

UTILISATION D'UNE AIDE LANGAGIERE ECRITE DANS LE CADRE D'INTERACTIONS MULTIMODALES SYNCHRONES ET ENRICHISSEMENT DE LA PRODUCTION ORALE EN FLE

Nathalie Gettliffe

Université de Strasbourg, EA 1339 LiLpa

Résumé : Notre recherche exploratoire vise à décrire les pratiques tutorales émergentes d'apprentis-tuteurs dans le cadre d'échanges synchrones multimodaux avec des apprenants de FLE américains. L'utilisation de l'outil commercial Adobe Connect pose la question des affordances de cet environnement, plus particulièrement en ce qui concerne la possibilité d'accompagner la production langagière orale par le biais d'aides écrites. Il semblerait que la disposition de la ressource (taille/place), son temps d'exposition couplés à un pointage oral de cette dernière par le tuteur impactent la production orale de l'apprenant.

Mots clés : tutorat en ligne, ergonomie, régulations pédagogiques, production orale.

1. Introduction

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du projet Harvard 2012. Il s'agit d'un programme de tutorat synchrone en langue française du type *Le Français en première ligne*¹ qui implique des étudiants francophones inscrits en Master 2 de Didactique des langues et des étudiants américains suivants de cours de langue française de niveau intermédiaire à l'université Harvard (Cambridge, Massachussets). Un scénario pédagogique de tutorat en ligne est proposé et mené par les apprentis-tuteurs francophones afin de soutenir la production orale des étudiants de FLE. Ce projet fait suite à deux autres projets menés les années précédentes avec Washington and Lee University (Virginia) et Georges Fox University (Portland)² dans le cadre des nombreux cours en Didactique des langues et TICE offerts à l'Université de Strasbourg au niveau Licence et Master.

2. Dispositif

Durant l'automne 2012, les apprentis-tuteurs francophones (n=12) ont réalisé et mis en œuvre cinq séances de tutorat en ligne de 20 minutes chacune s'appuyant sur

¹ Le Français en (première) ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>.

² Le site de l'Agence Universitaire Française (AUF) (http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=sommaire_appui_ens_fr) permet à toute université de trouver des partenaires pour des échanges en synchronie ou asynchronie.

des scénarios pédagogiques qui mobilisaient des thématiques culturellement marquées (*La France, pays offrant la meilleure qualité de vie selon les Américains ; la mode ; la peinture ; les élections ; Noël en Alsace*). Ces sessions ont été scénarisées selon des exemples présentés sur le site [Le français en \(première\) ligne](#) et proposaient aux apprenants de FLE de « converser » avec un objectif pédagogique (Meskill, 2009) en mobilisant des acquis précédents (cours en présentiel), en les invitant à utiliser des structures nouvelles (ressources en ligne) ou en mettant l'accent sur le développement de l'aisance à communiquer ou la précision phonétique (corrections). Ces scénarios débattus en ligne sur la plateforme Moodle étaient validés collectivement (voir annexe 1 pour le scénario de la séance 3). Une grille générale alignée sur les descripteurs du CECRL visait à évaluer les compétences linguistique, discursive, interactionnelle, socio-culturelle et stratégique des apprenants au fil des séances ; toutefois, des évaluations plus ponctuelles et en lien avec les activités proposées permettaient de repérer des « acquisitions » plus ciblées. Ces évaluations étaient ensuite synthétisées afin de permettre aux apprentis-tuteurs de fournir une évaluation finale qui comptait pour 10% de la note du cours de FLE³ des étudiants d'Harvard (n=45). Les échanges avaient lieu tous les 15 jours mais les étudiants et les tuteurs étaient libres de choisir l'heure et le jour pour les interactions en ligne. En effet, avec 6 heures de décalage horaire et des étudiants américains inscrits dans une grande diversité de cursus universitaires, il était difficile de trouver un créneau commun.

3. Problématique

Alors que les précédents projets de tutorat en ligne étaient portés par *Skype*, nous avons décidé de nous appuyer sur un outil commercial de classe virtuelle, *Adobe Connect*, afin d'avoir une solution technique plus stable qui proposait aussi des fonctionnalités pédagogiques. Ce nouvel outil commercial a fait émerger divers questionnements autour de la structuration de l'espace didactique qui permet notamment d'accompagner la production langagière orale par des aides écrites. En effet, des paramètres d'affichage permettent d'organiser la disposition de l'écran de diverses manières (mode Partage, Discussion, Collaboration) et d'apporter aussi un soutien par le biais d'autres fenêtres qui entourent ou se superposent à la disposition de base (Fenêtre Notes, Discussion, questions/réponse...).

Il nous paraissait opportun de mobiliser la théorie des affordances issue de la psychologie cognitive et appliquée au design informatique par Allaire (2006) afin de comprendre le lien entre les propriétés du multimédia et les pratiques des utilisateurs. En effet, cette théorie préconise de recueillir les traces d'utilisation en milieu écologique afin d'appréhender comment un utilisateur interagit avec les potentialités d'un environnement numérique. Dans son article « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums », Mangenot (2008) va

³ Le cours offert aux étudiants d'Harvard est intitulé « La France et d'autres pays francophones à travers les médias ». D'une durée totale de 45 heures, il propose de développer les 4 compétences langagières en s'appuyant sur différentes ressources authentiques disponibles en ligne (journaux en ligne, chansons, films, émissions de radios, Internet).

encore plus loin dans l'application de cette théorie en nous faisant la démonstration que non seulement fonctionnalités techniques et pratiques instrumentées récurrentes sont liées mais qu'elles impactent aussi les intentions communicatives. En effet, dans sa recherche, la structuration des forums de discussion électroniques modifie la nature même des interactions en ligne. « Il est alors pertinent d'essayer de modéliser l'interrelation (également appelée « *affordance* ») entre les caractéristiques technologiques, les interactions verbales et les tâches réalisées par les apprenants... » (Mangenot, 2011) et ce, surtout dans un contexte de formation des tuteurs en ligne.

