intéressant sur deux points. Matthias dit faire partie de la même formation que Karolina et se préoccupe de savoir si "*vous comprenez tout ce qu'on vous dit*". Le "vous" semble s'adresser aux étudiantes américaines et le "on" semble englober Karolina et lui-même. Cela indique, à la fois une préoccupation relative au fait que les étudiantes n'ont pas le français comme L1 et que Matthias fait une distinction entre le groupe UBP et le groupe CMU. À la suite des réponses des étudiantes américaines, Karolina poursuit en précisant aux étudiantes américaines que si elles ne comprennent pas, elles ne doivent pas hésiter à le dire pour qu'ils reformulent [id346]. Karolina semble, tout comme Matthias, distinguer les étudiantes CMU du binôme UBP ("*n'hésitez pas à nous demander on va répéter*") et se préoccuper de la bonne compréhension de celles-ci. On peut considérer ici le début de l'établissement d'un contrat explicite que les deux étudiantes américaines acceptent. Après cette parenthèse Karolina, avec son rôle d'animatrice propose à Matthias de continuer sa présentation. Il explique qu'il parle très mal les langues étrangères et qu'il a fait 10 ans d'allemand tout en ayant encore des difficultés à l'oral [id352]. Il termine en proposant "*que vous vous présentiez simplement*". Karolina reprend alors la parole pour la donner à Annie. Nous reproduisons ici l'extrait de l'échange :

| | | |
|---|---|---|
| id354 | Karolina | ok alors peut-être on va commencer avec Anne + Anne est-ce que tu nous dire quelque chose à propos de toi / |
| id356 | Annie | euh bonjour je je suis une [un] étudiante [étudiant] et j'étudie [_XXX] année et j'étudie la psychologie |
| id358 | Karolina | mmh mmh + et tu parles quelle langue / + quelle langue étrangère / |
| id360 | Annie | je parle chinois l'anglais et un peu de français |
| id362 | Karolina | mmh mmh et ton niveau de la langue française c'est plus ou moins + lequel / |
| id364 | Annie | euh est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît / |
| id366 | Karolina | euh quel est ton niveau de la langue française / + c'est plutôt le niveau avancé ou / |
| id368 | Annie | euh j'ai étudié le français depuis euh dix ans / |
| id370 | Karolina | ok c'est bon +++ ok Meredith / +++ tu peux te présenter s'il te plaît / |

Annie commence sa présentation par une salutation puis explique qu'elle est étudiante et précise sa spécialité. Karolina reprend la parole cinq secondes après la fin du tour de parole pour relancer Annie en lui posant une question sur les langues qu'elle parle. Elle réitère ces relances à jusqu'à être satisfaite ("*ok c'est bon*") pour donner la parole à Meredith.

Remarquons qu'Annie vouvoie Karolina [id264]. Mais on peut se demander s'il s'agit d'une volonté de sa part de mettre de la distance ou bien si cela est lié à son niveau de langue[112] et à la structure que l'on apprend normalement ("pouvez-vous répéter ?").

Meredith se présente donc mais elle semble avoir un problème de micro :

| | | |
|---|---|---|
| id372 | Meredith | bonjour [_XXX] je suis je suis étudiante [_XXX] parler parce que je fais beaucoup de fautes [_laughs] |
| id374 | Karolina | non mais tu te débrouilles pas mal [_laughs] |
| id376 | Meredith | [_XXX] et j'ai étudié le français pendant 6 ans je pense [_XXX] j'ai peur de faire des fautes je suis + tracassée [tracassieuse] |
| id378 | Karolina | mmh mmh en fait Meredith je pense qu'on a un petit soucis problème avec euh ton micro parce qu'on ne t'entend pas bien en fait y a + en fait ça y a des soucis euh + en fait y a des pause y a des moments qu'on t'entend bien et après y a le silence + et c'est pas juste de mon côté +++ est-ce que tu peux dire quelque chose / |
| id380 | Meredith | [_XXX] |
| id382 | Karolina | mmh mmh |
| id384 | Karolina | ok alors euh +++ eh Anne est-ce que t'entends bien Meredith ou t'as aussi des problèmes / |
| id386 | Annie | euh oui c'est un peu difficile de d'entendre |
| id388 | Karolina | mmh mmh |
| id390 | Meredith | oh aie...mon micro n'est pas tres bien.... :( |
| id392 | Karolina | ok, on va essayer d trouver une solution |
| id394 | Karolina | bon en fait là j'pense que vue qu'il y a tout le monde qui a qui a du mal à bien entendre Meredith peut-être ça s'ra mieux si si tu écris / |

Dans sa présentation, Meredith commence par une salutation et indique qu'elle est étudiante. Elle dit en riant qu'elle fait beaucoup de fautes. Karolina la rassure. Meredith poursuit donc en parlant de son apprentissage du français et de sa peur de faire des fautes. Karolina constate qu'il y a des problèmes au niveau du son. Elle demande à Annie si elle arrive à entendre Meredith puis propose à Meredith d'utiliser le clavardage.

Karolina demande aux étudiantes CMU si elles se connaissent "*dans la vie réelle*" [id408]. La réponse d'Annie est incompréhensible. Meredith a répondu "*je ne suis pas sure.... :/ je ne connais pas vraiment les autres dans mes classes*" [id408]. Elle s'adresse ensuite à Matthias : "*bon alors là euh Matthias que tu penses qu'il faut attendre Kristin ou on continue* /" [id413]. Cette intervention est intéressante puisque Karolina, en tant qu'animatrice, ne sait pas si elle

[112] Rappelons qu'Annie a un niveau A2 (cf. Chapitre 6 section 1.2.1).

doit attendre l'étudiante absente ou poursuivre les activités. Elle s'adresse exclusivement à Matthias pour lui demander conseil. Cela confirme ce que nous évoquions en parlant de la distinction entre étudiants UBP et étudiants CMU. Karolina aurait pu demander à l'ensemble du groupe ce qu'il souhaitait faire. De plus, cette demande a été faite à l'oral. Les étudiantes CMU l'ont donc entendue même si elles n'étaient pas un participant ratifié. Pourtant, Karolina aurait pu utiliser le clavardage privé pour s'adresser seulement à Matthias.

La phase formelle de présentation s'arrête là pour ce groupe et Karolina propose de passer à la discussion à propos des langues :

> *ok ok ça marche bon alors je pense que bah je suis sure que nous tous on a bien re remplis nos passeports de langues et en fait pendant ce pendant cette séance c'est en fait c'est ça notre sujet les les langues que qu'on parle qu'on utilise et on va aussi aborder quelques questions par exemple qu'est-ce que c'est pour nous une langue difficile que signifie pour nous le mot apprendre et bon j'aimerais bien que que par exemple euh Anne me parle un tout petit peu bah nous parle de à propos de son expérience avec la langue française en fait pourquoi elle a commencé à apprendre euh + voilà des choses comme ça Anne s'il te plaît.* [id419]

On voit ici de quelle manière Karolina considère son rôle d'animatrice. Elle présente ici une partie du programme de la séance et demande à Annie de parler de son expérience avec le français. Remarquons que pour la présentation des activités, elle emploie le pronom "on" qui semble montrer qu'elle considère le groupe et son inclusion dans celui-ci. De plus, notons qu'elle emploie une forme très impersonnelle lorsqu'elle demande à Annie de parler "*j'aimerais bien que […] Annie me parle […] nous parle […] de son expérience*". De plus, elle se reprend en changeant le pronom (me parle/nous parle).

De plus, après avoir fait intervenir Annie et Meredith, elle aborde elle-même son expérience de l'apprentissage du français. Elle semble donc adopter un rôle d'animateur qui la met dans une position haute puisqu'elle dirige les activités, répartit la parole. Mais en même temps, elle semble vouloir se positionner au même niveau que les étudiantes CMU en s'incluant dans le groupe et en participant elle-même aux activités. Cela n'est pas le cas dans tous les groupes comme on pourra le voir par la suite.

Kristin arrive enfin et Karolina lui dit "*Salut Kristin*" [id457] dans le clavardage. S'en suivent des échanges pour tenter de régler les problèmes qu'elle rencontre avec le son. La séance reprend normalement au bout de 7 minutes et Karolina demande à Kristin de se présenter. La présentation de Kristin suit le même modèle que les précédentes : "*alors, c'est mon premier annee a carnegie mellon. je suis sur l'equipe de natation. je suis jumelle! :) je sais pas qu'est-ce je voulais etudier, peut etre le francais et quelque choses d'autre*" [id617]. Mais en plus de donner des informations sur ses études, elle donne quelques informations sur elle-même. Meredith intervient d'ailleurs pour lui dire "*kristin, je suis jumelle ausii :D*" [id624]. Karolina reprend la parole pour lui demander quelles langues elle parle et depuis quand elle apprend le français puis elle se présente à nouveau pour Kristin et demande à Matthias de faire de même.

Le groupe passe ensuite vraiment à la discussion sur les langues. Nous ne l'aborderons pas mais notons tout de même que l'animatrice a choisi de traiter cette discussion tout en poursuivant la prise de connaissance de chacun. De ce fait, les étudiants ont progressivement dévoilé des choses sur eux à travers les voyages qu'ils ont faits, les raisons pour lesquelles ils ont appris telle ou telle langue, etc.

On peut conclure, pour ce groupe, que chaque membre s'est présenté en parlant seulement de ses études et des langues apprises et/ou parlées. Seule Kristin, arrivée en retard, a évoqué des aspects de son identité qui ne font pas partie de son statut d'étudiante.

Karolina a joué son rôle d'animatrice en attribuant nominativement la parole, en tentant de résoudre des problèmes techniques, en relançant les étudiantes américaines et en organisant le déroulement des activités, tout en demandant l'avis de Matthias. Mais ses interventions sont ponctuées de nombreux adoucisseurs. Elle semble également se positionner en tant que membre du groupe à travers son utilisation du pronom "on" et sa participation à la discussion. Le fait que le français ne soit pas sa langue maternelle lui permet d'ailleurs de se mettre au même niveau que les apprenantes américaines en évoquant son propre apprentissage.

Matthias de son côté joue son rôle de participant. Il répond aux questions que Karolina lui pose. Mais il se permet également d'intervenir, notamment lorsqu'il a voulu s'assurer que les étudiantes américaines comprenaient bien ce que Karolina et lui disaient.

Les étudiantes américaines, elles, se contentent de répondre aux questions posées. Seule Meredith est intervenue spontanément pour rebondir sur un propos de Kristin.

Des rôles bien définis semblent donc se mettre en place au début de cette séance entre l'animatrice et les étudiantes CMU. Le rôle de Matthias est un peu moins clair.

### 2.3.2. Groupe 3

Dans le groupe 3, la phase de présentation est lancée par Antoine mais perturbée par l'arrivée de Michael : "*bon tout le monde m'écoute ok ben je vous propose dans un premier temps de faire une petite présentation + donc chacun notre tour on va présenter ah super il y a Michael qui est arrivé impeccable*" [id119].

Les salutations se font sur un ton très enjoué :

| | | |
|---|---|---|
| id123 | Gauthier | salut michael !!!!!!! |
| id124 | Antoine | salut michael |
| id125 | Gauthier | viens avec nous ! |
| id126 | Michael | Bonjour! |
| id127 | Gauthier | Michael tu m'entends \| |
| id129 | Michael | euh je pense |
| id131 | Gauthier | ah très bien alors super |
| id132 | Antoine | super super bravo allez vas-y viens parmi nous |
| id137 | Gauthier | vas-y viens Michael hein ++ viens t'asseoir avec nous |

Après quelques explications pour que Michael puisse s'asseoir sur le canapé, l'activité reprend. Gauthier incite Antoine à prendre en charge l'animation :

| | | |
|---|---|---|
| id176 | Gauthier | vas-y Antoine hein tu animes |
| id177 | Antoine | alors si tout le monde m'entend bien c'est parfait donc aujourd'hui c'est la première séance qu'on va faire tous ensemble donc par contre une chose très importante si je parle trop vite si vous ne comprenez pas ou si vous entendez mal c'est très important de le dire comme ça je peux répéter est-ce que tout le monde comprend \| |

Il est intéressant de noter que, tout comme Karolina et Matthias dans le groupe 1, Antoine se préoccupe de la bonne compréhension des étudiants américains. Seule Sima répond à sa question, il s'adresse donc nominativement à Gabriela et Michael puis reprend son explication :

> *ok très bien donc aujourd'hui c'est la première séance on va faire une petite séance pour se présenter donc des présentations rapides après on va essayer de trouver un nom pour notre groupe et après ensemble on va remplir une note on va écrire ensemble les activités d'aujourd'hui donc c'est très facile très rapide le plus important c'est qu'on s'entende et qu'on se comprenne est-ce que c'est bon* | [id188]

Il propose ensuite à une étudiante de se présenter : "*alors je propose tout simplement l'honneur aux femmes de se présenter donc Gabriela si tu peux faire une petite présentation très rapide avec le micro c'est parfait sinon c'est pas obligatoire tu peux écrire*" [id196]. Gabriela se présente alors en disant comment elle s'appelle et que c'est sa première année à CMU. Gauthier lui pose une question et s'en suit un échange :

| | | |
|---|---|---|
| id202 | Gauthier | et tu as quel âge \| j'ai pas compris |
| id204 | Gabriela | j'ai dix-huit ans |
| id206 | Gauthier | dix-huit ans d'accord |
| id208 | Antoine | est-ce que c'est la première fois que tu es sur internet et que tu discutes en français \| |
| id210 | Gabriela | oui je discute pas souvent en français |

Antoine reprend ensuite la parole pour demander à Sima de se présenter puis à Michael :

| | | |
|---|---|---|
| id216 | Antoine | Sima tu peux faire une petite présentation \| |
| id218 | Sima | oui alors je m'appelle Sima j'ai dix-neuf ans et je suis Jordanienne et quoi d'autre euh c'est tout je pense |
| id220 | Antoine | ok très bien est-ce que vous avez des questions \| |
| id222 | Gauthier | non |
| id224 | Antoine | Michael à toi |
| id226 | Michael | Bonjour je m'appelle Michael j'ai dix-huit ans maintenant et c'est mon premier année à Carnegie Mellon |

On remarque que jusqu'ici, les présentations ne concernent que le nom, les études à CMU, l'âge (demandé par Gauthier à Gabriela) et, dans le cas de Sima, la nationalité.

Antoine pose ensuite une question aux étudiants américains : "*est-ce que vous pouvez me donner le nom de l'école et présenter rapidement vos études*" [id250]. Notons l'emploi du "me donner", assez typique des questions de classe. Pour Antoine, il ne semble pas s'agir pour le groupe de faire connaissance mais la présentation est un prétexte à la communication en français. Gabriela dit qu'elle étudie la linguistique.

Antoine pose ensuite la même question à Sima qui ne répond pas. Elle rencontre des problèmes de son. Antoine poursuit donc avec Michael : "v*as-y Michael qu'est-ce que tu fais toi |*" [id270]. Michael lui répond "*le nom de l'école est Carnegie Mellon et je veux je voudrais étudier la littérature*" [id272].

Antoine revient ensuite vers Sima et l'extrait suivant est particulièrement intéressant :

| | | |
|---|---|---|
| id276 | Antoine | Sima c'est bon \| |
| id278 | Antoine | Sima c'est bon ? |
| id279 | Sima | non |
| id281 | Gauthier | ah je t'entends Sima |
| id283 | Antoine | c'est bizarre parce que nous on t'entend parfaitement |
| id285 | Gauthier | nous on t'entend alors tu peux parler ! |
| id286 | Sima | mais je ne vous entends pas |
| id287 | Gauthier | ok |
| id288 | Gauthier | c'est pas grave on va t'écrire |
| id289 | Sima | est-ce que quelqu'un d'autre peut parler ? |
| id290 | Antoine | oui ok tout le monde au clavier : ) |
| id291 | Antoine | moi Sima maintenant tu m'entends \| ou tu n'entends rien \| |
| id293 | Gauthier | Sima entend pas hein je crois |
| id294 | Sima | pour que je vois si j'entends ce qu'ils disent |
| id296 | Antoine | est-ce que tout de suite tu m'entends Sima \| |
| id298 | Gauthier | Michael tu peux parler à Sima s'il te plait \| |
| id300 | Antoine | normallement tu dois voir des symboles verts au dessus de moi quand je parle |
| id301 | Michael | la même question ou \| |
| id303 | Gauthier | euh oui |
| id305 | Michael | euh + Sima euh qu'est-ce que vous voulez étudier à Carnegie Mellon \| |
| id306 | Sima | j'entends quelque chose.. |
| id308 | Sima | j'étudie l'architecture |

Sima peut parler mais n'entend pas Antoine ni Gauthier. Sima demande si quelqu'un d'autre peut lui parler. Gauthier intervient pour demander alors à Michael de parler à Sima alors qu'il aurait pu le faire de lui-même. Michael ne comprend pas trop ce qu'il doit faire et pose à Sima une question quelque peu étrange liée à celle qu'Antoine a posée précédemment. Michael semble lui aussi se positionner dans un cadre scolaire où l'on communique pour apprendre plus que pour faire connaissance puisqu'il pose une question, non pas parce qu'il souhaite connaître la réponse mais parce qu'il pense que c'est ce que Gauthier lui demande de faire. Sima répond tout de même à la question.

L'animateur propose ensuite à Gauthier de se présenter : "*cool alors maintenant on va se présenter les professeurs aussi c'est quand même important Gauthier tu commences |*" [id314]. Notons le positionnement explicite de "*professeurs*". Gauthier se présente alors. Il donne son âge, explique qu'il habite à Clermont-Ferrand et qu'il est "*en master 2 donc je suis en cinquième année d'études et j'étudie pour devenir professeur de français euh avec des étudiants étrangers*" [id316]. Il passe la parole à Antoine : "*ok ben moi c'est comme Gauthier la même chose en fait j'ai le même âge vingt-quatre ans j'habite à Clermont-Ferrand moi aussi et donc en cinquième année d'études donc master deux pour faire du français pour être professeur de français pour les étudiants étrangers*" [id330].

Gauthier interroge ensuite les étudiants américains sur leurs liens :

| | | |
|---|---|---|
| id332 | Gauthier | Michael Sima et Gabriela est-ce que vous vous connaissez \| en vrai \| |
| id334 | Sima | pardon? |
| id335 | Gauthier | Sima est-ce que tu connais Michael et Gabriela \| |
| id337 | Gauthier | dans la vraie vie \| |
| id339 | Sima | on est dans le même cours de français |
| id341 | Gauthier | d'accord |
| id343 | Antoine | Michael toi aussi \| |
| id345 | Michael | euh oui |

Les présentations s'arrêtent là pour ce groupe puisqu'Antoine passe ensuite à une nouvelle activité.

On voit donc se profiler, au moment des présentations de chacun, un contrat qui tend vers un contrat didactique. Les animateurs se positionnent clairement comme professeurs, à la fois verbalement mais également dans leurs interventions. Ils interrogent nominativement les étudiants un par un. De leur côté, les américains semblent jouer le jeu. On remarque qu'ils ne s'adressent jamais la parole, à l'exception de la tentative de Sima de demander à quelqu'un de parler.

### 2.3.3. Groupe 6

Dans le groupe 6, une fois les problèmes de son résolu, Manuel l'animateur, a proposé de commencer les présentations. Les premières minutes ont été quelque peu confuses :

| | | |
|---|---|---|
| id076 | Manuel | bon j'essaie de mettre le volume de ton personnage au maximum on va voir si ça fonctionne ++ alors ++ qui est-ce qui veut commencer de parler de son passeport de langues \| |
| id078 | Long Ting | mais on est que trois là |
| id080 | Long Ting | on est que trois |
| id082 | Manuel | j'arrive vraiment assez mal à te comprendre |
| id084 | Long Ting | je pense que je vais reconnecter après |
| id086 | Manuel | d'accord on peut commencer hop d'accord bon Maria \| |
| id088 | Maria | oui euh qu'est ce que vous vous voulez \| me me faire [_rires] |
| id090 | Maria | qu'est-ce que qu'est-ce que je dois faire \| |
| id092 | Manuel | on va essayer d'attendre qu'il y ait une reconnexion parce que là on est que deux et après on se présentera un petit peu |
| id094 | Manuel | on dirait que Long est en train de revenir |
| id096 | Manuel | Long tu peux essayer de parler s'il te plaît \| |
| id098 | Long Ting | oui maintenant c'est bon \| |
| id100 | Long Ting | c'est bon \| |
| id102 | Manuel | oui ça va un peu mieux peut-être ++ donc alors on va reprendre je disais qu'on allait se présenter à l'aide de nos passeports de langue ++donc je propose que Long tu vas peut-être commencer |
| id103 | Long Ting | oui |
| id105 | Long Ting | oui et ben en fait je m'appelle pas Long je m'appelle Long Ting c'est mon prénom +++ vous m'entendez \| |
| id107 | Manuel | alors essaie peut-être de parler plus lentement et de manière plus détachée je te comprends toujours très mal Maria est-ce que tu comprends Long \| |
| id109 | Long Ting | en fait je m'appelle Long euh vous m'entendez \| +++ c'est bon \| |
| id110 | Maria | un peu |

Manuel demande à Maria et Long Ting qui veut se présenter à partir de son passeport de langues. Long Ting lui rétorque qu'il manque deux personnes mais Manuel ne comprend pas ce qu'elle dit. Il interroge alors Maria qui ne comprend pas ce qui est attendu d'elle. Une fois les problèmes de son de Long Ting résolus, il lui propose de commencer. Long Ting commence alors à se présenter en insistant sur son prénom qui avait été précédemment écorché par Manuel.

Manuel ne semble pas comprendre puisque lorsqu'il lui demande de se présenter, il écorche à nouveau son nom ("*Long tu veux bien commencer de te présenter s'il te plaît* |"). Long Ting a à nouveau du mal à se faire comprendre. Elle interrompt donc souvent sa présentation pour s'assurer que les autres membres du groupe peuvent l'entendre. Elle insiste plusieurs fois sur le fait qu'elle s'appelle Long Ting et non pas Long et les présentations finissent par pouvoir se faire :

| | | |
|---|---|---|
| id177 | Long Ting | euh je m'appelle Long Ting c'est mon prénom donc je suis une chinoise et ma spécialité est français langue étrangère je suis en master un et je suis arrivée en France depuis cinq ans et j'aime bien la langue française euh c'est clair jusqu'à jusqu'à maintenant \| |
| id179 | Manuel | d'accord Maria tu peux te présenter s'il te plaît \| |
| id181 | Maria | euh bonjour je m'appelle Ma/ Maria euh je suis une étudiante à Carnegie Mellon euh j'étudie la musique et et la langue euh l'anglais oui euh j'ai jai j'étudie la le français euh il y a il y a cinq ans mais mais il y a euh un grand temps pendant que je n'ai pas l'étudié [_rires] c'est bien ou \| |
| id183 | Manuel | ouais ouais c'est bien moi je te reçois très bien beaucoup mieux que Long ++ c'était clair +++ bon ben moi je vais me pré/ oui vas-y termine +++ tu voulais dire quelque chose \| d'accord bon alors moi je m'appelle Manuel je suis actuellement en train de préparer mon master deux j'ai j'enseigne aussi le français donc plutôt à des adultes étrangers + pour le moment très peu d'anglo-saxons mais + quelques-uns tout de même voilà je parle donc un petit peu anglais quelque langues européennes très vaguement un peu d'espagnol un peu d'allemand et voilà quelles autres langues parlez-vous que le français Long et Maria \| |

Long Ting donne donc son prénom en insistant une nouvelle fois, sa nationalité ainsi que sa spécialité. Notons qu'elle ne se présente pas comme enseignante ou future enseignante. Elle explique depuis quand elle est en France. Manuel reprend alors la parole pour demander à Maria de se présenter. Maria se présente en disant également son prénom, les études qu'elle fait, depuis quand elle étudie le français. Elle termine en demandant si "*c'est bien*". Manuel se présente en dernier en précisant également son prénom, les études qu'il suit. Il dit avoir enseigné le FLE et évoque les langues qu'il parle, ce qui lui permet d'interroger Long Ting et Maria sur le même sujet. Notons qu'il écorche à nouveau son prénom. Maria explique les langues qu'elle parle et Long Ting profite de pouvoir intervenir pour faire une précision ("*et Manuel je m'appelle Long Ting en fait [_rires] Manuel | mon prénom est Long Ting*" [id191]) avant de parler de son apprentissage de l'anglais et des méthodes d'enseignement en Chine.

L'activité de présentation se termine ici. Notons que Manuel avait évoqué au début de faire une présentation à partir du passeport de langues mais celui-ci n'a pas été mentionné.

On a pu noter dans ce groupe un démarrage des présentations assez difficile avec de nombreux problèmes de son et une incompréhension de ce qu'il fallait faire. Manuel semble se positionner en tant qu'animateur assez directif et très sérieux. On ne ressent pas de

touche d'humour dans ses propos. Maria répond aux questions qui lui sont posées, tout comme Long Ting.

A l'inverse des deux autres groupes, il ne semble pas y avoir de complicité entre les deux étudiants UBP. Long Ting semble par ailleurs agacée par le fait que Manuel écorche systématiquement son prénom et elle le lui fait remarquer à plusieurs reprises.

### 2.3.4. Synthèse

La première rencontre de plusieurs personnes peut être un moment stressant, surtout lorsqu'elle a lieu dans un environnement peu familier. C'était le cas ici avec *Second Life*. Il s'agit à la fois de savoir qui sont les différentes personnes que l'on va être amené à rencontrer à plusieurs reprises et avec qui on va travailler mais il s'agit surtout d'établir un certain nombre de règles implicites quant au fonctionnement du groupe. Cette première rencontre pose donc les bases d'une relation. Et même si les règles sont amenées à être renégociées par la suite dans les interactions, il semble que l'établissement de cette base soit déterminant.

Se présenter est une activité sociale nécessaire dans toute rencontre non éphémère. Il s'agit donc de quelque chose que l'on est habitué à faire dans différents contextes. C'est également l'une des premières choses que l'on apprend à faire lorsque l'on apprend une langue étrangère.

Dans le cas des groupes étudiés, de nombreuses similitudes apparaissent entre les groupes. Tout d'abord, les trois groupes ont rencontré des problèmes avec le son. Du point de vue du contenu des présentations, elles étaient toutes basées sur le même modèle : prénom, éventuellement nationalité, études suivies et langues parlées. Seuls quelques étudiants se sont risqués à se dévoiler un peu plus. Dans tous les groupes, cette activité s'est réalisée sur un mode assez scolaire avec l'animateur qui sollicitait tour à tour chaque étudiant pour qu'il se présente et intervenait pour le relancer si besoin. Notons que seuls les étudiants français, animateurs ou non, ont posé des questions. Les étudiants américains se sont contentés de répondre et ne se sont pas adressé la parole les uns les autres. On peut considérer que le fait de ne pas se dévoiler est due au fait que les étudiants faisaient tout juste connaissance. Kerbrat-Orecchioni considère les thèmes abordés comme des indicateurs de proximité ou de

distance dans la relation. Ainsi, "*si cette relation est distante, on aura à faire à des thèmes généraux et impersonnels*" (1992, p. 55). La présentation implique nécessairement de parler de soi, mais on peut se livrer à des degrés divers.

Il semble que dans l'ensemble des groupes, le positionnement de l'animateur se rapproche du comportement de l'enseignant qui dirige les échanges. Cela semble avoir été accepté par les autres membres du groupe qui acceptent de jouer le jeu. L'animateur semble se positionner sur le haut de la dimension verticale de la relation évoquée par Kerbrat-Orecchioni tout en essayant d'établir une certaine proximité sur l'axe horizontal, notamment à travers l'utilisation de termes familiers ("*salut*") et le tutoiement. Karolina, par exemple, semble se servir de son origine étrangère pour se rapprocher des étudiantes américaines en évoquant son apprentissage du français. Les étudiants américains semblent accepter cette relation hiérarchique et se laisser guider par les étudiants français. Du point de vue de l'axe horizontal, certains semblent vouloir établir un contact de proximité. Nous pensons notamment à Meredith qui exprimait sa peur de faire des fautes. Mais cet aspect n'est pas vraiment visible au vu de l'organisation dirigée des tours de parole. En tous cas, il n'y a pas d'établissement de contact entre les étudiants américains.

Les présentations ayant été données comme l'une des consignes de cette séance, cela a pu avoir eu une influence dans la manière dont elles ont été réalisées. Nous avions choisi de commencer la première étape par la thématique des langues et nous avons incité les étudiants à se présenter à travers le passeport qu'ils avaient à remplir pour éviter des présentations trop impersonnelles. En effet, la thématique des langues nous semblait pertinente, d'une part parce qu'il s'agit d'un sujet large qui permet d'aborder un certain nombre d'aspects de sa vie personnelle (son origine, les voyages que l'on a pu faire, les expériences d'apprentissage/personnelles/professionnelles que l'on a eues, etc.) et d'autre part parce qu'il s'agissait, pour tous les étudiants, d'un point commun lié à leur formation. Les étudiants français se préparaient à enseigner le français alors que les étudiants américains l'apprenaient. Cependant, dans les présentations qui ont été faites, ces aspects personnels ne sont pas apparus.

Soulignons tout de même que nous nous sommes concentrée ici seulement sur l'activité de présentation de cette séance. Lorsque l'on parcourt la suite des activités, on remarque que dans la plupart des groupes, les étudiants se sont progressivement dévoilés.

# 2.4. Termes d'adresse

Nous avons déjà évoqué à quelques reprises dans la section précédente l'emploi de quelques termes d'adresse. Nous souhaitons les aborder ici plus systématiquement.

## 2.4.1. Pronoms personnels

Nous focaliserons ici principalement sur les pronoms "tu" et "vous", en considérant, à la suite de Kerbrat-Orecchioni qu'en français, "*le pronom de deuxième personne constitue même le procédé par excellence d'affichage de la distance ("vous" réciproque) ou de la proximité ("tu" réciproque). Le tutoiement symbolise en effet mieux que toute autre forme une relation de familiarité*" (1992, p45). Nous observerons également l'emploi du pronom "on" et "nous".

Du côté français, nous l'avons vu, les étudiants ont choisi de tutoyer les étudiants américains. Du côté américain, les observations que nous avons faites sur les extraits du début de la première séance ont montré quelques usages du "tu" et quelques usages du "vous".

Si "tu" s'adresse forcément à une seule personne, l'usage du pronom de deuxième personne au pluriel peut indiquer que l'on s'adresse à plusieurs personnes ou bien à une seule que l'on vouvoie. Ainsi, si l'on sait que les étudiants français tutoient les étudiants américains, on peut considérer que lorsqu'ils utilisent le pronom "vous", ils s'adressent à plusieurs d'entre eux. Nous nous intéressons donc spécifiquement à l'emploi des pronoms par les étudiants américains.

Nous réalisons tout d'abord un relevé quantitatif des occurrences de chacun des pronoms pour chaque étudiant. En plus des pronoms personnels tu, vous, nous et on, nous avons ajouté les différents pronoms qui s'y rapportent (t' te ton tes ta toi/ votre vos/ notre nos)

### *2.4.1.1. Groupe 1*

| | Meredith | Kristin | Annie | Karolina | Matthias |
|---|---|---|---|---|---|
| **tu** | 0 | 0 | 0 | 92 | 52 |
| **t' te ton tes ta toi** | 3 | 0 | 1 | 129 | 41 |
| **vous** | 3 | 1 | 3 | 62 | 12 |
| **votre vos** | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 |
| **nous** | 1 | 0 | 0 | 45 | 6 |
| **notre nos** | 0 | 1 | 0 | 12 | 4 |
| **on** | 2 | 0 | 0 | 109 | 59 |
| tours de parole | 56 | 55 | 56 | 338 | 202 |

**Tableau 29 : Occurrences des pronoms – groupe 1, séance 1**

La première constatation que l'on peut faire à la lecture de ce tableau est la différence notable entre les étudiantes CMU et les étudiants UBP, particulièrement Karolina, l'animatrice. Karolina semble privilégier l'adresse directe à un étudiant puisqu'elle utilise beaucoup plus le "tu" et ses formes dérivées que le "vous". Cela semble montrer qu'elle établit un contact direct avec une personne à la fois

On remarque très peu d'utilisation de pronoms personnels chez les étudiantes américaines. Il semble donc qu'elles s'adressent très peu aux autres, ou au moins pas directement. Au vu de ces faibles chiffres, il est possible d'étudier les différents emplois qui sont faits.

| | | | |
|---|---|---|---|
| id230 | Meredith | oui, je **vous** entends | → Matthias et Karolina |
| id325 | Meredith | oui, je **t'**entends | →Karolina |
| id664 | Meredith | je **te** comprends cette fois | →Matthias |
| id786 | Meredith | oui je **vous** entends est-ce que **vous** m'entendez / | →Karolina et Matthias |
| id806 | Meredith | je le partage un peu mais selon moi oui c'est important de de se faire euh comprendre de communiquer ce qu'**on** veut | neutre |
| id865 | Meredith | oui **nous** sommes amies maintenant [_laughs] | Meredith-Annie |
| id894 | Meredith | et **vous** / | →Karolina et Matthias |
| id1065 | Meredith | :) mais **t'**es ici maintenant et c'est bon | →Kristin |
| id1195 | Meredith | non j'ai pas de question et je suis désolée mais j'ai aucune idée pour qu'**on** peut améliorer euh cette expérience euh je pense que même avec des petits problèmes c'était c'était pas mal c'était euh très bien / à moi | groupe |
| id843 | Kristin | est ce que ca **vous** derrange a tous d finir sur le chat? | groupe |
| id1172 | Kristin | je pense que ca va etre tres interressant! j'aime toutes les personnes differents dans **notre** group et je suis contente que j'etait parti d'un peu de conversation | groupe |
| id254 | Annie | je le dit mais je pense que **vous** n'entendez pas | →Karolina + groupe ? |
| id364 | Annie | euh est-ce que **vous** pouvez répéter s'il **vous** plaît / | →Karolina |
| id523 | Annie | ah bonjour euh je je ne entendais pas bien parce que c'est [_XXX] et je ne sais pas + est-ce que **vous** euh **vous** pouvez pouvez-**vous** répéter / | →Matthias |
| id532 | Annie | oui oui je je **t'**ent/ | →Matthias |
| id671 | Annie | je pense que c'est plus important de de savoir comment parler la langue et c'est important de euh de d'apprendre à parler couramment la langue et aussi la grammaire et je pense que c'est moins important d'écrire que [_XXX] de apprendre comment **on** parle la langue | neutre |

Le tutoiement est réciproque pour Meredith qui s'adresse aux étudiants français en employant "tu". "Vous" est utilisé la plupart du temps pour s'adresser à Karolina et Matthias, surtout que Karolina emploie très fréquemment la structure "*tu nous entends ?*". Mais Kristin s'adresse une fois à l'ensemble du groupe en utilisant "vous". Elle précise d'ailleurs par le terme "tous" qu'elle s'adresse à l'ensemble du groupe. Une interrogation persiste dans l'utilisation du "vous" par Annie [id254]. En effet, il est difficile de déterminer si elle s'adresse seulement à Karolina ou à l'ensemble du groupe. Le fait qu'elle ait utilisé "vous" pour s'adresser à Karolina dans l'exemple suivant laisserait entendre qu'elle la vouvoie.

Pourtant, elle a tutoyé Matthias. On remarque que l'emploi du "on" est toujours neutre chez les étudiantes américaines.

### *2.4.1.2. Groupe 3*

| | Michael | Gabriela | Sima | Antoine | Gauthier |
|---|---|---|---|---|---|
| **tu** | 0 | 2 | 1 | 105 | 45 |
| **t' te ton tes ta toi** | 0 | 4 | 1 | 44 | 16 |
| **vous** | 2 | 2 | 2 | 76 | 10 |
| **votre vos** | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 |
| **nous** | 0 | 0 | 0 | 10 | 4 |
| **notre nos** | 1 | 1 | 2 | 7 | 0 |
| **on** | 0 | 3 | 6 | 3 | 13 |
| tours de parole | 43 | 59 | 88 | 270 | 197 |

**Tableau 30 : Occurrences des pronoms – groupe 3, séance 1**

Tout comme dans le groupe 1, on remarque ici aussi une grande différence dans l'emploi des pronoms entre les étudiants UBP et CMU. Antoine privilégie la forme "tu", tout comme Gauthier mais dans une plus faible proportion. L'usage des pronoms de première personne du pluriel est faible, tout comme celui du pronom "on", particulièrement chez Antoine.

| | | | |
|---|---|---|---|
| id305 | Michael | euh + Sima euh qu'est-ce que **vous** voulez étudier à Carnegie Mellon \| | →Sima |
| id267 | Michael | euh ++ euh le nom de l'école et **nos** études oui \| | →CMU |
| id639 | Gabriela | oui je **t'**entends mais je ne peux pas toucher la machine | →Antoine |
| id658 | Gabriela | euh **tu** dois **tu** dois aller à **ton** inventaire et puis objet et **tu** trouves **ton** café et je crois que j'ai cliqué sur euh porter | neutre →Sima et Michael |
| id684 | Gabriela | OK **on** allait **on** va sur YouTube et **on** peut chercher euh de la musique qu'est-ce que qu'est-ce que **vous** voulez écouter \| [_rires] | neutre →groupe |
| id689 | Gabriela | Michael quel est **ton** groupe de musique favori \| | →Michael |
| id502 | Gabriela | je ne suis pas sûre je peux l'appeler si si **vous** voulez | →Antoine et Gauthier ? |
| id252 | Gabriela | **notre** école s'appelle Carnegie Mellon et moi j'étudie les les la linguistique | →CMU |
| id013 | Sima | oui :) comment vas **tu**? | →Gauthier |
| id339 | Sima | **on** est dans le même cours de français | →CMU |
| id286 | Sima | mais je ne **vous** entends pas | →groupe / UBP ? |
| id469 | Sima | moi aussi je ne suis pas très sûre de ce qu'**on** de **nos** buts ici mais je sais pas **on** va parler français tous ensemble et pratiquer **notre** langue et se reconnaissait et je sais pas je sais je sais pas exactement qu'est-ce qu'**on** va faire dans ce projet | →groupe / CMU ? |
| id616 | Sima | je ne peux pas **t'**entendre | →Antoine |
| id774 | Sima | comment s'appelait le truc qu'**on** a employé pour euh boire du café \| | →groupe |
| id813 | Sima | pouvez-**vous** répéter qu'est-ce qu'**on** va faire maintenant \| | →Antoine ? - groupe |
| id1109 | Sima | est-ce qu'**on** va faire d'autre chose maintenant? parce que je dois aller | →groupe |

Concernant le tutoiement, on remarque que Sima tutoie Antoine et Gauthier. Gabriela tutoie Gauthier. Un doute persiste par rapport à Antoine avec une utilisation du "vous" dont il est difficile de déterminer si elle s'adresse à Antoine seulement ou à Antoine et Gauthier. Michael ne s'adresse jamais directement aux étudiants UBP. Il a vouvoyé Sima lorsque Gauthier lui a demandé de lui parler mais il semble que ce soit plutôt une structure qu'il a apprise plus qu'une véritable volonté de la vouvoyer.

