

Communiquer autrement à travers la visioconférence : outil miracle ou frein pour apprendre une langue ?



Xóchitl Espinosa Vasseur

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
mex75@hotmail.fr

Reçu le 08-04-2015 / Évalué le 06-07-2015 / Accepté le 30-09-2015

Résumé

L'article présente une recherche qui porte sur l'étude des interactions par vidéoconférences entre étudiants français du Lycée Aristide Briand (Évreux) et étudiants mexicains du Centre d'Enseignement de Langues Étrangères (CELE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Il s'agit de décrire et d'analyser ces interactions en se penchant de manière plus spécifique sur les séquences qui mettent en évidence des problèmes d'incompréhension.

Mots-clés : visioconférence, communication, interaction et interactivité, échange

**Comunicar de manera diferente a través de la videoconferencia:
¿herramienta milagrosa o freno para aprender un idioma?**

Resumen

El siguiente artículo presenta una investigación sobre el estudio de las interacciones por medio de videoconferencias entre estudiantes franceses del liceo Aristide Briand (Évreux) y estudiantes mexicanos del Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Este trabajo persigue describir y analizar dichas interacciones poniendo especial énfasis en aquellas secuencias que evidencian problemas de incompreensión.

Palabras clave: videoconferencia, comunicación, interacción, interactividad, intercambio

**Communicating differently through videoconference:
A miraculous tool or a halting brake for language learning?**

Abstract

This article presents research on the study of interaction through videoconferences between French students from the school Aristide Briand (Évreux) and Mexican students from the Center for Foreign Language Studies (CELE) of the Universidad Nacional Autonoma de Mexico (UNAM). This work seeks to describe and analyze such interactions, placing special emphasis on the sequence that show comprehension problems.

Keywords: videoconference, communication, interaction, interactivity, exchange

Introduction

Quand on parle de visioconférence, on fait référence à un moyen de communication virtuelle et d'échanges synchrones entre plusieurs personnes ou groupes de personnes. Ce dispositif mobilise de nouvelles formes d'interaction, non seulement grâce à l'ordinateur, mais aussi grâce aux configurations interactionnelles originales.

La présente expérience fait référence aux interactions synchrones entre des étudiants mexicains apprenant le français au CELE-UNAM et des élèves français du Lycée Aristide Briand (Evreux) apprenant l'espagnol comme langue étrangère. Lors de la mise en place de ce dispositif, notre but était donc de faire communiquer nos étudiants avec des locuteurs francophones, et ainsi d'établir des échanges culturels entre apprenants, en même temps que de renforcer les compétences communicatives dans la langue cible.

C'est dans ce contexte que des questions se sont posées ; elles tiennent compte de deux points essentiels. En ce qui concerne l'interaction en face à face telle que nous la pratiquons en cours : Quelles caractéristiques d'interaction possèdent les séances de visioconférences ? Comment à travers une rencontre interculturelle, via visioconférence, des étudiants de FLE développent-ils leurs compétences communicatives et interactionnelles ?

Dans un premier temps, nous décrivons les spécificités des situations de communication en cours de langue et lors de visioconférences afin de mieux cerner la complexité des interactions. Dans un deuxième temps, nous exposerons le scénario mis en place. Enfin, nous présenterons la démarche méthodologique employée pour analyser les interactions des étudiants mexicains.

1. Qu'est-ce que communiquer ?

1.1 Une typologie de la communication.

Traditionnellement, « communication » se rapproche de « communier » avant que le mot ne désigne au XX^{ème} siècle une « *action de communiquer quelque chose à quelqu'un* » (Winkin, 1981 : 14). Le concept de communication implique donc un émetteur, un canal, un message et un récepteur (modèle de Shannon). Cette dernière serait alors linéaire et transmissive, constituant un simple échange de signaux. Ce processus de communication est considéré comme une ligne droite avec un point de départ et un point d'arrivée. Cependant, ce concept du point de vue relationnel met à jour un autre paradoxe, celui de l'interaction. Quel degré d'interaction s'opère entre l'émission et la réception ? L'interaction est un processus dialogique de rencontre qui englobe des caractéristiques : le face à face, et des règles avec des contraintes s'appuyant sur une relation cognitive des participants (Tabensky, 1997). Traverso

ajoutera l'idée d'engagement « *Le maintien de l'interaction oblige les participants à signaler continuellement qu'ils sont parties prenantes de ce qui se passe : (...) Etre engagé dans une interaction signifie que l'on y maintient une certaine attention intellectuelle et affective* » (1999 : 16). On remarque ici une dépendance certaine entre les deux locuteurs dans leurs réponses car chacun dépend de l'autre pour interagir et ils ont aussi un intérêt commun.