Quelques études existent à cette date concernant la mobilisation des potentialités des outils de vidéoconférence par des tuteurs en langues, comme par exemple l'utilisation du clavardage (écrit) pour proposer un mot nouveau (oral) (Develotte, Guichon, Kern, R. 2008) ou la mise en place de marqueurs correctifs dans la plateforme VISU (Guichon, Bétrancourt, Prié, 2012). Les régulations pédagogiques se trouvent aussi modifiées par l'environnement puisque ces manipulations sémiotiques peuvent (ou doivent) être accompagnées d'un pointage à l'oral, notamment dans le cadre de la consigne de départ (voir Guichon, 2009 ; Guichon et Drissi, 2008 ; Drissi, 2009 ; Gettliffe et Toffoli, 2011, pour la formation des tuteurs). Toutefois, aucune étude n'existe à ce jour sur l'intégration d'une aide langagière écrite afin de soutenir la production orale dans un environnement numérique multimodal synchrone.

Notre étude exploratoire sur l'utilisation des fenêtrages en situation écologique d'enseignement des langues dans un dispositif audio-visio synchrone cherche à décrire les pratiques des apprentis-tuteurs mobilisant les affordances de l'outil commercial *Adobe Connect* et à relever leur impact sur les productions langagières.

4. Méthodologie de recherche

4.1. L'outil Adobe Connect

Conçu pour les réunions de travail ou l'enseignement à distance, Adobe Connect permet de créer des salles de rencontre pouvant accueillir une centaine d'apprenants par session. La disposition de l'écran de base est organisée soit autour d'un tableau blanc (Mode Partage), soit autour de retransmissions webcams (Mode Discussion), ou autour de partage de fichiers (Mode Collaboration). Différentes fenêtres (« pods ») peuvent être rajoutées en périphérie ou sur l'écran de base afin de partager des fichiers, de prendre des notes de discussion, de créer des sondages, de collecter des questions, de partager des liens ou de clavarder. L'hôte de la réunion contrôle tous les fenêtrages mais il peut aussi laisser la main à un apprenant qui le demande afin que ce dernier décide de la disposition et de la diffusion d'information. Un outil d'enregistrement intégré permet la capture d'écran dynamique et la rediffusion de la session.

Pour notre part, la plupart de nos sessions se sont appuyées sur le mode Discussion (voir figure 1) avec l'ajout de fenêtrages *Conversation* (pour le clavardage), *Notes de discussion* (pour partager des liens, des questions) et de *Fichiers* (pour transmettre des documents de travail).

4.2. Le scénario pédagogique

Notre étude repose sur l'analyse de la séance 3 portant sur le thème des marques et de la mode⁴. L'activité 1 était une discussion sur les logos français à partir d'un document image déclencheur. Des questions générales sur la mode et les marques formaient l'activité 2. Finalement, les étudiants américains étaient invités à relater leurs pratiques en termes d'achats vestimentaires aux Etats-Unis et à prendre position concernant les français et la mode (« *Est-ce que tu penses que les Français sont à la mode et sont-ils bien habillés par rapport aux Américains ?* »). Cette troisième activité permettait de faire des comparaisons culturelles entre les deux pays, activité que les apprentis-tuteurs avaient remarqué comme génératrices de nombreux tours de parole⁵. En revanche, les apprentis-tuteurs avaient aussi noté que les étudiants américains disposaient d'une liste d'expressions assez réduite pour exprimer leur opinion. C'est dans ce contexte que les rédacteurs du scénario pédagogique ont pensé à ajouter une aide écrite⁶ à l'écran (fenêtre *Notes de discussion*) de manière à ce que les étudiants varient les tournures. Cette note devait être ajoutée au début de l'activité 3 et surtout être mobilisée pour la dernière question du scénario pédagogique : « *Est-ce que tu penses que les Français sont à la mode et sont-ils bien habillés par rapport aux Américains ?* ».

4.3. Recueil de données et codage

Grâce à l'outil intégré à *Adobe Connect* pour les captures d'écran dynamique, nous avons enregistré 25 sessions d'une durée moyenne de 23 minutes. Ces séances ont été menées par 10 apprentis-tuteurs différents avec 26 apprenants dans des configurations diverses : un apprenti-tuteur dirigeant plusieurs séances ou un apprenti-tuteur menant une séance avec deux apprenants en face.

Les transcriptions ont repris les productions orales, le visuel transmis par la webcam (gestes, regard), la zone de clavardage, la configuration du fenêtrage de l'écran, le temps et les tours de parole.

Le codage a ensuite été réalisé selon 4 axes :

- la place et la taille occupée par l'aide langagière à l'écran
- le temps d'exposition dans l'écran de partage
- l'étayage oral (régulations pédagogiques)
- les structures mobilisées par les tuteurs et les apprenants.

⁴ L'intégralité du scénario pédagogique (fiche de communication et fiche apprenant) se trouve en annexe 1.

⁵ Cette remarque des tuteurs rejoint le fondement du projet *Cultura* basé sur des échanges asynchrones écrits autour de thématiques culturelles (Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001).

⁶ La liste des tournures se trouve en annexe 2.