Le "on" semble être employé de manière neutre mais aussi pour parler du groupe. Mais il est difficile de déterminer si Gabriela parle du groupe en considérant seulement les étudiants CMU ou l'ensemble du groupe. Enfin, on note deux occurrences de "notre" pour parler de l'université dans laquelle les étudiants américains étudient.

### 2.4.1.3. Groupe 6

| | Maria | Long Ting | Manuel |
|---|---|---|---|
| **tu** | 0 | 10 | 28 |
| **t' te ton tes ta toi** | 1 | 3 | 36 |
| **vous** | 11 | 8 | 17 |
| **votre vos** | 2 | 0 | 0 |
| **nous** | 2 | 1 | 14 |
| **notre nos** | 0 | 0 | 7 |
| **on** | 5 | 16 | 32 |
| tours de parole | 82 | 100 | 134 |

**Tableau 31 : Occurrences des pronoms – groupe 6, séance 1**

Dans ce groupe, peu nombreux puisque seule une étudiante américaine était présente, l'animateur est également celui qui utilise le plus de pronoms personnels. Maria utilise "vous" à de nombreuses reprises. Notons qu'elle ne tutoie pas les étudiants français.

| | | | |
|---|---|---|---|
| id088 | Maria | oui euh qu'est ce que **vous vous** voulez \| me me faire [_rires] | →Manuel |
| id134 | Maria | oui oui je **t'**entends je **vous** entends | →Long Ting |
| id168 | Maria | oui je **vous** entends | →Long Ting |
| id206 | Maria | euh est-ce que **vous** pouvez euh répéter la question \| [_rires] euh je m'excuse | →Long Ting |
| id210 | Maria | euh ++ j'aime j'aime beaucoup les langues euh je je pour moi je prends cette classe parce que je dois pour pour ma {my degree} euh je je sais pas comment dit-**on** \|ma ma bac hum mais euh je [_rires] c'est c'est bien parce que j'ai j'ai beaucoup d'intérêt dans les autres cultures | neutre |
| id240 | Maria | je pense que c'est difficile de de savoi/ de savoir ce ce ce fait parce que [_rires] je j'ai pas étudié les euh chaque langue hum va ser/ sera plus difficile euh pour chaque personne euh ça dépend sur euh **votre** langue natale | neutre |
| id273 | Maria | euh bien parler un langue euh c'est c'est de de comprendre euh tout tout que **vous** écoutez tout que **vous** apprendre entendrez je m'eexcuse | neutre |
| id275 | Maria | capacité + oui merci ++ [_rires] oui euh [_rires] hum si **on on** bien parle parle un langue une langue si **on** peut ++ faire euh les le communication très je je suis désolée euh est-ce que \| ok [_rires] hum si les autres peut peut **vous** comprendre bien euh **vos vos** pensées euh votre pens/ vos pensées et hum vos oui vos pensées [_rires] si si **on** peut ex/exprimer **vos** pensées dans dans cette langue oui j'ai fini | neutre |
| id335 | Maria | [_rires] euh est-ce que **vous** pouvez **vous** pouvez suggérer les noms [_rires] des musiciens + d'aujourd'hui \| euh [_rires] | →Manuel et Long Ting ? |
| id339 | Maria | euh est-ce que **vous** pouvez répéter \| + pardon | →Manuel |
| id370 | Maria | euh j'ai un question + euh + sur alors le plupart de de le du travail que **nous** faisons dans ce groupe c'est de parler comme comme ça \| c'est bien je | groupe |
| is568 | Maria | **Nous** avons fini? | groupe |

Remarquons tout d'abord que Maria vouvoie Long Ting et Manuel. Ces derniers ne semblent pas l'avoir remarqué ou bien l'ont accepté puisqu'ils n'ont jamais évoqué cela. Il y a donc un déséquilibre puisque le tutoiement des étudiants français n'est pas réciproque.

Elle emploie fréquemment "vous" et "on" de manière neutre. Le "nous" concerne le groupe.

#### *2.4.1.4. Synthèse*

Ce simple relevé des pronoms nous permet d'identifier un certain nombre d'éléments relatifs au positionnement des étudiants américains.

Nous avons vu que les étudiants français ont dès le départ tutoyé les étudiants américains. Lorsqu'ils emploient le pronom "vous", c'est essentiellement pour s'adresser à l'ensemble des étudiants américains, et plus rarement en incluant l'autre étudiant français, dans le cas d'une question posée à tous (par exemple "vous m'entendez ?").

Il s'agissait alors de déterminer si ce tutoiement était réciproque de la part des étudiants américains. L'analyse a montré que la plupart des étudiants américains tutoient en retour les étudiants français. Il y a donc réciprocité. Ce n'est pas le cas dans le groupe 6 où Maria vouvoie systématiquement les étudiants français quand elle s'adresse à l'un d'entre eux. Il y a donc hiérarchie dans ce groupe. Pour certains étudiants, il semble parfois y avoir un flottement. Pour d'autres, il est impossible de déterminer s'il y a tutoiement ou vouvoiement puisqu'ils ne s'adressent pas directement aux étudiants français.

Les étudiants américains s'adressent très peu la parole. Nous avons relevé une occurrence dans le groupe 1. Meredith s'adressait à Kristin en la tutoyant. Il y avait plusieurs occurrences dans le groupe 3 mais il s'agissait de l'animateur qui demandait à un étudiant de s'adresser à un autre ou de lui expliquer quelque chose.

Il faut tout de même relativiser ces emplois puisque, rappelons-le, les étudiants américains apprenaient le français. Si la plupart avait un niveau qui laisse entendre qu'ils maîtrisent les différents usages du tutoiement, ce n'est pas le cas pour tous.

Le relevé des occurrences des pronoms nous a permis de voir que, de manière générale, les étudiants américains s'adressent très rarement aux autres membres du groupe, français ou américains.

### 2.4.2. Mention du prénom

Nous avons également fait un relevé de l'utilisation du prénom par les étudiants, ce qui nous permet de déterminer s'ils s'adressent les uns aux autres ou s'ils mentionnent l'autre.

### 2.4.2.1. Groupe 1

| | Meredith | Kristin | Annie | Karolina | Matthias |
|---|---|---|---|---|---|
| **Meredith** | | 2 | 1 | 0 | 1 |
| **Kristin** | 0 | | 0 | 1 | 0 |
| **Annie** | 0 | 0 | | 0 | 1 |
| **Karolina** | 28 | 70 | 36 | | 27 |
| **Matthias** | 6 | 6 | 17 | 13 | |

**Tableau 32 : Mention du prénom des membres du groupe – groupe 1, séance 1**

Meredith est l'étudiante américaine qui s'est le plus adressée aux membres du groupe. Elle s'est directement adressée deux fois à Kristin ("*kristin, je suis jumelle ausii :D*" [id624] / "*c'est pas tres grave kristin tout le monde a des problemes techniques*" [id1055]) et a mentionné une fois le nom d'Annie et Matthias pour signifier son accord ("*je suis d'accord avec ce que Matthias et Anne ont dit...*" [id675]). Kristin s'est adressé une fois à Karolina ("*j'aime ca Karolina!*" [id790]). Annie n'a mentionné qu'une seule fois un prénom, celui de Matthias ("*c'est un peu difficile d'entendre Matthias*" [id654]). Elle ne s'est pas directement adressée à lui.

À nouveau, ce sont les étudiants français qui ont le plus utilisé les prénoms, à la fois pour s'adresser à leur binôme nominativement ou bien pour s'adresser à une étudiante américaine.

### 2.4.2.2. Groupe 3

| | Michael | Gabriela | Sima | Antoine | Gauthier |
|---|---|---|---|---|---|
| **Michael** | | 1 | 0 | 0 | 0 |
| **Gabriela** | 1 | | 0 | 0 | 0 |
| **Sima** | 0 | 1 | | 0 | 0 |
| **Antoine** | 50 | 31 | 42 | | 16 |
| **Gauthier** | 21 | 10 | 16 | 9 | |

**Tableau 33 : Mention du prénom des membres du groupe – groupe 3, séance 1**

Dans ce groupe, c'est également les étudiants français qui utilisent le plus le prénom. Antoine l'utilise d'ailleurs plus que Gauthier. Les étudiants américains font très peu mention du prénom de l'autre et il est intéressant de noter qu'ils n'ont jamais mentionné le prénom des étudiants français. Une occurrence a été relevée pour chaque étudiant américain :

Michael : "*euh + Sima euh qu'est-ce que vous voulez étudier à Carnegie Mellon |*" [id305]

Gabriela "*Michael quel est ton groupe de musique favori* |" [id689]

Sima : "*il y a beaucoup de choses à faire dans Second Life alors j'ai trouvé intéressant euh mais oui comme comme elle a dit Gabriela c'est un peu difficile savoir comment faire les choses mais oui c'est une bonne c'est une jolie place je pense*" [id1014].

### 2.4.2.3. Groupe 6

| | Maria | Long Ting | Manuel |
|---|---|---|---|
| **Maria** | | 0 | 0 |
| **Long Ting** | 2 | | 3 |
| **Manuel** | 14 | 2 (+20 pour Long) | |

**Tableau 34 : Mention du prénom des membres du groupe – groupe 6, séance 1**

Dans ce groupe, Maria ne s'est jamais adressée nominativement à Long Ting et Manuel ni ne les a mentionnés. Long Ting a mentionné deux fois le prénom de Maria en lui posant une question ("*d'accord et Maria* |" [id132] / "*Maria aussi* |" [id166]). Elle a mentionné une fois le prénom de Manuel en s'adressant à Maria ("*Manuel a disparu* |" [id200]) et s'est adressée nominativement deux fois à Manuel, la première pour lui rappeler son prénom ("*et Manuel je m'appelle Long Ting en fait [_rires] Manuel | mon prénom est Long Ting*" [id191]), la seconde pour lui poser une question ("*Manuel tu m'entends pas trop bien alors* |" [id258]). Enfin Manuel s'est adressé 13 fois à Maria et a mentionné son prénom une fois. Pour ce qui est de la mention du prénom de Long Ting, nous avons relevé que Manuel a employé 20 fois la forme tronquée "*Long*" et seulement deux fois "*Long Ting*".

### 2.4.2.4. Synthèse

Ce relevé des prénoms nous a fourni des indices quant à la prise en compte de l'autre à travers la mention de son prénom ou dans le cas où l'on s'adresse à quelqu'un en précisant son prénom. Tout comme pour l'usage des pronoms personnels, nous avons remarqué que les étudiants américains mentionnaient très peu les prénoms, que ce soit des étudiants français ou américains. A l'inverse, les étudiants français en font un emploi très fréquent.

Notons que l'emploi du prénom est d'autant plus important dans *Second Life* qu'il n'y a pas d'indices non verbaux directs tels que le regard qui permettent aux étudiants de savoir que l'on s'adresse à eux ou pour eux de signifier à quelqu'un qu'ils s'adressent spécifiquement à lui.

### 2.4.3. Conclusion sur les termes d'adresse

L'analyse des termes d'adresse permet de se rendre compte, sur l'ensemble d'une séance de la manière dont les étudiants s'adressent les uns aux autres. L'utilisation des pronoms, et particulièrement les deux formes de la deuxième personne "tu" et "vous" permettent de déterminer si les étudiants mettent de la distance dans la relation (axe horizontal). S'il n'y a pas réciprocité, comme c'est le cas dans le groupe 6 avec Maria qui vouvoie les étudiants français, cela marque une hiérarchie (axe vertical).

Nous avons vu que les étudiants français tutoyaient systématiquement les étudiants américains. Ces derniers ont un usage variable du "tu" et du "vous" et ils ne s'adressent souvent pas directement à un étudiant, ce qui rend difficile de déterminer leur positionnement.

Les animateurs privilégient l'emploi des pronoms de deuxième personne, principalement "tu" mais également "vous" pour s'adresser à l'ensemble du groupe. Ils emploient relativement peu "nous" et "on".

Nous avons également relevé la mention du prénom et avons remarqué que les étudiants américains mentionnent très rarement le prénom de leurs partenaires et même jamais celui de l'animateur, à l'exception de trois occurrences dans le groupe 1. Les étudiants français, eux, utilisent beaucoup le prénom, surtout l'animateur lorsqu'il s'adresse spécifiquement à quelqu'un.

Mais si ces indices nous donnent des informations précieuses sur le positionnement de chacun, particulièrement du point de vue du tutoiement, "*la construction de la relation interpersonnelle ne se réduit pas au fonctionnement des termes d'adresse*" (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 35).

## 2.5. Les salutations finales

Pour conclure cette section, nous nous intéressons à la clôture de la séance et à la manière dont les étudiants se sont salués. Les extraits correspondants se trouvent dans l'annexe 4.3.3.

### 2.5.1. Groupe 1

C'est Karolina, l'animatrice qui prend l'initiative de clore la séance après avoir demandé aux étudiants de donner leurs impressions et des idées éventuelles pour l'amélioration des suivantes. Elle fait elle aussi un petit bilan :

> *bon vraiment nous aussi on espère que la prochaine fois ça ça sera un peu mieux bah pour nous aussi c'était notre première fois et on savait pas à quoi on on pouvait s'attendre mais à mon avis c'était c'était vraiment pas mal je vous remercie de votre participation je remercie à Aurélie qui elle présente juste et bon j'espère que ça vous a plu à tous et que petit à petit on va arriver à se connaitre mieux tous et que le travail sera vraiment pas juste un travail mais lié avec le plaisir ah merci bon un petit bravo à tout le monde [_laughs] Matthias merci pour euh la coopération j'en avais besoin ça c'est vrai ++ bon je pense qu'on a fini /*"[id1199]

Notons l'utilisation du "nous" et du "on" qui semble inclure Matthias et donc marquer la distinction entre l'équipe Karolina-Matthias et les étudiantes CMU. Elle justifie les problèmes rencontrés en expliquant que c'était "*la première fois*" pour eux aussi. Elle remercie les étudiantes américaines pour leur participation. Elle nous remercie également. Elle met ensuite l'accent sur le fait que le groupe va progressivement apprendre à se connaître et exprime son souhait de lier travail et plaisir. Elle félicite tout le monde avant de remercier Matthias pour sa coopération et de clore la séance.

Nous intervenons dans le clavardage privé avec Karolina pour lui préciser qu'ils devaient rédiger un compte rendu collectif à l'issue de la séance. Karolina et Matthias n'avaient pas compris cela. Matthias propose de le rédiger puisqu'il a pris des notes. Pendant ce temps les étudiantes CMU remercient Karolina dans le clavardage [id1203, 1213 et 1220]. Nous demandons ensuite à Karolina de rappeler aux étudiantes CMU qu'il faut donner son ressenti dans le forum *Moodle*. Les étudiantes signifient leur accord, saluent Karolina et Matthias et se déconnectent. Nous félicitons en privé Karolina et Matthias. Ils échangent quelques mots avant de se déconnecter également après "*une petite danse d'au revoir*" (Karolina [id1278]).

La fin de cette séance a été quelque peu mouvementée par notre intervention. Les étudiants UBP n'avaient en effet pas compris la consigne de réaliser le compte-rendu de la séance ensemble. Nous remarquons les différents remerciements de Karolina, réitérés à plusieurs reprises, son enthousiasme par rapport au groupe et sa volonté d'instaurer une ambiance de travail agréable.

### 2.5.2. Groupe 3

Dans le groupe 3, c'est Sima qui a initié, sans le vouloir, la clôture de la séance en demandant si autre chose était prévu parce qu'elle devait partir. Antoine lui répond que non et lui précise simplement de déposer un message de ressenti sur Moodle. Gauthier "autorise" Sima à partir ("*bon Sima tu peux y aller si tu veux hein*" [id1130]). Les étudiants étaient en train de connecter leur avatar à un élément permettant de se relier directement à *Moodle*[113]. Sima salue donc le groupe :

| | | |
|---|---|---|
| id1144 | Sima | aurevoir à bientôt |
| id1145 | Antoine | à bientôt Sima {ciao ciao} |
| id1147 | Gauthier | salut Sima |

On remarque que seuls Gauthier et Antoine lui disent au revoir. Des échanges se poursuivent avec Michael et Gabriela par rapport à la connexion de l'avatar au module *Sloodle*. Une fois que Gabriela a réussi, Antoine lui explique que la séance est terminée et qu'elle peut partir. Il la salue ("*super Gabriela à bientôt alors bonne soirée*" [id1164]). Elle lui répond et ici encore, seuls Antoine et Gauthier lui disent au revoir. Gauthier demande enfin à Michael s'l a réussi. Une fois qu'il a réussi, Antoine signifie que la séance est terminée :

[113] *Sloodle*, module qui a été abandonné car il ne fonctionnait pas correctement.

| | | |
|---|---|---|
| id1195 | Antoine | sénce terminée |
| id1196 | Antoine | peux tu donner tes impressions dans notre forum sur moodle |
| id1197 | Antoine | groupe 3 |
| id1198 | Antoine | ok |
| id1199 | Michael | C'est bon. Au revoir. |
| id1200 | Antoine | à la semaine prochaine Michael |
| id1201 | Gauthier | salut michael ! |
| id1202 | Antoine | merci d'être venu |
| id1203 | Antoine | bonne journée |
| id1204 | Michael | Bonne journée a tous! |

La séance ne s'est donc pas terminée pour tout le monde au même moment puisque le départ des trois étudiants américains s'est fait progressivement une fois qu'ils avaient réussi à connecter leur avatar à *Moodle*. Les étudiants américains qui ne s'étaient pas adressé la parole durant la séance ne se saluent pas non plus.

### 2.5.3. Groupe 6

La fin de la séance du groupe 6 est très courte. Nous la reproduisons donc ici :

| | | | |
|---|---|---|---|
| id606 | tpa_amubp2_6_5 | Manuel | je pense qu'on peut tous se dire aurevoir se souhaiter un bon week-end enfin moi c'est ce que je vous souhaite et puis alors à très bientôt |
| id608 | tpa_afubp1_6_4 | Long Ting | oui bon week-end |
| id610 | tpa_afcmu_6_2 | Maria | bon week-end |
| id612 | tpa_amubp2_6_5 | Manuel | j'ai trouvé que c'était très intéressant de passer ce moment avec vous |
| id614 | tpa_afcmu_6_2 | Maria | oui [_rires] |
| id615 | tpc_cfubp | Aurélie | Merci à vous. Bon week end et à bientôt |
| id616 | tpa_afubp1_6_4 | Long Ting | ouais ouais moi aussi [_rires] |
| id618 | tpa_amubp2_6_5 | Manuel | et bien aurevoir alors |
| id620 | tpa_afubp1_6_4 | Long Ting | oui aurevoir à la prochaine fois alors |
| id621 | tpa_afcmu_6_2 | Maria | aurevoir ++ merci |
| id623 | tpc_afubp1_6_4 | Long Ting | toi aussi Aurelie :) |

C'est Manuel, l'animateur, qui explicite la fin de la séance en souhaitant un bon week-end à Long Ting et Maria qui lui souhaitent également un bon week-end. Manuel fait part de son appréciation de la séance. Maria et Long Ting sont d'accord et rient. Nous intervenons également dans le clavardage pour souhaiter un bon week-end au groupe et le remercier. Juste avant, nous étions en train de communiquer avec le groupe par rapport aux travaux à

faire. Manuel clôt à nouveau la séance par un au revoir auquel répondent les deux étudiantes.

## 2.6. Synthèse

La clôture de la séance a été marquée, pour tous les groupes, par une intervention de notre part demandant aux étudiants de connecter leur avatar au module permettant de faire le lien avec *Moodle*. Dans les groupes 1 et 6, c'est l'animateur qui a annoncé la fin de la séance. Dans le groupe 3, c'est Sima qui l'a initiée en disant qu'elle devait partir.

Les salutations se font sur un ton très enthousiaste dans tous les groupes. On remarque l'utilisation d'émoticônes dans le clavardage. Dans le groupe 1, Karolina remercie longuement les participants et manifeste sa satisfaction malgré les problèmes rencontrés. Tout le monde part en disant "*à bientôt*". Dans le groupe 3, le départ des étudiants américains est progressif. Ils peuvent s'en aller une fois qu'ils ont réussi à connecter leur avatar. Notons qu'ils ne se saluent pas entre eux, tout comme ils ne se sont pas adressé la parole durant la séance. Dans le groupe 6, les salutations sont très brèves mais néanmoins sur un ton agréable. Les étudiants semblent donc se quitter plutôt satisfaits de leur première rencontre.

# 3. Verbalisation des rôles joués

À l'issue de la formation, dans le post-questionnaire[114], nous avons demandé aux étudiants de verbaliser leur perception du rôle qu'ils avaient joué et de celui de leurs partenaire.

Pour le groupe UBP, deux questions leur étaient posées leur demandant de décrire leur rôle dans la formation et le rôle des étudiants CMU. Deux autres questions portaient spécifiquement sur le rôle d'animateur. Nous leur avons demandé de décrire ce rôle puis de dire s'ils avaient rencontré des difficultés lors de l'animation des séances.

Nous nous intéressons dans un premier temps aux étudiants des groupes que nous étudions spécifiquement afin de mettre en regard les discours des étudiants UBP et CMU sur leurs

[114] Annexe 5.4.2. Voir les questions 7, 8, 18 et 19 du post-questionnaire UBP et 8,9 et 15 du post-questionnaire CMU.

rôles respectifs. Puis nous abordons plus largement les réponses données par l'ensemble des étudiants de la formation.

# 3.1.Groupe 1

## 3.1.1. Perception des étudiants UBP

### *3.1.1.1. Perception des étudiants UBP de leur propre rôle et difficultés rencontrées*

Karolina considère avoir joué le rôle de **tuteur** qui consistait à "*bien préparer et puis diriger les séances, encourager la conversation, organiser et diviser le temps de la parole, de fois corriger les erreurs graves, présenter mon point de vue*". Elle précise qu'elle a pu bénéficier de l'aide de Matthias lorsqu'elle avait des doutes du point de vue de la langue.

Matthias utilise le terme "**animateur**" qui consistait à "*préparer les séances en amont puis d'animer la séance ou d'assister ma coéquipière*".

Karolina et Matthias n'ont pas fait de distinction entre les questions d'ordre général sur leur rôle et les questions plus spécifiques liées à l'animation. Précisons tout de même que Matthias a considéré que le rôle d'animateur consistait à réaliser des "tâc*hes plutôt admnistratives*". Karolina a ajouté qu'il s'agissait d'"*inventer comment pourrait-on encourager la discussion, trouver de nouvelles pistes de réflexion, des questions. Me préparer pour chaque possibilité (problèmes techniques).*"Les deux étudiants ont bien précisé avoir préparé les séances en binômes.

Ils ont tous deux indiqué avoir rencontré des difficultés, surtout par rapport aux problèmes techniques. Karolina a ajouté *"le manque de motivation pour parler du coté américain du à la peur et la timidité*" et Matthias a évoqué les "*blancs dans la discussion*" ainsi que "*le sentiment d'arriver un peu trop vite à la fin de ce qu'on avait prévu*"

### *3.1.1.2. Perception des étudiants UBP du rôle des étudiants CMU*

Karolina n'a pas vraiment parlé de sa perception du rôle des **étudiants CMU**. Elle a décrit ce qui était important de son point de vue en distinguant la phase de préparation : "*bien se préparer pour chaque séance, faire les travaux demandés*" et la séance synchrone "*leur*

*participation active, l'échange avec les autres. Mais surtout la volonté de parler, communiquer, malgré la peur de faire des fautes*".

Matthias attribue aux étudiants CMU le "***rôle d'apprenants participatifs à la réalisation de l'étape*** *puisqu'ils devaient par exemple réaliser le produit final selon nos consignes*".

### 3.1.2. Perception des étudiants CMU

Nous présentons les réponses des étudiants CMU sous forme d'un tableau pour mettre en perspective leur rôle perçu et celui qu'ils ont perçu des étudiants UBP. Nous évoquons ensuite leur avis sur l'animation des séances par les étudiants français.

| | **Perception de leur rôle** | **Perception du rôle des étudiants UBP** |
|---|---|---|
| Meredith afcmu_1_1 | *I would say I **participated to the best of my ability** and **contributed in a positive way** to the activities my group did.* | *I would say that they were **very friendly** and **helpful** in **running the meetings**.* |
| Kristin afcmu_1_2 | *I tried to **add interesting ideas** and responses to the topics* | ***Moderators** of the conversation - gave interesting perspectives on the topics* |
| Annie afcmu_1_3 | ***provided my insights** on different people's presentations of their cultures and also presented and identified cultural aspects of the U.S. and China* | *They **helped guide the discussions** with **questions** and **analysis** of their own, which helped faciliate our discussions* |

Le rôle des étudiants CMU est perçu en termes de participation. Les étudiantes considèrent qu'elles ont contribué aux activités en proposant des idées. Elles perçoivent les étudiants UBP comme des facilitateurs qui géraient les séances, posaient des questions et participaient aux discussions.

Les trois étudiantes disent avoir apprécié la manière dont les étudiants UBP animaient les séances. Meredith considère qu'ils étaient "*very friendly and helpful, but kept us on task and on topic*". Kristin trouve qu'ils étaient bien préparés et Annie évoque les questions pertinentes qu'ils posaient.

# 3.2. Groupe 3

## 3.2.1. Perception des étudiants UBP

### *3.2.1.1. Perception des étudiants UBP de leur propre rôle et difficultés rencontrées*

La réponse d'Antoine est très brève : "***animateur / médiateur / positiviste***". Gauthier a essayé de "***créer le contexte le plus favorable*** *pour que chacun puisse apprendre de la meilleure façon dans Second Life et sur Moodle également.* ***Je ne me suis à aucun moment vu comme un enseignant***". Lorsqu'on leur demande de décrire le rôle d'animateur, Antoine explique ne pas faire de différence entre "*animateur de séance et tuteur simple*" et Gauthier écrit : "*Je ne sais pas trop, il m'a semblé tout* **naturel d'être animateur***, de préparer les séances, d'entretenir la vie du groupe sur Moodle, de répondre aux interrogations des étudiants (modalité réactive)".* Il fait le lien entre le projet franco-mexicain auquel il avait participé en M1 et le projet SLIC : "*j'ai pu y appliquer tout ce que j'avais appris*".

Antoine et Gauthier ont tous les deux répondu qu'ils n'avaient pas rencontré de difficultés pour animer les séances même si Gauthier précise "*Parfois quelques efforts à déployer pour* ***entretenir les interactions***".

Il est intéressant de noter que ces étudiants qui se sont explicitement présentés comme "*professeurs*" durant la première séance ne verbalisent pas cela ou bien disent totalement le contraire.

### *3.2.1.2. Perception des étudiants UBP du rôle des étudiants CMU*

Lorsqu'Antoine décrit le rôle des étudiants CMU, il est tout aussi bref : "***travailleur / motivé / cool***". Pour Gauthier, les étudiants CMU "*ont facilement accepté l'étrangeté de la rencontre, c'est très positif*". Il précise : "*Antoine et moi avons essayé de leur montrer (grâce aux activités, au travail sur le socio-affectif) qu'ils pouvaient jouer un rôle différent [de celui qu'ils ont en présentiel]".* Difficile de dire ce qu'il entendait par là mais précisons que Gauthier et Antoine avaient une image très stéréotypée de la pédagogie à CMU, probablement liée au contenu du cours que suivaient les étudiants, bien éloigné de leur image de l'enseignement du FLE, mais également au manque de participation qu'ils ont relevé à plusieurs reprises

dans le groupe. Il est intéressant de noter qu'Antoine et Gauthier ne remettent pas en question leur style d'animation.

### 3.2.2. Perception des étudiants CMU

| | Perception de leur rôle | Perception du rôle des étudiants UBP |
|---|---|---|
| Michael amcmu_3_1 | ***Bemused student*** | ***Facilitators*** |
| Gabriela afcmu_3_2 | *I feel as though I would often step up and **answer questions when there was a silence within the group**.* | *Their role was very important as they were the **cohesive part of the group**, holding us together and progressing things further by asking questions. They were **very patient** and **good at explaining the tasks**.* |
| Sima afcmu_3_3 | *I was a **student** who **contributed to discussions about cultural differences** between American and French people.* | ***Providing us with a chance to learn about the French*** |
| Edward amcmu_3_4 | *I **contributed to conversations**.* | *They acted as **group leaders**.* |

Michael a du mal à déterminer quel rôle il jouait dans la formation. Les autres étudiants évoquent leur participation aux discussions. Ils perçoivent les étudiants français comme des guides, des experts culturels.

Les quatre étudiants ont apprécié la manière dont les étudiants UBP animaient les séances. Michael les trouvaient décontractés et cela l'a aidé à participer. Gabriela a relevé la patience et les questions posées pour encourager la participation. Sima a évoqué leur enthousiasme.

## 3.3. Groupe 6

### 3.3.1. Perception des étudiants UBP

Long Ting et Manuel sont très brefs dans leurs réponses au questionnaire.

Long Ting considère avoir joué le rôle d'"***animateur, guide***" et décrit son rôle d'animatrice comme consistant à "*guider,solliciter et donner des nouvelles idées*". Les difficultés qu'elle évoque concerne le fait qu'elle n'était pas native et ne comprenait parfois pas ce que les étudiantes disaient, les problèmes de son dans *Second Life* et les problèmes avec son binôme. Elle pense que le rôle des étudiants CMU était d'être "***étudiants***".

Manuel se décrit comme "***animateur**...principal*". Comment interpréter le terme "principal" ? Le rôle d'animateur consiste pour lui à "***faire le prof** en faisant parler les etudiants*" et ne mentionne pas de difficultés dans l'animation des séances. Il décrit le rôle joué par les étudiants CMU comme "***actif** durant les séances...peut-être moins avant*".

### 3.3.2. Perception des étudiants CMU

| | Perception de leur rôle | Perception du rôle des étudiants UBP |
|---|---|---|
| Olivia afcmu_6_1 | *As an **instigator of conversation** or just **listening to others** present.* | *They did a good job of **asking us questions** to further information or conversation* |
| Maria afcmu_6_2 | *I was a **participant** being led through the experience, being used as a **test subject*** | *they were the **group leaders**, the **questioners, discussion facilitators*** |
| Colette afcmu_6_3 | ***Listener, speaker**.* | ***facilitators of conversation.*** |

Les perceptions de leur propre rôle sont assez différentes entre les trois étudiantes. Olivia considère avoir à la fois initié des conversations et écouté les autres membres du groupe, tout comme Colette qui évoque le fait de parler et d'écouter. Maria a le sentiment d'avoir été un cobaye.

Si Olivia et Colette ont apprécié la manière dont Manuel et Long Ting animaient les séances, notamment le fait qu'ils ont réussi à gérer les silences gênants, ce n'est pas le cas de Maria qui les trouvaient désorganisés. Elle évoque le fait qu'ils posaient des questions qui n'étaient pas claires, tout comme les sujets abordés. Elle regrette également l'intolérance vis-à-vis de leur niveau de français.

## 3.4. Synthèse et mise en perspective

D'un point de vue global, les verbalisations des étudiants sur leur rôle et celui de leurs partenaires laissent ressortir un sentiment positif, à l'exception de Maria dans le groupe 6. Les étudiants semblent donc s'être mis d'accord sur le rôle qu'ils avaient à jouer ainsi que le rôle joué par l'autre groupe.

Côté UBP, les étudiants n'ont pas fait de distinction entre leur rôle général et le rôle spécifique d'animateur. Le terme d'animateur que nous avions choisi pour décrire le rôle que les étudiants allaient jouer est mentionné à de nombreuses reprises mais pas forcément

décrit. Les étudiants UBP ont perçu leur rôle comme consistant essentiellement à faire parler les étudiants américains qu'ils considéraient comme "*étudiants*". Notons que seul Manuel se positionne explicitement comme "*prof*".

Les étudiants UBP qui avaient déjà une expérience d'enseignement n'ont pas évoqué de difficultés dans l'animation des séances. Les autres ont évoqué les problèmes techniques et la difficulté à faire participer les étudiants américains.

Côté CMU, les étudiants se sont positionnés en tant que participants et contributeurs aux discussions proposées par les étudiants UBP. Lorsqu'ils décrivaient le rôle des étudiants UBP, ce sont principalement des qualités plus que des fonctions qui ont été évoquées : la patience, la capacité à gérer les discussions, la sympathie, l'aide apportée.

# 4. Synthèse des observations

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée à la notion de présentation de soi et de rôle.

Dans un premier temps nous avons analysé les messages de présentations dans le forum. Nous avons remarqué que les étudiants se présentaient tous de la même manière en mentionnant leur nom, leurs études et le projet. Il n'y a pas de dévoilement de soi. Nous avons également observé qu'il n'y a pas eu d'échanges dans ce forum. Les étudiants se sont contentés de poster un message.

L'analyse de l'avatar a montré que les étudiants ont le plus souvent choisi un avatar d'apparence humaine. Les avantages perçus de l'avatar étaient essentiellement l'anonymat qu'il procure et la possibilité de créer une nouvelle identité. Les inconvénients mentionnés portaient sur le manque de non verbal ou tout simplement la médiatisation pour certains étudiants qui ont avoué ne pas apprécier la communication médiatisée par ordinateur.

.Nous avons ensuite analysé la manière dont les étudiants se sont présentés durant la première séance de la formation. L'étude des cinq premières minutes, qui a été marquée par d'importants problèmes techniques dans tous les groupes, nous a permis de voir que les animateurs tutoyaient tous les étudiants américains. L'ambiance était assez détendue dans les groupes 1 et 3. Dans le groupe 6, l'animateur n'a pas salué la seule étudiante américaine présente.

L'analyse de la présentation nous a permis de noter que les étudiants se sont tous présentés de la même manière, comme sur le forum. L'activité, dans chaque groupe, a été dirigée par l'animateur qui interrogeait les étudiants. Nous avons pu voir se dessiner un certain rapport de places entre les étudiants UBP et CMU, ces derniers se contentant de répondre aux questions qui leur étaient posées.

L'analyse des termes d'adresse sur l'ensemble de la séance a confirmé que les étudiants UBP se positionnaient en haut de la dimension verticale de la relation. Nous avons également remarqué que les étudiants américains s'adressaient très peu, voire pas du tout la parole.

Les salutations finales étaient assez différentes d'un groupe à l'autre. Dans la plupart des cas, c'est l'animateur qui a annoncé la fin de la séance, sauf dans le groupe 3 où une étudiante devait partir et a ainsi déclenché la fin de la séance. Notons que nous sommes intervenue dans tous les groupes via le clavardage à la fin de cette séance pour demander aux étudiants d'enregistrer leur avatar et pour leur préciser qu'il fallait qu'ils déposent un message de ressenti sur *Moodle*.

Ainsi, cette analyse de la première séance a donné le ton des suivantes. On remarque qu'un contrat implicite s'instaure entre l'animateur et les étudiants américains. Dans le groupe 1, Matthias, l'étudiant français qui n'était pas animateur a joué un rôle d'"assistant" tout en prenant garde à ne pas prendre la place de Karolina. Dans le groupe 3, les étudiants français avaient choisi de co-animer les séances mais on remarque qu'Antoine se met davantage en avant. Dans le groupe 6, par contre, Manuel l'animateur, semble considérer Long Ting sur le même plan que Maria, l'étudiante américaine.

Lorsque l'on analyse les réponses aux questionnaires portant sur les rôles à la fin du projet, on remarque une forte tendance chez les étudiants français à se positionner comme enseignants. Les étudiants américains semblent accepter cela.

Ainsi, on peut dire qu'un contrat didactique semble s'être instauré dès la première séance. Nous allons étudier à présent deux tâches du point de vue de la dimension collaborative.