C'est à partir de là qu'on pourra s'interroger plus particulièrement sur le prototype communicationnel. Que se passe-t-il quand deux personnes interagissent ?

1.2 La construction de l'interaction

Pour qu'il y ait interaction, il faut que le partage de la parole s'accompagne non seulement dans un premier temps d'une coopération entre plusieurs locuteurs, mais aussi d'une série de normes qui, selon Cicurel (2011), se déclinent en plusieurs règles :

- une règle de qualité : elle mène les locuteurs à s'exprimer sincèrement.
- une règle de quantité : chaque locuteur doit essayer d'équilibrer son discours et ne pas en dire trop.
- une règle de relations qui incite le locuteur à savoir répondre et se comporter face à l'autre.
- une règle de modalité qui amène les locuteurs à donner des explications sur leurs discours.

Selon C. Kerbrat-Orecchioni (cité par Louis, 2011), d'autres éléments sont indispensables dans une classe de langue pour interagir: une situation, des participants et un cadre spatio-temporel.

Les étudiants qui interagissent en cours le font selon leur propre caractère; d'autre part, les relations amicales qui les rapprochent de leurs camarades de classe sont un atout supplémentaire qui les pousse à la coopération lors des interactions. C'est dans ce cadre spatio-temporel, qui a une fonction sociale, que les étudiants endossent le rôle d'acteurs sociaux qui conversent et débattent dans un but précis. Le même auteur insiste sur la notion de « synchronisation interactionnelle ». L'étudiant A sera capable en effet de voir à quel moment il pourra prendre la parole ou la laisser (au moment des pauses par exemple) ; sans qu'il en soit vraiment conscient, il sera aussi amené à imiter son partenaire, non seulement au niveau du paraverbal (ton, volume, rythme de la voix), mais aussi au niveau de l'attitude.

1.3 L'interaction en visioconférence

1.3.1 La composante du genre discursif

L'interaction dans une visioconférence se caractérise par un effet d'asymétrie. Velkavska et Zouinar (2007) parlent tout d'abord « d'asymétrie de la relation » dans le sens où l'interaction se déroule entre « natifs » et « non natifs ». Les apprenants doivent être capables de réagir à ce que disent les autres étudiants et de leur répondre en adaptant leurs comportements communicatifs de manière à être compris. Précisons ici qu'au-delà de cette opportunité originale pour « sortir de la classe », s'instaure un décalage relationnel dû à la différence existant entre leur culture d'origine et la culture découverte.

Par « asymétrie interactionnelle », les auteurs désignent ensuite un écart au niveau de la prise de parole et du contrôle de l'interaction. En effet, comment l'apprenant mexicain conversera-t-il avec le francophone ?

Develotte et Drissi (2013) parlent de « face à face distanciel » dans lequel l'espace multimodale est flexible et non stabilisé. Dans notre cas, l'interaction orale sera flexible car l'étudiant aura accès non seulement à l'écran de l'ordinateur, mais aussi au grand écran de la salle pour pouvoir interagir avec les francophones.

Ensuite, les deux premiers auteurs évoquent « une asymétrie contextuelle » qui s'intéresse aux éléments pertinents de l'environnement pour que l'interaction soit un succès. En effet, l'organisation d'une interaction en visioconférence passe par l'application de quelques principes : il est impossible qu'un étudiant A qui est face à l'écran ait accès en main propre aux objets présentés par l'étudiant B qui est face à lui ; ce même étudiant A ou B ne peut pas non plus percevoir des signes d'incompréhension de l'autre étudiant quand l'action se fait hors champs. Ensuite, chaque locuteur face à la webcam aura la possibilité d'ajuster sa position car on ne verra que le haut de leur corps et qu'il sera difficile pour chacun de saisir, du moins au début, les réactions de l'autre. Enfin, avant la visioconférence les deux étudiants face à face pourront apporter plus de soin à leur propre présentation pour donner une image positive d'eux-mêmes (ils pourront se coiffer, se maquiller pour les filles).