5. Résultats

5.1. Pratiques tutorales sans étayage oral

Sur les 25 sessions enregistrées, il faut tout d'abord noter que lors de 7 séances, les tuteurs ont oublié de mettre en ligne l'aide langagière dans la fenêtre *Notes de discussion*. Une autre pratique (n= 6) consiste à afficher l'aide langagière dès le début de la session (environ 20 minutes d'affichage) mais sans la pointer à l'étudiant. Finalement, deux tuteurs affichent la ressource pendant l'activité 3 (3 à 6 minutes) mais n'accompagnent pas leur geste technique d'un appui oral permettant d'instancier l'aide langagière. Au total, ce sont donc 5 apprentis-tuteurs qui soit oublient de mettre le document dans le fenêtrage prévu à cet effet, soit ne le pointent pas à l'apprenant qui a en général les yeux rivés sur l'image webcam et non sur le pourtour de l'écran. Nous verrons dans la section 5.3 l'impact de cette pratique sur les reprises d'énoncés. La figure 1 illustre le positionnement de l'aide langagière dans la disposition classique du mode Discussion.

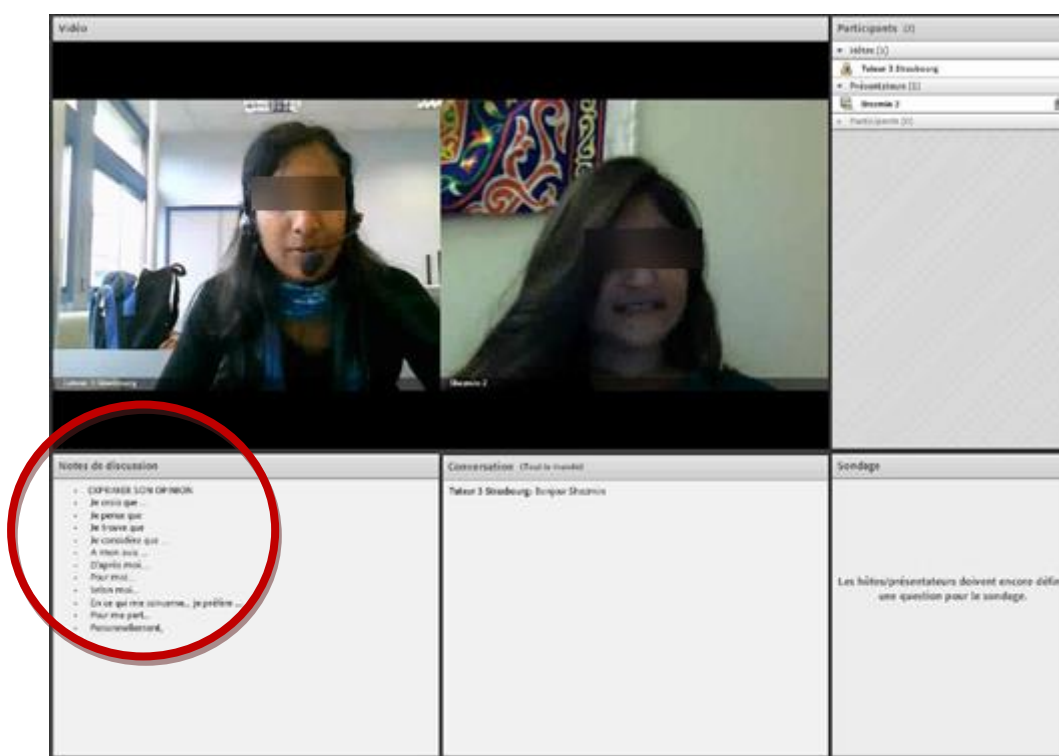


Figure 1 : Disposition de l'aide langagière dans le mode Discussion classique

5.2. Pratiques tutorales avec étayage oral

L'étayage oral, à savoir un pointage de la ressource écrite à l'oral, peut se faire de différentes façons.

Il peut tout d'abord être réalisé en même temps que la présentation de la ressource écrite au début de l'activité 3. Trois sessions suivent ce déroulement qui est le plus proche du scénario pédagogique rédigé. Le mode de disposition est semblable à la figure 1.

17 :40 Tuteur : Alors, je vais juste te mettre de petits mots à côté de la conversation. Tu vas pouvoir t'en aider maintenant pour répondre aux prochaines questions. C'est pour exprimer ton opinion.

17 :58 Apprenant : OK

17 :59 Tuteur : Très bien. Alors.

18 :12 Tuteur : Alors. [Le tuteur a du mal à faire apparaître la liste d'expression]

18 :18 Tuteur : Alors.

18 :35 Tuteur : Alors.

18 :37 Apprenant : Oui, je peux voir les mots.

Cet étayage simple au début de l'activité 3 peut aussi s'accompagner d'un changement de disposition des fenêtrages afin d'agrandir la ressource (3 sessions). Le partage d'écran permet d'envoyer la ressource en taille optimale et dans une zone où l'étudiant peut porter son attention.

12 :29 Tuteur : Alors je veux juste te montrer autre chose, là. Donc, là, y a d'autres façons d'exprimer son opinion, comme je crois que, je pense que, etc. Alors tu pourras essayer de les utiliser après. Quand je te poserai des questions, essaie d'utiliser ceux que tu connais pas, par exemple, hein ?