# Chapitre 8. Dimension collaborative des tâches : analyse des décalages entre prescription, perception et réalisation

Ce chapitre porte sur la dimension collaborative de la formation. Nous cherchons à étudier les décalages entre la tâche telle qu'elle est prescrite dans le scénario pédagogique, la perception qu'en ont les étudiants et la réalisation effective de cette tâche.

À partir du schéma de la transposition ergonomique de Kaschny Borges & Raby (2000) (figure 85) adapté des travaux de Leplat (1997) en ergonomie du travail et de Rogalski (2000), nous nous intéressons au cheminement entre la tâche imaginée et prescrite par les concepteurs ou enseignants, à travers des objectifs, hypothèses, tâches implicites, etc. et la tâche perçue, comprise par les sujets ou apprenants puis réalisée en groupe. Plus précisément, nous étudions les décalages entre la tâche prescrite, souvent sous la forme d'une consigne et sa réalisation dans l'interaction.

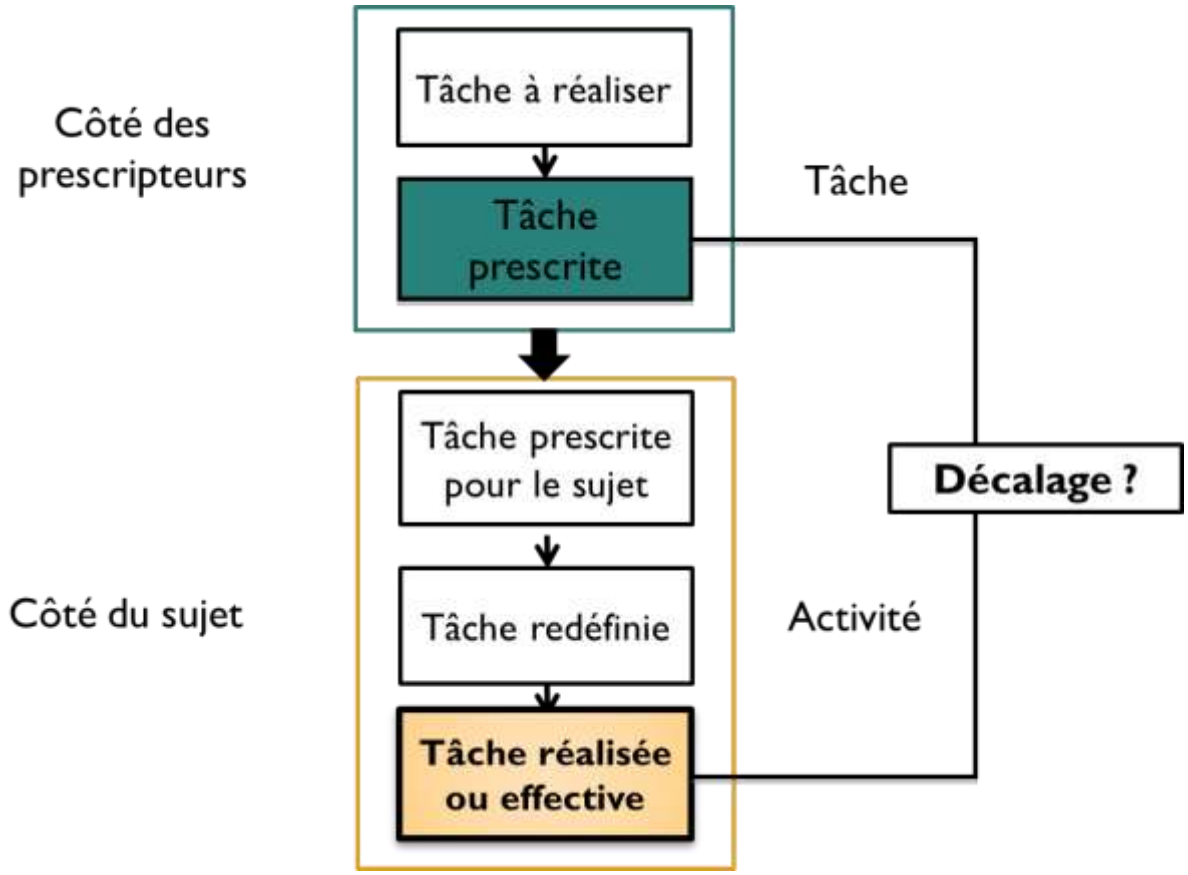



**Figure 85 : La transposition ergonomique (Kaschny Borges & Raby, 2000)**

Pour certains chercheurs, tels que Tricot & Nanard (1998), le décalage est d'autant plus grand que la tâche est complexe. D'où une nécessité pour les didacticiens de se pencher sur la description de la tâche et la représentation de l'apprenant pour la conception de tâches d'apprentissage. D'où également, l'intérêt pour des futurs enseignants de prendre conscience et d'anticiper ces décalages.

Les décalages peuvent avoir lieu du point de vue des enseignants et/ou concepteurs entre ce qu'ils souhaitent que les étudiants fassent, ce qu'ils prescrivent et ce qui est réellement réalisé mais également du point de vue des apprenants entre ce qu'ils comprennent de la tâche, comment ils l'organisent et ce qu'ils font réellement.

Dans le cas d'un travail collectif, la situation se complexifie puisque chaque membre du groupe a une certaine perception de la tâche et de son rôle à jouer. Il est nécessaire, pour que les membres du groupe arrivent à travailler ensemble, qu'ils négocient un terrain d'entente que Baker et al. (1999) appellent "*grounding*" et que l'on présente souvent sous le terme de "définition de la situation" ou de "contrat didactique" dans le domaine éducatif.

Nous nous appuyons également sur le modèle de la collaboration proposé par Henri & Lundgren-Cayrol (2001) pour analyser la dimension collaborative de la tâche

Notre analyse porte sur deux tâches réalisées par les trois groupes sélectionnés. La première s'est déroulée lors de la toute première séance dans *Second Life*. Les étudiants devaient trouver un nom pour leur groupe. Il s'agissait de permettre la construction d'une identité collective. La deuxième tâche se situe lors de la dernière séance. Les étudiants devaient construire un diaporama collectif faisant le bilan de la formation.

# 1. Tâche 1 : choix du nom du groupe

Nous avons tout d'abord réalisé une analyse de la tâche prescrite, à travers les consignes données aux étudiants. Puis, nous nous sommes appuyée sur les transcriptions des séances pour annoter les interactions.

## 1.1. La tâche prescrite

Cette tâche se situe au début de la formation, dans l'étape 1 (figure 86).

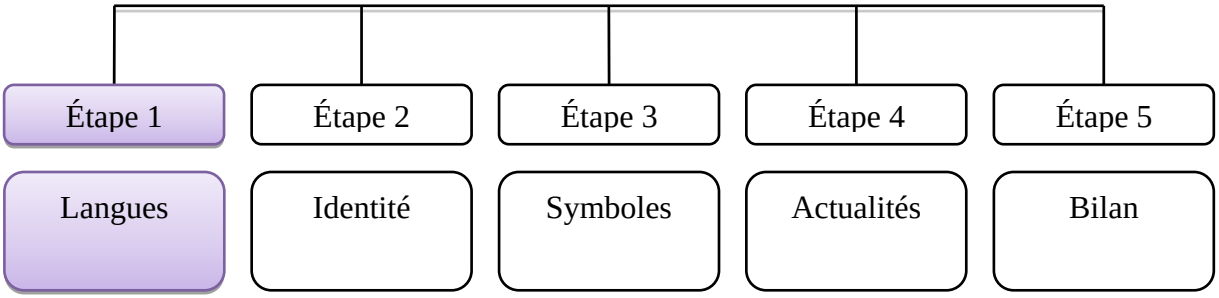



**Figure 86 : Situation de la tâche dans le déroulement de la formation**

Rappelons que chaque étape suivait la même structure : un temps asynchrone individuel consacré à la préparation de la séance synchrone (prise de connaissance des consigne, recherche de documents et dépôt sur *Moodle*). La séance dans *Second Life* permet au groupe d'interagir à partir des éléments de préparation et de créer ensemble un document. Enfin, à l'issue de la séance synchrone, l'étape se clôture par le ressenti individuel déposé par chacun dans son espace de groupe sur *Moodle* (figure 87).

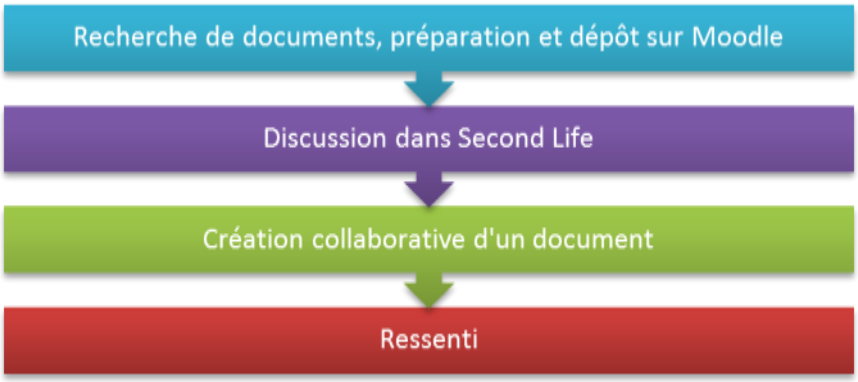



**Figure 87 : Structure d'une étape**

Chaque étape est divisée en plusieurs sous-étapes ou sous-tâches qui se sont déroulées sur le mode asynchrone ou synchrone, de manière individuelle ou collective.

L'étape 1 avait pour thématique les langues. Les étudiants devaient chacun, en guise de tâche préparatoire, compléter, leur passeport des langues et le déposer sur *Moodle*. Ils devaient également prendre connaissance des passeports de leurs partenaires avant la séance. L'objectif de la séance dans *Second Life* était de faire connaissance sur la base du passeport des langues que chaque étudiant avait rempli. À la suite de cela, les étudiants devaient échanger autour de la thématique des langues. Des pistes de réflexion leur étaient proposées dans la consigne (Annexe 4.3.1). Enfin, ils devaient décider d'un nom pour leur groupe. C'est ce dernier point qui nous intéresse ici (figure 88).

**Figure 88 : Déroulement prévu de l'étape 1**

La tâche prescrite présentait un certain nombre de caractéristiques. Elle était de nature collaborative dans le sens où elle nécessitait l'engagement de chaque membre du groupe, de manière plus ou moins forte. De plus, elle avait une visée de socialisation et de cohésion de groupe. Elle mettait l'accent sur le paramètre de communication d'Henri et Lundgren-Cayrol dans le sens où l'objectif était de mettre les étudiants d'accord à partir des idées qu'ils exprimaient, négociaient, acceptaient ou refusaient.

Telle qu'elle a été prévue dans le scénario, cette tâche avait pour objectif de synthétiser la séance de prise de contact et de donner une identité au groupe. La consigne donnée était la suivante : "*À la fin de la séance, vous devrez imaginer un nom pour votre groupe*". Aucune autre indication n'a été donnée afin de laisser au groupe et plus précisément à l'animateur la liberté d'organiser la réalisation de cette tâche comme il l'entendait.

# 1.2. Sa réalisation

Chaque groupe a décidé d'un nom à l'issue de la séance. Le tableau 35 indique les noms choisis par les sept groupes, ce qui permet de se rendre compte de la diversité même si l'analyse ne porte que sur trois groupes.

| | |
|---|---|
| **Groupe 1** | **Big MMAKK** |
| Groupe 2 | Crèmes brûlées |
| **Groupe 3** | **Les Fous Français** |
| Groupe 4 | Les écureuils du vendredi |
| Groupe 5 | Chatomachaca |
| **Groupe 6** | **Couperin** |
| Groupe 7 | Avalanche culturelle |

**Tableau 35 : Noms des groupes de la formation SLIC**

## 1.2.1. Aspects temporels

Le graphique ci-dessous (figure 89) situe temporellement la tâche de création du nom du groupe au sein de la séance et indique sa durée.

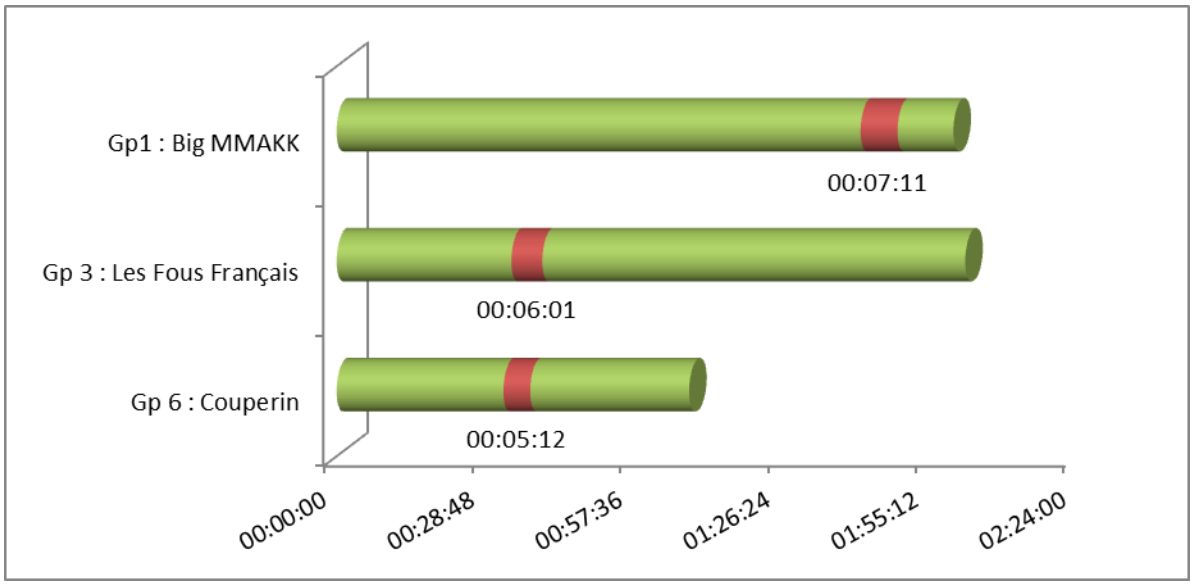



**Figure 89 : Durée de la tâche de création du nom du groupe**

Si la consigne indiquait que les étudiants devaient décider d'un nom de groupe à la fin de la séance, on remarque que seul le groupe 1 l'a respectée. Le groupe 3 a décidé du nom de son groupe 30 minutes après le début de la séance alors que pour le groupe 6, il s'agissait du milieu de la séance.

Du point de vue de la durée, les trois groupes ont mis quasiment le même temps pour se mettre d'accord sur un nom de groupe (entre 5 et 7 minutes), et ce même si la durée des séances est assez variable (de 1h08 à 2h05). Cette faible durée peut nous laisser penser que la décision n'a pas été difficile à prendre et n'a pas donné lieu à d'importantes négociations. Nous reviendrons sur ce point par la suite.

### 1.2.2. Participation

Nous avons également analysé la participation au sein de chaque groupe pour cette tâche. Le graphique ci-dessous indique le nombre de tours de parole (audio et clavardage) de chacun des participants pendant la création du nom de groupe.

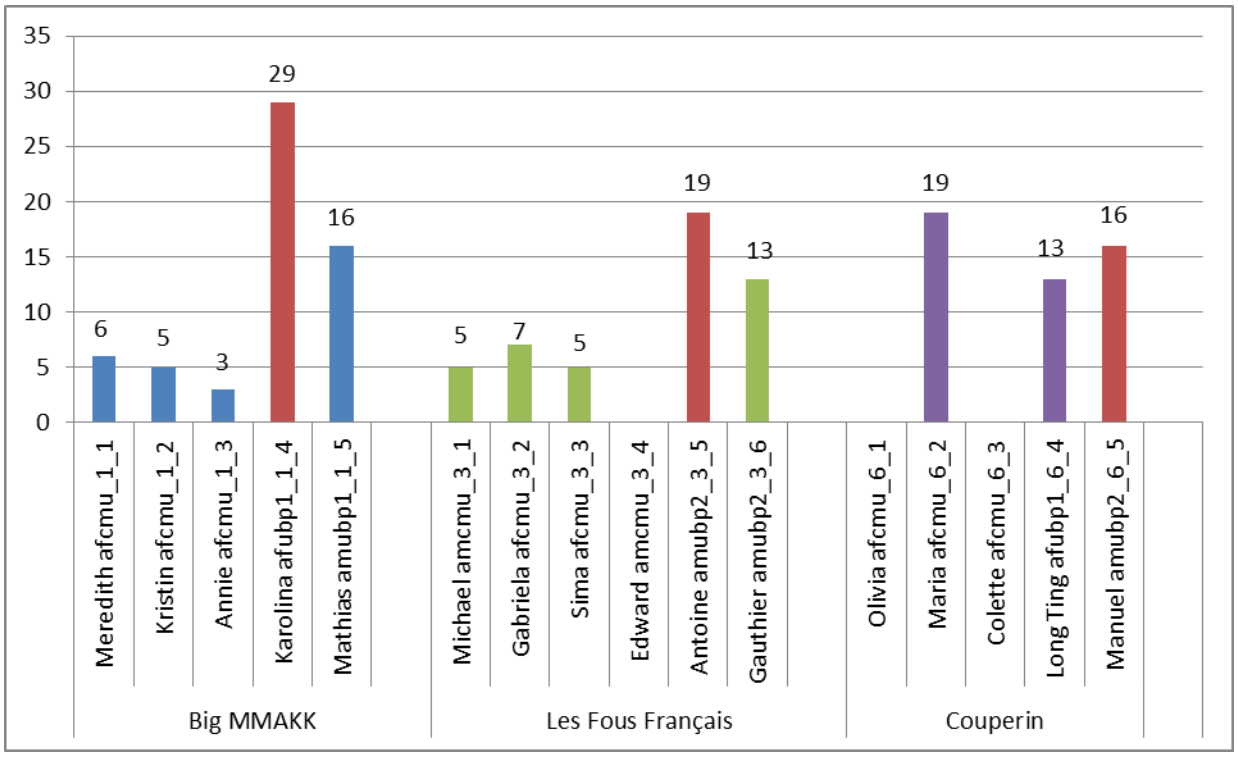



**Figure 90 : Nombre de tours de parole par étudiant pour la création du nom de groupe**

L'animateur de la séance est indiqué en rouge. On remarque, comme on a pu le voir dans l'analyse globale des interactions (chapitre 6) que c'est l'animateur qui parle le plus, suivi de l'autre étudiant français, sauf dans le groupe 6.

Dans les groupes 1 et 3, le nombre de tours de parole des étudiants américains est faible (entre 3 et 7) alors que dans le groupe 6, Maria a énoncé 19 tours de parole, soit plus que Manuel, l'animateur, et que Long Ting. Notons tout de même que dans ce groupe, pour cette séance, deux des trois étudiantes américaines étaient absentes.

### 1.2.3. Le nom du groupe, une décision prise collectivement ?

Nous nous intéressons maintenant à la manière dont les groupes ont réalisé la tâche à travers une analyse qualitative des interactions. Nous cherchons à déterminer si le nom du groupe a été le fruit d'une décision collective et de quelle manière les étudiants s'y sont pris pour se mettre d'accord.

### *1.2.3.1. Analyse des paramètres de la collaboration*

Nous avons utilisé le modèle d'Henri & Lundgren-Cayrol (2001) pour analyser la dimension collaborative de la tâche. Ce modèle ayant été initialement élaboré pour la conception et non l'analyse des tâches collaboratives, nous avons dû l'adapter. Nous avons annoté les tours de parole selon les deux paramètres : la communication et la collaboration. Nous avons laissé de côté le paramètre "engagement" puisque nous considérons même si des indices de l'engagement peuvent apparaître dans les tours de parole, cette dimension ne peut s'analyser de la même façon que la communication et la coordination car elle englobe des paramètres qui ne sont pas directement visibles au sein d'un tour de parole. Nous analyserons l'engagement dans la tâche suivante en présentant le modèle que nous avons développé.

Le paramètre *coordination* recouvre l'organisation du travail et des lieux. Il nous parait pertinent puisque l'on s'intéresse à la manière dont l'animateur gère le déroulement de la tâche collaborative mais on cherche également à voir si d'autres étudiants prennent en charge une partie de la coordination de l'activité.

Nous donnons ici quelques exemples de tours de parole qui relèvent de la coordination :

- Antoine (gp3) : "*donc en attendant Sima et Michael moi je vous propose d'essayer de trouver un nom pour notre groupe*" [id508]. Ici, l'animateur donne une consigne à un apprenant.
- Karolina (gp1) : "*kristin il faut qu'on reflechisse sur le nom d notre groupe. t'as une idée?*" [id1080]
- Manuel (gp 6) : "*en franç/ en France on dit souvent les absents ont toujours tort donc nous décidons du nom du groupe et elles font avec*" [id299]

Le paramètre *communication* correspond, pour Henri & Lundgren-Cayrol (2001), à l'expression des idées, à la structuration des idées et aux liens entre les idées exprimées. Il est pertinent pour cette étude puisque l'objectif de la tâche était de communiquer pour prendre une décision collective.

Nous donnons également quelques exemples de tours de parole qui relèvent de la communication :

- Kristin (gp1) : "*euh oui je suis d'accord*" [id1152]

- Maria (gp 6) : "*oui euh je joue de l'hautbois euh ++c'est c'est mon + [_rires] c'est ma vie entier*" [id323]
- Long Ting (gp6) : "*euh comment ça s'écrit en fait /*" [id355]

Le graphique suivant (figure 91) permet de visualiser la répartition des actes de parole codés "communication" et "coordination" et de faire une comparaison entre les trois groupes.

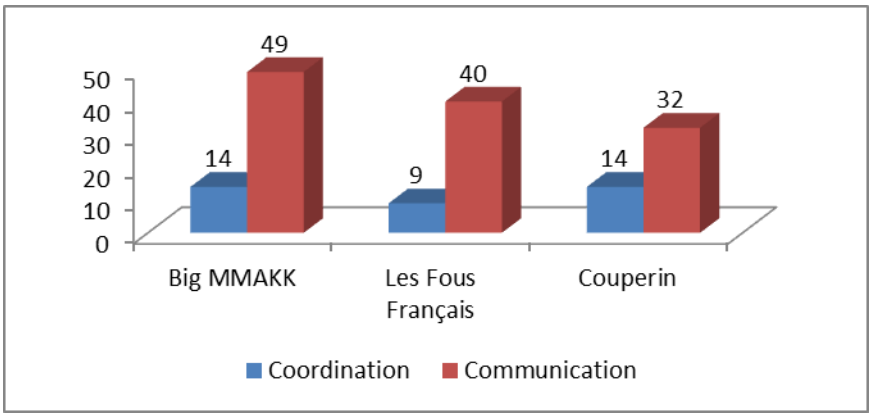



**Figure 91 : Répartition des paramètres "communication" et "coordination" pour les trois groupes**

On remarque tout de suite que le paramètre "communication" est prédominant pour chaque groupe. Ainsi, il y a une certaine adéquation entre la réalisation de la tâche et sa prescription puisqu'elle cherchait à mettre en avant ce paramètre : l'objectif était bien d'interagir pour se mettre d'accord sur un nom de groupe.

Voyons à présent la répartition par étudiant au sein de chacun des groupes. Celle-ci nous permet d'observer plus finement un certain nombre de différences entre les étudiants mais également entre les groupes. Nous analysons principalement le paramètre "coordination".

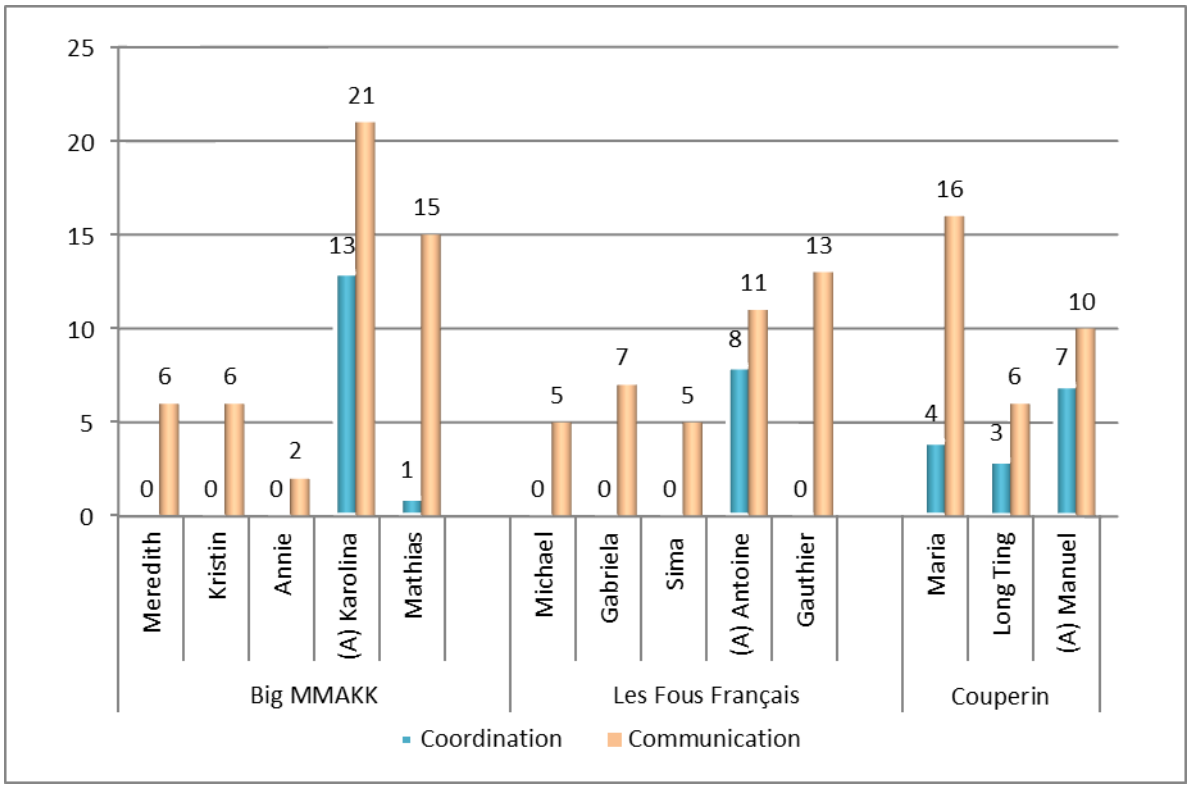



**Figure 92 : Répartition des paramètres "communication" et "coordination" pour chaque membre des trois groupes**

Les groupes 1 et 2 (Big MMAKK et Les Fous Français) présentent le même profil. Les étudiants américains ne font aucun acte de coordination. C'est l'animateur qui assure la coordination de la tâche. Il y a ici une nouvelle corrélation entre la prescription et la réalisation puisque le rôle d'animateur consistait principalement à gérer le déroulement de la séance et la réalisation des tâches collaboratives. Notons tout de même l'unique acte de coordination de Matthias dans le groupe 1. Il a sollicité Kristin pour lui demander si elle était d'accord avec le nom proposé alors que cette activité était jusqu'alors assurée par l'animatrice, Karolina. Dans le groupe 3, Gauthier ne s'est exprimé que dans le cadre du paramètre "*communication*". Avec Antoine, ils avaient pourtant choisi de co-animer les séances.

Le groupe 6 est assez particulier. C'est ici aussi l'animateur qui a le plus grand nombre d'actes de coordination, ce qui est cohérent avec son rôle. Mais, pour cette tâche au moins, les deux étudiantes présentes ont également réalisé des actes de coordination. De plus, c'est l'étudiante américaine qui a parlé le plus. On pourrait penser qu'il s'agit d'un indice d'un

important engagement collectif dans la tâche et d'une réussite de la collaboration. Or, si on analyse plus finement les interactions, on se rend compte que ce n'est pas le cas comme nous le verrons dans la section suivante.

Consciente que l'annotation des paramètres "*communication*" et "*coordination*" permet seulement de comparer et de repérer les types d'actes réalisés, il nous parait important de la compléter par une analyse contextualisée de l'ensemble des interactions pour repérer les signes de collaboration.

### *1.2.3.2. Groupe 1*

Nous reproduisons en annexe (Annexe 4.3.4.1) l'extrait de transcription correspondant à la création du nom du groupe 1 : BIG MMAKK.

C'est Karolina, l'animatrice pour cette séance, qui a amorcé le début de la tâche. Elle a tout d'abord sollicité Anne, puis Kristin avant que Matthias fasse une proposition ("*le groupe des jumelles ???*" [id1081]) en référence au fait que Meredith et Kristin avaient le même avatar. La notion de jumelles a été acceptée par Karolina, Kristin et Meredith.

Matthias a fait une deuxième proposition ("*le [_XXX]*[115] *de Pittsburg*" [id1101]) mais Karolina a émis une réserve en expliquant qu'il fallait que le nom du groupe inclue les 5 membres du groupe et qu'il faudrait donc un élément relatif à la France.

La troisième proposition a été faite par Meredith qui proposait "*MMAKK*" [id1111]. Karolina y a ajouté "*big*" [id1115]. Matthias ne comprenait pas la signification de l'acronyme. Karolina lui a expliqué qu'il s'agissait des initiales des prénoms de chaque membre du groupe.

Karolina a sollicité Kristin en lui demandant si elle avait d'autres idées. S'en est suivi une période où Karolina s'est assurée que tout le monde était d'accord.

Notons un certain déséquilibre parmi les étudiantes américaines. Meredith a fait la proposition qui a été gardée alors qu'Annie n'a rien proposé et a dû être sollicitée par l'animatrice pour donner son avis ("*euh oui je suis d'accord*" [id1152]). Kristin rencontrait de nombreux problèmes techniques et ne pouvait s'exprimer que via le clavardage. Cependant, elle n'a pas beaucoup donné son avis si ce n'est une réaction à la proposition de Meredith

[115] [_XXX] = Mot inaudible. Dans le contexte ici, on peut imaginer que Matthias a dit "*jumelles*" puisque Karolina venait de lui demander ce que l'on pourrait faire avec le mot jumelles

("*HA big mmakk!!*" [id1131]) qui ne donne pas vraiment d'indice sur ce qu'elle en pense même si cela semble assez positif et sa remarque conclusive ("*j'aime mmakk, je ne suis pas tres creative alors..ca m'est egale*" [id1150]).

Une fois que le nom a été arrêté et que tout le monde a exprimé son accord, l'animatrice a clôturé la tâche ("*ok, c'est bon. :) je suis contente alors*" [id1165]).

### *1.2.3.3. Groupe 3*

Nous reproduisons également l'extrait de transcription pour le groupe 3 en annexe (Annexe 4.3.4.2).

Dans ce groupe, c'est également l'animateur, Antoine, qui a lancé la tâche. Celle-ci commence par une parenthèse relative à l'absence d'un étudiant américain, Edward. Créer un nom de groupe alors qu'une personne n'est pas là perturbe l'animateur. Il demande aux étudiants américains s'ils connaissent Edward. Gabriela répond que oui et propose d'essayer de le contacter. Antoine lance alors la tâche avec Gauthier, Sima et Michael.

Sima ne semble pas comprendre l'objectif et Antoine lui explique en mettant l'accent sur la nécessité d'un accord commun et sur l'intérêt d'avoir un nom de groupe : "*il faut trouver un nom que tout le monde soit d'accord comme ça tout le monde pourra se représenter son groupe grâce au nom*" [id514].

Antoine sollicite les étudiants nominativement en commençant par Michael qui propose "*les fous français*" [id520]. Il sollicite ensuite Gauthier qui dit aimer l'idée de Michael. Antoine, Gauthier et Michael clarifient un petit problème de compréhension puis Sima exprime son accord avec la proposition de Michael.

Gabriela revient et Antoine demande à Michael de lui donner sa proposition. Il demande ensuite son avis à Gabriela qui accepte rapidement ("*c'est bon pour moi*" [id572]) sans avoir pu participer à la discussion. Antoine clôt alors cette tâche.

### *1.2.3.4. Groupe 6*

Comme pour les deux groupes précédents, nous reproduisons l'extrait de transcription pour le groupe 6 en annexe (Annexe 4.3.4.3).

Dans ce groupe, ce n'est pas l'animateur qui lance la tâche dans ce groupe, mais Long Ting, l'étudiante française en posant la question "*est-ce qu'on doit avoir + on doit hum trouver un*

*nom pour le groupe c'est ça /*" [id292]. L'animateur, Manuel, lui répond par l'affirmative. Long Ting fait alors remarquer que deux étudiantes ne sont pas présentes. Cela ne semble pas poser de problème à l'animateur qui exclut les étudiantes de la décision en arguant qu'elles sont absentes ("*en France on dit souvent les absents ont toujours tort donc nous décidons du nom du groupe et elles font avec*" [id299]).

Manuel sollicite ensuite la seule étudiante américaine présente, Maria qui ne semble pas comprendre à quoi sert ce nom. Contrairement à Antoine dans le groupe 3, Manuel n'évoque pas l'identité du groupe. Pour lui, il s'agit d'une activité linguistique. En revanche, il rejoint Antoine en parlant de se mettre d'accord.

L'animateur pose des questions à Long Ting et Maria pour connaître leurs centres d'intérêt en proposant la musique, la littérature et le cinéma. Cela semble perturber Maria qui hésite beaucoup et ne comprend pas le lien avec le nom du groupe. Long Ting choisit l'option de la musique ("*la musique c'est pas mal hein la musique*" [id313]). Maria explique qu'elle joue du hautbois et Long Ting poursuit en évoquant la mélodie du français. Manuel propose de choisir un musicien français. Long Ting accepte et Maria explique qu'elle joue de la musique baroque et ne connait que des musiciens de cette époque. Elle évoque tout de même en riant Edith Piaf. Manuel et Long Ting semblent considérer cela comme une proposition qu'ils acceptent mais Maria leur demande de donner des noms de musiciens d'aujourd'hui. Manuel refuse cette idée en expliquant qu'il aime l'idée d'un musicien baroque. Maria donne alors le nom d'un musicien qu'elle apprécie : François Couperin. Manuel accepte cette proposition. Long Ting, qui ne semble pas savoir de qui il s'agit, demande comment s'écrit ce nom. Notons qu'elle n'a pas exprimé son accord ou son désaccord pour ce nom. Le groupe passe à autre chose sans vraiment marquer explicitement la fin de cette tâche.

## 1.3. Conclusion

L'analyse de la réalisation de cette tâche collaborative a fait ressortir des éléments intéressants du point de vue de la construction de la relation pédagogique et de la manière dont les animateurs ont choisi d'animer cette tâche. On remarque une réalisation assez différente de la tâche en fonction des groupes, premier décalage entre tâche prescrite et tâche réalisée.

Nous avons vu que, d'un point de vue plutôt quantitatif, les trois groupes ont mis sensiblement le même temps pour décider d'un nom pour leur groupe. La faible durée laissait supposer qu'il n'y avait pas eu de réelle négociation au sein des groupes.

L'analyse qualitative a confirmé cette hypothèse pour les groupes 3 et 6. En effet, dans le groupe 3, une seule proposition a été faite et celle-ci a été acceptée par les membres du groupe sans discussion. L'animateur s'est simplement assuré que tout le monde était d'accord. Dans le groupe 6, l'animateur a fortement dirigé l'échange en proposant de choisir un nom de groupe relatif aux centres d'intérêt des étudiantes présentes. Il a posé un certain nombre de questions à l'étudiante américaine et le nom que ce groupe a choisi est le nom d'un musicien baroque qu'elle apprécie particulièrement mais que Long Ting ne connaissait pas. L'animateur a fixé le nom du groupe sans demander à Maria et Long Ting si elles étaient d'accord.

En revanche, dans le groupe 1, il y a eu plusieurs propositions de la part de plusieurs étudiants. Le nom du groupe s'est progressivement affiné avec le souhait de l'animatrice qu'il prenne en compte tous les membres du groupe.

Du point de vue de la répartition des tours de parole, nous avons vu que celle-ci était inégale à la fois à l'intérieur des groupes (les étudiants américains parlent moins que l'animateur et le deuxième étudiant français et certains étudiants américains parlent très peu) mais également entre les groupes (dans le groupe 6, l'étudiante américaine parle plus que les étudiants français).

Un élément assez frappant qui ressort de cette analyse est la prise en compte des membres du groupe. Nous avons vu que dans le groupe 1, l'animatrice tenait à ce que le nom du groupe puisse inclure tous les membres (abandon de l'idée des jumelles et de Pittsburgh). Dans le groupe 3, l'animateur a noté l'absence d'un étudiant américain au début de la tâche. Dans le groupe 6, c'est l'étudiante française qui était embêtée de choisir un nom de groupe alors que deux étudiantes américaines n'étaient pas présentes. Cela n'a pas posé de problème à l'animateur qui a souhaité poursuivre tout de même l'activité.

Cette prise en compte relative se reflète dans les noms de groupe choisis et peut avoir eu un impact sur le sentiment d'appartenance au groupe de ses membres. *BIG MMAKK* reprend les initiales de chacun des membres du groupe 1. En revanche, *les Fous Français* pourrait être

un nom pour n'importe quel groupe et ne marque pas l'identité particulière du groupe 3. Enfin, *Couperin*, le nom d'un musicien baroque apprécié par une étudiante, inconnu d'une autre n'a pas une dimension fédératrice, et ce d'autant plus que deux étudiantes étaient absentes pour cette séance.