1.3.2 La composante interculturelle

Comme le souligne Jean-Claude Beacco, il faudra tenir compte alors de quatre dimensions.

- **Les dimensions actionnelles :** *Elles permettent de décrire un « savoir agir » minimum dans une société peu connue, de manière à pouvoir y gérer sa vie*

matérielle et relationnelle, qu'il s'agisse d'un séjour provisoire comme touriste, ou d'un séjour de plus longue durée (expatriation). Cette « matière culturelle » donne lieu, potentiellement, à observations et à interprétations des sociétés et groupes autres. Elle constitue les premiers malentendus ou surprises culturelles, et implique, surtout lors des contacts initiaux, une prise de distance et une position à la découverte. (Beacco, 2004 : 330)

Il ne s'agira donc pas de vivre dans le pays cible pour intérioriser des habitudes conscientes ou inconscientes, mais plutôt de voir dans le cas des visioconférences la façon dont les apprenants parlent et agissent pour se faire comprendre.

- **Les dimensions ethnolinguistiques :** « Elles permettent de caractériser le « vivre ensemble verbal » ce qui a des effets directs sur la réussite de la communication » (Beacco, 2004 : 330). Nous fixerons notre attention sur la capacité qu'ont les apprenants mexicains de chercher à remédier aux dysfonctionnements qu'il pourrait y avoir pendant l'interaction avec les Français (comment l'étudiant va-t-il demander de répéter une idée qu'il a mal entendue ou qu'il n'est pas sûr d'avoir comprise ?)
- **Les dimensions relationnelles :** « Elles cernent les attitudes et les compétences verbales nécessaires à une gestion linguistique appropriée d'interactions portant sur la matière culturelle elle-même » (Beacco, 2004 : 331). Autrement dit, nous chercherons à voir comment les apprenants mexicains feront pour que cette rencontre entre nations soit une rencontre de partage et comment ils affronteront la diversité des regards lors de la présentation de points de vue différents sur plusieurs modes de vies.
- **Les dimensions interprétatives :** « Elles traitent les formes sous lesquelles celles-ci peuvent se donner à voir : dans les contacts directs (observation, interaction verbale) » (Beacco, 2004 : 332). On relèvera ici comment les apprenants mexicains vont interpréter des faits sociaux français, ce qui aboutira à une réflexion personnelle.

2. Présentation du projet

2.1 Le public

Les apprenants de niveau B2 avec lesquels nous avons pu travailler étaient tous des élèves apprenant le français au CELE de l'UNAM ; ils étaient approximativement au nombre de 20. Tous les apprenants étaient de nationalité mexicaine et avaient déjà suivi 550 heures de cours de français. Les francophones (Français, Sénégalais, Marocains), quant à eux, étaient des étudiants de CPGE au nombre de 15 et avaient plus ou moins derrière eux le même nombre d'heures d'enseignement de l'espagnol.

Par contre, du fait que ces étudiants devaient affronter en fin d'année une évaluation de type grammatical, leurs cours privilégiaient l'écrit.

2.2 Le matériel

Le bon déroulement d'une visioconférence dépend de l'obtention et de l'utilisation adéquate d'un certain nombre d'outils (1 webcam statique, 1 ordinateur portable avec Skype, 1 microphone, des hauts parleurs, deux écrans latéraux qui affichent l'image des francophones et une connexion internet).

La visioconférence n'exclut pas dans le même temps le recours à du matériel supplémentaire qui facilite la communication (diapositives, textes, dessins, images). L'utilisation du courrier électronique et le clavardage peuvent aussi intervenir lors de la visioconférence.

2.3 Les phases du projet

La réalisation du projet a débuté en septembre 2012 ; des séances d'une heure de visioconférence ont été organisées deux fois par semestre, avec une participation de la moitié de la classe pour la première visioconférence et de l'autre moitié de la classe pour la deuxième visioconférence, afin que tous puissent participer au cours du même semestre. Lors de ces séances, des groupes de cinq à six étudiants exposaient un sujet culturel qu'ils avaient choisi eux-mêmes devant le groupe d'élèves français et inversement.