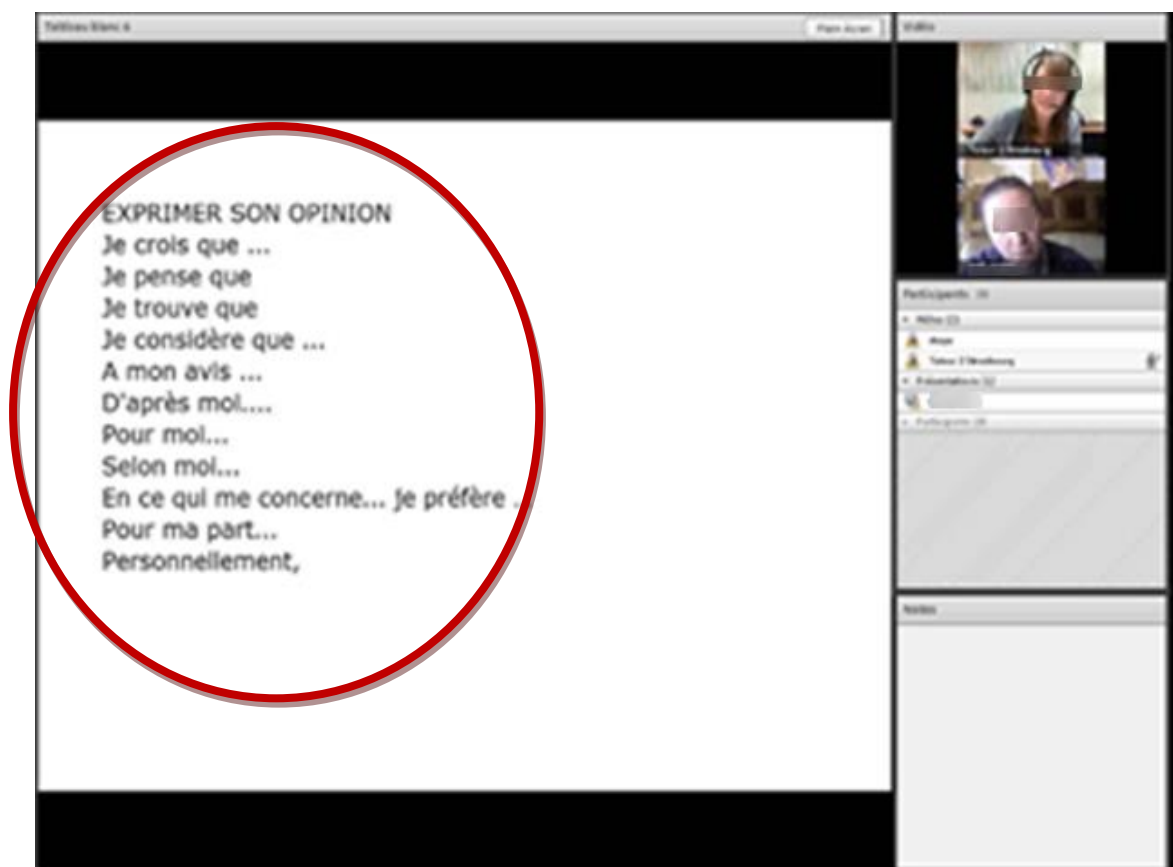


Figure 2 : Affichage de la ressource en mode Partage classique

L'étayage peut aussi être double et se réaliser par deux fois, en début de séance et avant l'activité 3. La ressource est alors mise en ligne dès le début de la séance et l'apprenti-tuteur s'assure, dans un premier temps, que la ressource est visible. Puis, il

relance l'apprenant plus tard pour qu'il mobilise les structures proposées. La disposition est celle du mode Discussion avec un écran qui ressemble à celui de la figure 2.

5 :39 Tuteur : *Est-ce que tu as les documents que je t'ai envoyés*

5 :45 Apprenant : *Oui, moi, j'ai un document avec les Exprimer son opinion et les autres, c'est la fiche apprenant.*

...

21 :23 Tuteur : *Je vais t'envoy...euh, tu as reçu Exprimer son opinion.*

21 :27 Apprenant : *Ouais.*

21 :28 Tuteur : *Donc, là, il va falloir que tu le prennes parce que maintenant je vais te demander, te poser des questions et tu vas devoir exprimer ton opinion*

21 :44 Apprenant : *OK*

21 :45 Tuteur : *Avec les phrases que tu as devant toi. Alors...*

21 :50 Apprenant : *OK.*

L'étayage double (en début de session et en début de l'activité 3) peut aussi être assorti d'une lecture de la ressource par l'apprenant et d'une disposition qui privilégie la ressource écrite (Mode Partage avec Tableau Blanc) qui se trouve sur la partie gauche à côté des fenêtres de retransmissions webcams. On remarque la superposition des fenêtres sur le mode Partage classique (figure 3). Dans le cadre d'un binôme d'apprenants, chaque étudiant lit à tour de rôle une expression linguistique. L'apprenti-tuteur qui a choisi ce type d'étayage pour 3 sessions peut aussi demander aux apprenants s'ils ont compris la signification de chaque expression.

2 :04 Tuteur : *Alors normalement, il y a deux choses sur ton écran. Il y a Exprimer son opinion. Est-ce que tu le vois ?*

2 :10 Apprenant : *Oui.*

2 :19 Tuteur : *Donc, tu peux lire les phrases qui sont écrites.*

2 :25 Apprenant : *Je crois que, Je pense que, Je trouve que, Je considère que, A mon avis, D'après moi, Pour moi, Selon moi, En ce qui me concerne, je préfère, Pour ma part, Personnellement.*

2 :40 Tuteur : *Donc, toutes ces phrases, elles servent à exprimer l'opinion et quand on va discuter tout à l'heure il faudra que tu essayes d'utiliser différentes manières d'exprimer l'opinion pour t'entraîner.*

2 :51 Apprenant : *D'accord*

...