# 2. Tâche 2 : réalisation d'un diaporama de bilan de projet

Pour l'étude de cette deuxième tâche qui marquait la fin de la formation, nous avons souhaité nous concentrer sur la manifestation de l'engagement d'apprenants. La difficulté que nous avions rencontrée dans la tâche 1 pour annoter l'engagement dans les tours de parole à partir du modèle d'Henri & Lundgren-Cayrol (2001) nous a conduit à réfléchir à une manière différente d'aborder l'engagement.

Rappelons que nous nous intéressons particulièrement à la dimension sociale et pédagogique de l'apprentissage. Étudiant les interactions au sein de groupes d'étudiants, et plus globalement la construction de la relation pédagogique, notre approche de l'engagement des apprenants voudrait prendre en compte le caractère collectif de l'apprentissage et la dimension de construction d'une communauté d'apprentissage (Dejean-Thircuir, 2008 ; Grosjean, 2007 ; Wenger, 1998). Dans cette analyse, nous cherchons à déterminer comment, via les interactions, se manifeste l'engagement d'apprenants dans une tâche de nature collaborative.

## 2.1. La notion d'engagement

"Les apprenants doivent s'engager !", tous les chercheurs et formateurs s'intéressant à cette notion sont d'accord sur ce point. Pourtant, lorsque l'on se penche sur la littérature disponible, on se rend compte que les conceptions de l'engagement varient.

Terme polysémique, l'"engagement" est présent dans des domaines aussi variés que la politique, la littérature, le mariage, les mondes associatif et professionnel…

Dans le domaine éducatif, qui est celui qui nous intéresse, l'engagement des apprenants n'est pas perçu de la même façon par les différents chercheurs qui s'intéressent à cet objet comme l'a montré Bowen (2005). La majorité des chercheurs s'accorde à dire que l'engagement est un élément crucial dans le processus d'apprentissage, que de lui dépendent la qualité de l'apprentissage et les performances (Chen, Lambert, & Guidry, 2010 ; Salanova, Schaufel, Martinez, et al., 2009), mais très peu d'entre eux définissent clairement ce qu'ils entendent par "engagement" (Garrett, 2011), même dans des études dont l'objet est précisément l'engagement (voir par exemple Ng (2011)).

Une des définitions les plus couramment citées est celle d'Astin (1984, p. 518) : "*student involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience*". Kiesler (1971) distingue la motivation de l'engagement et définit ce dernier comme une relation entre un individu et ses actes volontaires. Pour lui, seuls les actes nous engagent (McMahon, 2003).

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la section 1.2.3, dans le domaine de la collaboration, la notion d'engagement est également présente. Le cadre proposé par Henri & Lundgren-Cayrol (2001) pour décrire la collaboration met en interaction trois pôles : la communication, la coordination et l'engagement qu'elles définissent de la manière suivante : "*disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration ne peut être envisagée* " (*ibid.,* p.112). Pour elles, l'engagement se traduit par la participation active de tous les membres du groupe et par d'authentiques efforts pour réaliser les tâches et atteindre le but. La dynamique socioculturelle qui règne au sein d'un groupe peut stimuler, encourager ou encore décourager l'engagement (*ibid.,* p. 112).

Grosjean s'intéresse à la dynamique de construction d'une communauté d'apprentissage et définit l'engagement mutuel comme "*un processus reposant sur la participation active des individus, la dynamique des interactions sociales et sur la conscience d'appartenir à un groupe*" (2007, p. 2).

Dans une approche interactionniste, l'engagement est un des éléments essentiels. Pour interagir, il faut s'engager envers l'autre et dans l'échange (Goffman, 1973b, 1974 ; Kerbrat-Orecchioni, 2005). De plus, considérant que la relation pédagogique ne peut exister qu'à

travers les interactions entre les participants, il nous semble que l'engagement est une condition de cette existence.

## 2.2. Définition de l'engagement et du cadre d'analyse

Pour définir l'engagement des apprenants, nous retiendrons d'abord qu'il s'agit d'un processus et non d'un état stable préalable à l'apprentissage. Ce processus se construit par l'interaction de trois composantes : le social, l'affectif et le cognitif et comprend des facteurs visibles (activité) et non accessibles directement (psychologiques notamment). Dans une démarche collaborative médiatisée par les technologies, notamment au sein d'un dispositif de télécollaboration, nous considérons que cet engagement de l'étudiant pourra se manifester à propos de :

- la **tâche** qu'il réalise,
- le **groupe** auquel il appartient et,
- l'**environnement** dans lequel il évolue.

Tout en sachant que certains facteurs, non observables directement, influent sur l'engagement (perception de la tâche, expériences antérieures, relation à la langue…), nous considérons que l'on peut observer certaines manifestations de l'engagement des étudiants et le mesurer à travers :

- les **traces d'activité** qu'ils laissent de leur utilisation des environnements utilisés pour la formation (nombre de connexions, clics, ressources consultées, etc.) ;
- les **traces langagières** relevant d'interactions synchrones dans *Second Life* ou asynchrones dans *Moodle*, de productions individuelles ou collectives réalisées lors de la formation et de questionnaires administrés à l'issue de la formation.

Nous nous intéressons ici à l'engagement des étudiants envers le groupe dans une tâche de nature collaborative et cherchons à déterminer de quelle manière il se manifeste. Nous choisissons donc d'étudier la dimension socio-affective de l'engagement à travers les interactions. Nous analyserons dans un premier temps la tâche prescrite pour déterminer les dimensions de l'engagement qu'elle pouvait susciter. Dans un second temps, l'accent sera

mis sur l'instanciation de la tâche et sur les indicateurs d'engagement, dans sa dimension sociale, observables à partir des interactions verbales dans *Second Life*.

La figure 93 schématise notre conception de l'engagement et ses différents paramètres :

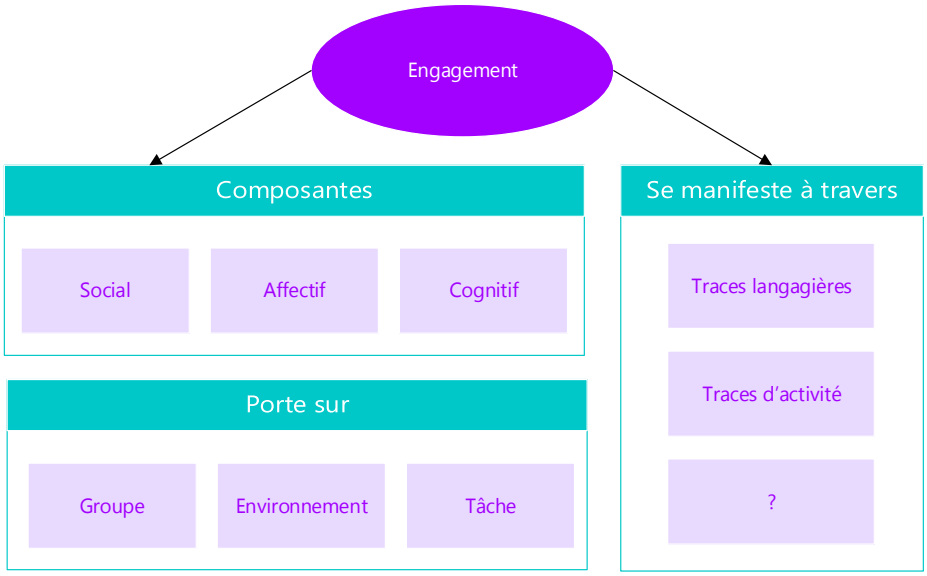



**Figure 93 : Modélisation de l'engagement**

Afin de trouver des manifestations de cet engagement, nous avons examiné plus particulièrement les interactions sous les angles suivants :

- la **participation générale** des apprenants du point de vue langagier (nombre d'interventions, répartition de la parole dans les groupes),
- les **types d'interventions** réalisées par chacun (réactives ou initiatives),
- la **structure des interactions** et **l'alternance des tours de parole**,
- les manifestations de la **prise en compte du groupe** et de ses membres (adresse nominative des interventions, mention du prénom, traces d'évocation du groupe, etc.)

Nous postulons que plus les interactions seront éloignées du schéma classique de l'interaction pédagogique, plus il y aura engagement envers le groupe.

## 2.3. La tâche prescrite

La tâche que nous avons choisi d'étudier est la dernière du projet. Elle a eu lieu entre le 7 et le 18 décembre 2011. Elle nous a semblé la plus collaborative du point de vue de l'objectif donné aux étudiants : il s'agissait en effet de réaliser un bilan de l'activité du groupe durant le projet en partant des ressentis individuels pour élaborer un diaporama collectif.

Cette tâche a suivi le même schéma que toutes les autres dans le projet :

- préparation (individuelle en mode asynchrone),
- instanciation (collective en mode synchrone) et,
- clôture (individuelle en mode asynchrone).

La consigne suivait le même format que les précédentes étapes en présentant les objectifs et les sous-étapes (avant, pendant, après). Elle était disponible sur *Moodle* (Annexe 4.4.1).

La tâche telle qu'elle a été prescrite prenait en compte les trois dimensions de l'engagement dans les modalités d'organisation que nous synthétisons dans le tableau ci-dessous :

| | | social | affectif | cognitif |
|---|---|---|---|---|
| Préparation (individuelle, asynchrone) | Prise de rendez-vous (A) | x | | |
| | Répartition du travail (A) | | | x |
| | **Synthèse individuelle** | x | x | x |
| | Partage travaux | x | | |
| Instanciation (collective, synchrone) | **Participation aux interactions** | x | x | x |
| | **Réalisation collective du diaporama** | x | | x |
| Clôture (individuelle, asynchrone) | **Ressenti individuel** | | x | x |
| | Dépôt du diaporama (A) | x | | |

**Tableau 36 : Analyse du potentiel d'engagement de la tâche selon notre cadre d'analyse ((A) = animateur)**

On voit ici que du point de vue des modalités de la tâche, toutes les dimensions de l'engagement sont prises en compte et notamment la dimension sociale qui est celle qui nous intéresse pour cette étude.

Les éléments en gras dans le tableau correspondent aux tâches pour lesquelles du contenu devait être créé, analysé ou discuté. Du point de vue de la prescription, il était attendu de la part des étudiants un travail sur les trois dimensions (social, affectif et cognitif) et portant à

la fois sur la tâche (bilan de chaque étape), le groupe (évaluation de la collaboration) et l'environnement (perception des affordances de *Second Life*). Nous considérons que l'affectif ne peut être prescrit. Cependant, la conception de la tâche de bilan devait partir des ressentis de chacun et donc comprendre une dimension affective importante.

Au regard de notre cadre d'analyse, la tâche semble donc favoriser toutes les dimensions de l'engagement des étudiants à chaque étape (préparation, instanciation et clôture).

# 2.4. Analyse de la réalisation de la tâche

## 2.4.1. Types d'interventions

Nous avons analysé les interventions de chaque apprenant et les avons classées selon qu'elles étaient initiatives (II) ou réactives (IR). Nous présentons les résultats dans les graphiques ci-dessous (figure 94).

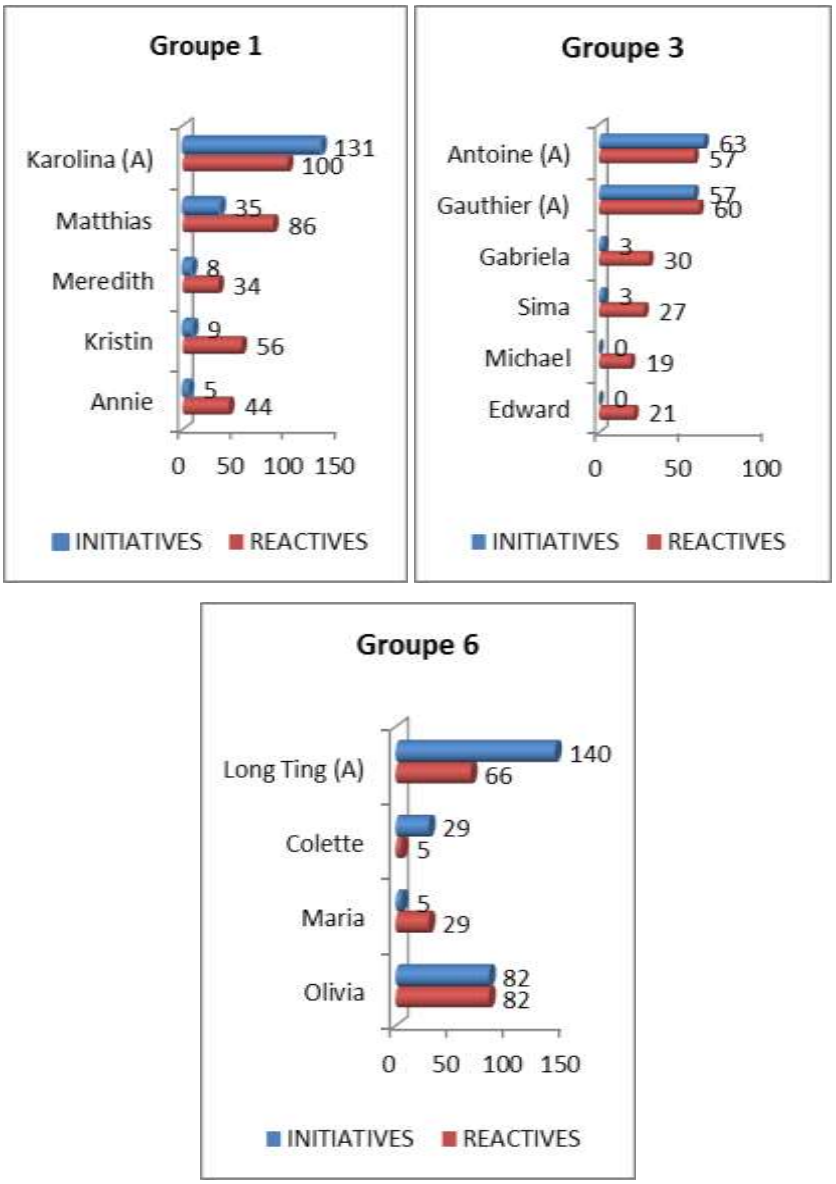



**Figure 94 : Répartition des interventions initiatives et réactives (groupes 1, 3 et 6)**

On remarque que les animateurs sont à l'initiative de la majorité des actions et sujets de conversation, ce qui était également prévisible en raison de leur rôle. En revanche, si la répartition entre II et IR est équilibrée chez les animateurs des groupes 1 et 3, ce n'est pas le cas pour l'animatrice du groupe 6 (140 II pour seulement 66 IR).

Du côté des étudiants CMU, nous remarquons plusieurs choses :

- dans les trois groupes, les étudiants réalisent plus d'IR que d'II ;

- les étudiants réalisent très peu d'II en comparaison avec les animateurs. On retrouve tout de même beaucoup plus d'II dans le groupe 6 que dans le groupe 3 (47 > 6) malgré l'effectif plus faible ainsi que dans le groupe 1;
- certains étudiants ne prennent jamais d'initiative (Edward et Michael du groupe 3).

#### *2.4.1.1. Structure des interactions et alternance des tours de parole*

Dans deux études précédentes (Bayle & Foucher, 2013 ; Bayle & Youngs, 2013) , nous avons étudié le type d'interactions de deux des trois groupes en lien avec les stratégies d'animation. Nous ne donnons ici que quelques exemples pour chacun des groupes.

Nous avons remarqué qu'Antoine, l'animateur officiel du groupe 3, adopte une stratégie d'animation très directive. Il pose des questions de façon nominative à chaque étudiant en reprenant la parole à chaque fois après le tour de l'étudiant comme le montre l'exemple ci-dessous :

| | | |
|---|---|---|
| id322 | Antoine | […] alors une autre question qu'est ce que enfin pourquoi est-ce que vous avez choisi l'avatar que vous avez \| est-ce que vous avez pris du temps pour décider ou est-ce que vous avez choisi au hasard très rapidement \| |
| id323 | Michael | moi j'ai choisi mon avatar euh euh très rapidement euh ++ un avatar qui euh un peu me ressemble mais il n'y a pas une décision difficile |
| id324 | Antoine | Gabriela et Wojo \| |
| id325 | Edward | hum j'ai choisi euh mon avatar parce que je pense que hum l'image de mon avatar hum semble comme hum moi-même |
| id326 | Antoine | d'accord donc tu as travaillé ton avatar toi aussi Gabriela |
| id327 | Gabriela | et moi aussi + c'est c'est moi aussi |
| id328 | Antoine | ok super |

Cela correspond à la structure traditionnelle des interactions dans la classe (Germain, 1994) et l'intolérance au silence manifestée par une reprise systématique de la parole de l'animateur, éléments qui n'encouragent pas l'interaction (Shrum & Glisan, 2010)

Karolina, animatrice du groupe 1, adopte plus ou moins la même stratégie qu'Antoine. Cependant, elle n'a pas forcément besoin de reprendre la parole à chaque fois puisque les apprenantes CMU répondent les unes à la suite des autres mais elle sollicite régulièrement l'avis de Matthias, l'étudiant UBP, comme le montre l'exemple suivant :

| | | |
|---|---|---|
| id396 | Karolina | […] alors chacun a déposé euh les documents dans le *Moodle* est-ce que vous avez eu l'occasion de les lire / |
| id398 | Kristin | oui |
| id400 | Annie | oui |
| id401 | Meredith | oui j'les ai lus |
| id403 | Karolina | Matthias t'as aussi euh t'as t'as lu les documents \| […] |
| id404 | Matthias | oui c'est bon |

Dans le groupe 6, les schémas d'interactions sont différents car Long Ting, l'animatrice, s'impose moins dans la gestion des tours de parole. Elle gère le fil de la discussion et les sujets abordés mais laisse la liberté aux membres de son groupe de s'exprimer sans les interroger nominativement :

| | | |
|---|---|---|
| id191 | Long Ting | ok ++ alors vous pensez il y a des liens avec le cours de Bonnie \| |
| id192 | Olivia | pardon \| |
| id193 | Long Ting | avec le cours de Bonnie +++ est-ce que vous pensez il y a un lien avec le cours de Bonnie |
| id194 | Olivia | ah [_XXX] hum le cours de Bonnie c'était plutôt un cours de la littérature donc euh on on lisait la littérature euh française et après ça on faisait des connections culturelles euh aux Français donc c'était un peu différent parce que là on pou/ on avait le choix de parler sur des choses des États-Unis ou d'entendre des choses sur la Chine ou la Côte d'Ivoire {et cætera} |
| id195 | Colette | oh oui je suis d'accord avec Olivia euh à la [_XXX] dans la classe nous parlons de de la culture français avec un livre qui s'appelle les Français par Wylie et Brière et je pense que vraiment ces fois ces temps c'était plus calme ce ce projet et après ça va il n'y a pas beaucoup de liens entre [_XXX] |
| id196 | Olivia | oh oui j'avais oublié le livre les Français mais je pense que ça il y avait plus de connections entre ça et ce projet qu'avec les autres choses qu'on a fait pendant ce cours |
| id197 | Maria | ah oui |

### *2.4.1.2. La réalisation de la tâche*

Nous nous intéressons à la réalisation effective de la tâche et aux stratégies mises en œuvre par les animateurs pour organiser le travail et atteindre l'objectif.

Rappelons que l'objectif de cette séance était de réaliser un diaporama[116] de bilan de projet collectivement à l'aide de *Google Documents*, disponible dans *Second Life*. Nous avons indiqué aux étudiants les éléments à inclure et leur avons proposé un modèle de diaporama (Annexe 4.4.2) qu'ils étaient libres de suivre ou non.

[116] Les diaporamas des trois groupes se trouvent dans l'annexe 4.4.

Chaque groupe s'est organisé de manière assez différente, à la fois pour la phase de préparation mais également dans le déroulement de la séance et la réalisation du diaporama.

### *Groupe 1*

Dans le groupe 1, les étudiants se sont mis d'accord pour se partager le travail de préparation. Ainsi, Meredith s'est chargée de résumer l'étape 2 et de décrire *Second Life.* Kristin a parlé du projet SLIC en général et a résumé l'étape 1. Tous les membres du groupe ont également rédigé un petit texte expliquant ce que le projet leur avait apporté. Les documents de chacun ont été postés dans l'espace du groupe sur *Moodle*.

Pendant la séance, Karolina, l'animatrice a assuré la coordination de la tâche et organisé la mise en commun. Après s'être assurée que tout le monde avait bien consulté les documents postés par chacun, elle a proposé de travailler collectivement sur le diaporama et annoncé le déroulement de la séance.

Il est intéressant de noter que pour chaque point abordé, elle s'assurait toujours d'obtenir l'accord de tous les membres du groupe avant de passer au point suivant, comme le montre l'exemple suivant :

| | | |
|---|---|---|
| id465 | Karolina | ok d'accord alors en fait dans l'introduction il faut mettre les objectifs euh de du SLIC les séances et euh quelques quelques mots à propos de not'groupe je sais pas si vous voyez euh Matthias nous a déjà mis une photo une photo de nous c'est celle qu'on a pris la pendant la dernière séance + alors peut-être je vais demander à Kristin euh ben voilà je vais demander à Kristin de remplir ça Kristin tu peux t'en occuper / le projet SLIC en général les objectifs à vo/ à votre avis en fait quels sont les objectifs / |
| id467 | Kristin | hum les objectifs peut-être euh il faut euh il faut pratiquer la langue mais je pense qu'il est plus important d/ euh que nous avons des discussions sur les euh cultures différentes je pense que hum + je pense la après ce euh projet euh je pense que j'ai mieux j'ai mieux comprendre les autres cultures et hum et oui je sais pas [_laughs] comment mettre ça dans l'introduction |
| id470 | Karolina | alors peut-être euh Meredith t'as une idée t'es d'accord avec euh les objectifs que euh que Kristin elle nous a présentés / |
| id473 | Meredith | oui je s/ je suis d'accord avec elle euh je n'ai rien à ajouter |
| id475 | Karolina | Matthias t'en penses quoi / on met les quoi comme objectifs / on met les objectifs euh pour améliorer la communica/ bah + la langue + et pour connaître les autres cultures |
| id476 | Matthias | oui tout à fait et rencontrer des natifs peut-être on peut mettre ça aussi |
| id478 | Karolina | oui alors Kristin tu peux écrire ça / Annie tu es d'accord / |
| id480 | Annie | oh oui je suis d'accord euh je je pense que si cette expérience m'a aidée à à améliorer ma compréhension orale orale et je je pense euh que pour apprendre on une langue c'est c'est très utile de pratiquer à parler à travers les étudiants euh je pense que c/ c'est c'est les objectifs |
| id482 | Karolina | ok alors euh Kristin tu peux mettre tout ça en commun euh et écrire ça dans les objectifs / |

La coordination passe également par un changement de stratégie lorsque l'animatrice se rend compte que le groupe n'aura pas le temps de terminer le diaporama s'il continue à travailler ensemble. Elle propose alors, pour la partie concernant le résumé de chaque étape, que chaque personne qui avait fait le travail préparatoire se charge de rédiger la partie du diaporama correspondante. Mais une mise en commun a tout de même lieu lorsque tout le monde a fini.

On remarque, tout au long de la séance, que l'animatrice répartit les activités et cherche à faire participer tout le monde, elle et Matthias compris. Elle demande systématiquement aux membres du groupe s'ils sont d'accord, s'ils ont quelque chose à ajouter. Elle n'hésite pas non plus à donner son avis, sans l'imposer. On note quelques moments de négociation, notamment lorsque les étudiants doivent choisir deux documents représentatifs de leur expérience de SLIC :

| | | |
|---|---|---|
| id1216 | Karolina | euh essaye maintenant ok / j/ on va passer à parce que en fait on a not'groupe et moi dans le groupe du coup on va faire ça apr/ après la séance vue qu'y en a qui peuvent pas rester et pendant que Annie elle euh finit euh d'ajouter nous on va passer à la conclusion + alors les 2 documents les plus représentatifs de de notre projet euh euh c'est quoi pour vous / Kristin pour toi le d/ si tu devais choisir 2 documents tu c'est à ton avis c'est ça s'rait quoi / |
| id1218 | Kristin | hum est-ce que quels documents est-ce que c'est les 5 euh nous avons mis euh individuels ou les choses comme l'article que nous avons fait ensemble / |
| id1220 | Karolina | euh j'pense que ça peut faire les 2 en fait parce que moi aussi je pensais à à à dire que l'article c'était en fait c'était quelque chose euh de plus euh représentatif ++ alors pour toi les 2 documents / |
| id1222 | Kristin | oui je pense que l'article euh est importante et hum peut-être quelque chose euh français que Matthias a dépôt parce que euh c'est les choses que nous avons hum toutes hum euh c'est la chose similaire entre les américains et toi et Matthias que nous euh nous parlons français je sais pas si vous comprendre [_laughs] |
| id1224 | Karolina | [_laughs] alors tu penses par exemple de mettre euh l'article et en plus de ça mettre euh par exemple une image de grenouille / le document que euh Matthias il a déposé / |
| id1226 | Kristin | oui parce que euh le français est euh la chose qui euh euh le français est la raison que nous sommes ici et nous so/ nous sommes partis sur le projet et tout ça |
| id1228 | Karolina | ok et euh Meredith toi si devais choisir les 2 documents / |
| id1230 | Meredith | euh j/ je suis d'accord avec euh tout l'mon/ tout le monde euh l'article s/ c'est c'est le document la le plus important je pense et euh oui un peut-être un symbole de de la France parce que euh visiblement [obviousment] nous parlons français euh et cetera alors euh c'est euh c'est aussi important |
| id1232 | Karolina | et Matthias pour toi t'es t'es d'accord avec les filles / |
| id1234 | Matthias | oui tout à fait moi j'crois qu'c'est une bonne idée ça ça peut être très bien |
| id1235 | Karolina | oui +++ Annie je sais pas si tu suivais la la discussion pour les 2 documents représentatifs euh t'es d'accord pour mettre l'article 'fin not'produit final de la séance 4 et l'image de grenouille / |
| id1237 | Annie | euh [_XXX] article |
| id1239 | Karolina | euh est-ce que tu peux répéter j't'ai pas trop bien entendue |
| id1241 | Annie | euh quel est les 2 articles que vous avez pris / |
| id1243 | Karolina | euh j'ai pas compris Matthias t'as pas t'as compris / ++ je je en fait j'entends pas euh Annie tu peux écrire parce que en fait j't'en/ on t'entend pas trop bien tu peux l'écrire vite fait sur le tchat / |
| id1244 | Matthias | [_laughs] non j'ai pas réussi non plus |
| id1245 | Annie | euh + avez vu amputé les questions parce que je euh je n'étais mais je n'entends pas parce que je suis claire / |
| id1248 | Karolina | ah en fait p/ là maintenant il faut choisir 2 documents les plus représentatifs pour euh toutes les tout le projet en fait et euh on a pensé de mettre euh l'article en fait c/ c'était le produit final de la dernière séance et euh ens/ et ben l'article et la photo de la grenouille en fait la photo que que Matthias il a il a mise euh sur le *Moodle* est-ce que tu es d'accord / l'article avec notre photo là où on a décrit euh la séance le SLIC et cetera et plus la photo / t'es d'accord pour ça / |
| id1250 | Annie | euh oui je suis d'accord |
| id1252 | Karolina | ok c'est parfait alors j'ai écrit que c'était l'article et je vais encore une fois mettre la photo de la grenouille si je la trouve + oui / tu tu l'as s/ +++ euh tu peux la coller vite fait / |

À la fin de la séance, le diaporama n'est pas totalement terminé. Il manque la partie "moi dans le groupe" où chacun doit exprimer son ressenti par rapport à son positionnement au sein du groupe. L'animatrice propose que chacun termine sa partie et la lui envoie pour finaliser le diaporama.

*Groupe 3*

Dans le groupe 3, l'organisation était un peu différente. Gauthier a posté un message sur *Moodle* pour demander à chacun de résumer son expérience de SLIC selon plusieurs points. Il est intéressant de noter qu'à l'inverse du groupe 1, les étudiants UBP n'ont pas réalisé cette activité.

La séance a été dirigée principalement par Antoine qui a annoncé l'objectif et le déroulement prévu. Des problèmes techniques n'ont pas permis au groupe de travailler avec *Google Documents* directement dans *Second Life* puisque le navigateur internet intégré ne fonctionnait pas. Antoine a alors proposé de travailler seulement à l'oral en demandant à Gauthier de prendre des notes pour ensuite faire le diaporama. Il a rapidement changé d'avis en voyant que chacun avait beaucoup à dire et a proposé d'utiliser le bloc-notes collaboratif (qui lui fonctionnait) pour que chacun écrive ce qu'il venait de dire.

Tout comme les animateurs n'ont pas participé à la préparation de la séance, ils n'ont pas non plus participé à la discussion dans le sens où ils ont seulement posé des questions aux étudiants CMU et coordonné le travail. Vers la fin de la séance, Gauthier a tout de même demandé à Antoine d'exprimer son opinion sur l'expérience SLIC. Ceci a conduit Antoine à retourner la question à Gauthier et à proposer aux étudiants CMU de leur poser des questions.

| | | |
|---|---|---|
| id358 | Gauthier | [_rires] d'accord [_XXX] [_rires] ++ et et euh moi j'ai une question pour Antoine + qu'est-ce que tu as pensé de ton expérience {*Second Life*} avec Sima Michael Gabriela et Wojo \| |
| id359 | Edward | [_rires] |
| id360 | Gabriela | {oh yeah} [_rires] |
| id361 | Antoine | [_rires] +++ ben ouais c'était cool j`pense qu'on a on avait un groupe exceptionnel ++ que vous avez tous beaucoup participé alors que souvent c'était difficile et et j`penseque souvent vous ne compreniez pas l'objectif final donc euh vous avez quand même participé pour euh pour arriver jusqu'au bout et euh ouais dans l'ensemble c'est très positif maintenant euh peut-être que {*Second Life*} c'est euh quand même un univers qui est euh + assez compliqué déjà d'origine pour euh pour enseigner une langue et euh j`pense que dans notre équipe on a réussi à relever le défi |
| id362 | Gauthier | ah [_rires] |
| id363 | Gauthier | mm ++ et tout l`monde parle très bien français et tout |
| id364 | Antoine | ben ouais et toi Gauthier [_rires] |
| id365 | Gauthier | [_rires] tu v/ ben euh ouais moi aussi j`suis très content euh de l'expérience {*Second Life*} +++ et il y avait souvent des problèmes techniques + mais on a quand même réussi euh + à tous communiquer à faire des choses donc c'est bien moi je suis content |
| id366 | Antoine | et si euh si on dit que c'est vous qui devez nous poser des questions quelles questions vous aimeriez poser \| n'importe quelle question |

Dans ce groupe, ce sont les animateurs qui ont réalisé le diaporama, après la séance. Ils ont proposé aux étudiants CMU de faire des modifications s'ils le souhaitaient.

### *Groupe 6*

Dans le groupe 6, le travail a également été réparti pour la préparation de la séance. Chaque étudiante CMU devait envoyer à Long Ting, l'animatrice, la partie du diaporama dont elle était chargée. Seule Colette a envoyé son travail. Olivia l'a fait sur un autre support car *Google Documents* ne fonctionnait pas. Maria est arrivée en retard et n'avait pas compris qu'elle devait faire un travail préparatoire. Tout comme pour le groupe 3, les étudiants UBP ne se sont pas sentis concernés par cette préparation.

L'animatrice a organisé la séance de manière assez similaire à ce qu'ont fait les animateurs des autres groupes mais elle a choisi de ne travailler qu'à l'oral dans un premier temps avant d'essayer d'organiser la réalisation collective du diaporama. Cependant, les étudiantes ont eu beaucoup de mal à comprendre ce qu'elles devaient faire :

| | | |
|---|---|---|
| id321 | Long Ting | bon c'est pas grave euh est-ce que maintenant euh on doit faire chacun doit faire euh une petite synthèse [_XXX] donc chacun doit faire une auto-évaluation sur la participation si vous voulez le faire maintenant tout de suite il y a pas de problème |
| id322 | Long Ting | Colette m'a envoyé son Powerpoint + alors est-ce que tu pourrais expliquer un peu \| |
| id323 | Olivia | ouais ça j'ai compris qu'on avait besoin de faire un résumé mais ce que je ne comprenais pas c'est comment on avait besoin de l'ajouter et où on avait besoin de le mettre [_XXX] |
| id324 | Long Ting | ouais c'est sur un Powerpoint sur le document Google |
| id325 | Olivia | oui mais dans le Powerpoint c'est pas clair où où on a besoin d'ajouter notre partie |
| id326 | Long Ting | euh normalement ++ c'est un travail qu'on doit faire ensemble donc [_XXX] |
| id327 | Olivia | ah on fait [_XXX] |
| id328 | Long Ting | voilà c'est ça |
| id329 | Olivia | [_XXX] tout autre chose et si je le copie juste dans un petit [_XXX] Microsoft Word ça peut marcher ou j'ai besoin de faire un Powerpoint \| |
| id330 | Long Ting | ouais ça peut marcher après tu peux m'envoyer |
| id331 | Olivia | ah oui d'accord |
| id332 | Long Ting | Maria est-ce que tu as compris \| |
| id333 | Maria | euh je pense + mais est-ce que je peux voir un exemple \| |
| id334 | Long Ting | ouais j'ai essayé de mettre sur le panneau mais euh je vais essayer encore ++ je sais pas si ça marche ou pas |
| id335 | Long Ting | tu vois Maria \| |
| id336 | Maria | non |

Puisqu'elle n'a pas pu faire comprendre aux étudiantes ce qu'il fallait faire avec le modèle de diaporama, Long Ting a choisi de poursuivre à l'oral et de demander à Olivia et Maria de lui envoyer un résumé écrit du travail préparatoire qu'elles n'avaient pas fait. Ainsi, comme pour le groupe 3, c'est Long Ting qui a réalisé seule le diaporama après la séance.

Du point de vue du décalage entre prescription, perception et réalisation, la réalisation de cette tâche est très intéressante. Seul le groupe 1 a respecté la consigne de réaliser ensemble un diaporama pendant la séance. Pour les groupes 3 et 6, ce sont les animateurs qui s'en sont chargés après la séance. L'organisation en amont était la même pour les trois groupes puisque les participants se sont répartis le travail. On note tout de même que dans le groupe 3, les étudiants UBP n'ont pas réalisé le travail préparatoire. Dans le groupe 6, Long Ting semble l'avoir fait mais elle ne l'avait pas partagé avec les autres membres de son groupe. Il y a donc un décalage visible entre ce qui avait été prescrit et ce que les étudiants ont perçu.

### *2.4.1.3. Manifestations de la prise en compte du groupe*

Dans cette dernière partie de l'analyse, nous nous intéressons aux indicateurs de la présence du groupe ou de ses membres. Nous examinons l'adresse des interventions et la reprise d'idées, l'adresse nominative, la mention du groupe durant la discussion.

*Adresse des interventions et reprise d'idées*

Parmi les initiatives réalisées par les étudiants américains, nous avons cherché à savoir si elles s'adressaient à un pair, à l'animateur ou au groupe dans son ensemble.

Du côté des étudiants américains, on remarque que :

Dans le groupe 1, la majorité des 22 initiatives est dirigée vers Karolina, l'animatrice ou bien Matthias, l'autre étudiant UBP. Cependant, on remarque que Meredith initie des échanges en direction des autres étudiantes CMU. Elle a par exemple aidé Annie avec une fonctionnalité de *Second Life* alors qu'elle n'arrivait pas à voir quelque chose qui était écrit sur le document partagé. Elle a également fait des propositions à deux reprises pour ajouter du contenu dans le diaporama sans être préalablement sollicitée

Dans le groupe 3, les six initiatives des étudiants américains sont dirigées vers l'animateur.

Dans le groupe 6, la majorité des initiatives de Colette est dirigée vers l'animatrice, sauf une dirigée vers un pair : "*euh qu'est-ce que tu as dit Olivia* ?". Parmi les 13 interventions initiatives d'Olivia, 4 sont dirigées vers un pair, 1 vers le groupe et le reste vers l'animatrice. Pour Maria, toutes les initiatives sont dirigées vers l'animatrice.

À un niveau global, nous avons cherché à savoir à qui s'adressent les apprenants CMU. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats :

| | | TP à animateur | TP à autre étudiant | TP reprise idées | Autres | Nombre de tours de parole (TP) total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Groupe 1 | Meredith | 31 | 3 | 6 | 2 | 36 |
| | Kristin | 59 | 1 | 2 | 2 | 61 |
| | Annie | 48 | 1 | 2 | 3 | 53 |
| Groupe 3 | Gabriela | 30 | 0 | 1 | 7 | 38 |
| | Sima | 29 | 0 | 2 | 4 | 35 |
| | Edward | 20 | 0 | 4 | 3 | 27 |
| | Michael | 19 | 0 | 0 | 3 | 22 |
| Groupe 6 | Colette | 65 | 9 | 16 | 16 | 106 |
| | Olivia | 74 | 6 | 9 | 9 | 98 |
| | Maria | 26 | 0 | 7 | 1 | 34 |

**Tableau 37 : Adresse des apprenants CMU et reprise d'idées**

Globalement, on remarque que les tours de parole des étudiants CMU sont en grande majorité dirigés vers le ou les animateurs. La différence entre les groupes se situe au niveau de l'adresse aux autres étudiants CMU et de la reprise d'idée.