En février 2015, les enseignants ont décidé de faire un débat et les étudiants sont intervenus sur un thème précis qui avait été choisi par les deux professeurs. Ils avaient déjà eu l'occasion d'en faire un en classe, mais affronter les idées d'un groupe appartenant à une autre culture a été accueilli comme un vrai défi. L'objectif était de dynamiser l'échange et aussi de permettre aux étudiants de s'exprimer de manière plus fluide. En outre, cet exercice de jeu de ping-pong entre deux intervenants a rendu l'activité plus intéressante du fait que l'étudiant mexicain devait se concentrer sur ce qu'il disait et aussi sur ce qu'il entendait pour pouvoir au besoin riposter. Les séances ne privilégiaient pas le réinvestissement de connaissances ayant déjà été acquises en classe. Il s'agissait plutôt de mettre en situation de communication les apprenants devant des locuteurs francophones et de voir s'ils pouvaient palier à des difficultés de compréhension et d'interaction.

2.4 Processus didactique de notre recherche

2.4.1 La phase préparatoire

Préparer une séance de visioconférence impose une préparation rigoureuse, non seulement sur le plan technique, mais aussi sur le plan pédagogique afin de prévoir les éventuelles difficultés.

La préparation technique

La première chose à faire, bien sûr, est de vérifier le fonctionnement du matériel (audio et cadrage), de voir si les deux institutions ont le bon équipement pour lancer les visioconférences (compatibilité de connexion et, si ce n'est pas le cas, essayer d'autres moyens comme Skype, par exemple).

Cependant, de nombreux problèmes de dernière minute peuvent survenir : problèmes de connexion, problèmes de son, problèmes qui font annuler la séance à cause de la participation imprévue des étudiants à une journée «Portes ouvertes».

La préparation pédagogique

La phase de préparation pédagogique est également importante. En effet, à ce moment-là, nous avons demandé aux étudiants de faire des recherches sur internet. Cette préparation a ainsi permis aux apprenants de savoir cibler leurs recherches et également de répertorier les sites internet en rapport avec le sujet. L'enseignant était chargé de vérifier la cohérence des notes prises. Enfin, en classe, quelques jours avant la séance de la visioconférence, les étudiants se sont exercés à l'oral en présentant à leurs camarades les idées et arguments qu'ils avaient retenus, tout en anticipant ce que le groupe outre-Atlantique pouvait leur demander.

2.4.2 Les échanges en ligne

Notre objectif principal était de démontrer que, loin de causer un blocage chez les apprenants qui s'efforcent de pratiquer l'oral, la visioconférence est un outil qui les incite à prendre la parole plus spontanément en leur laissant la liberté de sonder une idée émise par l'élève francophone, de l'enrichir ou de la contredire.

L'objectif de la séance pour les étudiants était d'échanger leurs points de vue sur le thème « Est-ce qu'on peut rire de tout ? » (de la famille, de la religion, de l'apparence extérieure, du gouvernement). Pendant la visioconférence, les étudiants ont formulé des questions en français pour que leurs interlocuteurs répondent en espagnol. Les deux groupes d'apprenants ont conclu sur la grande problématique de la liberté d'expression à propos des événements récents évoquant les représailles dont fut victime le journal français Charlie Hebdo, « qui rit de tout ».

La lecture du profil général des étudiants de niveau B2 du CECR (2000 : 27) fait apparaître dans la rubrique « Interaction orale » les descripteurs suivants : Prendre part à une conversation : l'apprenant peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif et peut participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et

défendre ses opinions. Le débat dans ce cas-là est l'un des exercices préconisés pour les apprenants souhaitant atteindre le niveau B2.

