

Adopter des stratégies pour animer une interaction pédagogique asymétrique par visioconférence et par audioconférence

洪毓嫻* / Yu-Hsien, Hung

Anne-Laure FOUCHER**

Ciara Wigham ***

李珮華****/ Pei-Wha, CHILEE

【摘要】

2020 年新冠肺炎於全球蔓延，加速線上視訊教學的發展，成為疫情期間主要的教學模式之一。然而，在線上視訊教學中，學生選擇開啟或關閉鏡頭的現象，是線上視訊教學模式中一個重要問題。視訊鏡頭的開啟或關閉，讓線上視訊教學的互動環境產生兩種交流方式：純語音模式和語音視訊模式。此現象使得線上視訊教學參與者的互動變得不相對稱。也會改變授課者與學習者的交流方式。

針對此現象，本研究以台灣淡江大學法國語文學系和法國克萊蒙對外法語教學研究所於 2022 年共同開設的單學期、同步教學的「遠距線上法語口說課」為例，對參與師生進行開放性訪談，探討在兩種不同互動模式（純語音和語音視訊）共存的教學環境中，法籍授課者如何運用不同的教學策略來幫助台灣學生增進其法語口說能力。整體而言，訪談的分析結果顯示，兩種並存的互動教學模式不會對訓練加強學生的口說能力有太大的影響。

【關鍵字】

視訊，語音，線上遠距教學，法語口說技巧，互動教學

Strategies to facilitate asymmetrical pedagogical interactions via videoconferencing and audioconferencing

【Abstract】

In 2020, the spread of COVID-19 around the world has accelerated the development of online teaching with videoconferencing tools, which has become one of the main teaching models during the pandemic. However, in online video teaching, the fact that students choose to turn on or off the camera is an important issue. The “on and off ” issue creates two different interactive communication modes: audio mode and video mode. It not only makes the interaction between participants unequal but also changes how instructors and learners communicate with each other.

To explore the issue, this study examines “Online distance French speaking skill” which was jointly launched by the Department of French Language and Literature of Tamkang University in Taiwan and the Graduate school for Teaching French as a Foreign Language of Université Clermont Auvergne in France in 2022. The study conducted “Focus groups” interviews with participants to explore different teaching strategies used by French trainee teachers to help Taiwanese students improve their French speaking skills in online teaching environment where two different interactive communication modes (audio and video+audio) coexist. After analyzing the interviews, the study shows that the two coexisting interactive teaching modes will not have much impact on the training of students' oral ability.

【Key words】

videoconferencing, audioconferencing, online distance teaching, French speaking skill, interactive pedagogy

Introduction

La pandémie du Covid-19 a accéléré le développement des formations synchrones par visioconférence. Cette généralisation des cours par visioconférence a rendu plus visible une problématique déjà connue mais peu documentée : la non-activation de la caméra des participant.e.s à une visioconférence. Les raisons de ce phénomène sont variées, elles peuvent être liées la timidité, à un souci d'intimité ou d'environnement (Telles, 2010 ; Kozar, 2015b). Ce phénomène rend l'interaction asymétrique et hétérogène. En effet, dans une telle situation d'enseignement-apprentissage, cohabitent deux modalités de communication : audio et visio.

Notre étude a pour cadre l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). Nous nous intéressons à la gestion de l'interaction des tuteur.trice.s dans un contexte didactique où coexistent ces deux modes. Plus concrètement, nous cherchons à identifier les stratégies mobilisées par ces dernier.ère.s afin de dynamiser l'interaction et gérer les deux modalités communicatives (audio, audio et vidéo) au sein d'un groupe de binôme ou de trinôme d'apprenant.e.s.

Pour répondre à notre problématique, nous avons mis en place un dispositif synchrone *ELODI (Enseigner la Langue Orale à DIstance)* qui constitue le terrain d'étude de notre recherche doctorale¹. À travers la mise en œuvre du dispositif synchrone, par le biais duquel un groupe

¹ Elle est inscrite au Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) de l'Université Clermont-Auvergne et qui est coencadrée par Anne-Laure FOUCHER, Professeur du Science du Langage de L'UFR Lettres, Cultures et Sciences Humaines au Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) de l'Université Clermont-Auvergne (UCA), et Ciara Wigham, Maître de Conférence en Langues Étrangères Appliquées au laboratoire de recherche ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, éducation) à l'UCA.

d'apprenti.e.s enseignant.e.s du master 2 professionnel FLE de l'Université Clermont Auvergne (désormais UCA) est intervenu en tant que tuteur.trice.s dans un cours de langue orale auquel des apprenant.e.s taïwanais.e.s de l'université de Tamkang (désormais *TKU*) participaient, nous avons recueilli différents types de données : les enregistrements des interactions, les traces écrites des participant.e.s, leurs représentations verbalisées.