Dans le groupe 1, on note très peu d'adresse directe d'une étudiante CMU à une autre (5). De plus, il y a rarement de prise en compte de ce qu'a dit une autre étudiante précédemment.

Il est surprenant de constater que dans le groupe 3, les étudiants CMU ne s'adressent jamais les uns aux autres (ce que nous avions déjà remarqué dans le chapitre précédent). Ils dirigent donc toutes leurs interventions vers l'animateur. Le faible nombre de TP faisant état d'une reprise d'idée émise par un autre membre du groupe est également à noter. La structure des interactions de ce groupe où chaque étudiant est interrogé à la suite sur un même sujet aurait pourtant pu favoriser les reprises.

Dans le groupe 6, les étudiantes CMU s'adressent également plus à l'animatrice. Cependant, elles s'adressent également les unes aux autres (sauf Maria). Les reprises d'idées sont également plus importantes dans ce groupe.

Lorsqu'il y a reprise d'une intervention précédente, c'est généralement pour rebondir en manifestant son accord comme le montrent les exemples suivants :

| | | |
|---|---|---|
| id406 | Kristin | oui hum comme j'ai dit ce matin euh je pense que il est plus facile pour moi de parler euh force beaucoup réfléchir en français hum juste parler ici comme une conversation euh comme une autre fille a dit ce matin je ne parle pas beaucoup dans la classe alors hum euh le projet est une occasion pour moi hum de pratiquer et euh mais je pense que je suis hum mieux à parler aussi euh j'écris dans quelques notes que hum je pense qu'il était intéressant quand nous avons parlé des symboles de la culture hum français et hum américaine hum nous avons choisi les images qui euh nous pense nous avons pensé représente euh l'Amérique et c'était hum intéressant parce que je n'ai pas hum pensé à ces symboles avant de ce projet alors hum quand nous avons voir euh ou quand oui quand j'ai vu le hum la description de [_XXX] j'ai pensé oh [_XXX] choisi je n'ai pas hum pensé à cette question alors je pense que dans beaucoup de nos conversations nos discussions hum j'ai parlé de choses hum importantes qui je n'ai pas pensé hum avant ici |
| id408 | Karolina | d'accord merci Annie tu peux nous dire ton opinion à toi / |
| id410 | Annie | oh **oui je suis d'accord avec Kristin** que euh le SLIC euh me donne plus d'opportunités euh de parler et et je pense que dans la salle de classe hum et c'est un peu difficile parce qu'il y a plusieurs des des étudiants mais euh euh dans le SLIC euh ils auront plus de d'étudiants et je pou/ euh |

| | | |
|---|---|---|
| id141 | Colette | euh pour moi c'était bon mon expérience aussi parce que euh il nous donne une chance de parler français avec quelqu'un qui est francophone [_XXX] c'était très utile et d'habitude je ne parle pas je ne parle jamais en classe alors c'ést une alors j'étais forcée à parler le français alors c'était très bon pour moi |
| id142 | Olivia | **j'ai mis à peu près la même chose** que c'était une nouvelle opportunité de parler avec quelqu'un de français et c'est la première fois que j'ai fait quelque chose dans un monde virtuel mais je pense que ça a bien marché parce que c'était quelque chose de nouveau et intéressant |

| | | |
|---|---|---|
| id327 | Edward | hum j'ai choisi euh mon avatar parce que je pense que hum l'image de mon avatar hum semble comme hum moi-même |
| id328 | Antoine | d'accord donc tu as travaillé ton avatar toi aussi Gabriela |
| id329 | Gabriela | et **moi aussi** + c'est c'est moi aussi |

| | | |
|---|---|---|
| id354 | Gabriela | oui je je crois que c'était bien que hum on a beaucoup de [des] cultures différentes parce que hum pendant les étapes quand on euh on doit montrer les images qui représentent notre culture hum ça pourrait être hum ennuyeux si on a tous la même culture |
| id355 | Gauthier | d'accord ouais |
| id356 | Gauthier | Wojo tu veux dire quelque chose en plus \| |
| id357 | Edward | [_XXX] **je pense aussi que** hum c'était bien que nous avons la le chance pour apprendre de les autres euh des autres hum cultures du monde hum c'était une hum hum opportunité hum plus euh hum hum opportunité [_XXX] hum ouais [_rires] |

Notons que dans ces exemples, à l'exception du groupe 6, l'animateur intervient toujours entre les deux tours de parole. Ainsi, la reprise d'idées n'est pas spontanée.

### *Adresse nominative*

Nous analysons ici la mention du prénom qui nous parait être un indicateur important de la considération de l'autre comme nous l'avons vu en l'analysant pour la séance 1 (Chapitre 7 section 2.4.2). Nous avons fait un relevé des interventions adressées à une personne et/ou mentionnant son prénom (tableau 38).

| **Groupe 1** | Meredith | Kristin | Annie | Karolina | Matthias | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Meredith | | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Kristin | 0 | | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Annie | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| Karolina | 14 | 17 | 20 | | 21 | 72 |
| Matthias | 1 | 1 | 2 | 13 | | 17 |

**Tableau 38 : Adresse à un membre du groupe par son prénom (groupe 1)**

Dans le groupe 1, on remarque une nette différence entre l'animatrice, Karolina, l'autre étudiant UBP, Matthias et les étudiantes CMU. L'animatrice s'adresse très souvent aux membres du groupe en les nommant (72 tours de parole sur 313 au total). Matthias s'adresse souvent à Karolina en la nommant. Il s'adresse aux étudiantes CMU en utilisant leur prénom seulement lorsqu'il leur dit bonjour ou pour tester le son ("*annie tu nous entends*"). Du côté des étudiantes CMU, l'utilisation du prénom est très faible. Meredith s'adresse à deux reprises à Annie en la nommant lorsqu'elle l'aide à résoudre un problème de navigation dans le monde virtuel et lorsqu'elle lui demande de couper son micro. Kristin s'adresse deux fois à Karolina pour lui indiquer qu'elle ne peut pas l'entendre et une fois à Matthias pour lui dire qu'elle ne peut pas voir les modifications qu'il a faites sur le document. Enfin, Annie n'utilise jamais le prénom de la personne à qui elle s'adresse.

| Groupe 3 | Sima | Gabriela | Michael | Edward | Antoine | Gauthier | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sima | | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| Gabriela | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Michael | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Edward | 0 | 0 | 0 | | 0 | 0 | 0 |
| Antoine | 9 | 7 | 8 | 4 | | 4 | 32 |
| Gauthier | 5 | 5 | 9 | 6 | 12 | | 37 |

**Tableau 39 : Adresse à un membre du groupe par son prénom (groupe 3)**

On remarque qu'aucun des étudiants CMU du groupe 3 n'utilise les prénoms des membres de son groupe. Seuls les animateurs s'adressent aux membres du groupe par leur prénom.

| groupe 6 | Long Ting | Colette | Maria | Olivia | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| Long Ting | | 10 | 8 | 5 | 23 |
| Colette | 2 | | 0 | 1 | 3 |
| Maria | 0 | 0 | | 0 | 0 |
| Olivia | 0 | 4 | 0 | | 4 |

**Tableau 40 : Adresse à un membre du groupe par son prénom (groupe 6)**

Dans le groupe 6, c'est encore l'animatrice qui s'adresse le plus souvent aux autres membres par leur prénom mais Colette et Olivia s'adressent elles aussi à l'autre ou à Long Ting par le prénom. Seule Maria n'utilise jamais le prénom pour s'adresser à ses partenaires de groupe.

### *Mention du groupe*

Un balayage des interactions nous a permis de repérer les marques de mention ou de prise en compte du groupe à la fois par les animateurs et par les apprenants CMU. On remarque globalement que les animateurs font plus souvent référence au groupe que les apprenants CMU, ne serait-ce que dans l'emploi des pronoms. Les étudiants français ont plutôt tendance à parler à la première personne du pluriel (on/nous) alors que les étudiants américains utilisent plutôt la première personne du singulier.

Dans le groupe 1, on trouve peu de mentions du groupe, bien que la tâche incluait une discussion sur cet aspect. Annie dit "*j'aime ce groupe*". Meredith, au moment de se dire au revoir, fait une intervention par rapport au groupe :

| | | |
|---|---|---|
| id1298 | Meredith | euh merci à tout et je veux dire quelque chose de très court euh en anglais on dit quelques fois {great minds think alike} et en français c'est euh les les grandes intelligences euh pensent souvent les mêmes euh les mêmes choses euh et je pense que c'est important parce que nous sommes toujours d'accord et {great minds think alike} [_laughs] alors vraiment nous sommes très très intelligents [_laughs] |

Dans l'exemple suivant, l'échange portait sur le travail de groupe. L'intervention de Michael est intéressante puisqu'il parle de sentiment de communauté et même de famille :

| | | |
|---|---|---|
| id146 | Michael | je j crois que le le travailler en groupes est est plus facile que travailler tout seul parce qu'il y a des autres personnes euh **dans le même bateau** il y a des autres pour euh donner des idéees euh peut être il y a euh une euh essence de communauté euh euh **peut être l'équipe est une famille** [_XXX] |

Antoine fait un bilan et son intervention est intéressante puisqu'il met en contraste le groupe 3 dans son ensemble et la participation du groupe des apprenants CMU (nous / vous) :

| | | |
|---|---|---|
| id361 | Antoine | [_rires] +++ ben ouais c'était cool j`pense **qu'on a on avait un groupe exceptionnel ++ que vous avez tous beaucoup participé** alors que souvent c'était difficile et et j`penseque souvent **vous** ne compreniez pas l'objectif final donc euh **vous** avez quand même participé pour euh pour arriver jusqu'au bout et euh ouais dans l'ensemble c'est très positif maintenant euh peut-être que {*Second Life*} c'est euh quand même un univers qui est euh + assez compliqué déjà d'origine pour euh pour enseigner une langue et euh **j`pense que dans notre équipe on a réussi à relever le défi** |

Une dimension plus affective ressort chez Gauthier au début de la séance avec son intervention dans le clavardage : "*dernière séance... :-(* " et également chez Antoine en fin de séance dans une intervention adressée à son binôme : "*c'est bizarre ça donne envie d'aller boire une bière tous ensemble tu sais [_rires]*".

On trouve également dans le groupe 6 des manifestations de mention du groupe. Olivia évoque la possibilité pour le groupe de se retrouver après le projet dans un autre réseau social :

| | | |
|---|---|---|
| id291 | Olivia | **j'aimerais voir ce ce groupe essayer de faire quelque chose** peut-être je je ne sais pas si tu connais c'est Google Plus mais c'est Google qui a essayé de faire hum un site un peu près à Facebook où on peut partager des photos {like} avoir des amis {et caetera} et je sais que sur ce site si tu as un compte tu peux faire un chat vidéo avec plusieurs personnes donc peut-être ça c'est intéressant |

L'animatrice s'exprime également sur le groupe et ses interventions rejoignent celles d'Antoine dans le sens où elle évoque à la fois le groupe CMU en particulier et le groupe dans son ensemble dans deux tours de parole différents. Son propos englobe les dimensions cognitives (progression) et sociales (faire connaissance) et du point de vue de l'environnement (difficultés techniques et prise en main de *Second Life*) :

| | | |
|---|---|---|
| id249 | Long Ting | oui je pense que il y avait plus de problèmes techniques ++ alors la discussion était bien intéressante ++ et je pense que **vous avez tous euh toutes ++ montré votre point de vue personnel +++ je pense que c'est une très bonne progression** est-ce que vous êtes d'accord\| |

| | | |
|---|---|---|
| id286 | Long Ting | d'accord ++ moi je pense **que c'est une très bonne progression c'est une très bonne progression pour tout le monde** ++ la première séance **on** découvre [_XXX] et tout l'environnement de *Second Life* et on **s'est fait des connaissances avec les membres du groupe** ++ et à la fin **on** se communiquait de mieux en mieux **en se familiarisant avec l'environnement avec le groupe aussi** je pense que c'est un peu dommage que ça dure que cinq séances parce que **on** apprend vraiment beaucoup avec cette façon de faire |

Il est également fait mention des membres absents du groupe 6, notamment par Olivia qui au début de la séance fait remarquer qu'il manque deux personnes :

| | | |
|---|---|---|
| id098 | Long Ting | à côté donc [_XXX] on peut commencer |
| id099 | Olivia | **il nous manque deux personnes n'est-ce pas \|** |
| id100 | Long Ting | ah bon \| |
| id101 | Olivia | Manuel et Maria |
| id102 | Long Ting | Manuel il il peut pas venir parce que sa fille est malade |
| id103 | Olivia | ah d'accord |
| id104 | Colette | ah d'accord |

Plus tard dans la séance, Olivia demande à Colette si elle sait pourquoi Maria n'est pas là et cherche des solutions pour la contacter :

| | | |
|---|---|---|
| id268 | Olivia | **Colette est-ce que tu sais où est-ce qu'elle est Maria \|** |
| id269 | Colette | euh non je ne suis pas sûre euh oui maintenant parce que je croyais que qu'elle [_XXX] |
| id270 | Olivia | qu'elle savait qu'on avait cette séance \| |
| id271 | Colette | oui |
| id272 | Long Ting | vous pensez qu'elle savait pas \| |
| id273 | Olivia | non on pense qu'elle savait donc je pense qu'elle avait quelque chose peut-être qui l'a arrêtée de venir mais je sais pas |
| id274 | Olivia | et je n'ai pas son numéro de téléphone |
| id275 | Long Ting | est-ce que vous pouvez la contacter ou \| |
| id276 | Olivia | j'ai pas son numéro je suis pas hum amie avec elle sur Facebook ++ hum ++ peut-être que je peux trouver son numéro ah oui |
| id277 | Long Ting | sinon je sais pas comment vous en pensez mais euh sinon on peut faire une autre fois avec Maria et Manuel aussi +++ comme ils sont pas là tous les deux |

Les membres du groupe se préoccupent donc de l'absence de l'un d'entre eux.

Dans les rituels d'ouverture et de clôture, importants du point de vue social, notons que lorsque Gabriela arrive un peu après le début de la séance, seuls les animateurs lui disent bonjour. Elle-même ne s'adresse qu'à Antoine quand elle veut s'assurer qu'on l'entend.

| | | |
|---|---|---|
| id084 | Gabriela | bonjour / |
| id085 | Gauthier | {sorry my comptuer crashed} |
| id086 | Antoine | **salut** salut tu vas bien \| |
| id087 | Gabriela | oui euh ça va bien euh désolée d'être en retard mais l' l'ordinateur qu'on utilise oui / est-ce que tu peux m'entendre \| |
| id088 | Gauthier | **salut** Gabriela |

Dans le groupe 6, Colette doit partir avant la fin de la séance, elle remercie l'animatrice et salue tout le groupe qui lui répond.

| | | |
|---|---|---|
| id455 | Colette | [_XXX] merci beaucoup Long Ting c'était [_XXX] très intéressante **au revoir tout le monde** |
| id456 | Long Ting | aurevoir peut-être à bientôt [_XXX] |
| id457 | Maria | aurevoir |
| id458 | Olivia | à toi aussi [_XXX] |

Dans le groupe 1, au moment de se quitter, Annie remercie "*tout le monde*" :

| | | |
|---|---|---|
| id1302 | Matthias | en tout ouais merci beaucoup en tout cas c'était très très chouette de de vous rencontrer et puis p't-être qu'on s'reverra hein dans *Second Life* ou [_laughs] on sait pas + [_laughs] |
| id1303 | Karolina | oui on sait jamais |
| id1305 | Kristin | oui merci |
| id1307 | Meredith | merci beaucoup |
| id1308 | Annie | merci à tous ++ **merci à tout le monde** |
| id1309 | Karolina | merci ok ciao ciao au revoir |

Ces quelques exemples montrent l'existence ou non du groupe en tant que communauté du point de vue de la verbalisation qui en est faite par certains de ses membres.

# 3. Synthèse des observations

Nous avons étudié deux tâches dans leur dimension collaborative. La première consistait à créer un nom de groupe et se situait au début de la formation, lors de la première séance. La deuxième consistait à réaliser un diaporama de bilan collectif lors de la dernière séance.

Nous avons tout d'abord analysé le potentiel collaboratif au niveau de la prescription de la tâche 1. L'objectif était de permettre à chaque groupe de se construire une identité et de favoriser le travail collectif. L'analyse des interactions a été réalisée à partir des deux paramètres : "communication" et "coordination" du modèle de la collaboration d'Henri & Lundgren-Cayrol (2001), laissant de côté le troisième paramètre : "engagement" que nous avons traité pour la deuxième tâche. En effet, nous considérons que l'engagement, au contraire de la communication et de la coordination, n'est pas observable spécifiquement sur un tour de parole mais s'analyse de manière plus transversale.

Les trois groupes ont passé en moyenne 6 minutes sur cette tâche, soit entre 5 et 10% de la durée de la séance. Nous avons remarqué que c'est toujours l'animateur qui parle le plus, sauf dans le groupe 6 où il s'agit de la seule étudiante américaine présente. Dans les groupes 1 et 3, la participation des étudiants américains était très faible (entre 3 et 7 interventions). Cela nous laissait penser que le choix du nom de groupe n'a pas fait l'objet d'une décision collective.

Lorsque nous avons analysé plus finement le déroulement de l'interaction dans les groupes, cette hypothèse a été confirmée. Dans les groupes 3 et 6, un étudiant CMU a fait une

proposition qui a été presque immédiatement acceptée par l'ensemble du groupe (Michael a proposé "Les Fous Français" et Maria a proposé le nom d'un musicien qu'elle apprécie "Couperin"). Dans le groupe 1 en revanche, le nom du groupe s'est progressivement construit à travers des propositions et les orientations de l'animatrice qui insistait sur la nécessité de décider d'un nom qui représente le groupe et pas seulement une partie.

Les interventions durant la réalisation de cette tâche relevaient en majorité du paramètre "communication". Le paramètre "coordination" ne concerne que les animateurs dans les groupes 1 et 3. Dans le groupe 6 par contre, chaque membre du groupe a assuré une partie de la coordination de la tâche.

En ce qui concerne la tâche 2, les indicateurs étudiés (niveau de participation, types d'interventions, structure de l'interaction et manifestations de l'existence du groupe) ont permis de relever un certain nombre de différences entre ces groupes qui semblent en grande partie dues au comportement plus ou moins directif des animateurs dans la réalisation de la tâche et la gestion des interactions. En effet, la synthèse des résultats semble indiquer qu'un comportement trop directif de l'animateur a tendance à freiner l'engagement des apprenants envers le groupe puisqu'ils se concentrent sur la tâche et sur ce que leur demande l'animateur. À l'inverse, un comportement de l'animateur plus souple semble permettre aux membres du groupe d'interagir entre eux et de développer un sentiment d'appartenance.

Nous avons étudié l'engagement des apprenants envers leur groupe dans l'environnement d'apprentissage (sur les plans pédagogique et technologique) or l'on sait que l'engagement est aussi une construction alimentée et favorisée ou non par de nombreux facteurs relevant de l'interaction entre l'environnement personnel de l'apprenant et l'environnement d'apprentissage. Ces facteurs peuvent faciliter ou freiner la manifestation et même l'évolution de cet engagement. Ils recouvrent par exemple les expériences antérieures des apprenants, leurs valeurs, les motivations, les expériences socio-culturelles, etc. Il s'agit de variables moins facilement accessibles mais qu'il faudrait réussir à prendre en compte lorsque l'on essaie de mesurer l'engagement.

# Chapitre conclusif

Dans ce dernier chapitre, notre objectif est de discuter les résultats qui ont émergé dans les différentes analyses présentées et de les mettre en perspective avec certains concepts que nous avons présentés dans la partie théorique.

Rappelons que cette thèse avait pour objectif d'étudier un dispositif de télécollaboration utilisant le monde virtuel *Second Life* dans le cadre de la formation des enseignants de FLE à l'utilisation des TICE. Ce dispositif, basé sur le principe de mise en situation, ne visait pas à former les futurs enseignants à l'utilisation d'un outil ou au développement de certaines compétences explicites. En revanche, il s'agissait de leur permettre d'expérimenter une situation d'interaction à distance avec des apprenants de FLE. Le scénario pédagogique était basé sur les thématiques abordées par les étudiants américains dans le cadre de leur cours "*Introduction to French Culture*" et s'appuyait sur la réalisation de tâches collaboratives à visée interculturelle au sein de groupes de travail dans le monde virtuel *Second Life*. Chaque groupe était composé de 2 étudiants français et de 2 à 4 étudiants américains. Pour chaque séance, à tour de rôle, l'un des étudiants français était chargé d'animer la séance. Dans ce contexte particulier, nous avons étudié la construction de la relation pédagogique à distance au sein de trois groupes.

## 1. La construction de la relation dans les groupes et l'influence du rôle de l'animateur

Nous avons emprunté à Kerbrat-Orecchioni (1992) sa conception de la relation interpersonnelle et l'avons adaptée au contexte de notre étude. Rappelons que la relation interpersonnelle s'envisage selon deux dimensions : une dimension verticale qui concerne le système de places (hiérarchie vs. égalité) et une dimension horizontale (distance vs.

proximité). La relation est déterminée par le contexte et les places qu'occupent les interactants au préalable et est amenée à évoluer dans l'interaction.

Ainsi, dans notre étude de la relation pédagogique, nous avons cherché à déterminer de quelle manière les étudiants ont construit leur relation en fonction de ces deux dimensions.

Nous avons sélectionné un certain nombre d'observables que nous avons analysés. Nous synthétisons ici les résultats en prenant les deux dimensions de la relation comme point d'entrée pour voir ensuite comment elles s'articulent.

## 1.1. La dimension verticale

Nous avons commencé par analyser le contexte dans lequel la relation s'est instaurée à travers les caractéristiques des étudiants, les rôles prescrits par le scénario pédagogique et les attentes des étudiants vis-à-vis de la formation. Nous avons constaté qu'une certaine asymétrie existait préalablement à la rencontre, due notamment à la maîtrise de la langue et aux objectifs de formation. Mais le scénario pédagogique tendait à placer les étudiants sur le même niveau du point de vue de la dimension verticale, du point de vue des tâches à réaliser collectivement, ainsi qu'au niveau de leur maîtrise de l'outil. En effet, aucun étudiant n'avait utilisé *Second Life* au préalable. Seule l'introduction du rôle d'animateur impliquait une position haute dans l'interaction.

Notre analyse du positionnement initial des étudiants a montré deux décalages : un premier entre ce qui était prescrit dans le scénario pédagogique et ce que les étudiants ont verbalisé et un deuxième entre les attentes exprimées par les étudiants UBP et celles exprimées par les étudiants CMU. Mais il existait également des points de convergence indirectement liés à cette dimension verticale de la relation. En effet, les étudiants américains, en tant qu'apprenants de FLE, ont exprimé des attentes vis-à-vis de leurs interactions avec les étudiants français du point de vue de la langue et de la culture. Si les rôles d'enseignant et d'apprenant n'étaient pas institutionnalisés dans le dispositif, il semble quand même que les étudiants de chaque groupe se soient positionnés sur cet axe enseignement-apprentissage.

Nous avons ensuite analysé différents aspects dans l'actualisation du dispositif. L'analyse quantitative des interactions nous a permis de voir que l'animateur occupait le plus l'espace interactionnel. Des analyses qualitatives plus fines ont montré que les interventions des

animateurs étaient majoritairement initiatives alors que celles des étudiants américains étaient presque exclusivement réactives. De plus, nos observations ont permis de montrer que les interventions des étudiants américains étaient presque exclusivement dirigées vers les étudiants français. Les étudiants américains se sont très rarement adressé la parole durant les séances. Cela correspond au schéma traditionnel de l'interaction didactique. On perçoit donc un rapport de places bien défini, les étudiants français occupant une position haute et les étudiants américains une position basse.

Les verbalisations faites par les étudiants sur leur conception de leur rôle et celui des autres étudiants du groupe, à la fin de la formation, ont confirmé les observations précédentes et ont montré un certain nombre de points de convergence mais également quelques contradictions par rapport aux discours exprimés au début de la formation. Cela montre une certaine évolution dans leur perception de leur rôle. Les étudiants français ont indiqué avoir joué le rôle de tuteur, d'animateur mais le terme de "professeur" est moins apparu qu'au début.

L'exemple du groupe 3 est particulièrement intéressant de ce point de vue puisque lors de la première rencontre, les étudiants français, qui avaient fait le choix de co-animer les séances, se sont explicitement présentés comme "*professeurs*". Pourtant, Gauthier a indiqué dans le questionnaire de fin de formation ne s'être "*à aucun moment vu comme un enseignant*" mais il lui "*a semblé tout naturel d'être animateur*".

Les étudiants américains se sont, eux, positionnés comme étudiants en considérant les étudiants français comme "*facilitators*", "*group leaders*". Ainsi, même si les rôles traditionnels d'enseignants et d'apprenants n'ont pas été explicitement mentionnés, lorsque l'on croise les analyses des interactions avec les verbalisations, on remarque qu'ils sont tout de même implicitement joués.

On peut donc considérer qu'il y a, dans la construction de la relation entre étudiants français et étudiants américains, l'établissement d'un contrat didactique implicite, instauré par les étudiants français qui ont pris le pouvoir dès le début de la formation et accepté par les étudiants américains, et qui reprend les rôles traditionnels d'enseignant et d'apprenant.

## 1.2. La dimension horizontale

Du point de vue de la relation horizontale, le scénario pédagogique ne semble pas avoir eu une influence sur le développement de la relation puisqu'il concernait essentiellement la dimension verticale. Mais dans les paramètres du contexte, on a pu identifier un élément potentiellement influent : la relation préalable qu'entretenaient les étudiants au sein des groupes institutionnels. En effet, si étudiants américains et étudiants français ne se connaissaient pas avant le début de la formation, certains étudiants français se connaissaient. C'est notamment le cas du binôme du groupe 3. Gauthier et Antoine, en plus d'être étudiants étaient amis. Ils avaient donc au préalable une relation de proximité. Un décalage était donc important entre la relation du binôme et la relation du groupe. A l'inverse, dans le groupe 6, le binôme français était composé d'une étudiante de M1 et d'un étudiant de M2 qui ne se connaissaient pas au préalable et n'ont pas développé de relation de proximité durant la formation. Ainsi, dans ce groupe, les décalages entre étudiants français et étudiants américains étaient moins importants. Dans le groupe 1, Karolina et Matthias ne se connaissaient pas au préalable mais ont développé une relation de proximité durant la formation.

Côté américain, les étudiants suivaient le même cours en présentiel mais à l'inverse des étudiants français, ils n'étaient pas tous dans la même formation et avaient donc moins de contacts. Pendant la première séance, les animateurs des groupes 1 et 3 avaient d'ailleurs demandé aux étudiants américains s'ils se connaissaient en dehors de la formation SLIC. Ils ont simplement mentionné suivre le cours de français ensemble. À notre connaissance, seuls Gabriela et Edward dans le groupe 3 avaient une relation amicale. Pour autant, ils se sont très peu, voire pas du tout, adressé la parole durant les séances.

Ces aspects de la relation de proximité préalable semblent avoir joué un rôle dans la construction de la relation au sein des groupes de travail. En effet, dans le groupe 3, comme nous l'avons précédemment évoqué, les étudiants français ont choisi de co-animer les séances. Dans le groupe 6, à l'inverse, le binôme français, qui ne se connaissait pas au préalable et n'a pas interagi en dehors de la formation SLIC, a bien respecté l'alternance du rôle d'animateur. Le binôme du groupe 1 se situe entre ces deux pôles. Karolina et Matthias ne se connaissaient pas avant la formation mais ont développé une relation de proximité et

s'ils n'ont pas choisi de co-animer les séances, leur complicité leur a permis de chacun trouver la bonne place en tant qu'"*assistant*" de l'animateur comme l'indiquait Matthias.

On a vu que les rôles étaient bien définis entre étudiants américains et français sur l'axe vertical de la relation. Si l'on s'intéresse au développement de la relation dans sa dimension horizontale, il est nécessaire de prendre en compte le caractère asymétrique du point de vue de la dimension verticale. En effet, puisqu'il y a hiérarchie avec les étudiants français qui occupent une place haute, c'est à eux que revient la possibilité d'établir une relation de proximité. Celui qui est en position de dominé ne peut normalement pas se permettre cela.

Nous avons pu observer, de manière non systématique, au fil des interactions, que les étudiants français tentaient d'établir une relation de proximité avec les étudiants américains. Quelques indices tels que les termes d'adresse, le tutoiement, mais également l'attitude, les thèmes de discussion abordés, l'utilisation du pronom "nous" ou le "on" inclusif permettent d'avancer cela. Cependant, cela n'a pas été le cas dans tous les groupes nous avons aussi remarqué que les étudiants américains semblaient rester distants.

## 1.3. Une relation complexe

Si les étudiants ont réussi à se mettre d'accord, de manière implicite sur leurs places respectives dans la dimension verticale de la relation, ce n'est pas si simple lorsque l'on considère la dimension horizontale. D'une part, puisqu'il y avait relation hiérarchique, les étudiants américains, en position basse, ne pouvaient pas se permettre d'instaurer une relation de proximité, sauf s'ils y étaient autorisés. C'est donc aux étudiants français que revenait le pouvoir de le faire. En effet, si certains étudiants français ont semblé vouloir établir une relation de proximité avec les étudiants américains, cela n'a pas été réciproque comme nous avons pu le montrer à travers quelques exemples dans l'analyse de la réalisation de la tâche finale.

La relation qui s'est construite au sein des groupes semble donc être exclusivement une relation de travail qui, comme la plupart des relations, ne se poursuit pas au-delà lorsque l'on n'est plus amené à être en contact, à moins qu'une relation de proximité se développe en parallèle ou dans la continuité. À notre connaissance, les étudiants français et américains

ne sont pas restés en contact à l'issue de la formation même si certains étudiants, français et américains, avaient évoqué le souhait de poursuivre la relation.

# 2. Synthèse

Notre recherche a permis de mettre en lumière la complexité de la construction de la relation pédagogique à distance entre futurs enseignants et apprenants à travers l'étude de quelques observables permettant de reconstruire l'émergence et le développement de cette relation. Notre intuition de départ de l'influence du rôle de l'animateur sur le déroulement des interactions et la manière dont s'instaure la relation semble être vérifiée.

Dans la section précédente, nous avons établi des parallèles communs pour les trois groupes étudiés. Il faut tout de même souligner que s'ils correspondent bien au développement de la relation dans les groupes 1 et 3, le groupe 6 présente quelques particularités intéressantes qu'il faudrait explorer plus en détails. En effet, si dans les groupes 1 et 3, nous avons pu remarquer une cohérence et une constance dans l'animation des séances, dans le groupe 6, les deux étudiants français avaient une attitude totalement inverse. Long Ting était assez effacée, ce qui a permis aux étudiantes américaines d'occuper l'espace interactionnel lorsqu'elle animait les séances, voire même à certains moments de prendre en charge une partie de l'animation. Les étudiantes américaines de ce groupe se sont par ailleurs beaucoup plus adressé la parole que ce que l'on a pu observer chez les autres groupes. En revanche, le comportement de Manuel, très directif a eu un effet inverse.

# 3. Apports et limites du dispositif pour la formation des enseignants

Du point de vue de la formation des enseignants, rappelons que ce dispositif n'était pas conçu pour développer chez les futurs enseignants des compétences explicitement définies au préalable. L'objectif était de les mettre en situation d'interaction avec des apprenants de FLE dans le cadre d'un dispositif de formation à distance présentant un certain nombre de caractéristiques et de contraintes.

Le rôle de l'animateur a été volontairement peu défini. Nous avons proposé un cadre au sein duquel ils avaient la liberté d'expérimenter ce que représente la gestion des interactions dans un dispositif de formation à distance.

Le dispositif était donc conçu comme un espace d'expérimentation au sein duquel les étudiants ont pu appréhender la mise à distance et la gestion des interactions pédagogiques en ligne, point qui a posé problème à nombre d'entre eux comme on peut le voir en parcourant leurs réponses au questionnaire final. La manière dont nous avons conçu les tâches allait également dans ce sens puisque nous avons, pour chaque étape, proposé un cadre tout en laissant à l'animateur la liberté d'organiser la séance comme il le souhaitait et ainsi d'expérimenter la préparation d'une séance et son déroulement effectif.

De plus, nous avons fait le choix de mettre les étudiants en binômes dans chaque groupe parce qu'il nous semblait pertinent de leur permettre de ne pas être seuls pour vivre ce qui constituait, pour beaucoup, une première expérience d'interaction avec des apprenants mais aussi pour échanger avec leur pair sur l'expérience vécue.

Les étudiants devaient appréhender un outil inconnu et très complexe : les mondes virtuels. Dans ce cadre-là, ils ont dû gérer la prise en main de l'outil, la distance, les problèmes techniques et les différents modes d'interaction. Si nous avons formé les étudiants à l'utilisation de cet outil avant le début de la formation, il n'en reste pas moins que la durée de la formation et le temps passé dans *Second Life* n'a pas suffi à leur permettre d'exploiter toutes les potentialités. Il s'agit là d'un problème récurrent mentionné dans de nombreux travaux en ALMT.

Dans une perspective d'amélioration du dispositif, au niveau de la conception des tâches collaboratives, il nous semble qu'il faudrait donner aux étudiants une consigne plus contraignante, du point de vue de la communication, de la coordination et de l'engagement pour favoriser l'émergence d'une dynamique collaborative.

Une autre limite que nous avons identifiée est liée au manque d'accompagnement à la réflexivité. En effet, au vu de la charge de travail que représentait le dispositif SLIC, les étudiants n'ont pas eu de cours en présentiel. Nous avons organisé une rencontre à mi-parcours et une autre à la fin de la formation mais il nous semble qu'il aurait été nécessaire de mettre en place des séances de travail collectif pour permettre aux étudiants d'échanger

sur leurs expériences et en leur fournissant quelques outils théoriques et pratiques pour alimenter leur réflexion.

# 4. Apports et limites de l'étude

Nous avons conclu dans notre étude que les étudiants français ont, pour la plupart, adopté une position haute sur l'axe vertical de la relation tout en cherchant à instaurer une relation de proximité. S'il s'agit pour Kerbrat-Orecchioni d'un paradoxe, nous avons tendance à penser qu'il s'agit d'un paradoxe auquel les enseignants sont confrontés dans leur pratique au quotidien.

La relation pédagogique est un aspect, on l'a vu, peu étudié, dans les travaux en didactique des langues et des cultures. Pourtant, l'importance de la dimension relationnelle de l'enseignement-apprentissage n'est pas remise en question et semble au contraire être l'un des enjeux lié à la transformation des rôles de l'enseignant, particulièrement dans le cadre de la formation à distance.

La complexité du positionnement du public d'enseignants en formation initiale, déjà évoqué dans plusieurs travaux (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006b ; Guichon & Drissi, 2008) est apparue tout au long de l'étude que nous avons faite de la construction de la relation pédagogique. Il nous semble qu'il s'agit d'un aspect à prendre en compte dans la conception des dispositifs car elle est inévitable.

En effet, lorsque l'on conçoit des dispositifs basés sur la mise en situation dans le cadre de la formation des futurs enseignants, ces derniers doivent gérer leur statut d'étudiant au sein de la formation ainsi que leur rôle avec les apprenants. Que ce rôle soit défini comme pair, tuteur ou enseignant, il nous semble que cette pluralité de positionnements est toujours difficile à gérer. Il nous semble nécessaire de mieux la comprendre.

Comme toute recherche, notre étude présente des limites.

La première limite est liée à la complexité de l'objet de recherche que nous avons étudié. En effet, la construction de la relation pédagogique en ligne dans le contexte que nous avons étudié est un processus lié à de nombreux paramètres. Si nous en avons identifié certains, nous n'avons pas pu cerner l'ensemble des paramètres. Notre analyse s'est principalement

fondée sur la distinction entre étudiants français et étudiants américains parce nous avons perçu, tout au long de la formation, que c'est à ce niveau que se jouait la construction de la relation. Or, il nous semble aussi nécessaire de prendre en compte les caractéristiques des étudiants dans leur singularité. Nous ne l'avons fait que de manière anecdotique. De plus, en fonction de notre objet de recherche, nous nous sommes spécifiquement intéressée à la dimension sociale des interactions pédagogiques et aux étudiants français à travers le positionnement multiple de l'animateur. Nous n'avons pas pris en compte, dans notre analyse, de l'asymétrie linguistique et les apports du dispositif dans le cadre de l'apprentissage du FLE.

D'autre part, notre étude ne porte que sur trois des sept groupes de la formation. Nous aurions sans doute enrichi notre compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la construction de la relation pédagogique si nous avions pu travailler sur un corpus plus important. De manière paradoxale, nous considérons aussi que notre analyse n'a pas approfondi tous les phénomènes que nous avons étudiés. Il s'agit là d'un problème que l'on rencontre souvent dans l'analyse des interactions.

Enfin, nous n'avons pas étudié de manière systématique la manière dont les étudiants ont perçu et se sont approprié les fonctionnalités de *Second Life*. Il nous semble que la complexité de prise en main de cet outil associée au manque de familiarité qu'en avaient les étudiants a forcément eu un impact sur la manière dont ils ont travaillé. Nous avons évoqué l'importance du silence, l'utilisation des modalités clavardage et audio et il nous semble nécessaire de prendre en compte les perceptions des étudiants. Nous savons que certains étaient réticents à l'idée d'utiliser cet environnement alors que d'autres étaient très enthousiastes. Il serait intéressant d'étudier les liens entre cette perception et leur manière d'interagir au sein du groupe. Enfin, puisque ces environnements semblent posséder toutes les qualités pour recréer de la présence à distance, c'est également dans cette perspective qu'il faudrait étudier les perceptions et les usages des étudiants.