Remarquons que l'activité *débat* permet de favoriser les échanges spontanés pendant la visioconférence. En effet, selon Traverso (1999) l'intervention du premier locuteur impose des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur. Il existe dans ce cas-là une interdépendance entre les deux interactants et aussi une symétrie langagière qui est produite de façon ordonnée. Pour les enseignants, il s'agira donc de mettre en place des activités qui corroborent l'affirmation de Méndez « La vidéoconférence admet non seulement un dialogue authentique mais elle permet aussi de partager des connaissances, des expériences et des recours » (2008 : s. n. p.)¹. Ici, l'auteur souligne l'interaction simultanée et réciproque qui doit permettre d'échanger avec les autres des points de vue différents.

3. La démarche méthodologique

La méthodologie adoptée relève de l'observation participative depuis une perspective qualitative et vise la description des procédés interactionnels pendant une visioconférence. Il s'agit donc d'exposer et d'expliquer les compétences communicatives auxquelles a recours l'étudiant et d'étudier leur fonctionnement.

Ce que nous avons cherché au moyen de cette démarche, c'est à capter comment l'interaction entre les deux groupes-nations s'organise pour créer un produit fini grâce à un échange interculturel, à voir comment une activité via visioconférence faite à partir de ce que savent les étudiants aboutit à une tâche finale riche en culture partagée.

3.1 La collecte de données

Notre démarche s'appuie sur des enregistrements audio et vidéo avec leurs transcriptions correspondantes. Lors de la séance, un technicien était présent avec une caméra sur pied placée sur le côté de l'ordinateur. Cette collecte de données peut être ainsi divisée :

La vidéo : nous avons enregistré la séance au cours de laquelle nous avons tenté de dégager un inventaire de données verbales des étudiants mexicains et français, en essayant en même temps d'avoir une vue générale sur le groupe et d'observer l'attitude de ceux qui écoutaient leurs camarades.

Le questionnaire : à la fin du semestre, les étudiants ont répondu à un questionnaire pour connaître leur point de vue sur la visioconférence. Il contenait trois séries de questions qui nous permettaient dans un premier temps de mesurer leur intérêt pour le

contact avec la culture française, puis la pratique de la langue et de dégager leur bilan personnel.

3.2 La construction du corpus

Il ne s'agissait pas d'analyser l'ensemble des informations données par les deux groupes, car la tâche aurait été trop lourde. C'est pourquoi, nous nous sommes limités à l'analyse des interactions verbales (analyse de conversations et de discours) du côté mexicain.

3.2.1 La participation des étudiants

Le taux de participation des interactants a été un premier indicateur d'analyse. Dans le tableau suivant, nous présentons des données qui recoupent à la fois le temps de participation des étudiants mexicains en minutes et le nombre de leurs prises de parole respectives. Sur les 13 élèves, 11 ont pris la parole. Deux étudiants ont pris la parole quatre fois, un trois fois, deux étudiants deux fois et six une fois.

Participation des étudiants

Participants mexicains	Temps de participation en minutes	Nombre de tours de parole
E1	2.16	1
E2	2.51	4
E3	2.14	1
E4	1.30	2
E5	0.42	3
E6	1.31	2
E7	1.50	1
E8	1.01	1
E9	2.25	1
E10	5.16	4
E11	1.35	1

Le tableau ci-dessus montre une importante monopolisation de la parole par E2 (étudiant 2) et par E10 (étudiant 10). Il existe un écart certain entre ces deux élèves et le reste du groupe. Cela peut s'expliquer d'une part par le niveau linguistique de ces deux étudiants qui est plus élevé que celui de leurs camarades ; en outre, ils sont actifs en cours et leur participation est régulière. Les étudiants plutôt timides en classe

ont peu pris la parole. Au niveau du temps de participation, nous constatons un seul écart au sein du groupe : E10 parle plus que ses camarades, conforté par son niveau linguistique plus élevé, sa capacité de savoir s'exprimer davantage et de construire des phrases plus longues.