12 :29 Tuteur : *Alors maintenant donc on va parler un petit peu de la mode. Il faut essayer d'utiliser les outils pour exprimer son opinion de manière différente.*

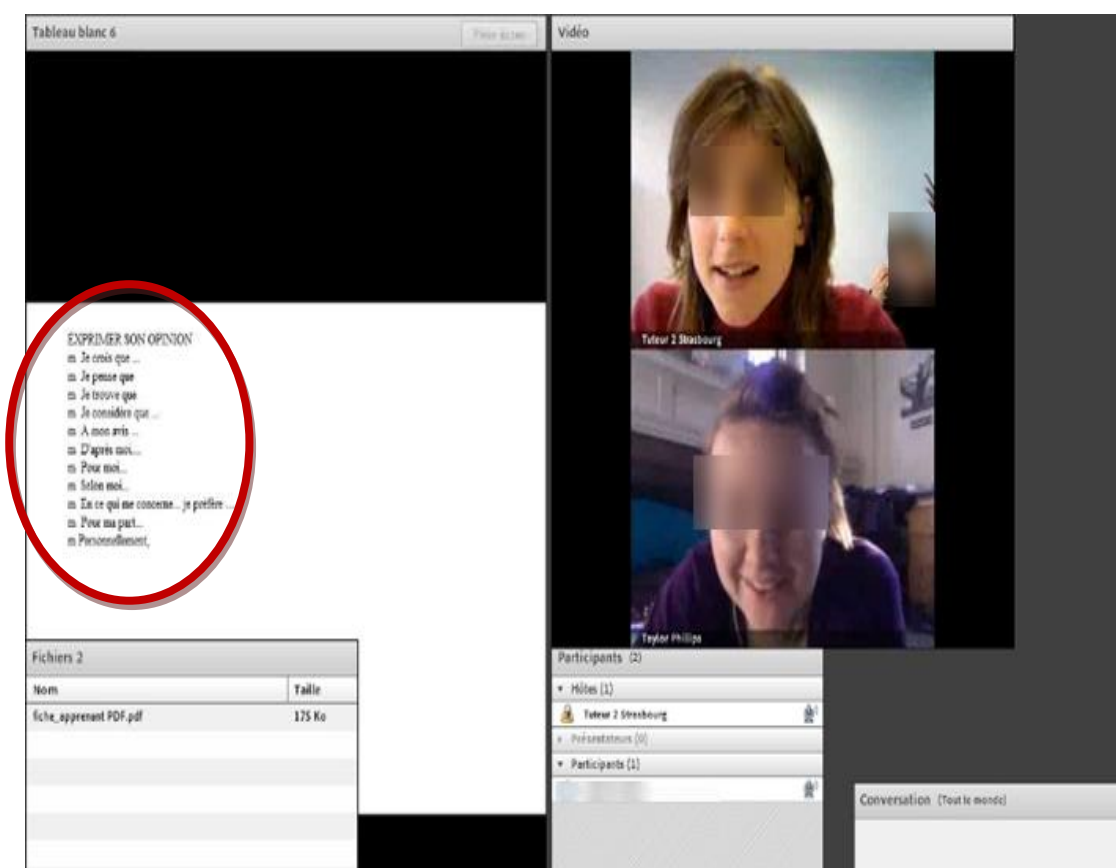


Figure 3 : Affichage de la ressource en mode Partage avec superposition de fenêtrage.

Les pratiques des apprentis-tuteurs peuvent se résumer de la manière suivante :

- le temps d'exposition de la ressource sur l'écran varie de 0 seconde (absence totale : 7 sessions) à 26 minutes (la ressource est disponible toute la séance : 10 sessions) alors que le scénario pédagogique prévoyait que l'aide langagière soit déployée au début de l'activité 3 (3 à 6 minutes : 8 sessions).
- la place et la taille occupée par l'aide langagière à l'écran varie d'une disposition en mode Discussion avec l'outil Notes de discussion (12 sessions) mobilisé en bas à gauche de l'écran à une disposition en mode Partage avec l'utilisation du Tableau Blanc permettant de centrer et d'agrandir la ressource (6 sessions)
- la ressource peut être pointée par un étayage oral unique (6 sessions) ou double (en début de session et pendant l'activité 3 : 4 sessions). On remarque que pour 8 sessions, aucune régulation pédagogique n'accompagne l'affichage du document. Les formulations d'étayage s'inscrivent dans les modèles : « Avez-vous vu ? », « Avez-vous lu ? », « Avez-vous compris ? », « Vous allez utiliser ces expressions ? ».

5.3. Pratiques tutorales et impact sur la production langagière des apprenants.

Après notre analyse sur les pratiques tutorales, regardons maintenant l'impact de ces dernières sur les productions orales des apprenants. Utilisent-ils les structures proposées dans l'aide langagière écrite ?

Il nous paraissait important d'analyser, dans un premier temps, le type d'expressions utilisées par les tuteurs pour lancer l'ultime question de l'activité 3 car c'est cette dernière qui amenait les apprenants à regarder l'aide langagière pour varier la manière d'exprimer leur opinion. Dans la majorité des sessions (n=21), le tuteur utilise seulement l'expression « *que penses-tu/je pense que* » qui est entendue 28 fois. « *A mon avis* » est prononcé 2 fois et « *je trouve que* » une seule fois. Ainsi, la modélisation orale des tuteurs ne s'appuie quasiment que sur une seule structure incluse dans la question : « *Je voulais savoir est-ce que tu penses que les français sont mieux habillés que les Américains ?* ». Les apprentis-tuteurs sont donc une majorité à ne pas reformuler la question initiale du scénario pédagogique, ce qui limite déjà l'input oral proposé aux apprenants.