# 5. Perspectives

Nous terminons en présentant quelques perspectives que nous souhaiterions explorer à la suite de ce travail.

Il nous semble que ce type de mise en situation permet aux futurs enseignants de se former de manière semi-autonome dans un cadre sécurisé et que la participation des étudiants à SLIC leur a permis de développer un certain nombre de compétences techno-sémiopédagogiques mais également un certain nombre de compétences non liées à la médiatisation. Nous n'avons pas analysé ce point car il sortait du cadre de notre étude mais il nous semble pertinent de le prendre en considération.

Enfin, si l'on prend en compte le lien entre recherche et formation, il nous semble que le corpus d'apprentissage que nous avons constitué pourrait servir de support pour la formation des enseignants de FLE. À partir d'extraits vidéo, nous pourrions travailler avec des enseignants en formation initiale sur l'identification des problèmes de positionnement, la gestion des interactions selon les différentes modalités disponibles ou encore plus largement sur la construction de la relation pédagogique à distance. Ce travail pourrait constituer une étape de préparation avant de mettre les futurs enseignants en situation d'interaction avec des apprenants au sein d'un dispositif similaire. Dans le cadre de la formation des enseignants, il nous semble très important de travailler de manière cyclique en permettant à la dimension de recherche d'apporter des éléments à la dimension pédagogique et vice versa en vue d'améliorer la formation à l'enseignement.

# Références


Aas, B. G., Meyerbröker, K. & Emmelkamp, P. M. (2010). Who am I - and if so, where? A Study on Personality in Virtual Realities. *Journal of Virtual Worlds Research*, *2*(5).

Abendroth-Timmer, D., Bechtel, M., Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). *LETEC (Learning and Teaching Corpus) Infral*. Mulce.org : Clermont Université.

Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. (2009). Critères d'identification des chercheurs et enseignants-chercheurs "produisant en recherche et valorisation."

Alber, J.-L. & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *ELA*, *78-90*.

Allwright, R. L. & Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Altet, M. (1993). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, *107*, 123-139.

Andreas, K., Tsiatsos, T., Terzidou, T. & Pomportsis, A. (2010). Fostering collaborative learning in *Second Life*: Metaphors and affordances. *Computers & Education*, *55*(2), 603-615. doi :10.1016/j.compedu.2010.02.021

Antonacci, D. & Modaress, N. (2005). *Second Life*: The educational possibilities of a massively multiplayer virtual world (MMVW). *EDUCAUSE Western Regional Conference -Winds of Change: Charting the Course for Technology in Challenging Times, San Fransisco, April 26-28*.

Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, *21*.

Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation)*, *10*.

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education: An Empirical Typology of College Students. *Journal of College Student Personnel*, *25*(4), 297-308.

Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, *103*, 5-18.

Avouris, N., Komis, V., Margaritis, M. & Fiotakis, G. (2004). An environment for studying collaborative learning activities. *Educational Technology \& Society*, *7*(2), 34-41.

Baerentsen, K. & Trettvik, J. (n.d.). An Activity Theory Approach to Affordance. *Proceedings of NordiCHI 2002, New York*, 51-60.

Baker, M., Hansen, T., Joiner, R. & Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative learning tasks. *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, 31-63.

Banakou, D. (2010). The effects of Avatars' Gender and Appearance on Social Behavior in Virtual Worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, *2*(5).

Barbot, M.-J. (2006). Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question. *Mélanges CRAPEL*, (28), 29-46.

Barnier, G. (1996). Interactions de guidage entre pairs. *Educations*, *9*, 44-47.

Baron, G.-L. & Bruillard, É. (1993). Quelle place pour les nouvelles technologies dans la formation initale des enseignants ? *Recherche et formation*, *14*, 101-116.

Barrière, I. (2006). NTIC et FLE. *EduFLE. net, mardi 17 janvier 2006*.

Barry, A. (2003). Les bases théoriques en analyse du Discours. *Les textes de méthodologie*.

Barthélémy, F. (2011). Professionnalisation de la formation des enseignants de FLE: retour sur des années de recherche. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, (1), 51-62.

Bartle, R. (2003). *Designing Virtual Worlds*. New Riders Games.

Bayle, A. (2010). *Caractéristiques et influences des scénarios pédagogiques dans un échange interculturel via forum [mémoire de master 2]*.

Bayle, A. & Foucher, A.-L. (2011). Comment étudier les interactions d'apprenants de langue dans les mondes virtuels? Dans Dejean, C., Mangenot, F. & Soubrié, T . (Dir.), *Actes du colloque EPAL 2011 (Échanger pour apprendre en ligne), Université Stendhal - Grenoble 3 - 24-26 juin 2011*. Accessible à [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/63/06/47/PDF/epal2011-bayle-foucher-actes.pdf]

Bayle, A. & Foucher, A.-L. (2013). Manifestations de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique. Dans Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E & Soubrié, T (Dir.), *Actes du colloque Epal 2013 (Échanger pour apprendre en ligne)*. Accessible à [http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2013-bayle-foucher.pdf]

Bayle, A. & Youngs, B. (2013). Patterns of Interaction between Moderators and Learners during Synchronous Oral Discussions Online in *Second Life*. Dans Hubbard, P., Schulz, M. & Smith, B. (Dir.), *Learner-Computer Interaction in Language Education : A Festschrift in Honor of Robert Fischer* (pp. 66-91). Computer Assisted Language Learning Instruction Consortium (CALICO).

Bayle, A., Youngs, B. & Foucher, A.-L. (2013). *Learning and Teaching Corpus (LETEC) of SLIC*. Mulce.org : Clermont Université.

Beau, F. (2007). *Culture d'Univers : Jeux en réseau, mondes virtuels, le nouvel âge de la société numérique*. FYP Editions.

Beau, F. (2007). L'aube de Neotron [documentaire]. Accessible à [http://vimeo.com/939605]

Becerra, E. & Stutts, M. A. (2010). The Effects of Avatar Appearance in Virtual Worlds. *Journal of Virtual Worlds Research*, *1*(2).

Beck, D. & Perkins, R. (2014). Review of Educational Research Methods in Desktop Virtual World Environments: Framing the Past to Provide Future Direction. *Journal of Virtual Worlds Research*, *7*(1).

Beepa. (2012). *Fraps [logiciel]*. Beepa Pty Ltd.

Bell, M. W. (2008). Toward a Definition of "Virtual Worlds." *Journal of Virtual Worlds Research*, *1*(1).

Bell, M. W., Castronova, E. & Wagner, G. G. (2008). Virtual Assisted Self Interviewing (VASI): An Expansion of Survey Data Collection Methods to Virtual Worlds by Means of VDCI. *Research Notes of the German Council for Social and Economic Data*, *39*.

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, *7*(2), 68-117.

Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Presses Universitaires de Rennes.

Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère (thèse de doctorat)*. Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.

Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthode pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. *Le français dans le monde - Recherches & Applications*.

Billouard, D. & Bouzidi, L. (2009). Natifs ou immigrants digitaux : quel impact sur l'intégration des Environnements Numériques de Travail universitaires ? *ISDM (Information Science for Decision Making / Informations, Savoirs, Décisions et Médiations)*, *39*.

Blancard, P. (1996). Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, *22*, 115-126.

Blanche-Benveniste, C. (2000). Transcription de l'oral et morphologie. Dans Gille, M. & Kiesler, R. (Dir.), *Romania Una et diversa, Philologische Studien für Theodor Berchem.* (pp. 61-74). Guter Narr.

Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 9-19). Edition des Archives Contemporaines.

Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, *2*(2), 357-381.

Blanquet, M.-F. (2007). Web collaboratif, web coopératif, web 2.0. Quelles interrogations pour l'enseignant documentaliste. Dans *Formation des personnes ressources en documentation - 12 janvier 2007*.

Blin, F., Nocchi, S. & Fowley, C. (2013). Mondes virtuels et apprentissage : vers un cadre théorique émergent. *le Français dans le monde, Recherches et Applications - Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactique des langues*, *54*.

Boellstorff, T. (2008). *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human*. Princeton University Press.

Boellstorff, T. (2010). A Typology of Ethnographic Scales for Virtual Worlds. Dans Bainbridge, W. (Dir.), *Online worlds: convergence of the real and the virtual* (pp. 123-133). Springer.

Bommier-Pincemin, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents (thèse de doctorat)*. Université Paris IV.

Bonfils, P. (2007). *Dispositifs socio-techniques et mondes persistants: quelles médiations pour quelle communication dans un contexte situé ? (thèse de doctorat)*. Université du Sud Toulon Var.

Bonfils, P. (2008). Dispositifs socio-techniques et mondes persistants : quel cadre théorique pour une étude de la communication ? Dans *SFSIC-XVIème Congrès, 11-13 juin*. Compiègne.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, *1*.

Bouyssi, C. & Nissen, E. (2013). Asymétrie dans la télécollaboration : raisons ingénieriques et conséquences interactionnelles. Dans *Actes du colloque Epal 2013*.

Bowen, S. (2005). Engaged learning: Are we all on the same page. *Peer Review*, *7*(2), 4-7.

Brown, P. & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. Dans Scherer & Giles (Dir.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge University Press.

Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in Language Usage. Dans Goody, E (Dir.), *Questions and Politeness - Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310).

Bruckman, A. & Bandlow, A. (2002). HCI for kids. Dans Jacko, J. & Sears, A. (Dir.), *Handbook of Human-Computer Interaction*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: Modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'Acedle*, *2*, 36-50.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*. Didier.

Cameron, J. (2009). *Avatar [long-métrage]*.

Campbell, C. (2009). Learning in a different life: Pre-service education students using an online virtual world. *Journal of Virtual Worlds Research*, *2*(1).

Carr, D. O. M. & Burn, A. (2010). Learning, Teaching and Ambiguity in Virtual Worlds. Dans Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D. & Smith-Robbins, S. (Dir.), *Researching Learning in Virtual Worlds* (pp. 17-30). Springer.

Carugati, F. & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, *28*(2), 305-324.

Castronova, E. (2005). *Synthetic worlds: The business and culture of online games*. University of Chicago Press.

Causa, M. (2007). Introduction. *Le français dans le monde - Recherches & Applications*, *41*, 5-14.

Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langue : Enjeux et questionnements*. De Boeck.

Chanier, T. & Ciekanski, M. (2010). Utilité du partage des corpus pour l'analyse des interactions en ligne en situation d'apprentissage : un exemple d'approche méthodologique autour d'une base de corpus d'apprentissage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *13*.

Chanier, T. & Reffay, C. (2011). *Rapport final ANR Mulce*. Mulce.

Chanier, T. & Wigham, C. (2011). *Learning and Teaching Corpus (LETEC) of ARCHI21*. Mulce.org : Clermont Université.

Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Lusalusa, S., Peeters, R., et al. (2000). "Tuteurs en ligne" : quels rôles, quelle formation ? Dans CNED (Centre National de l'Enseignement à Distance) (Dir.), *Actes des deuxièmes Entretiens Internationaux sur l'Enseignement à Distance "Chantiers publics et métiers de l'enseignement à distance au seuil de l'an 2000" - 1er et 2 décembre 1999*.

Charlier, B. & Peraya, D. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, *3*, 126-139.

Chen, P.-S. D., Lambert, A. D. & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, *54*(4), 1222-1232.

Cheng, M. M., Chan, K.-W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *25*(2), 319-327.

Cheong, D. (2010). The effects of practice teaching sessions in *Second Life* on the change in pre-service teachers' teaching efficacy. *Computers & Education*, *55*(2), 868-880.
Childs, M. (2010). *Learners' experience of presence in Virtual Worlds*.
Chiss, J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, *4*, 127-137.
Cicurel, F. (1988). Didactique et modèles linguistiques. *Études de linguistique appliquée*, *72*(15-23).
Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145-164.
Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
Cicurel, F. (2011b). Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. Dans Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 323-336). Edition des archives contemporaines.
Clerc, F. (2008). Formation à la recherche, formation par la recherche. *Recherche et formation*, (59), 5-10.
CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique). (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. SCEREN / CNDP.
Combe Celik, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère* (thèse de doctorat).
Conseil de l'Europe. (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : Didier. Accessible à [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf]
Conseil de l'Europe. (2001b). *Passeport des langues*. Accessible à [http://europass.cedefop.europa.eu/fr/documents/european-skills-passport/language-passport]
Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL: An objective introduction to *Second Life*. *CALICo Journal*, *25*(3), 547-557.
Cornu, L. & Vergnioux, A. (1992). *La didactique en questions*. Hachette Éducation.
Cosnier, J. (2002). Interaction. Dans Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 318-322). Seuil.
Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). *Décrire la conversation*. Presses universitaires de Lyon.
Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le Français dans le monde, Recherches et Applications - La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue*, *45*, 15-24.
Dabène, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, *55*, 39-46.
Daele, A. & Docq, F. (2002). Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? Dans *Actes du 19ème colloque de l'AIPU, mai 2002*.
Dalgarno, B. (2002). The Potential of 3D Virtual Learning Environments: A Constructivist Analysis. *e-JIST (E-Journal of Instructional Science & Technology)*, *5*(2).
Dalgarno, B. & Lee, M. J. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 10-32.

Damer, B. (2008). Meeting in the Ether A brief history of virtual worlds as a medium for user-created events. *Journal of Virtual Worlds Research*, *1*(1).

Davis, A., Murphy, J., Owens, D., Khazanchi, D. & Zigurs, I. (2009). Avatars, people, and virtual worlds: Foundations for research in metaverses. *Journal of the Association for Information Systems*, *10*(2), 1.

De Freitas, S., Rebolledo-Mendez, G., Liarokapis, F., Magoulas, G. & Poulovassilis, A. (2010). Learning as immersive experiences: Using the four-dimensional framework for designing and evaluating immersive learning experiences in a virtual world. *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 69-85.

De Lucia, A., Francese, R., Passero, I. & Tortora, G. (2009). Development and evaluation of a virtual campus on *Second Life*: The case of SecondDMI. *Computers & Education*, *52*(1), 220-233.

Decamps, S., De Lièvre, B. & Depover, C. (2009). Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement, quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone ? *Distances et savoirs*, *2*, 141-154.

Degache, C. (2004). Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet). *Repères et applications en didactique des langues*, *4*, 33-48.

Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, 40*, 58-74.

Degache, C. & Depover, C. (2010). La distance dans l'enseignement des langues frein ou levier ? : éditorial. *Distances et savoirs*, *8*(3), 319-323.

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). Les échanges exolingues via Internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, *36*, 5-22.

Dejean, C. & Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, *17*, 310-321.

Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *11*(1).

Dejean-Thircuir, C. (2009). Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance. Dans *EPAL (Echanger Pour Apprendre en Ligne)*.

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N. & Nicolaev, V. (2011). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. *Distances et savoirs*, *8*(3), 377-393.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006a). Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. *Le français dans le monde - Recherches & Applications*, *40*, 5-13.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006b). Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, 75-87.

Della Negra, A. & Jinoshita, K. (2005). Neighborhood [court-métrage].

Della Negra, A. & Jinoshita, K. (2010). The Cat, the Reverend and the Slave [long-métrage].

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, *6*(1), 151-173.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et savoirs*, *1*(1), 19-46.

Deutschmann, M. & Panichi, L. (2009). Instructional Design, Teacher Practice and Learner Autonomy. Dans Molka-Danielson, J. & Deutschmann, M. (Dir.), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life* (pp. 27-44). Tapir Academic Press.

Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?* ESF.

Develotte, C. (2011). Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée.*, (4), 445-464.

Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (Dir.). (2011). *Décrire la conversation en ligne : Le face à face distanciel*. Lyon : ENS Editions.

Dickey, M. D. (1999). *3D Virtual Worlds and Learning: An Analysis of the Impact of Design Affordances and Limitations in Active Worlds, Blaxxun Interactive and Onlive! Traveler (thèse de doctorat)*. The Ohio State University.

Dickey, M. D. (2003). Teaching in 3D: Pedagogical affordances and constraints of 3D virtual worlds for synchronous distance learning. *Distance education*, *24*(1), 105-121.

Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans Spada, E. & Reiman, P. (Dir.), *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Elseiver.

Donnay, J. & Dreyfus, A. (1999). Le rôle du mentor dans un dispositif d'apprentissage par situations problématiques (ASP) comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants. *16ème colloque international de l'AIPU, Québec*.

Dooly, M. (2008). Understanding the many steps for effective collaborative language projects. *Language Learning Journal*, *36*(1), 65-78.

Dooly, M. & O'Dowd, R. (Dir. ). (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Peter Lang.

Dooly, M. & Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, *25*(1), 4-29.

Ducheneaut, N., Wen, M.-H., Yee, N. & Wadley, G. (2009). Body and mind: a study of avatar personalization in three virtual worlds. Dans *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1151-1160).

Duplaa, E., Galisson, A. & Choplin, H. (2003). Le tutorat à distance existe-t-il? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD. Dans *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (pp. 477-484).

Ellis, A. (2003). Personality Type and Participation in Networked Learning Environments. *Educational Media International*, *40*(1-2), 101-114.

Elola, I. & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning \& Technology*, *14*(3), 51-71.

Faerber, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation)*, *11*.

Falloon, G. (2010). Using avatars and virtual environments in learning: What do they have to offer? *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 108-122. doi :10.1111/j.1467-8535.2009.00991.x

Fen, J. & Raskino, M. (2008). *Mastering the Hype Cycle: How to Choose the Right Innovation at the Right Time.* Harvard Business School Press.

Ferrara, K., Brunner, H. & Whittemore, G. (1991). Interactive written discourse as an emergent register. *Written communication*, *8*(1), 8-34.

Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison-Wesley.

Foster, A. L. (2007). Professor Avatar : in the digital universe of *Second Life*, classroom instruction also takes on a new personality. *Chronicle of Higher Education*, *54*(4).

Foucher, A.-L. (2008). Former à la démarche interculturelle en FLE par la conception et l'animation à distance de forums avec de "vrais" apprenants. Dans *Actes du colloque TICEMed 2008*.

Fouénard, S. (2003). *Le Computer-Supported Collaborative Learning dans la formation*.

Fouillet, A. (2011). *Second Life* : sexe, fric et paradis perdu. *Atlantico*. Accessible à [http://www.atlantico.fr/decryptage/second-life-sexe-argent-et-paradis-perdu-virtuel-sombre-cette-ex-star-web-69278.html]

Frath, P. (2008). Introduction : Le Cadre européen commun de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous? *Langues modernes*, *102*(2), 11.

Gabizon, C. (2012). Génération moi.com : Internet rend-il mégalo ? *Le Figaro*. Accessible à [http://www.lefigaro.fr/hightech/2012/02/03/01007-20120203ARTFIG00479-generation-moicom-internet-rend-ilmegalo.php]

Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue française*, *82*, 95-115.

Gamage, V., Tretiakov, A. & Crump, B. (2011). Teacher perceptions of learning affordances of multi-user virtual environments. *Computers & Education*, *57*(4), 2406-2413.

Gao, F., Noh, J. & Koehler, M.-J. (2009). Comparing Role-playing Activities in *Second Life* and Face-to-Face Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, *20*(4), 423-443.

Garrett, C. (2011). Defining, Detecting, and Promoting Student Engagement in College Learning Environments. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, *5*(2), 1-12.

Gartner Inc. (2007). 80 Percent of Active Internet Users Will Have A "*Second Life*" in the Virtual World by the End of 2011. Accessible à [http://www.gartner.com/it/page.jsp?id=503861]

Gartner Inc. (2009). Gartner hype cycle for education 2009. Accessible à [https://www.gartner.com/doc/1095713]

Gerbault, J. (2008). *La langue du cyberespace: de la diversité aux normes*. Éditions L'Harmattan.

Ghanbarzadeh, R., Ghapanchi, A. H., Blumenstein, M. & Talaei-Khoei, A. (2014). A Decade of Research on the Use of Three-Dimensional Virtual Worlds in Health Care: A Systematic Literature Review. *Journal of medical Internet research*, *16*(2).

Gibson, J. J. (1979). The ecological approach to visual perception. Psychology Press

Gibson, W. (1984). *Neuromancer*. Ace Books.

Godinet, H. & Caron, C. (2003). L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils. Dans Desmoulins, C, Marquet, P. & Bouhineau, D. (Dir.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (pp. 223-234). Accessible à [http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n023-32.pdf]

Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : la présentation de soi*. Éditions de Minuit.

Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2 : les relations en public*. Éditions de Minuit.
Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit.
Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Éditions de Minuit.
Golopentja, S. (1988). Interaction et histoire conversationnelle. Dans Cosnier, J., Gelas, N & Kerbrat-Orecchioni, C. (Dir.), *Échanges sur la conversation* (pp. 69-81). Éditions du CNRS.
Gounon, P. & Leroux, P. (2009). Modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, *16*.
Grandmaison, P. (2011). Présidentielle : sur internet, une campagne plus libre. Accessible à [http://www.lefigaro.fr/lefigaromagazine/2007/04/02/01006-20070402ARTWWW90485-presidentielle_sur_internet_une_campagne_plus_libre.php]
Gregory, S. & Masters, Y. (2010). Six hats in *Second Life*: Enhancing preservice teacher learning in a virtual world. Dans *iCTLT 2010 (International Conference on Teaching and Learning with Technology)*.
Grosbois, M. (2011a). (Se) former à l'enseignement des langues par/avec les TIC. Dans Causa, M. (Dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langue*. De Boeck.
Grosbois, M. (2011b). CMC-based projects and L2 learning: confirming the importance of nativisation. *ReCALL*, *23*(03), 294-310.
Grosbois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies : de l'EAO aux réseaux sociaux*. Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
Grosjean, S. (2004). L'apprentissage collaboratif à distance : du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle. Dans *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie* (pp. 229-236).
Grosjean, S. (2005a). Communautés Virtuelles et Communication Médiatisée par Ordinateur-Analyse de Formes de "Ritualisation Sociale". *Revue d'Interaction Homme-Machine Vol*, *6*(1).
Grosjean, S. (2005b). Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social : le cas de l'apprentissage collaboratif à distance.
Grosjean, S. (2007). Genèse d'une communauté virtuelle d'apprenants dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance. *CJTL-RCAT (Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie)*, *33*(1).
Groulx, L. H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, *25*(2), 317-339.
Guichon, N. (2004). *Compréhension de l'anglais oral et TICE-Les conditions d'un apprentissage signifiant*.
Guichon, N. (2006). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Ophrys.
Guichon, N. (2011). *Apprentissage des langues médiatisé par les technologies : contribution à l'épistémologie de la didactique des langues*.
Guichon, N. (2012a). L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic. *ALSIC-Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *15*(3).
Guichon, N. (2012b). *L'intégration des technologies dans l'enseignement des langues*. Didier.

Guichon, N. (2012c). Les usages des TIC par les lycéens-déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, *19*.

Guichon, N. & Drissi, S. (2008). Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, (5).

Guichon, N. & Hauck, M. (2011). Editorial: Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever. *ReCALL*, *23*(03), 187-199.

Guichon, N. & Nicolaev, V. (2009). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. Dans Develotte C., Mangenot F. & Nissen E. (Dir.), *Actes du colloque EPAL 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009*.

Gumperz, J. & Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication. *American Anthropologist*, *66*(6).

Guth, S. & Helm, F. (2010). Introduction. Dans Guth, S. & Helm, F. (Dir.), *Telecollaboration 2.0* (pp. 13-35). Peter Lang.

Hendaoui, A., Limayem, M. & Thompson, C. W. (2008). 3D social virtual worlds: research issues and challenges. *Internet Computing, IEEE*, *12*(1), 88-92.

Henderson, M., Huang, H., Grant, S. & Henderson, L. (2009). Language acquisition in *Second Life*: Improving self-efficacy beliefs. *Same places, different spaces. Proceedings Ascilite Auckland 2009*, 464-474.

Henri, F. (2002). Apprentissage collaboratif en mode virtuel. *Centre de recherche LICEF Téléuniversité Montréal-INRP-GRAME-MSH*, *20*.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec.

Herring, S. C. (1996). Introduction. Dans Herring, S C (Dir.), *Computer-mediated communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives* (pp. 1-10). John Benjamins Publishing.

Hew, K. F. & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, *41*(1), 33-55. doi :10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x

Hodge, E., Collins, S. & Giordano, T. (2011). *The Virtual Worlds Handbook: How to Use Second Life? and Other 3D Virtual Environments*. Jones & Bartlett.

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques*, 75-87.

Houdé, O. & Wynnikammen, F. (1992). Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels. *Revue française de pédagogie*, *98*.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique* (2ème édition). Peter Lang.

Howell, J. (2012). *Teaching with ICT: Digital Pedagogies for Collaboration and Creativity*. Oxford University Press.

Hymes, D. (1962). The Ethnography of Speaking. Dans Gladwin, T. & Sturtevant, W. C. (Dir.), *Anthropology and Human Behavior* (pp. 15-53). Anthropology Society of Washington.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Credif-Hatier.

Ibáñez, M. B., Garcia Rueda, J. J., Maroto, D. & Delgado Kloos, C. (2013). Collaborative learning in multi-user virtual environments. *Journal of Network and Computer Applications*, *36*(6), 1566-1576.

IMS-CP. (2004). *IMS Content Packaging Best Practice and Implementation Guide*. IMS Global Learning Consortium, Inc. Accessible à [http://www.imsglobal.org/content/packaging/cpv1p1p4/imscp_bestv1p1p4.html]

IMS-LD. (2004). *Learning Design Specification of the IMS consortium*. IMS Global Learning Consortium, Inc. Accessible à [http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imsld_infov1p0.html]

Inman, C., Wright, V. H. & Hartman, J. A. (2010). Use of *Second Life* in K-12 and Higher Education: A Review of Research. *Journal of Interactive Online Learning*, *9*(1), 44-63.

Iqbal, A., Kankaanranta, M. & Neittaanmäki, P. (2010). Engaging learners through virtual worlds. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 3198-3205.

Isdale, J., Fencott, C., Heim, M. & Daly, L. (2002). Content design for virtual environments. Dans Stanney, K.M (Dir.), *Handbook of Virtual Environments; Design Implementation and Applications* (pp. 519–532). Lawrence Erlbaum Associate.

Jacquinot Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. *Notions en questions*, *7*, 127-135.

Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 55-67.

Jacquinot-Delaunay, G. (2008). Accompagner les apprentissages : le tutorat "pièce maîtresse et parent pauvre" des dispositifs de formation médiatisés. Dans Jacquinot-Delaunay, G. & Fichez, E. (Dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée* (pp. 179-222). De Boeck.

Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. Dans Sebeok, T. (Dir.), *Style in language* (pp. 350-377). MIT Press.

Jauregi, K., Canto, S., de Graaff, R., Koenraad, T. & Moonen, M. (2011). Verbal interaction in *Second Life*: towards a pedagogic framework for task design. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(1), 77-101.

Jézégou, A. (2007a). La distance en formation. *Distances et savoirs*, *5*(3), 341-366.

Jézégou, A. (2007b). La distance en formation : cadre opérationnel pour caractériser la distance transactionnelle d'un dispositif. *Actes du Congrès AREF 2007*.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, *8*(2), 257-274.

Joseph, A. & Payne, M. (2003). Group dynamics and collaborative group performance. Dans *SIGCSE '03 Proceedings of the 34th SIGCSE technical symposium on Computer science education* (pp. 368-371). doi :10.1145/611892.612008

Kapp, K. M. & O'Driscoll, T. (2010). *Learning in 3D: Adding a new dimension to enterprise learning and collaboration*. Wiley.com.

Kaptelinin, V. & Nardi, B. (2012). Affordances in HCI: Toward a Action Perspective. *Proceedings of CHI 2012, New York*, 967-976.

Karch, M. (2008). Google Lively 3D Virtual World Chat Tool. Accessible à [http://google.about.com/od/socialtoolsfromgoogle/gr/Google_lively_r.htm]

Kaschny Borges, M. & Raby, F. (2000). Un exemple d'une démarche ergonomique appliquée à l'étude des usages des TICE dans l'enseignement des langues vivantes. Dans *Colloque Afirse 2000*.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference*. European Commission.

Kemp, J. & Livingstone, D. (2006). Putting a *Second Life* "metaverse" skin on learning management systems. Dans *Proceedings of the Second Life education workshop at the Second Life community convention* (pp. 13-18).

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, tome 1*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, tome 2*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan. *Langue française*, *117*, 51-67.

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

Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *Tesol Quarterly*, *40*(1), 183-210.

Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment*. New York : Academic Press.

Kiesler, S., Siegel, J. & McGuire, T. W. (1984). Social psychological aspects of computer-mediated communication. *American psychologist*, *39*(10), 1123.

Kim, S. H., Lee, J. L. & Thomas, M. K. (2012). Between purpose and method: a review of educational research on 3D virtual worlds. *Journal For Virtual Worlds Research*, *5*(1).

Kirschner, P. A. (2002). Can we support CSCL? Educational, social and technological affordances for learning. Dans Kirschner, P. A (Dir.), *Three worlds of CSCL: Can we support CSCL?* (pp. 7-47). Open University of the Netherlands.

La documentation française. (2011). Lutte contre la fracture numérique dans le monde. Accessible à [http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/internet-monde/fracture-numerique.shtml]

Lamy, M.-N. (2007). Réponse à Nicolas Guichon La recherche-développement en didactique des langues : trois questions, trois ouvertures. *Les Cahiers de l'Acedle*, *4*.

Lamy, M.-N. (2012). Click if you want to speak: Reframing CA for research into multimodal conversations in online learning. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, *3*(1), 1-18.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (2010). Telecollaboration and learning 2.0. *Telecollaboration*, *2*, 107-138.

Lamy, M.-N. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke.

Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique*. Presses Universitaires de France.

Le français en (première) ligne. (2007). Accessible à [http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/index.html]

Le Hellaye, C. & Moirand, S. (1992). Voyage à travers des discours de "formateurs." *Français Dans le Monde, Recherches et Applications, Des formations en Français Langue Étrangère*, 21-36.

Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning \& Technology*, *8*(1), 83-100.

Lee, M. (2009). How Can 3d Virtual Worlds Be Used To Support Collaborative Learning? An Analysis Of Cases From The Literature. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *5*(1), 149-158.

Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages multimédias*. Armand Colin.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
Lin, H. & Wang, H. (2014). Avatar creation in virtual worlds: Behaviors and motivations. *Computers in Human Behavior*, *34*, 213-218.
Linden Lab. (2011). SecondLife, English Knowledge Base [page web]. Accessible à [http://community.secondlife.com/t5/English-Knowledge-Base/tkb-p/English_KB@tkb]
Lisberger, S. (1982). *Tron [long-métrage]*.
Loiseau, Y. (2003). Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 415-428.
Lucas, J.-F. (2013). *De l'immersion à l'habiter dans les mondes virtuels: le cas des villes dans Second Life*.
Luo, L. & Kemp, J. (2008). *Second Life*: Exploring the immersive instructional venues for library and information science education. *Journal of Eduation for Library and Information Science*, *49*(3), 147-166.
Mahon, J., Bryant, B., Brown, B. & Kim, M. (2010). Using *Second Life* to enhance classroom management practice in teacher education. *Educational Media International*, *47*(2), 121-134.
Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes*, *94*(3), 38-44.
Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *6*(1).
Mangenot, F. (2008). Online Communication in Language Learning and Teaching, une approche autonome ? *Distances et savoirs*, *5*(4), 593-598.
Mangenot, F. (2011). Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne. Dans Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (Dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (pp. 7-19).
Mangenot, F. & Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. Dans *Langage, objets enseignés et travail enseignant* (pp. 335-351). Grenoble : Ellug.
Mangenot, F. & Penilla, F. (2010). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, *45*, 82-90.
Mangenot, F. & Salam, L. P. (2010). Quelles normes langagières dans les échanges pédagogiques en ligne ? Une étude de cas. Dans Bertrand, O. & Schaffner, I. (Dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage* (pp. 53-72). Éditions de l'École polytechnique.
Mangenot, F. & Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)*, *160*, 433-444.
Mangenot, F. & Tanaka, S. (2008). Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *11*(1).
Mangenot, F. & Zourou, K. (2005). Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, *2*(1), 57-72.
Mäntymäki, M. & Riemer, K. (2014). Digital natives in social virtual worlds: A multi-method study of gratifications and social influences in Habbo Hotel. *International Journal of Information Management*, *34*(2), 210-220.

Marc, E. & Picard, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles* (2ème édition). Hachette.

Marcel, J.-F. (1999). La démarche de recherche-formation : Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et formation*, (32), 89-100.

Maurin, J.-C. (2004). Les enjeux psychologiques de la mise à distance en formation. *Distances et savoirs*, *2*(2), 183-204.

Max Planck Institute For Psycholinguistics (2001). ELAN [logiciel].

McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.

McKay, S. L. (2009). Second Language Classroom Research. Dans Burns, A. & Richards, J. C. (Dir.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 281-288). Cambridge University Press.

McMahon, B. J. (2003). Putting the elephant into the refrigerator: Student engagement, critical pedagogy and antiracist education. *McGill Journal of Education*, *38*(2), 257-273.

Meadows, M. S. (2007). *I, avatar: The culture and consequences of having a Second Life*. New Riders.

Mennecke, B., Roche, E., Bray, D., Konsynski, B., Lester, J., Rowe, M., et al. (2007). *Second Life* and other virtual worlds: A roadmap for research. Dans *28th International Conference on Information Systems (ICIS)*.

Messinger, P. R., Stroulia, E. & Lyons, K. (2008). A typology of virtual worlds: Historical overview and future directions. *Journal For Virtual Worlds Research*, *1*(1).

Minocha, S., Tran, M. & Reeves, A. J. (2010). Conducting Empirical Research in 3D Virtual Worlds: Experiences from two projects in *Second Life*. *Journal For Virtual Worlds Research*, *3*(1).

Misra, P. K. (2011). *Second Life* for teacher education: Why, what and how. *Turkish Online Journal of Distance Education, Special Issue on Second Life Applications in Distance Education*, *12*(3/2), 132-141.

Moatti, A. (2012). Le numérique, adjectif substantivé. *Le débat*, *170*.

Mochel, D. (Dir. ). (2011). Login2Life [documentaire]. Accessible à [http://www.zdf.de/ZDFmediathek/beitrag/video/1440676/Login-2-Life?setTime=15#/beitrag/video/1440676/Login-2-Life]

Moeglin, P. (2011). Les pannes de la panoplie : blocage ou décalage ? *Distances et savoirs*, *8*(4), 623-629.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.

Moiraud, J.-P. (2010). Scénario pédagogique : Construire un processus d'apprentissage en utilisant un monde virtuel.

Mompean, A. R. (2012). Tutorat en ligne-Analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blogue pour l'apprentissage de l'anglais. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *15*(2).

Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, (39), 45-75.

Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *12*.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Dans Keegan, D. (Dir.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge

Morineau, T. (2001). Éléments pour une modélisation du concept d'affordance. Dans *Actes du Colloque EPIQUE* (pp. 83-95).

Morningstar, C. & Farmer, F. R. (2008). The lessons of Lucasfilm's Habitat. *Journal For Virtual Worlds Research*, *1*(1).

Moschini, E. (2010). The *Second Life* Researcher Toolkit – An Exploration of Inworld Tools, Methods and Approaches for Researching Educational Projects in *Second Life*. Dans Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D. & Smith-Robbins, S. (Dir.), *Researching Learning in Virtual Worlds* (pp. 31-51). Springer

Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Presses Universitaires de France.

Mulce_sid. (2012). Schema for the Structured Information Data (instantiation component) of a Mulce corpus. Accessible à [http://lrl-diffusion.univ-bpclermont.fr/mulce/metadata/mce-schemas/mce_sid.xsd]

Mulce-Documentation. (2011). Site web expliquant la méthodologie Mulce et les informations autour du projet Mulce. Accessible à [http://mulce.org]

Mulce-repository. (2011). *Banque de corpus Mulce*. Université Blaise Pascal, MSH. Accessible à [http://lrl-diffusion.univ-bpclermont.fr/mulce2/accesCorpus/accesCorpusMulce.php]

Mulce-struct. (2010). Schéma de la structure d'un corpus LETEC Mulce.

Mullen, L., Beilke, J. & Brooks, N. (2007). Redefining field experiences: Virtual environments in teacher education. *International Journal of Social Sciences*, *2*(1), 22-28.

Muller, C. (2004). "Tout ce que nous faisions me paraissait virtuel" Ou comment les conceptions de l'interaction verbale chez des tuteurs à distance influencent leur perception d'un dispositif de télécollaboration. *Les cahiers de l'Acedle*, *10*(2), 3-26.

Musial, M. & Tricot, A. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent. 2) le modèle "Enseigner pour que les élèves apprennent." *Technologie STI*, *158*, 22-33.

Ng, R. (2011). Engaging the Open and Distance Learners via Online Community to increase their Commitment to stay.

Nissen, E. (2009). Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride. Dans *Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (2009, coord.) Actes du colloque Epal* (pp. 1-14).

Nissen, E., Poyet, F. & Soubrié, T. (Dir. ). (2011). *Interagir et apprendre en ligne*. ELLUG, Université Stendhal.