Extrait du début de la visioconférence

Interactions	Fonction de l'acte de langage
<p>E1 : E1 se rapproche timidement de la caméra. <i>Bonjour, on ne te comprend pas. Tu peux répéter !</i> E5 : <i>Parlez plus fort SVP !</i> E1 : <i>On a préparé quelques thèmes... par exemple que les Mexicains se moquent de soi-même mais il y a des avantages. Qu'est-ce que vous pensez ?</i> FRS1: <i>Hola, voy a sacar fotos por los amigos para reír (rire) de ellos.</i> PM: <i>Vous entendez ?</i> PF : <i>Non, on entend mal !</i> E5 : <i>Il prête l'oreille avec un autre élève. ¿ Qué ? C'est la France ?</i></p>	<p>E1 et E5 : Sollicitation. E1 : Sollicitation. FRS1 : Réponse. PM : Elle vérifie l'audio. PFRS : Réponse. E5 : Il écoute et est étonné.</p>
<p>Coupure.</p> <p>E2 : <i>Bonjour est-ce que vous m'écoutez bien ? Je vais parler de la proposition qu'il est possible de rire de la famille (...) Je voudrais savoir quelle est votre position ?</i> FRS2: <i>Si en Francia, es posible de reír de la familia porque no hay problemas. Euh. (...) es un medio de mejorar la familia actual.</i> E2 : <i>Euh d'accord.</i> E3 : <i>Heummm. Bonjour, Je pense que rire de la famille</i></p>	<p>E2 : Il vérifie que les français l'écoutent, introduit son exposé + Sollicitation. FRS2 : Réponse. E2 : Acceptation de la réponse sans conviction. E3 : Donne son opinion. PM : Elle relance l'échange.</p>
<p>Coupure</p> <p>PM: <i>Attends, elle écrit, continue.</i> E3 : (...) <i>Comment est le modèle de la famille en France, vous pouvez commenter ?(...)</i> FRS3: (...) <i>Pienso que es euh es la diferencia en Francia como en México. Euh, tenemos una igualdad Hombre/mujer. Pienso que en Francia no hay las típicas mujeres en casa, el hombre en el trabajo.</i> E2 : <i>Bonjour, je ne sais pas si en France on peut se moquer de ça parce qu'ici au Mexique il y a beaucoup de choses de faire ce type de.... (tous ensemble) « blague » parce qu'au Mexique on peut se moquer de beaucoup beaucoup de l'armée, on croit qu'ici au Mexique notre imagination est plus grande. Et en France qu'est-ce que vous pensez ?, il y a des choses pareilles ?</i></p>	<p>E3 : Sollicitation. FRS3 : Réponse. E2 : Donne son opinion, expose +Sollicitation</p>

E 2 : étudiant 2. PM : professeur mexicain. PF : professeur français. FRS1 : Apprenant français 1

L'extrait ci-dessus révèle que, lors d'un échange interculturel, l'application de certaines règles conversationnelles et aussi de certains moyens communicatifs peut être à l'origine de malentendus ou d'une mauvaise compréhension.

3.2.2 Contrôles techniques

Le passage commence par un problème de compréhension. E1, tout comme E5, demande à l'élève francophone de répéter ce qu'il vient de dire : E1 le dit de manière courtoise et par conséquent pourra s'adapter au niveau d'expression de l'entretien ; E5, quant à lui, le dit de manière un peu brutale. On comprend dans ce cas que ce dernier cherche à attirer d'emblée l'attention des Français, ce qui est possible sans entraîner de tension ni d'un côté ni de l'autre. Ensuite, E5 en se concentrant et en prêtant l'oreille vers l'ordinateur pourra saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit. Au moment de dire

« ¿Qué ? », l'étudiant montre sa surprise en même temps qu'il manifeste une possible incompréhension. En ce qui concerne E2, on comprend vite que celui-ci veut vérifier si les francophones entendent de manière satisfaisante pour commencer à parler.

3.2.3 Les sollicitations

Nous pouvons dégager quatre sollicitations qui obligent les francophones à donner une opinion. Les demandes sont explicites « Qu'est-ce que vous pensez ? » « Je voudrais savoir votre position » « vous pouvez commenter ?(...) » « qu'est-ce que vous pensez ?, il y a des choses pareilles ? ». Les francophones vont être amenés à argumenter sur un problème commun. Toutes les questions montreront que les étudiants peuvent communiquer avec spontanéité, montrant d'emblée de l'aisance pour s'exprimer. Ces questions débouchent surtout sur une demande de partage d'expériences. Autre fait important, c'est la construction de la relation interpersonnelle qui se bâtit dans les messages : cette relation établit un contact entre les interactants qui peut être proche (tu) ou distant (vous) et qui fait partie du système de politesse : E1 et E5 s'adressent au groupe français et non pas à un individu, E5 emploiera de plus un discours plutôt formel « *Je vais parler de la proposition qu'il est possible de rire de la famille (...) Je voudrais savoir quelle est votre position ?* ». Néanmoins, il faut noter que la proximité entre les étudiants de chaque nation existe bien : les participants ont un objectif commun qui est celui de faire débat ; chacun devra prendre en compte autrui pour avancer dans son argumentation.