Quant aux apprenants, 24 sessions reprennent une des formules de la liste *Exprimer son opinion* avec 31 « *je pense que* », 9 « *A mon avis* », 7 « *je crois que* », et 5 autres expressions étant utilisées 3 fois ou moins chacune.

Restait à comprendre quel pouvait être l'impact de l'aide langagière dans la variété des expressions utilisées par les apprenants. Etant donné que nous avons un échantillon de sessions (n=6) pour lesquelles les apprentis-tuteurs avaient oublié de partager la ressource avec les apprenant, nous pouvions avoir un point de départ qui nous permettait d'observer la production langagière des apprenants sans la variable *Aide langagière*. Dans ce cadre d'échanges, les résultats montrent que tous les apprenants n'ont utilisé que l'expression « *Je pense que* » proposée à l'oral par les apprentis-tuteurs.

22.43 Tuteur : *Est-ce que tu penses que les français sont plus à la mode que les américains*

22.45 Apprenant : *Je pense que les américains, euh, pour les américains les modes ne sont pas une grande différence, euh, dans notre vie, mais je pense pour les français c'est peut être une grande chose.*

Regardons maintenant l'impact de l'étayage sur la variété des structures utilisées. L'étayage simple ou double (n=5) qui pointe la ressource et demande à l'apprenant d'utiliser les formes affichées n'apporte pas plus de variétés dans la production orale des apprenants (3 types d'expressions différentes : *je pense que*, *à mon avis*, *je crois que*) que les sessions (n=5) où la ressource apparaît sans étayage. Il est vrai que, pris dans le flot de la parole, les apprenants dirigent leur regard vers le haut pour chercher des idées et ne portent plus leur attention sur le bas de l'écran proposant l'aide langagière.

En revanche, il apparaît que le changement de mode (apparition de la ressource sur une partie importante de l'écran) avec étayage (n=6) élargit le champ de production de l'apprenant (5 à 6 expressions différentes : *je pense que*, *pour moi*, *personnellement*, *à mon avis*, *d'après moi*, *pour moi*) et ce, d'autant plus que des encouragements, des relances ou des corrections sont proposés.

18:43 Tuteur : *Est-ce que vous avez déjà vu comment sont habillés les Français ? En comparaison, est-ce qu'on est habillé différemment ou pareil ?*

19 :15 Apprenant A : *Ah, ummh, ça...les vêtements des français sont plus ...plus (ba ??) plus chers, je pense. And...les gens ummh...habiller les vêtements mieux que les américains, je pense.*

19 :49 Tuteur : *D'accord. N'oubliez pas pour ...d'essayer d'utiliser les phrases dans l'écran*

20 :01 Apprenant A : *Ah, oui.*

20 :05 Tuteur : *Mais c'est bien tu as dit ' je pense ' c'est bien. Tu peux dire 'selon moi', ' d'après moi', 'pour ma part'.*

20 :13 Apprenant A : *Ah, à mon avis...les français...les gens français habillent mieux que les américains*

20 :27 Tuteur : *D'accord. Et toi, I, qu'est-ce que tu en penses ?*

20 :42 Apprenant B : *Ummh, je ai jamais voyagé en France mais selon moi, je pense que les vêtements*

20 :43 Tuteur : *Bravo !*

20 :46 Apprenant B : *Selon moi, je pense que les vêtements en américains et en France ...je pense que les mêmes marques, les mêmes marques comme Hollister, comme...il y a ..ummh..les magasins sont toujours...mais...*

21 :06 Tuteur : *Si tu utilises selon moi, tu n'as pas besoin de dire je pense. Ça...ça veut dire la même chose.*

21 :15 Apprenant : *Aaaah ! Aaaah !*

21 :16 Tuteur : *Parce que tu as dit, 'selon moi,, moi je pense'.*

21 :20 Apprenant : *Ah oui, je suis désolée.*

21 :25 Tuteur : *Tu peux juste dire 'selon moi', ça suffit, mais sinon c'est pas grave, je suis là pour ça.*

21 :34 Apprenant : *Je crois que les vêtements français sont plus importants parce que Paris est le capital de « fashion ».*

6. Formation des tuteurs

Il est normal que, dans un contexte de formation des tuteurs, nous soyons confrontés à des pratiques tutorales en construction, tant d'un point de vue de diffusion de l'information que d'un point de vue de réception des indices (notamment visuels) envoyés par les apprenants (Cohen et Guichon, 2013). La compétence sémiotico-pédagogique dans un environnement synchrone semble se construire avec une pression temporelle importante, déjà notée par Develotte, Guichon et Kern (2008), ce qui se traduit par des oublis (ressource non-affichée, non réactualisation par la parole de la présence de la ressource). En effet, en temps réel, les apprentis-tuteurs doivent suivre un scénario pédagogique (souvent en version papier à côté de l'ordinateur), réguler l'activité didactique (consignes, reformulations, retours), procéder à une évaluation linguistique et manier un outil complexe avec des espaces visio, audio, écrits mouvants. La pyramide de Hampel et Stickel (2005) montre bien que l'appropriation des dimensions techniques d'un outil de diffusion de contenus et d'interactions en ligne est indispensable pour permettre ensuite une certaine fluidité et créativité pédagogiques. Il est donc capital que les tuteurs passent soit plus de temps à se familiariser avec les fonctionnalités de l'outil ou notent dans le scénario pédagogique les manipulations plus délicates.