Nocchi, S. & Blin, F. (2013). Understanding Presence, Affordance and the Time/Space Dimensions for Language Learning in Virtual Worlds. Dans *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future: 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal, Proceedings*.

Nodenot, T. (2007). Scénarisation pédagogique et modèles conceptuels d'un EIAH : Que peuvent apporter les langages visuels ? *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire (RITPU)/International Journal of Technologies in Higher Education (IJTHE)*, *4*(2), 85-102.

Nonnon, E. (1986). Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, *74*.

O'Dowd, R. (2003). Understanding the "other side": Intercultural Learning in a Spanish-English e-mail Exchange. *Language Learning and Technology*, *7*(2), 118-144.

O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Langenscheidt.

O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and working with'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO journal*, *23*(3), 623-642.

Observatoire du Numérique. (2014). Chiffres clés - mai 2014. Accessible à [http://www.observatoire-du-numerique.fr/wp-content/uploads/2014/05/2014-05-Chiffres-cles-ON.pdf]

Olac-metadata. (2008). Description des standards des métadonnées OLAC. Accessible à [http://www.language-archives.org/OLAC/metadata.html]

Olac-slic. (2013). Description du corpus SLIC au sein d'OLAC. Accessible à [http://www.language-archives.org/item/oai:mulce.org:mce_slic_letec_all]

Olmedo-Rodriguez, H., Escudero-Mancebo, D. & Cardeñoso-Payo, V. (2009). Evaluation Proposal of a Framework for the Integration of Multimodal Interaction in 3D Worlds. Dans Jacko, J. A. (Dir.), *Human-Computer Interaction, Part II, HCII 2009* (pp. 84-92).

Open Language Archive Community. (2007). Site de l'Open Language Archives Community. Accessible à [http://www.language-archives.org/]

Panckhurst, R. (2006). Le discours électronique médié : bilan et perspectives. Dans Piolat, Annie (Dir.), *Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet* (pp. 345-366). Solal.

Panichi, L. & Deutschmann, M. (2012). Language learning in virtual worlds : Research issues and methods. Dans *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange : Theories, Methods and Challenges* (1st ed., pp. 205-232).

Paquelin, D. (2012). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, *9*(4), 565-590.

Paquette, G. (1999). L'ingénierie des interactions dans les systèmes d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(1), 135-161.

Paquette, G. (2009). *MotPlus* [logiciel].

Peachey, A. & Childs, M. (2011). Virtual Worlds and Identity. Dans Peachey, A & Childs, M (Dir.), *Reinventing Ourselves: Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds* (pp. 1-12).

Peachey, A., Gillen, J., Livingstone, D. & Smith-Robbins, S. (2010). *Researching learning in virtual worlds*. Springer.

Peraya, D. (1999a). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, *25*, 153-167.

Peraya, D. (1999b). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Dans Jacquinot-Delaunay, G. & Monnoyer, L. (Dir.), *Le dispositif. Entre usage et concept* (pp. 153-168). CNRS.

Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie*, 51-61.

Pescheux, M. (2007). Théorie et pratique en formation initiale d'enseignants de FLE et FLS. *Le français dans le monde - Recherches & Applications*, *41*, 106-115.

Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in *Second Life*: an exploratory case study. *ReCALL*, *22*(3), 273-292.

Peterson, M. (2011). Towards a research agenda for the use of three-dimensional virtual worlds in language learning. *Calico Journal*, *29*(1), 67-80.

Peugeot, V. (2005). Comment réduire la fracture numérique ? *Le Monde. 18 novembre*. Accessible à [http://www.lemonde.fr/technologies/chat/2005/11/17/comment-reduire-la-fracture-numerique_711138_651865.html]

Phillips, L. J. (2010). Producing knowledge in collaborative research about virtual worlds: discursive constructions of *Second Life*. *Journal of Virtual Worlds Research*, *2*(5).

Pita, S. & Pedro, L. (2012). Verbal and Non-Verbal Communication in *Second Life*. Dans Zagalo, N., Morgado, L. & Boa-Ventura, A. (Dir.), *Virtual Worlds and Metaverse Platforms : New Communication and Identity Paradigms* (pp. 100-116). Hershey : Information Science Reference.

Pivec, M., Stefanelli, C., Christensen, I.-M. F. & Pauschenwein, J. (2011). AVATAR-The Course: Recommendations for Using 3D Virtual Environments for Teaching. *E-learning Papers*, (25).

Poellhuber, B., Racette, N. & Chirchi, M. (2012). De la présence à la distance par la visioconférence Web. *RITPU-IJTHE (Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education )*, *91*(2), 64-77.

Porquier, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. *Encrages*, *3*(17), 17-47.

Postic, M. (2011). *La relation éducative*. Presses Universitaires de France.

Pothier, M. (2001). Formation à la recherche et recherche de la formation en didactique. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (3), 385-392.

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *Cross Currents: Cultures, Communities, Technologies*.

PrimaryTechnology. (2011). *Primary Pad*. Accessible à [http://primarypad.com/]

Prisco, G. (2010). Future Evolution of Virtual Worlds as Communication Environments. Dans Bainbridge, W. S. (Dir.), *Online Worlds: Convergence of the Real and the Virtual* (pp. 279-288). Springer.

Puel, H. (2008). Le *Second Life* de Google ferme ses portes. Accessible à [http://www.01net.com/editorial/385923/le-second-life-de-google-ferme-ses-portes/]

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Nathan-CLE International.

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, *347*, 37-40.

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)*.

Rappa, N. A., Yip, D. K. H. & Baey, S. C. (2009). The role of teacher, student and ICT in enhancing student engagement in multiuser virtual environments. *British Journal of Educational Technology*, *40*(1), 61-69. doi :10.1111/j.1467-8535.2007.00798.x

Reffay, C., Betbeder, M.-L. & Chanier, T. (2012). Multimodal learning and teaching corpora exchange: lessons learned in five years by the Mulce project. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *4*(1), 11-30.

Reffay, C., Chanier, T., Noras, M. & Betbeder, M.-L. (2008). Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation)*, *15*.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia: Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université*.

Rivard, J. (2006). Logiciel MotPlus - Editeur de modèles de connaissances : Manuel de l'utilisateur.

Rivière, V. & Cadet, L. (2009). "Quand je serai enseignante pour de vrai..." : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission des enseignants en formation initiale à l'enseignement du FLE ? Dans Dervin, F, Auger, N. é Suomela-Salmi, E. (Dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des: langues étrangères* (pp. 39-58). L'Harmattan.

Rogalski, J. (2000). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. Dans *Actes du XXVIe colloque COPIRELEM* (pp. 45-66).

Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *3*(1).

Saddour, I., Wigham, C. & Chanier, T. (2011). Manuel de transcription de données multimodales dans *Second Life*. accessible à [http://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676230/]

Sadler, R. (2012). Virtual Worlds: An Overview and Pedagogical Examination. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, *5*(1), 1-22.

Salam, P. L. (2007). Apports de la conception et de l'animation de tâches en ligne à la formation de futurs enseignants de FLE. Dans *Actes du colloque EPAL 2007 (Échanger pour apprendre en ligne)*.

Salam, P. L. (2011). *Apports d'un projet d'échanges en ligne à la formation en didactique du français langue étrangère (thèse de doctorat)*. Université de Grenoble.

Salanova, M., Schaufel, W., Martinez, I. & Breso, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, *23*(1), 1-18.

Sanchez, J. (2009). A Social History of Virtual Worlds. *Library Technology Reports*, *45*(2), 9-12.

Sarré, C. (2010). *Approche collaborative de l'apprentissage de l'anglais de spécialité à distance dans un environnement intégrant les TIC : cas de l'anglais de la biologie (thèse de doctorat)*.

Sauvé, L., Wright, A. & St-Pierre, C. (2004). Formation des formateurs en ligne : obstacles, rôles et compétences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *1*(2), 14-20.

Schmeil, A. & Hasler, B. S. (2012). Designing for Effective Collaboration Experiences in Virtual Worlds. Dans *Seventh IASTED Conference on Human-Computer Interaction (HCI 2012), May 2012* (pp. 14-16).

Schneider, G. & Lenz, P. (2001). *Portfolio européen des langues : Guide à l'usage des concepteurs*. Conseil de l'Europe.

Schroeder, R. (2002). Social Interaction in Virtual Environments: Key Issues, Common Themes, and a Framework for Research. Dans Schroeder, R. (Dir.), *The social life of avatars: Presence and interaction in shared virtual environments* (pp. 1-18). Springer.

Schroeder, R. (2008). Defining Virtual Worlds and Virtual Environments. *Journal of Virtual Worlds Research*, *1*(1).

Schroeder, R. (2011). *Being There Together: Social interaction in shared virtual environments*. Oxford University Press.

Sébastien, G. (2001). *Apprentissage collectif à distance, SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*.

Seielstad, A. M. (2014). Enhancing the Teaching of Lawyering Skills and Perspectives Through Virtual World Engagement. *University of Massachusetts Law Review*, *7*(1), 3.

Sharon, S. (2010). Creating a Virtual World Mindset: A Guide for First Time *Second Life* Teachers. *International Journal of e-Learning and Distance Education / Revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement à distance*, *24*(3). Accessible à [http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/696/1156]

Shrum, J. L. & Glisan, E. W. (2010). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Heinle, Langage Learning.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.

Sirota, R. (1987). La classe : un ensemble désespérément vide. *Revue française de pédagogie*, *80*.

Sousa de Araujo, L. (2009). Pratique collaborative dans un environnement immersif : la modélisation 3D avec *Second Life*. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *6*(2-3), 80-87. doi :10.7202/1000015ar

Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences*, *2006*.

Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Books.

Stouli, A. (1989). *Contribution à l'étude de la mise en scène en classe de langue (thèse de doctorat)*.

Sussan, R. (2010). A l'heure des plateformes sociales, les mondes virtuels doivent s'adapter… ou périr. *Internetactu.net*. Accessible à [http://www.internetactu.net/2010/04/08/a-lheure-des-plateformes-sociales-les-mondes-virtuels-doivent-sadapter-ou-perir/]

Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, *22*, 171-185.

SyncRO Soft SRL. (2012). *Oxygen XML Editor* [logiciel].

Tang, W. J. (2011). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *15*(2).

Taylor, T. L. (2002). Living digitally: Embodiment in virtual worlds. Dans Schroeder, R (Dir.), *The social life of avatars* (pp. 40-62). Springer.

Team Audacity. (2011). *Audacity* [logiciel]. Accessible à [http://audacity.sourceforge.net]

TechSmith Corporation. (2010). *Camtasia Studio* [logiciel].

Tournier, M. (1987). La formation des enseignants par la recherche, en France : Quelques points de repère. *Recherche et formation*, *2*, 65-78.

Traverso, V. (2000). La conversation ordinaire. Dans Lahouati, G. (Dir.), *Actes des journées d'études de l'Université de Pau des 15 novembre 1996, 17 janvier 1997 et 19 novembre 1999* (pp. 13-21).

Traverso, V. (2002). Conversation. Dans Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 142-143). Seuil.

Traverso, V. (2003). *Analyse des interactions : questions sur la pratique (Habilitation à diriger des recherches)*.

Traverso, V. (2007). *L'analyse des interactions*. Lavoisier.

Tricot, A. & Musial, M. (2008). Enseigner pour que les élèves apprennent - 1. Un modèle de l'apprentissage. *Technologie STI*, *156*, 20-27.

Tricot, A. & Nanard, J. (1998). Un point sur la modélisation des tâches de recherche d'informations dans le domaine des hypermédias. *Les hypermédias, approches cognitives et ergonomiques*, 35-56.

Tricot, A. & Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, *10*.

Trognon, A. (1986). Sur l'analyse du contenu des interlocutions. *Psychologie et éducation*, *10*(1), 21-48.

Trudel, L., Simard, C. & Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 38-45.

Van der Land, S., Schouten, A. P., van den Hooff, B. & Feldberg, F. (2011). Modeling the metaverse: a theoretical model of effective team collaboration in 3D virtual environments. *Journal of Virtual Worlds Research*, *4*(3).

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. Longman.

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. Dans Lantolf, J.-P. (Dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 249-259).

Vincent, C. (2012). *Interactions pédagogiques "fortement multimodales" en ligne : le cas de tuteurs en formation (thèse de doctorat)*. École Normale Supérieure de Lyon.

Vincenti, G. & Braman, J. (2011). *Multi-User Virtual Environments for the Classroom: Practical Approaches to Teaching in Virtual Worlds*. Information Science Reference.

Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 19-32.

Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.

Wachowski, A. & Wachowski, L. (1999). *Matrix [long-métrage]*.

Wadley, G., Gibbs, M. R. & Ducheneaut, N. (2009). You can be too rich : Mediated communication in a virtual world. Dans *OZCHI 2009*. Melbourne.

Walckiers, M. & De Praetere, T. (2004). L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must. *Distances et savoirs*, *2*(1), 53-75.

Wang, F. & Burton, J. K. (2013). *Second Life* in education: A review of publications from its launch to 2011. *British Journal of Educational Technology*, *44*(3), 357-371.

Ware, P. (2005). "Missed" communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, *9*(2), 64-89.

Warschauer, M. (1997). Computer-Mediated Collaborative Learning : Theory and Practice. *The Modern Language Journal*, *81*(4), 470-481.

Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International journal of Educational research*, *13*(1), 21-39.

Weber, C. (2007). Cartographie de la situation du FLE. *Le français dans le monde - Recherches & Applications*, *41*, 14-24.

Weigand, G. & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Anthropos.

Weissberg, J.-L. (2000). Entre présence et absence. Dans *Actes du colloque Réseaux humains/réseaux technologiques*.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59.

Wigham, C. R. (2012). *The interplay between nonverbal and verbal interaction in synthetic worlds which supports verbal participation and production in a foreign language (thèse de doctorat)*. Université Blaise Pascal - Clermont 2.

Wilks, J. L. & Jacka, L. (2013). *Second Life*, First Experiences: Using Virtual Worlds in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(4), 10.

Williams, M. (2007). Avatar watching: participant observation in graphical online environments. *Qualitative Research*, *7*(1), 5-24.

Wittorski, R. (1996). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, *22*, 35-46.

Wylie, L. & Brière, J.-F. (2000). *Les Français (3ème édition)*. Prentice Hall.

Yee, N. (2010). Changing the rules: social architectures in virtual worlds. Dans Bainbridge, W. (Dir.), *Online worlds: Convergence of the real and the virtual* (pp. 213-223). Springer.

Yee, N. & Bailenson, J. (2007). The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior. *Human Communication Research*, *33*(3), 271-290. doi :10.1111/j.1468-2958.2007.00299.x

Yee, N., Bailenson, J. N., Urbanek, M., Chang, F. & Merget, D. (2007). The unbearable likeness of being digital: The persistence of nonverbal social norms in online virtual environments. *CyberPsychology & Behavior*, *10*(1), 115-121. Accessible à http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2006.9984

Zagalo, N., Morgado, L. & Boa-Ventura, A. (2012). *Virtual Worlds and Metaverse Platforms : New Communication and Identity Paradigms*. Hershey: Information Science Reference.

Zhang, F. (2011). *Computer-enhanced and mobile-assisted language learning: emerging issues and trends*. Information Science Reference.

Zimmermann, P., Flavier, E. & Méard, J. (2012). L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. *Spiral-E, Revue de Recherches en Éducations*, *49*, 35-50.

Zourou, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique (thèse de doctorat)*. Université Stendhal - Grenoble 3.

Zourou, K. (2007). Paradigme (s) émergent (s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *10*(2).

# Index

## Index des figures

Figure 1 : Le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention (Pothier, 2003, p. 38) ..... 28
Figure 2 : Le triangle pédagogique (Houssaye, 1988, p. 39) ..... 33
Figure 3 : Distinction "enseigner" vs. "former" (Le Hellaye & Moirand, 1992) ..... 38
Figure 4 : Obstacles aux changements induits par l'intégration des technologies Sauvé et al. (2004, p. 16) ..... 53
Figure 5 : Modélisation des constituants d'un scénario pédagogique (Dejean & Mangenot, 2006, p. 313) ..... 61
Figure 6 : Modèle de la collaboration (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 100) ..... 64
Figure 7 : Caractérisation de la distance transactionnelle d'un environnement éducatif (Jézégou, 2007a, p. 349) ..... 74
Figure 8 : Modélisation des compétences tutorales pour le tutorat en ligne synchrone (Guichon, 2011, p. 100) ..... 79
Figure 10 : Modèle de dispositif évolutif pour la formation des enseignants de langue à l'intégration des TICE (Grosbois, 2011a, p. 196) ..... 94
Figure 11 : Capture d'écran du jeu "Lost Souls" (Chaosprime, 1998) ..... 99
Figure 12 : Capture d'écran du monde virtuel Habitat ..... 101
Figure 13 : Capture d'écran de l'interface du jeu World of Warcraft ..... 102
Figure 14 : Interface de *Second Life* ..... 103
Figure 15 : Carte du monde de *Second Life* ..... 111
Figure 16 : *Prims* de base disponibles ..... 112
Figure 17 : Exemples d'avatars disponibles par défaut ..... 112
Figure 18 : L'interface de *Second Life* ..... 114
Figure 19 : La courbe "Hype Cycle" de Gartner Inc. ..... 119
Figure 20 : Caractéristiques des mondes virtuels et affordances pour l'apprentissage (Dalgarno & Lee, 2010, p. 24) ..... 130
Figure 21 : Classification des récepteurs selon Goffman (1987) ..... 160
Figure 22 : Représentation de la communication didactique en classe (Cicurel, 2011a, p. 24) ..... 174
Figure 23 : Articulation des axes verticaux et horizontaux de la relation interpersonnelle d'après Kerbrat-Orecchioni (1992) ..... 198
Figure 24 : Aisance dans l'utilisation des TIC (pré-questionnaire) ..... 228
Figure 25 : Fréquence d'utilisation des outils de communication – UBP ..... 229
Figure 26 : Fréquence d'utilisation des outils de communication – CMU ..... 230
Figure 27 : Aperçu de la plateforme conçue pour le projet SLIC ..... 236
Figure 28 : Aperçu de l'interface *Moodle* ..... 238
Figure 29 : Calendriers universitaires ..... 239
Figure 30 : Structure du projet SLIC ..... 240
Figure 31 : Structure générale des étapes ..... 241
Figure 32 : Capture d'écran de l'étape 1 dans *Moodle* ..... 245

Figure 33 : Position de l'avatar-chercheur pour l'enregistrement vidéo (Bayle & Foucher, 2011) ..... 276
Figure 34 : Page de garde pour le montage vidéo de la séance 4 du groupe 6 ..... 278
Figure 37 : Aperçu des composants d'un corpus d'apprentissage (Mulce-documentation, 2011) ..... 286
Figure 38 : Structure d'un corpus d'apprentissage (Mulce-documentation, 2011) ..... 288
Figure 39 : Structure Mulce-struct d'un corpus d'apprentissage (Mulce-documentation, 2011) ..... 289
Figure 40 : Répertoires du composant "instanciation" ..... 291
Figure 41 : Capture d'écran de la recherche d'une ressource de grande taille ..... 292
Figure 42 : Modèle principal du scénario pédagogique SLIC ..... 294
Figure 43 : Rôles et environnements ..... 295
Figure 44 : Étapes du projet ..... 296
Figure 45 : Environnements/outils utilisés dans le cadre du projet ..... 297
Figure 46 : Modélisation de l'étape 1 ..... 298
Figure 47 : Aperçu global du protocole de recherche ..... 300
Figure 48 : Présentation simplifiée de l'organisation du manifeste (Mulce-documentation, 2011) ..... 301
Figure 49 : Structure globale du SID (Structured Interaction Data) de SLIC ..... 303
Figure 50 : Exemple de description de la plateforme *Moodle* ..... 304
Figure 51 : Exemple d'une entrée du "*memberlist*" ..... 304
Figure 52 : Entrée du groupe 1 dans le manifeste ..... 304
Figure 53 : Articulation des séquences dans les sessions ..... 305
Figure 54 : Description de la vidéo de la séance 5 du groupe 6 ..... 306
Figure 55 : Structuration des différents *workspaces* ..... 307
Figure 56 : Entrée pour le *workspace* "sl_e3_seance sl_gp2" ..... 308
Figure 57 : Présentation de la ressource "slic_e3_clavardage_gp1_txt" ..... 309
Figure 58 : Exemple d'une ressource externe ..... 310
Figure 59 : Formulaire de recherche Mulce ..... 312
Figure 57 : Capture d'écran de l'interface du logiciel ELAN ..... 318
Figure 35 : Typologie des actes de langage transcrits ..... 319
Figure 36 : Exemple de sélection des messages envoyés par Michael amcmu_3_1 dans le clavardage de la séance 1 (code tpc_amcmu_3_1) ..... 320
Figure 60 : Comparaison du nombre de tours de parole à l'audio et dans le clavardage ..... 342
Figure 61 : Comparaison du nombre de mots dans la modalité clavardage et la modalité audio ..... 343
Figure 62 : Évolution du temps de parole de chaque étudiant – groupe 1 ..... 347
Figure 63 : Évolution du nombre de tours de parole audio – groupe ..... 348
Figure 64 : Évolution du nombre de mots prononcés à l'oral – groupe 1 ..... 348
Figure 65 : Évolution du nombre de messages postés dans le clavardage – groupe 1 ..... 350
Figure 66 : Évolution du nombre de mots dans le clavardage – groupe 1 ..... 350
Figure 67 : Évolution du temps de parole de chaque étudiant – groupe 3 ..... 353
Figure 68 : Évolution du nombre de tours de parole audio – groupe 3 ..... 353
Figure 69 : Évolution du nombre de mots prononcés à l'oral – groupe 3 ..... 354
Figure 70 : Évolution du nombre de messages postés dans le clavardage – groupe 3 ..... 355
Figure 71 : Évolution du nombre de mots dans le clavardage – groupe 3 ..... 356

Figure 72 : Évolution du temps de parole de chaque étudiant – groupe 6 ..... 358
Figure 73 : Évolution du nombre de tours de parole audio – groupe 6..... 358
Figure 74 : Évolution du nombre de mots prononcés à l'oral – groupe 6 ..... 359
Figure 75 : Évolution du nombre de messages postés dans le clavardage – groupe 6 ..... 360
Figure 76 : Évolution du nombre de mots dans le clavardage – groupe 6 ..... 360
Figure 77 : Structure du forum "premier contact" ..... 366
Figure 78 : Premier message posté sur le forum "premier contact" ..... 367
Figure 79 : Modélisation de la représentation des différents "groupes" par les étudiants français ..... 369
Figure 80 : Message de présentation de Christa..... 371
Figure 81 : Exemples d'avatars d'étudiants ..... 376
Figure 82 : Différentes formes d'avatar choisies par les étudiants pour le projet SLIC..... 377
Figure 83 : Répartition des types d'avatar choisis par les étudiants (au 5/11/11) ..... 377
Figure 84 : Déroulement prévu de l'étape 1 ..... 382
Figure 85 : La transposition ergonomique (Kaschny Borges & Raby, 2000) ..... 422
Figure 86 : Situation de la tâche dans le déroulement de la formation ..... 423
Figure 87 : Structure d'une étape ..... 424
Figure 88 : Déroulement prévu de l'étape 1 ..... 424
Figure 89 : Durée de la tâche de création du nom du groupe ..... 426
Figure 90 : Nombre de tours de parole par étudiant pour la création du nom de groupe ... 427
Figure 91 : Répartition des paramètres "communication" et "coordination" pour les trois groupes..... 429
Figure 92 : Répartition des paramètres "communication" et "coordination" pour chaque membre des trois groupes ..... 430
Figure 93 : Modélisation de l'engagement ..... 438
Figure 94 : Répartition des interventions initiatives et réactives (groupes 1, 3 et 6)..... 441

# Index des tableaux

Tableau 1 : Distinction entre apprentissage collaboratif et apprentissage coopératif ..... 65
Tableau 2 : Différences possibles au niveau macro et méso pouvant influer sur l'asymétrie dans la télécollaboration (Bouyssi et al., 2013) ..... 71
Tableau 3 : Disciplines représentées dans les recherches sur l'exploitation pédagogique des mondes virtuels ..... 150
Tableau 4 : Caractéristiques de la CMO en DLC Sarré (2010, p. 84) ..... 188
Tableau 5 : Relationèmes horizontaux d'après Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 41-57) ..... 195
Tableau 6 : Relationèmes verticaux d'après Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 75-101)..... 196
Tableau 7 : Maquette du Master DLC-FLES à l'UBP ..... 219
Tableau 8 : Exemple de curriculum pour la majeure en français ..... 223
Tableau 9 : Profil général des étudiants français ..... 226
Tableau 10 : Profil général des étudiants américains ..... 227
Tableau 11 : Répartition des étudiants dans les 7 groupes ..... 231
Tableau 12 : Distinction entre démarche expérimentale, démarche ethnographique et recherche-action (Allwright & Bailey (1991) adapté par Bigot (2002, p. 134)) ..... 257
Tableau 13 : Synthèse des données recueillies..... 282
Tableau 14 : Facettes d'un corpus d'apprentissage d'après Chanier & Ciekanski (2010) ..... 285
Tableau 15 : Caractéristiques des membres du groupe 1 ..... 328
Tableau 16 : Caractéristiques des membres du groupe 3 ..... 330
Tableau 17 : Caractéristiques des membres du groupe 6 ..... 332
Tableau 18 : Cumul de participation à l'oral pour les trois groupes ..... 336
Tableau 19 : Participation audio par individu – groupe 1 ..... 337
Tableau 20 : Participation audio par individu – groupe 3 ..... 338
Tableau 21 : Participation audio par individu – groupe 6 ..... 338
Tableau 22 : Participation dans le clavardage pour chacun des groupes ..... 339
Tableau 23 : Participation dans le clavardage par individu – groupe 1 ..... 340
Tableau 24 : Participation dans le clavardage par individu – groupe 3 ..... 340
Tableau 25 : Participation dans le clavardage par individu – groupe 6 ..... 340
Tableau 26 : Aperçu des séances du groupe 1 ..... 346
Tableau 27 : Aperçu des séances du groupe 3 ..... 352
Tableau 28 : Aperçu des séances du groupe 6 ..... 357
Tableau 29 : Occurrences des pronoms – groupe 1, séance 1 ..... 400
Tableau 30 : Occurrences des pronoms – groupe 3, séance 1 ..... 402
Tableau 31 : Occurrences des pronoms – groupe 6, séance 1 ..... 404
Tableau 32 : Mention du prénom des membres du groupe – groupe 1, séance 1 ..... 407
Tableau 33 : Mention du prénom des membres du groupe – groupe 3, séance 1 ..... 407
Tableau 34 : Mention du prénom des membres du groupe – groupe 6, séance 1 ..... 408
Tableau 35 : Noms des groupes de la formation SLIC..... 425
Tableau 36 : Analyse du potentiel d'engagement de la tâche selon notre cadre d'analyse ((A) = animateur) ..... 439
Tableau 37 : Adresse des apprenants CMU et reprise d'idées ..... 451
Tableau 38 : Adresse à un membre du groupe par son prénom (groupe 1) ..... 453
Tableau 39 : Adresse à un membre du groupe par son prénom (groupe 3) ..... 454
Tableau 40 : Adresse à un membre du groupe par son prénom (groupe 6) ..... 454

# Index des auteurs


Allwright, R.L., 177, 256, 257, 261, 470, 494
Altet, M., 171, 172, 470
Andreas, K., 66, 131, 210, 470
Antonacci, D., 142, 375, 470
Arnaud, M., 64, 67, 470
Astolfi, J.-P., 255, 256, 470
Bailenson, J.N., 117, 124, 490
Bailey, K., 177, 256, 257, 261, 470, 494
Baker, M., 65, 422, 470, 476
Bayle, A., 57, 153, 267, 274, 276, 289, 308, 442, 471, 475, 492
Beau, F., 119, 471
Beck, D., 147, 148, 149, 150, 151, 471
Bell, M.W., 104, 123, 152, 471
Belz, J.A., 68, 70, 471
Betbeder, M.-L., 284, 285, 303, 486
Bigot, V., 172, 192, 210, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 268, 314, 321, 324, 335, 337, 472, 494
Blanchet, P., 254, 255, 265, 472, 474
Blandin, B., 58, 159, 200, 211, 212, 472
Blaye, A., 65, 66, 476
Blin, F., 134, 139, 143, 472, 484
Boellstorff, T., 104, 107, 120, 121, 122, 472
Bonfils, P., 103, 105, 127, 472
Braman, J., 154, 243, 489
Brown, P., 169, 199
Burton, J.K., 489
Cadet, L., 84, 178, 473, 487
Cambra Giné, M., 30, 31, 32, 175, 176, 177, 210, 258, 259, 261, 263, 265, 313, 314, 473
Castronova, E., 104, 105, 152, 471, 473
Causa, M., 85, 88, 211, 473, 478
Chanier, T., 215, 225, 271, 273, 284, 285, 311, 313, 319, 470, 473, 486, 487, 494
Charlier, B., 77, 281, 473
Childs, M., 54, 123, 474, 485
Cicurel, F., 26, 31, 173, 174, 175, 178, 204, 207, 210, 474, 491
Ciekanski, M., 285, 313, 470, 473, 494
Combe Celik, C., 50, 183, 474
Conseil de l'Europe., 474, 487
Cooke-Plagwitz, J., 135, 136, 236, 243, 474
Cosnier, J., 156, 182, 474, 478
Daele, A., 76, 77, 473, 474
Dalgarno, B., 129, 130, 131, 132, 135, 142, 147, 236, 474, 491
Damer, B., 110, 116, 475
De Praetere, T., 63, 66, 489
Degache, C., 67, 72, 181, 185, 210, 258, 475
Dejean-Thircuir, C., 61, 78, 91, 159, 178, 186, 210, 435, 467, 471, 475, 482, 491
Denis, B., 76, 77, 78, 211, 476
Depover, C., 60, 72, 475
Deutschmann, M., 136, 211, 274, 275, 476, 485
Develay, M., 25, 476
Develotte, C., 72, 90, 182, 270, 476, 479, 484
Dickey, M.D., 105, 133, 210, 476
Dillenbourg, P., 65, 66, 375, 476
Docq, F., 76, 77, 473, 474
Dooly, M., 68, 69, 141, 185, 186, 211, 476
Drissi, S., 91, 467, 479
Ducheneaut, N., 124, 126, 476, 489
Farmer, F.R., 100, 123, 484
Foucher, A.-L., 91, 153, 225, 232, 250, 274, 276, 289, 306, 442, 471, 477, 492
Fowley, C., 134, 143, 472
Galisson, R., 26
Gartner Inc., 118, 119, 477, 491
Gibson, J.J., 128
Gibson, W., 97, 128, 477
Goffman, E., 17, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 194, 199, 210, 212, 325, 339, 374, 375, 380, 381, 436, 472, 477, 478, 491
Grosbois, M., 52, 55, 57, 75, 90, 92, 93, 94, 211, 478, 491
Grosjean, S., 66, 67, 77, 210, 435, 436, 478
Groulx, L.H., 254, 259, 478
Guichon, N., 14, 30, 50, 54, 55, 56, 58, 78, 79, 88, 89, 91, 94, 211, 467, 475, 478, 479, 481, 491

Gumperz, J., 258, 479
Guth, S., 68, 69, 479
Hampel, R., 137, 481
Hansen, T., 65, 470
Hauck, M., 88, 211, 479
Helm, F., 68, 69, 479
Henderson, L., 136, 236, 479
Henderson, M., 136, 236, 479
Henri, F., 63, 64, 133, 187, 233, 423, 425, 428, 435, 436, 458, 479, 491
Herring, S.C., 178, 179, 180, 479
Hess, R., 200, 206, 489
Hew, K.F., 105, 137, 147, 150, 479
Houssaye, J., 32, 33, 34, 38, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 479, 491
Hymes, D., 41, 169, 258, 479
Inman, C., 147, 149, 151, 210, 480
Jacquinot Delaunay, G., 72, 74, 78, 180, 480, 485
Jakobson, R., 193, 480
Jézégou, A., 54, 73, 74, 480, 491
Joiner, R., 65, 470
Joseph, A., 66, 480
Kaptelinin, V., 128, 135, 480
Kaschny Borges, M., 421, 422, 480, 493
Kemp, J., 147, 148, 481, 482
Kerbrat-Orecchioni, C., 3, 17, 30, 62, 157, 158, 166, 167, 168, 169, 182, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 205, 206, 207, 210, 212, 258, 281, 325, 363, 397, 398, 399, 409, 436, 460, 467, 474, 478, 481, 491, 494
Kern, R., 51, 182, 188, 476, 481
Kim, S.H., 147, 149, 150, 151, 481, 482
Lamy, M.-N., 68, 137, 182, 210, 220, 476, 481
Le Hellaye, C., 38, 481, 491
Levinson, S., 168, 473, 482
Linden Lab., 482
Livingstone, D., 148, 153, 473, 481, 484, 485
Lucas, J.-F., 121, 122, 159, 482
Lundgren-Cayrol, K., 63, 64, 187, 233, 423, 425, 428, 435, 436, 458, 479, 491
Mangenot, F., 51, 59, 61, 65, 78, 91, 159, 181, 185, 186, 210, 258, 467, 471, 475, 479, 482, 484, 491
Marc, E., 190, 483
Maurin, J.-C., 52, 191, 212, 483
Modaress, N., 142, 375, 470
Moeglin, P., 54, 89, 483
Moirand, S., 38, 41, 481, 483, 491
Mondada, L., 36, 317, 318, 483
Moore, M.G., 73, 483
Morineau, T., 128, 484
Morningstar, C., 100, 123, 484
Moschini, E., 153, 484
Mulce, 271, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 301, 302, 303, 306, 310, 311, 312, 313, 314, 470, 471, 473, 484, 486, 492
Muller, C., 91, 258, 484
Musial, M., 33, 35, 37, 484, 488
Nardi, B., 128, 135, 480
Nicolaev, V., 78, 91, 475, 479
Nissen, E., 70, 77, 185, 471, 472, 479, 482, 484
Nocchi, S., 134, 139, 472, 484
Panichi, L., 136, 211, 274, 275, 476, 485
Paquette, G., 61, 62, 242, 293, 485
Payne, M., 66, 480
Peachey, A., 123, 153, 473, 484, 485
Pedro, L., 126, 152, 486
Peraya, D., 79, 180, 210, 281, 473, 485
Perkins, R., 147, 148, 149, 150, 151, 471
Peterson, M., 136, 236, 485
Pita, S.&, 126, 152, 486
Pomportsis, A., 470
Porquier, R., 169, 486
Postic, M., 199, 200, 486
Pothier, M., 27, 28, 29, 39, 40, 58, 75, 84, 203, 233, 486, 491
Puren, C., 40, 486
Raby, F., 421, 422, 480, 493
Reffay, C., 271, 284, 285, 303, 473, 486
Rézeau, J.., 45, 48, 486
Ritter, M., 70, 485
Sadler, R., 68, 107, 118, 139, 141, 143, 154, 211, 476, 487
Salam, L.P., 90, 91, 211, 258, 482, 487

Sanchez, J., 98, 99, 487
Sarré, C., 67, 187, 188, 317, 487, 494
Sauvé, L., 52, 53, 211, 487, 491
Schneider, G., 246, 375, 487
Schroeder, R., 104, 105, 106, 125, 375, 487, 488
Soubrié, T., 91, 185, 471, 482, 484
Stephenson, N., 97, 98, 105, 488
St-Pierre, C., 52, 487
Sussan, R., 120, 121, 488
Tanaka, S., 91, 258, 482
Tang, W.J., 152, 258
Taylor, T.L., 107, 123, 488
Terzidou, T., 66, 470
Thomas, M.K., 147, 150, 226, 231, 369, 376, 381, 481
Traum, D., 470
Traverso, V., 158, 167, 168, 316, 317, 488
Tricot, A., 33, 35, 37, 61, 422, 484, 488, 489
Tsiatsos, T., 66, 470
Van der Maren, J.-M., 254, 281, 282, 489
Van Lier, L., 134, 177, 489
Vincenti, G., 154, 243, 489
Vion, R., 30, 489
Vygotsky, L., 35, 63, 133, 489
Wadley, G., 124
Walckiers, M., 63, 66, 489
Wang, F., 147, 148, 149, 150, 151
Ware, P., 68, 70, 489
Warschauer, M., 181, 188, 489
Weigand, G., 200, 206, 489
Wentzel, B., 32, 209, 490
Wigham, C.R., 105, 122, 152, 273, 319, 473, 487, 490
Wright, A., 52, 53, 211, 487, 491
Wright, V.H., 147, 149, 151, 210, 480
Yee, N., 116, 117, 124, 476, 490
Youngs, B., 215, 216, 224, 226, 232, 235, 250, 251, 289, 306, 326, 327, 442, 471
Zourou, K., 65, 67, 68, 91, 482, 490

# Index des notions


Analyse des interactions, 3, 9, 91, 156, 158, 166, 167, 168, 176, 178, 186, 191, 192, 258, 284, 316, 325, 458, 468, 473, 485, 488, 489, 505