3.2.4 La recherche de formulation et de lexique

Dans ce jeu d'interactions, il était fréquent que les interactants accompagnent leur discours d'hésitations, de pauses et de reformulations. Plusieurs fois dans l'extrait, apparaîtront des expressions courtes et toutes faites : « Euh d'accord » ou « Hum ». L'étudiant les utilisera ici pour gagner du temps et garder la parole en réfléchissant à ce qu'il va dire ; en outre, il montre qu'il s'adapte à la suggestion formulée. Enfin, à la fin de l'échange, l'apprenant va chercher ses mots : « il y a beaucoup de choses de faire ce type de ... », puis le groupe proposera une réponse : « une blague ». De manière implicite ici, l'étudiant a cherché l'aide de ses camarades en marquant un temps d'hésitation. Ce phénomène implique donc des stratégies de coopération et la réponse du groupe manifeste alors une certaine solidarité. Le doute est alors résolu.

Conclusion

A travers cette recherche, nous avons pu observer comment la visioconférence pouvait avoir un impact certain sur des étudiants de deux pays différents. Nous avons décrit les principaux obstacles qui se présentaient aux apprenants pour formuler leurs discours (les contrôles qui traitent de la fiabilité des outils et des problèmes de compréhension, les sollicitations et la recherche lexicale).

Cette étude nous montre ainsi que les étudiants ont employé non seulement des moyens de communication qui font référence à la communication non linéaire (à travers la voix ou pas), mais aussi à la relation interpersonnelle entre étudiants qui est distincte de celle que l'on repère en classe. De plus, l'effort nécessaire pour bien prononcer et se faire comprendre par un public d'une autre nationalité étaient nécessaire car, dans le groupe-classe, on s'habitue à certaines imperfections de prononciation des autres.

Du point de vue pédagogique, l'idée du débat a été accueillie de manière positive. Les étudiants ont pu non seulement donner leur opinion et argumenter, mais aussi apprendre à exprimer des idées devant un public « étranger ». Le débat a alors établi un principe « d'interaction active ».

Les étudiants ont pu ainsi expérimenter des moments d'échanges parfois décevants, mais le plus souvent riches. La plupart d'entre eux ont trouvé cette expérience positive et souhaitent voir ces séances de visioconférence se poursuivre régulièrement tout au long des semestres. De manière plus détaillée, les étudiants ont apprécié être en contact avec des francophones et connaître des aspects de la culture française. De plus, ils ont aimé cette opportunité particulière de parler en français et ont senti qu'ils avaient amélioré leur expression orale.

Bibliographie

- Beacco, J.C, et al., 2004. *Niveau B2 pour le français*. France : Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Develotte, C, Drissi, S. 2013. « Face à face distanciel et didactique des langues ». *Le Français dans le monde*, n°54, p. 145-158.
- Louis, L., 2011. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. Bruxelles : EME.
- Méndez, J. 2008. *Videoconferencia grupal. Estructura de comunicación y diseño instruccional*. <http://diseoinstruccionaldevideoconferencias.blogspot.mx/> [Consulté le 26 mars 2014].
- Tabensky, A. 1997. *Spontanéité et interaction*. Paris : l'Harmattan.
- Traverso, V. 1999. *L'analyse des conversations*. Paris : Nathan Université.
- Velkovska ; J., Zouinar, M, 2007. « Interactions visiophonique et formes d'asymétries dans la relation du service ». *Réseaux*, n°25, p. 225-264.
- Winkin, Y. 1981. *La Nouvelle communication*. France : Seuil.

Note

1. "La video conferencia admite no sólo un diálogo auténtico sino que también permite compartir conocimientos, experiencias y recursos".