Les résultats de notre recherche exploratoire montreraient aussi un lien entre une pratique d’affichage de l’aide écrite et la production orale des apprenants. Ceci demande à être vérifié à plus grande échelle mais il est important de sensibiliser les tuteurs à l’impact de la disposition de l’écran sur les productions langagières.

Toutefois, à cette formation technique, doit s’ajouter une sensibilisation à l’articulation entre régulations pédagogiques et régulations techniques. En effet, alors que les apprentis-tuteurs s’assurent à l’oral qu’un document indispensable à la réalisation d’une activité (voir support de l’apprenant Annexe 1) a bien été reçu en début de séance, l’étayage oral disparaît dans de nombreuses sessions lorsqu’il s’agit d’une aide langagière non-nécessaire à la réalisation de l’activité. Il est donc important lors de séances de debriefing de pointer l’importance de l’étayage oral pouvant aussi se coupler à un étayage mimo-gestuel (De Chanay, 2011). D’ailleurs, des recherches sur l’efficacité des aides lexicales dans le cadre du tutorat en ligne (De Lièvre et Temperman, 2011) confirment que le tutorat proactif, qui consiste à anticiper les besoins de l’apprenant par des pointages écrits ou oraux, permet d’augmenter la fréquence d’utilisation des aides lexicales. Comme le notent les auteurs : « la proactivité a essentiellement un effet amplificateur par rapport aux qualités intrinsèques de l’outil d’aide » (p.99) ; elle optimise les fonctionnalités de l’outil et, dans le cadre d’un tutorat en langues, peut permettre l’appropriation de structures langagières par le biais du pointage de l’aide écrite.

Un autre paramètre peut permettre de comprendre les variations dans les pratiques tutorales, à savoir le positionnement du tuteur qui, dans le cadre de conversations pédagogiques, s’inscrit plus dans un rôle de conversant (pair) que de modélisateur (tuteur) (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006). Cette « absence pédagogique » (Anderson, Rourke, Garrison et Archer, 2001) mérite d’être pointée pour les tuteurs en formation qui se construisent un agir professionnel.

En dernier lieu, une formation de base aux principes d’ergonomie en ligne pourrait peut-être conduire à afficher de manière plus judicieuse les fenêtres d’aide dans les parties de l’écran les plus lisibles. En effet, il semblerait que la disposition de l’aide langagière dans la partie basse et latérale gauche de l’écran ne soit pas la plus porteuse.

7. Conclusion

Au final, notre étude qui se voulait exploratoire sur l’utilisation des fenêtrages en situation écologique d’enseignement des langues dans un dispositif audio-visio synchrone a permis de décrire des pratiques sémio-technico-pédagogiques hétérogènes utilisées par des apprentis-tuteurs s’appuyant sur l’outil commercial *Adobe Connect*. Le faible nombre de tuteurs ne permet pas de conclure quant à l’impact réel de l’apport d’une aide langagière écrite dans la production orale des apprenants. Cependant, les pratiques tutorales relevées peuvent nous permettre de procéder à une étude quantitative de plus grande échelle, couplée à une dimension qualitative (entretiens tuteurs et apprenants). Des nouvelles avancées technologiques, notamment dans l’enregistrement des mouvements visuels, pourraient faire avancer notre compréhension sur la disposition optimale à proposer aux apprenants pour s’assurer que les aides langagières écrites puissent véritablement soutenir la production orale. Cependant, une fois les affordances sémio-technico-pragmatiques maîtrisées, les régulations pédagogiques semblent être nécessaires pour donner toute

leur valeur aux environnements numériques optimisés. « L'important c'est avant tout de disposer d'outils d'aide qui soient à la fois pertinents, accessibles et contextualisés⁷ (De Lièvre et Temperman, 2011 : 99)

8. Bibliographie

- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, <http://archimede.bibl.ulaval.ca>.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2001). « Assessing teaching presence in a computer conferencing context », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, n°2, p.1-17.
- Cohen, K. et Guichon, N. (2013). « Cet obscur objet de l'interaction médiatisée : la webcam dans un échange pédagogique en ligne », *Colloque Echanger pour apprendre en ligne*, Université Grenoble 3, 6-8 juin.
- De Chanay, H. (2011). « La construction de l'éthos dans les conversations en ligne », dans Ch. Develotte, R. Kern & M.-N. Lamy, M (dir.), *Décrire la conversation en ligne : le face-à-face distanciel*, Lyon , ENS Editions, p. 145-172.
- De Lièvre, B. & Temperman, G. (2011). « L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat », dans Depover et al. (eds), *Le tutorat en formation à distance*, Bruxelles, De Boeck.
- Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). « Pairs et/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, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*, n°40, p.75-87.
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « "Allo Berkeley? Ici Lyon. Vous nous voyez bien?" Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *Alsic*, vol.11, n°2.
- Drissi, S. (2009). « Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone », *Actes du colloque Echanger pour Apprendre en Ligne (EPAL)*, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-drissi.pdf.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). « Giving a voice to the silent language of culture : The *Cultura* Project. », *Language Learning & Technology*, vol.5, n°1, p.55-102.
- Gettliffe, N. & Toffoli, D. (2011). « Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère », *Actes du colloque EPAL*, http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-gettliffe-toffoli.pdf.
- Guichon, N. (2009). « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic*, vol.12, <http://alsic.revues.org/1227> ; DOI : [10.4000/alsic.1227](https://doi.org/10.4000/alsic.1227).

⁷ Souligné par l'auteur.