Animateur, 3, 10, 15, 18, 20, 39, 40, 76, 84, 163, 164, 222, 233, 234, 235, 241, 242, 247, 248, 249, 251, 268, 269, 321, 324, 327, 333, 338, 339, 344, 345, 346, 348, 351, 352, 357, 359, 361, 362, 363, 374, 380, 382, 384, 385, 386, 389, 391, 394, 396, 397, 398, 404,406, 409, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 425, 427, 428, 430, 432, 433, 434, 439, 442, 450, 451, 453, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 465, 466, 468, 477, 487, 494, 511

Apprenant, 3, 14, 16, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 51, 54, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 151, 154, 155, 159, 162, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 185, 186, 187, 188, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 214, 215, 216, 220, 221, 233, 243, 257, 262, 264, 266, 276, 277, 286, 306, 307, 320, 329, 337, 361, 373, 375, 415, 421, 422, 428, 435, 436, 437, 438, 440, 450, 451, 454, 455, 459, 460, 461, 462, 465, 466, 467, 469, 471, 475, 477, 478, 482, 494

Approche ethnographique, 3, 17, 19, 155, 166, 171, 177, 190, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 268, 269, 270, 271, 284, 313, 314, 315, 473, 494, 507

Asymétrie, 18, 66, 70, 71, 170, 173, 204, 205, 234, 269, 324, 327, 333, 334, 344, 361, 461, 464, 468, 494

Audio, 19, 101, 115, 117, 126, 131, 134, 152, 153, 179, 182, 229, 232, 244, 247, 258, 274, 275, 277, 278, 282, 303, 308, 320, 324, 335, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 351, 353, 356, 358, 361, 362, 363, 383, 384, 426, 468, 492, 493, 494, 508, 509

Avatar, 13, 20, 95, 98, 100, 104, 105, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 133, 134, 136, 137, 140, 146, 153, 159, 161, 164, 212, 236, 239, 243, 244, 248, 274, 275, 276, 277, 278, 303, 339, 346, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 411, 412, 413, 419, 420, 431, 442, 452, 476, 483, 487, 488, 491, 492, 493, 504, 505, 509

Clavardage, 19, 101, 113, 115, 117, 125, 126, 140, 141, 152, 153, 161, 164, 179, 229, 230, 233, 244, 262, 274, 275, 278, 290, 292, 306, 308, 309, 320, 324, 335, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 350, 351, 355, 356, 360, 361, 362, 363, 383, 384, 388, 389, 390, 410, 412, 413, 420, 426, 431, 455, 468, 492, 493, 494, 508, 509

CM0, 13, 68, 97, 122, 155, 178, 179, 181, 182, 380, 419

CMO, 11, 13, 14, 15, 17, 67, 69, 74, 75, 91, 125, 126, 127, 129, 141, 142, 143, 146, 155, 161, 168, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 210, 211, 262, 478, 494, 506

Collaboration, 13, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 144, 151, 154, 186, 214, 215, 216, 219, 221, 232, 233, 250, 423, 427, 428, 431, 436, 440, 458, 475, 479, 480, 487, 489, 491, 510

Conception, 15, 16, 17, 25, 35, 37, 40, 41, 57, 60, 61, 65, 67, 72, 74, 76, 78, 85, 87, 89, 91, 104, 128, 136, 142, 147, 149, 156, 157, 166, 187, 199, 200, 203, 207, 208, 209, 210, 215, 216, 217, 219, 225, 232, 233, 240, 251, 253, 267, 268, 272, 274, 333, 422, 428, 438, 440, 460, 462, 466, 467, 472, 477, 478, 479, 487, 489, 503

Consignes, 214, 232, 234, 237, 239, 241, 242, 245, 248, 286, 288, 292, 293, 343, 344, 346, 352, 367, 371, 382, 398, 411, 415, 421, 423, 424, 425, 426, 428, 439, 449, 466
Contexte, 3, 9, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 36, 41, 42, 43, 45, 48, 52, 60, 63, 66, 67, 70, 72, 76, 88, 89, 90, 95, 97, 126, 127, 129, 141, 144, 147, 155, 158, 160, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 188, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 206, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 219, 228, 235, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 270, 271, 283, 284, 285, 286, 314, 321, 324, 325, 326, 333, 361, 363, 416, 431, 460, 461, 463, 467, 472, 477, 503, 505, 508
Contrat didactique, 3, 20, 173, 174, 175, 210, 386, 394, 420, 422, 462, 475, 509
Corpus d'apprentissage, 3, 9, 17, 19, 21, 62, 219, 235, 253, 261, 270, 271, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 310, 312, 313, 314, 315, 320, 469, 470, 471, 473, 484, 492, 507, 508
Décalages, 3, 10, 17, 20, 61, 162, 321, 334, 421, 422, 461, 463, 510
Didactique, 9, 13, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 55, 61, 66, 67, 75, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 122, 134, 156, 157, 167, 173, 174, 175, 178, 184, 185, 186, 205, 209, 211, 215, 225, 253, 254, 255, 258, 259, 266, 267, 270, 321, 368, 462, 467, 470, 472, 473, 474, 475, 477, 478, 481, 486, 487, 490, 491, 503, 504, 506
Dimension sociale, 13, 14, 31, 56, 62, 63, 66, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 116, 123, 127, 156, 180, 188, 189, 211, 261, 435, 438, 439, 468
Discours en interaction, 17, 155, 158, 166, 167, 168, 176, 210, 481, 505
Dispositif, 1, 3, 9, 10, 14, 15, 16, 19, 45, 50, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 76, 79, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 124, 132, 134, 137, 140, 141, 143, 148, 149, 163, 170, 186, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 224, 225, 232, 233, 235, 258, 266,267, 268, 274, 277, 281, 282, 286, 299, 306, 316, 320, 368, 437, 460, 461, 465, 466, 467, 468, 469, 471, 474, 475, 476, 480, 482, 484, 485, 486, 489, 490, 491, 503, 506, 511
Distance, 1, 3, 9, 13, 15, 16, 19, 31, 45, 50, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 83, 90, 93, 94, 108, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 132, 137, 138, 154, 155, 159, 161, 171, 178, 188, 191, 194, 195, 198, 199, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 235, 244, 253, 255, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 272, 274, 275, 294, 321, 327, 328, 329, 330, 332, 361, 369, 375, 378, 379, 388, 398, 399, 409, 460, 465, 466, 467, 468, 469, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 491, 503, 504, 505, 506
Données, 3, 9, 17, 18, 19, 21, 62, 106, 107, 142, 147, 152, 153, 169, 177, 186, 193, 194, 201, 220, 226, 234, 241, 250, 253, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 319, 320, 321, 325, 327, 335, 343, 345, 346, 372, 376, 380, 398, 414, 423, 487, 494, 505, 507, 508
Échanges, 15, 39, 40, 42, 56, 57, 61, 68, 69, 70, 71, 91, 111, 113, 127, 141, 156, 166, 167, 168, 171, 172, 174, 175, 180, 185, 186, 187, 188, 192, 196, 214, 215, 216, 219, 233, 237, 238, 248, 261, 262, 265, 266, 269, 270, 271, 284, 285, 287, 291, 305, 313, 326, 367, 374, 375, 379, 383, 384, 385, 387, 390, 392, 398, 411, 415, 419, 434, 436, 450, 455, 471, 475, 482, 487, 503
Engagement, 63, 64, 65, 127, 132, 133, 164, 205, 263, 425, 428, 431, 435, 436,

437, 438, 439, 440, 458, 459, 466, 471, 473, 483, 486, 487, 493, 494, 510
Enseignant, 3, 18, 25, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 63, 70, 73, 75, 76, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 89, 140, 141, 142, 155, 162, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 188, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 266, 337, 398, 416, 461, 462, 467, 470, 472, 473, 482, 487
Enseignement, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 71, 74, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 115, 121, 122, 134, 135, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 148, 153, 154, 157, 171, 172, 174, 175, 185, 186, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 209, 216, 217, 218, 220, 232, 233, 236, 245, 258, 259, 266, 267, 270, 273, 274, 292, 315, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 361, 369, 396, 416, 419, 461, 467, 469, 470, 473, 474, 475, 476, 478, 480, 482, 486, 487, 488, 503, 505
Espace interactionnel, 3, 19, 159, 335, 345, 349, 353, 354, 356, 362, 363, 461, 465
Formation en ligne, 45, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 76, 78, 79, 90, 186, 211, 221, 230, 231, 258, 271, 284, 474, 482, 503, 504
Futurs enseignants, 3, 14, 16, 18, 34, 41, 68, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 132, 140, 141, 159, 209, 215, 216, 218, 220, 320, 361, 368, 422, 460, 465, 467, 469, 476, 482, 487
Hiérarchie, 3, 194, 198, 199, 206, 406, 409, 460, 464
Interactions, 3, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 35, 39, 43, 47, 61, 63, 66, 69, 75, 84, 87, 94, 95, 97, 98, 100, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 144, 151, 152, 153, 155, 156, 157,158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 204, 205, 206, 207, 210, 212, 221, 233, 234, 252, 255, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 267, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 278, 281, 284, 286, 288, 289, 302, 303, 305, 312, 313, 314, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 324, 325, 329, 335, 337, 339, 345, 346, 363, 378, 380, 383, 385, 397, 416, 421, 423, 427, 431, 435, 436, 437, 438, 439, 442, 443, 451, 454, 458, 459, 460, 461, 462, 464, 465, 466, 468, 469, 470, 471, 472, 474, 475, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 487, 488, 489, 490, 504, 505, 506, 508, 511
Médiation, 37, 61, 66, 68, 74, 179, 180, 181, 264, 486, 506
Médiatisation, 135, 178, 179, 180, 183, 184, 208, 219, 266, 380, 419, 469, 480, 485, 506
Mise en scène, 159, 161, 175, 477, 478, 488
Modalité, 19, 40, 57, 61, 66, 67, 70, 77, 79, 88, 91, 126, 141, 152, 172, 178, 182, 183, 186, 200, 205, 208, 216, 221, 234, 242, 306, 319, 320, 324, 333, 335, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 349, 350, 351, 356, 360, 361, 362, 363, 383, 416, 439, 468, 469, 477, 486, 492, 508
Monde virtuel, 1, 3, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 161, 163, 210, 212, 214, 215, 229, 230, 232, 235, 237, 243, 267, 268, 273, 319, 320, 343, 375, 378, 379, 380, 452, 453, 460, 466, 470, 471, 473, 475, 476, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 485, 486, 488, 489, 490, 491, 494, 504, 505

Numérique, 14, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 75, 80, 88, 89, 92, 106, 123, 124, 134, 184, 207, 270, 471, 476, 481, 483, 485, 503, 505
Observation, 17, 32, 85, 86, 87, 152, 158, 176, 257, 258, 259, 263, 274, 277, 281, 360, 361, 370, 490
Outil, 14, 17, 26, 41, 48, 49, 51, 52, 56, 84, 93, 124, 128, 132, 135, 137, 140, 143, 146, 153, 154, 157, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 210, 230, 231, 235, 243, 248, 250, 279, 306, 334, 349, 460, 461, 466, 468
Pédagogie, 24, 25, 33, 50, 52, 56, 63, 88, 92, 132, 143, 145, 154, 202, 203, 205, 207, 208, 209, 416, 470, 473, 475, 479, 480, 484, 485, 486, 487, 488, 489
Perception, 3, 10, 17, 103, 118, 128, 138, 162, 163, 164, 211, 321, 322, 334, 363, 372, 381, 413, 414, 421, 422, 437, 440, 449, 462, 468, 477, 484, 505, 510
Perspective émique, 168, 260
Positionnement, 3, 17, 18, 20, 91, 253, 263, 266, 268, 269, 274, 275, 316, 321, 322, 339, 370, 374, 380, 381, 383, 385, 386, 394, 398, 405, 409, 447, 461, 467, 468, 469
Prescription, 3, 10, 17, 20, 62, 162, 293, 321, 322, 421, 429, 430, 439, 449, 458, 510
Présentation de soi, 159, 370, 375, 376, 380, 419, 477
Proximité, 3, 72, 103, 125, 132, 168, 191, 211, 397, 398, 399, 461, 463, 464, 467
Questionnaire, 20, 140, 152, 226, 228, 231, 242, 271, 272, 273, 274, 280, 281, 282, 288, 299, 300, 321, 327, 328, 334, 343, 347, 376, 381, 413, 417, 420, 437, 462, 466, 491, 507, 508
Relation, 1, 3, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 30, 33, 34, 37, 40, 54, 58, 69, 72, 73, 76, 89, 90, 137, 155, 157, 159, 162, 169, 172, 174, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 220, 221, 253, 255, 263, 265, 267, 268, 316, 321, 324, 325, 326, 327, 333, 335, 345, 361, 363, 364, 379, 397, 398, 399, 409, 420, 433, 435, 436, 437, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 467, 468, 469, 472, 474, 482, 486, 489, 491, 505, 506, 509, 511
Répertoire didactique, 84, 85
Rôle, 3, 10, 14, 15, 17, 18, 20, 29, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 49, 53, 54, 60, 66, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 89, 91, 94, 97, 99, 138, 139, 140, 151, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 181, 188, 190, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 211, 212, 214, 216, 222, 225, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 247, 263, 266, 268, 269, 286, 292, 294, 303, 304, 308, 321, 324, 325, 326, 327, 333, 334, 338, 339, 343, 344, 345, 348, 351, 361, 363, 364, 370, 374, 381, 383, 384, 385, 387, 389, 390, 391, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 422, 430, 441, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 473, 476, 478, 484, 487, 503, 504, 506, 509, 510, 511
Scénario, 3, 9, 15, 16, 17, 18, 20, 45, 59, 60, 61, 62, 65, 71, 78, 132, 136, 162, 186, 197, 210, 215, 220, 232, 233, 234, 242, 244, 285, 286, 288, 289, 290, 292, 293, 294, 299, 300, 302, 313, 321, 325, 326, 327, 333, 343, 361, 421, 425, 460, 461, 463, 475, 478, 491, 492, 503, 506, 508
Situation, 3, 9, 15, 16, 17, 18, 24, 30, 31, 37, 39, 45, 51, 58, 60, 63, 73, 84, 86, 88, 90, 92, 132, 137, 139, 140, 146, 154, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 193, 194, 195, 198, 200, 202, 204, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 220, 255, 258, 259, 261, 263, 264, 266, 272, 274, 276, 281, 284, 286, 288, 299, 313, 321, 324, 325, 333, 334, 364, 422, 460, 465, 467, 469, 472, 473, 474, 475, 481, 489, 508
Sociologie, 3, 27, 47, 155, 158, 166, 171, 189, 190, 478

Tâches collaboratives, 3, 15, 16, 18, 45, 64, 65, 131, 136, 151, 168, 210, 214, 233, 234, 268, 321, 322, 428, 430, 433, 460, 466
Technologie, 14, 45, 52, 83, 118, 129, 132, 134, 182, 478
Technologies de l'information et de la communication (TIC), 3, 11, 13, 14, 23, 30, 41, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 71, 72, 75, 89, 93, 118, 145, 181, 228, 329, 330, 332, 361, 478, 479, 480, 482, 487, 489, 491, 503, 504
Télécollaboration, 1, 3, 14, 15, 45, 59, 68, 69, 70, 71, 132, 137, 141, 146, 210, 214, 215, 233, 268, 320, 437, 460, 471, 472, 476, 479, 481, 484, 489, 494, 504, 505
Termes d'adresse, 195, 197, 381, 386, 399, 409, 420, 464, 510
Transcription, 21, 152, 262, 264, 275, 282, 287, 316, 317, 318, 319, 320, 335, 336, 383, 384, 423, 431, 432, 483, 487, 508

# Table des matières

**Remerciements** ..... **6**
**Sommaire du premier volume** ..... **10**
**Sigles et abréviations utilisés** ..... **12**
**Avertissement** ..... **13**
***Introduction générale*** ..... ***14***
**1. Dispositif de formation** ..... **15**
**2. Cadre théorique et démarche méthodologique** ..... **18**
**3. Plan de la thèse** ..... **19**
**Partie I : Cadre théorique** ..... **22**
***Chapitre 1. Didactique des langues et des cultures, intégration des technologies et formation des enseignants de langues*** ..... ***23***
**1. La didactique des langues et des cultures : ancrage dans un champ pluridisciplinaire** ..... **24**
**1.1. Bref état des lieux** ..... **24**
1.1.1. Quelques éléments de définition ..... 24
1.1.2. Disciplines de référence ..... 26
1.1.3. La didactique du FLE, quelles particularités ? ..... 28
1.1.4. Objets de recherche et approches ..... 30
**1.2. Enseigner/apprendre une langue : quelques notions clés** ..... **31**
1.2.1. La classe de langue ..... 31
1.2.2. Le triangle pédagogique ..... 32
1.2.2.1. Apprendre ..... 34
1.2.2.2. Enseigner ..... 37
1.2.3. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : évolution de la conception de l'enseignement-apprentissage des langues et des rôles des acteurs ..... 40
**2. L'intégration des technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues** **45**
**2.1. Technologies numériques et éducatives : éléments de définition et de contexte** ..... **45**
2.1.1. Technologies, numérique, TIC : de quoi parle-t-on ? ..... 45
2.1.2. La place actuelle du numérique ..... 46
2.1.3. L'intégration des technologies : une priorité dans le monde éducatif ..... 48
2.1.4. L'intégration du numérique : quel intérêt ? ..... 50
2.1.5. Les obstacles à l'intégration des TICE ..... 52
**2.2. L'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies : croiser didactique des langues et usage des technologies** ..... **55**
2.2.1. L'ALMT : un champ de recherche pluridisciplinaire ..... 55
2.2.2. La formation en ligne et à distance en DLC : de la conception d'activités aux échanges et à l'accompagnement pédagogique ..... 57
2.2.2.1. Précisions terminologiques ..... 57
2.2.2.2. La notion de dispositif ..... 58
2.2.2.3. Tâche et scénario pédagogique ..... 59

2.2.3. Tâches collaboratives, coopératives ou collectives ? ..... 62
2.2.3.1. Éléments de définition ..... 62
2.2.3.2. L'apprentissage collaboratif ..... 63
2.2.3.3. Collaborer à distance ..... 67
2.2.3.4. Un type de formation en ligne : la télécollaboration ..... 68
2.2.4. Les transformations induites par l'intégration des TIC et la mise à distance de la formation en DLC ..... 71
2.2.4.1. Quelle(s) distance(s) ? ..... 72
2.2.4.2. Transformation des rôles et émergence de nouvelles fonctions ? ..... 75
2.2.4.3. De nouvelles compétences à développer ..... 79
**3. Former des enseignants de langues à l'utilisation des technologies ..... 80**
**3.1. La formation des enseignants de langues aujourd'hui ..... 80**
3.1.1. La formation universitaire des enseignants de langues et la préparation aux concours ..... 81
3.1.2. La spécificité de la formation initiale des enseignants de FLE ..... 81
3.1.3. Principes, contenus de formation et place des technologies dans la formation initiale des enseignants de FLE ..... 83
**3.2. La recherche en didactique des langues sur la formation des enseignants à l'utilisation des technologies ..... 87**
3.2.1. Pourquoi former les enseignants ? ..... 88
3.2.2. Comment et sur quoi former les enseignants ? ..... 90
3.2.2.1. Comment ? ..... 90
3.2.2.2. Sur quoi / à quoi ? ..... 92
***Chapitre 2. Les mondes virtuels : exploitation pédagogique d'un espace immersif d'interaction sociale ..... 95***
**1. Émergence, définition et caractéristiques d'un monde virtuel ..... 97**
**1.1. Émergence des mondes virtuels ..... 97**
1.1.1. Sources d'inspiration ..... 97
1.1.2. Historique et évolution des mondes virtuels ..... 98
**1.2. Définition et terminologie ..... 104**
1.2.1. Définir ce qu'est et ce que n'est pas un monde virtuel ..... 104
1.2.2. Virtuel, synthétique, persistant, métavers… question de terminologie .. 105
**1.3. Caractéristiques des mondes virtuels ..... 107**
1.3.1. Un environnement en ligne en 3 dimensions ..... 107
1.3.2. Des avatars ..... 108
1.3.3. Interactivité en temps réel ..... 108
1.3.4. Accessibilité 24h/24 et persistance ..... 109
1.3.5. Espace social et nombre ..... 109
**1.4. Brève présentation de *Second Life* ..... 110**
1.4.1. Un environnement évolutif ..... 111
1.4.2. L'avatar ..... 112
1.4.3. Les interactions ..... 113
1.4.4. L'interface de *Second Life* ..... 113
**2. Dimension sociale des mondes virtuels ..... 115**
**2.1. Comprendre la "vie sociale" dans les mondes virtuels ..... 116**
2.1.1. Que fait-on dans un monde virtuel ? ..... 116

2.1.2. La perception des mondes virtuels dans la société et ses perspectives d'avenir ..... 118
2.1.3. La recherche en sciences humaines et sociales sur les mondes virtuels . 121
**2.2. Avatar, identité numérique, présence à distance et interactions sociales ...123**
2.2.1. Retour sur l'avatar en tant que représentation graphique de l'utilisateur .... ..... 123
2.2.2. De l'avatar à la présence sociale et au sentiment d'immersion : les mondes virtuels comme espaces sociaux et immersifs ..... 124
2.2.3. Les interactions sociales ..... 125
**3. Les pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels .....127**
**3.1. Les affordances des mondes virtuels pour l'apprentissage .....128**
3.1.1. Notion d'affordance ..... 128
3.1.2. Affordances des mondes virtuels pour l'apprentissage en général ..... 129
3.1.3. Les affordances pour l'enseignement-apprentissage des langues..... 134
**3.2. Les pratiques pédagogiques dans les mondes virtuels.....137**
3.2.1. Trois types d'utilisation des mondes virtuels dans le monde éducatif .... 137
3.2.2. Des pratiques pédagogiques plus ou moins traditionnelles..... 138
3.2.3. Simulation ..... 139
3.2.4. La télécollaboration dans les mondes virtuels ..... 141
3.2.5. L'apprentissage par tâches ..... 142
3.2.6. Considérations et précautions ..... 143
**3.3. État des lieux de la recherche sur les mondes virtuels en contexte éducatif144**
3.3.1. Développement d'une communauté de praticiens et chercheurs..... 144
3.3.2. Types de recherches dans la littérature et données exploitées..... 147
3.3.3. Apprendre à enseigner les langues dans les mondes virtuels : quelques considérations théoriques et pratiques ..... 153
***Chapitre 3. Une approche interactionniste de la relation pédagogique à distance .155***
**1. L'analyse des interactions pédagogiques en ligne : état des lieux .....156**
**1.1. Vers une définition de l'interaction : entre langage et action .....156**
**1.2. De la microsociologie goffmanienne à l'analyse de discours en interaction : une approche interactionniste.....158**
1.2.1. La microsociologie goffmanienne ..... 159
1.2.1.1. Les acteurs ..... 159
1.2.1.2. Rôles et représentation ..... 161
1.2.1.3. La notion de région..... 163
1.2.1.4. La notion d'équipe ..... 164
1.2.1.5. Les rites d'interaction ..... 165
1.2.2. Analyse du discours en interaction ..... 166
1.2.2.1. Les interactions comme objet d'analyse ..... 166
1.2.2.2. Définir le discours en interaction ..... 167
1.2.2.3. L'analyse du discours en interaction : points de repère ..... 168
**1.3. Types d'interactions en face à face.....169**
1.3.1. Les interactions exolingues ..... 169
1.3.2. Les interactions pédagogiques ..... 171
1.3.2.1. Caractéristiques des interactions pédagogiques ..... 171
1.3.2.2. Particularité des interactions pédagogiques en classe de langue ..... 174

1.3.3. Recherches sur les interactions pédagogiques en classe de langue ..... 176
**1.4. Les interactions en ligne ..... 178**
1.4.1. La CMO : un champ de recherche pour l'étude des interactions en ligne 178
1.4.1.1. Bref historique, disciplines de référence et objets de recherche ..... 178
1.4.1.2. Un problème terminologique : médiation ou médiatisation ? ..... 179
1.4.2. Caractéristiques de la CMO ..... 182
1.4.2.1. La multimodalité ..... 183
1.4.2.2. La possibilité de communication synchrone ou asynchrone ..... 184
1.4.2.3. Le brouillage de frontières entre le privé et le public ..... 184
**1.5. Les interactions pédagogiques en ligne en didactique des langues ..... 185**
1.5.1. Un champ de recherche au sein de l'ALMT ..... 185
1.5.2. Caractéristiques des interactions pédagogiques en ligne ..... 186
**2. La relation pédagogique/éducative ..... 189**
**2.1. La notion de relation interpersonnelle ..... 189**
2.1.1. Précisions terminologiques sur la notion de relation ..... 189
2.1.2. Champs disciplinaires étudiant les relations interpersonnelles ..... 190
**2.2. Une approche interactionniste des relations interpersonnelles ..... 192**
2.2.1. Les dimensions de la relation interpersonnelle ..... 194
2.2.1.1. La relation horizontale ..... 195
2.2.1.2. La relation verticale ..... 196
2.2.1.3. La relation entre les deux types de relationèmes ..... 197
**2.3. La relation pédagogique ..... 199**
2.3.1. Relation pédagogique ou éducative ? ..... 199
2.3.2. Retour sur le triangle pédagogique ..... 201
2.3.3. Déterminants et caractéristiques et de la relation pédagogique ..... 204
2.3.3.1. Des rôles institutionnels définis et interdépendants ..... 204
2.3.3.2. Une relation contractuelle ..... 205
2.3.3.3. Une relation de travail limitée ..... 205
2.3.3.4. Une relation de pouvoir ..... 206
2.3.3.5. Une relation affective ..... 206
2.3.4. L'intérêt d'étudier la relation pédagogique ..... 207
2.3.5. L'importance de la relation pédagogique dans la formation des enseignants ..... 208
**3. Synthèse au terme de la première partie : l'étude de la relation pédagogique à distance dans une approche interactionniste ..... 210**
**Partie II : Présentation de la formation, du terrain de recherche et démarche méthodologique ..... 213**
***Chapitre 4. Le dispositif SLIC ..... 214***
**1. Mise en contact et élaboration du scénario pédagogique ..... 215**
**2. Contexte institutionnel, profils des acteurs et espaces de la formation ..... 217**
**2.1. Contexte institutionnel ..... 218**
2.1.1. Université Blaise Pascal ..... 218
2.1.2. Carnegie Mellon University ..... 222
2.1.2.1. Le français à CMU ..... 222
2.1.2.2. Introduction to French Culture ..... 223
**2.2. Les acteurs ..... 224**

2.2.1. L'équipe pédagogique ..... 224
2.2.2. Profil général des étudiants français ..... 225
2.2.3. Profil général des étudiants américains ..... 226
2.2.4. Profil d'utilisation des technologies de l'information et de la communication ..... 228
2.2.1. Les groupes de travail ..... 231
2.2.2. Rôles ..... 232
2.2.2.1. Rôles et fonctions dans l'équipe pédagogique ..... 232
2.2.2.2. Rôles et fonctions des étudiants ..... 233
**2.3. Les espaces de la formation ..... 235**
2.3.1. *Second Life* ..... 235
2.3.2. *Moodle* ..... 237
**3. Temps et déroulement la formation ..... 239**
**3.1. Structure du projet ..... 240**
**3.2. Structure des étapes ..... 241**
3.2.1. Préparation ..... 241
3.2.2. Séance synchrone dans *Second Life* ..... 241
3.2.3. Après la séance ..... 242
**3.3. Présentation des étapes ..... 242**
3.3.1. Étape 0 ..... 242
3.3.2. Étape 1 ..... 244
3.3.3. Étape 2 ..... 247
3.3.4. Étape 3 ..... 249
3.3.5. Étape 4 ..... 250
3.3.6. Étape 5 ..... 250
***Chapitre 5. Démarche méthodologique ..... 253***
**1. Démarche de recherche adoptée et posture épistémologique ..... 253**
**1.1. Les courants de recherche en éducation ..... 254**
**1.2. Le choix d'une approche ethnographique ..... 258**
1.2.1. Un mot-clé : comprendre ..... 259
1.2.2. Un principe fort : la primauté et la place centrale des données ..... 260
1.2.3. La position subjective du chercheur et son rapport aux participants ..... 262
**1.3. Posture épistémologique et construction du terrain de recherche ..... 265**
1.3.1. Quelques mots sur notre parcours ..... 266
1.3.2. La genèse du projet de recherche et le choix d'une approche ethnographique ..... 268
**2. Protocole de recherche : du recueil de données à la constitution d'un corpus d'apprentissage ..... 270**
**2.1. Recueil et traitement des données ..... 271**
2.1.1. Avant l'expérimentation ..... 272
2.1.1.1. Contrat de consentement ..... 272
2.1.1.2. Pré-questionnaire ..... 272
2.1.2. Pendant l'expérimentation ..... 273
2.1.2.1. Recueil de données dans Second Life ..... 273
2.1.2.2. Autres données provenant de Second Life ..... 278
2.1.2.3. Recueil de données Moodle ..... 279

2.1.3. Après l'expérimentation ..... 280
2.1.3.1. Post-questionnaire ..... 280
2.1.3.2. Procédure d'anonymisation des données et considérations éthiques .... ..... 280
2.1.4. Synthèse des données recueillies ..... 281
**2.2. Adopter une approche LETEC ..... 283**
2.2.1. L'approche LETEC : origine, définition et intérêts ..... 283
2.2.2. Constituants d'un corpus d'apprentissage ..... 285
2.2.3. Structuration du corpus ..... 287
**2.3. Constitution du corpus d'apprentissage ..... 289**
2.3.1. Organisation des ressources primaires ..... 290
2.3.1.1. Instanciation ..... 290
2.3.1.2. Scénario pédagogique ..... 292
2.3.1.3. Protocole de recherche ..... 299
2.3.1.4. Licences ..... 300
2.3.1.5. Élaboration du manifeste ..... 301
2.3.1.6. Dépôt du corpus ..... 310
**2.4. Conclusions sur l'approche LETEC ..... 312**
**3. Méthodologie d'analyse ..... 315**
**3.1. Échantillon retenu pour l'étude ..... 315**
**3.2. Procédure de transcription des séances ..... 316**
**3.3. Synthèse de notre approche méthodologique ..... 320**
**Partie III : Analyses ..... 323**
***Chapitre 6. Description du contexte et structure des interactions ..... 324***
**1. Paramètres de la situation de départ ..... 325**
**1.1. Éléments de contexte généraux ..... 326**
1.1.1. Relation préalable ..... 326
1.1.2. Éléments définis par le scénario pédagogique ..... 326
**1.2. Profil des participants ..... 327**
1.2.1. Groupe 1 : Big MAAKK ..... 328
1.2.2. Groupe 3 : Les Fous Français ..... 329
1.2.3. Groupe 6 : Couperin ..... 331
**1.3. Conclusion ..... 333**
**2. Mesure de la participation verbale globale durant les séances ..... 335**
**2.1. La participation dans la modalité audio ..... 335**
**2.2. La participation dans la modalité clavardage ..... 338**
**2.3. Comparaison de l'utilisation des modalités audio et clavardage ..... 341**
**2.4. Conclusion ..... 343**
**3. Évolution de la participation au fil des séances ..... 345**
**3.1. Groupe 1 ..... 345**
3.1.1. Présentation générale de l'histoire interactionnelle du groupe ..... 345
3.1.2. Évolution de la participation des étudiants ..... 347
3.1.2.1. Modalité audio ..... 347
3.1.2.2. Modalité clavardage ..... 350
3.1.2.3. Synthèse ..... 351
**3.2. Groupe 3 ..... 351**

3.2.1. Présentation générale de l'histoire interactionnelle du groupe ..... 351
3.2.1.1. Modalité audio ..... 353
3.2.1.2. Modalité clavardage ..... 355
3.2.1.3. Synthèse ..... 356
**3.3. Groupe 6 ..... 357**
3.3.1. Présentation générale de l'histoire interactionnelle du groupe ..... 357
3.3.1.1. Modalité audio ..... 358
3.3.1.2. Clavardage ..... 360
3.3.1.3. Synthèse ..... 361
**4. Synthèse des observations ..... 361**
***Chapitre 7. Présentation de soi, rôle et indices de construction de la relation interpersonnelle ..... 364***
**1. Présentation de soi dans les différents espaces de la formation ..... 364**
**1.1. Présentation dans le forum *Moodle* ..... 364**
1.1.1. Éléments généraux ..... 365
1.1.2. Présentation des étudiants français ..... 367
1.1.2.1. Le premier message ..... 367
1.1.2.2. Les messages suivants ..... 368
1.1.3. Présentation des étudiants américains ..... 371
1.1.4. Synthèse de la présentation dans le forum ..... 374
**1.2. Présentation de soi à travers l'avatar ..... 375**
1.2.1. Critères de choix ..... 376
1.2.2. Changement d'apparence ..... 378
1.2.3. Avantages perçus de l'avatar ..... 378
1.2.4. Inconvénients de l'avatar ..... 379
1.2.5. Conclusion ..... 379
**1.3. Conclusion ..... 380**
**2. La première séance du projet : rencontre et définition des rôles ..... 381**
**2.1. Rappel des objectifs de l'étape 1 ..... 382**
**2.2. Les premières minutes de la rencontre ..... 383**
2.2.1.1. Groupe 1 ..... 383
2.2.1.2. Groupe 3 ..... 384
2.2.1.3. Groupe 6 ..... 384
2.2.1.4. Synthèse ..... 385
**2.3. Présentation des membres du groupe et bases d'un contrat didactique ..... 386**
2.3.1. Groupe 1 ..... 386
2.3.2. Groupe 3 ..... 391
2.3.3. Groupe 6 ..... 394
2.3.4. Synthèse ..... 397
**2.4. Termes d'adresse ..... 399**
2.4.1. Pronoms personnels ..... 399
2.4.1.1. Groupe 1 ..... 400
2.4.1.2. Groupe 3 ..... 402
2.4.1.3. Groupe 6 ..... 404
2.4.1.4. Synthèse ..... 405
2.4.2. Mention du prénom ..... 406

2.4.2.1. Groupe 1 ..... 407
2.4.2.2. Groupe 3 ..... 407
2.4.2.3. Groupe 6 ..... 408
2.4.2.4. Synthèse ..... 408
2.4.3. Conclusion sur les termes d'adresse ..... 409
**2.5. Les salutations finales ..... 409**
2.5.1. Groupe 1 ..... 410
2.5.2. Groupe 3 ..... 411
2.5.3. Groupe 6 ..... 412
**2.6. Synthèse ..... 413**
**3. Verbalisation des rôles joués ..... 413**
**3.1. Groupe 1 ..... 414**
3.1.1. Perception des étudiants UBP ..... 414
3.1.1.1. Perception des étudiants UBP de leur propre rôle et difficultés rencontrées ..... 414
3.1.1.2. Perception des étudiants UBP du rôle des étudiants CMU ..... 414
3.1.2. Perception des étudiants CMU ..... 415
**3.2. Groupe 3 ..... 416**
3.2.1. Perception des étudiants UBP ..... 416
3.2.1.1. Perception des étudiants UBP de leur propre rôle et difficultés rencontrées ..... 416
3.2.1.2. Perception des étudiants UBP du rôle des étudiants CMU ..... 416
3.2.2. Perception des étudiants CMU ..... 417
**3.3. Groupe 6 ..... 417**
3.3.1. Perception des étudiants UBP ..... 417
3.3.2. Perception des étudiants CMU ..... 418
**3.4. Synthèse et mise en perspective ..... 418**
**4. Synthèse des observations ..... 419**
***Chapitre 8. Dimension collaborative des tâches : analyse des décalages entre prescription, perception et réalisation ..... 421***
**1. Tâche 1 : choix du nom du groupe ..... 423**
**1.1. La tâche prescrite ..... 423**
**1.2. Sa réalisation ..... 425**
1.2.1. Aspects temporels ..... 425
1.2.2. Participation ..... 426
1.2.3. Le nom du groupe, une décision prise collectivement ? ..... 427
1.2.3.1. Analyse des paramètres de la collaboration ..... 428
1.2.3.2. Groupe 1 ..... 431
1.2.3.3. Groupe 3 ..... 432
1.2.3.4. Groupe 6 ..... 432
**1.3. Conclusion ..... 433**
**2. Tâche 2 : réalisation d'un diaporama de bilan de projet ..... 435**
**2.1. La notion d'engagement ..... 435**
**2.2. Définition de l'engagement et du cadre d'analyse ..... 437**
**2.3. La tâche prescrite ..... 439**
**2.4. Analyse de la réalisation de la tâche ..... 440**

2.4.1. Types d'interventions ..... 440
2.4.1.1. Structure des interactions et alternance des tours de parole ..... 442
2.4.1.2. La réalisation de la tâche ..... 443
2.4.1.3. Manifestations de la prise en compte du groupe ..... 450
**3. Synthèse des observations ..... 458**
***Chapitre conclusif ..... 460***
**1. La construction de la relation dans les groupes et l'influence du rôle de l'animateur ..... 460**
**1.1. La dimension verticale ..... 461**
**1.2. La dimension horizontale ..... 463**
**1.3. Une relation complexe ..... 464**
**2. Synthèse ..... 465**
**3. Apports et limites du dispositif pour la formation des enseignants ..... 465**
**4. Apports et limites de l'étude ..... 467**
**5. Perspectives ..... 468**
**Références ..... 470**
**Index ..... 491**
***Index des figures ..... 491***
***Index des tableaux ..... 494***
***Index des auteurs ..... 496***
***Index des notions ..... 499***
**Table des matières ..... 504**