- Guichon, N. & Drissi, S. (2008). « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, p. 185-217.
- Guichon, N., Bétrancourt, M. & Prié, Y. (2012). « Managing written and oral negative feedback in a synchronous online teaching situation », *Computer assisted language learning*, vol. 25, no. 2, p. 181–197.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). « New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online », *Computer Assisted Language Learning*, vol.18, n°4, p. 311–326.
- Mangenot, F. (2008) « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums », *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol. 15, <http://sticef.org>.
- Mangenot, F. (2011). « Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage », dans Ph. Blanchet & P. Chardenet (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, p. 337-343.
- Meskill, C. (2009). « CMC in language teacher education: learning with and through instructional conversations », *Innovation In Language Learning and Teaching*, vol. 3, n°1. p.51- 63.

9. Annexes

Annexe 1 : Scénario de communication de la séance 3

Séance 3 de tutorat en ligne : Support du tuteur

Evaluation de l'apprenant:

A=acquis

B=en cours d'acquisition, réussite fréquente

C=en cours d'acquisition, réussite rare

D=non acquis

Tâche 1 (7 min.) – DISCUSSION SUR DES LOGOS FRANÇAIS

Mémo pour le tuteur :

- Le tuteur poste la fiche avec les logos et il pose à l'apprenant des questions afin de le lancer dans la discussion.
- S'il y a des logos que l'apprenant ne connaît pas et s'il est curieux, le tuteur les explique.
- Il n'est pas obligatoire de discuter sur tous les logos, si vous n'avez pas le temps.

Questions :

1. *Quel logo tu connais?*
2. Si l'apprenant répond d'un seul mot : *Que représente ce logo?* (décliner et décrire le logo)
3. *Quel autre logo de la fiche connais-tu?* (question nécessaire pour lancer la discussion)
4. OPTIONNEL : L'étudiant décrit un logo qu'il connaît (français ou international) et qui n'est pas sur la fiche : le tuteur doit deviner ce logo.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- <i>L'apprenant connaît globalement certains logos français ? A B C D</i>- <i>L'apprenant peut faire une brève présentation des logos ? A B C D</i> |
|---|

Pour faire la liaison avec la deuxième tâche

Mémo pour le tuteur :

Le tuteur pose la question suivante à l'apprenant « *Quelles sont les logos qui renvoient à la mode? »*

(Réponse : Celio, Chanel, Jennyfer, Jean Paul Gaultier, Kiabi, Louis Vuitton, Promod, Yves Saint Laurent)

Tâche 2 (10 min.) – Questions sur « LA MODE »

Mémo pour le tuteur :

Le tuteur pose des questions sur la mode en cherchant le dialogue (il ne s'agit pas de réponses courtes à un questionnaire). Il peut improviser avec d'autres questions pour et interagir avec l'apprenant ou ne pas tout demander si l'apprenant parle de manière fluide et avec des justifications.

Idées de questions :

- Qu'est-ce que tu penses du monde de la mode?
- Est-ce que tu penses qu'être à la mode c'est être bien habillé ? Pourquoi?
- Penses-tu qu'acheter des produits d'une marque, même s'ils sont plus chers, sont mieux que les produits de marques inconnues ou moins chères? Pourquoi?
- Pour toi, est-ce que c'est important d'être à la mode ou porter des produits de marque?
- Est-ce que tu dépenses tes économies en vêtements ou produits de marques connues?
- Quels magasins ou boutiques fréquentes-tu? Sur quels critères ?

Mots clés pour aller plus loin dans la conversation : Achats compulsifs, publicité trompeuse/mensongère, avoir de la personnalité en portant des marques, soldes, qualité des produits, classement dans la société, mode en relation avec la culture, âge pour commencer à porter les marques.

- *L'apprenant justifie et argumente ses réponses avec cohérence ? A B C D*

Tâche 3 (3 min.) – PARLER DE SOI-MEME ET SON PAYS

Mémo pour le tuteur : Poser à l'apprenant les questions suivantes et envoyer dans la partie Notes d'Adobe Connect (copier-coller) l'aide langagière: « Exprimer son opinion » :

1. *Quelles marques peut-on trouver aux Etats-Unis ou dans ton pays?*
2. *Est-ce que tu es toujours fidèle à une marque connue quand tu fais des achats?*
3. *Est-ce que tu penses que les Français sont à la mode et sont-ils bien habillés par rapport aux Américains?*

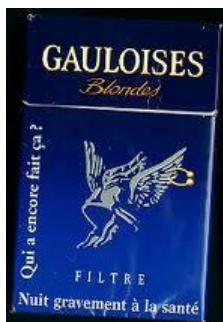
- *L'apprenant peut s'exprimer avec des verbes d'opinion (je pense/crois que, à mon avis, selon moi, d'après moi...) A B C D*
- *L'apprenant est capable de faire des comparaisons. A B C D*

BILAN : *Que pensez-vous de cette séance?*

Séance 3 de tutorat en ligne : Support de l'apprenant



CITROËN



LOUIS VUITTON

Jean Paul
GAULTIER



VICHY
LABORATOIRES



Annexe 2 : Aide langagière écrite affichée dans la fenêtre Notes de discussion

EXPRIMER SON OPINION
<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Je crois que ...<input type="radio"/> Je pense que<input type="radio"/> Je trouve que<input type="radio"/> Je considère que ...<input type="radio"/> A mon avis ...<input type="radio"/> D'après moi....<input type="radio"/> Pour moi...<input type="radio"/> Selon moi...<input type="radio"/> En ce qui me concerne... je préfère ...<input type="radio"/> Pour ma part...<input type="radio"/> Personnellement,