S'appuyant sur une partie de notre corpus constitué de deux entretiens semi-dirigés avec les participant.e.s, le présent article a pour but de décrire les stratégies verbalisées par tuteur.trice.s quand coexistent la modalité d'audioconférence et celle de visioconférence lors d'une formation synchrone du FLE.

Après une brève synthèse sur la formation à l'enseignement des langues étrangères par visioconférence et par audioconférence et une présentation de notre terrain de recherche, nous analyserons les entretiens croisés d'un groupe de tuteur.trice.s et d'un groupe de tutoré.e.s pour révéler leurs stratégies dans la gestion de l'interaction combinant les deux modalités.

Cadre théorique

La formation à l'enseignement des langues étrangères par audioconférence

Depuis les années 2000, l'audioconférence est présente dans l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue (désormais L2). Du côté de l'apprenant.e, certaines études soulignent que cette modalité communicative, avec l'alternance de l'usage de la modalité audio et du clavardage, aide la réception et la production orale chez les apprenant.e.s (Vetter & Chanier, 2006 ; Mirza & Lamy, 2010).

Du côté de l'enseignant.e, Hampel (2003) note que l'interaction pédagogique par audioconférence encourage la participation des tutoré.e.s et favorise également leur travail en groupe. Elle souligne aussi l'importance de l'assiduité des tuteur.trice.s grâce à ce dispositif synchrone. Rosell-Aguilar (2007) montre que le rôle du.de la tuteur.trice est vu comme un facteur indispensable, car il véhicule la chaleur et l'humanité pour compenser l'absence des images des participant.e.s.

Quant aux stratégies mobilisées par le.la tuteur.trice dans la gestion de l'interaction dans l'environnement audio-synchrone, Jeannot, Vetter & Chanier (2006) repèrent dans leur étude qu'au lieu de fournir des rétroactions, le tuteur met l'accent sur l'intercompréhension et les prises de parole chez les tutoré.e.s, car l'essentiel était que ces dernier.ère.s aient confiance en eux-mêmes, soient encouragé.e.s à prendre la parole, et mettent en valeur leurs connaissances.

Certaines études montrent que la communication pédagogique gérée par le.la tuteur.trice est multimodale (*ibid.*, 2006 ; Wigham & Chanier, 2013 ; Cunningham, Fågersten & Holmstem, 2010). D'abord, l'audio est l'outil privilégié par le.la tuteur.trice pour piloter sa séance. Ensuite, l'utilisation du clavardage consiste à corriger des erreurs des tutoré.e.s et à ajouter des informations supplémentaires. L'usage de cet outil a pour vocation de ne pas interrompre le fil du discours des participant.e.s ni de menacer leur face (*ibid.*, 2013). Enfin, la modalité de vote (affichage d'une icône de sens positif ou négatif) et le tableau blanc sont fréquemment employés par le.la tuteur.trice pour vérifier la bonne compréhension des participant.e.s.

En bref, le.la tuteur.trice anime les interactions d'audioconférence en

manipulant de multiples modes communicatifs pour permettre la fluidité des communications, la compréhension, ainsi que le développement de la confiance en soi.

La formation à l'enseignement des langues étrangères par visioconférence

La formation en L2 par visioconférence a récemment connu un grand essor. Certaines études (Lee, 2007 ; Kozar, 2015) affirment que l'enseignement-apprentissage à distance par visioconférence avantage et dynamise l'interaction (comme celui de face-à-face). Plusieurs recherches sur cette modalité de formation notent que ces interactions favorisent le développement de la production orale chez les participant.e.s, car la caméra, qui apporte un nombre important d'indices paralinguistiques, permet une plus grande fluidité dans la prise de parole (Develotte, Guichon & Kern, 2008), facilite l'intercompréhension (Cappellini, 2014 ; Yamada & Akaroli, 2009), les négociations de sens (Nicolaev, 2010 ; *ibid.*, 2007), ainsi que la recherche du vocabulaire (Cohen & Wigham, 2018). Guichon et Cohen (2014), soulignent néanmoins que l'absence de l'image permettrait aux apprenant.e.s de se focaliser davantage sur la négociation du sens du vocabulaire.

Comme Develotte et Drissi (2013) ainsi que Guichon et Tellier (2017) l'indiquent, l'interaction par visioconférence se déroule dans un espace de communication « *fortement multimodal* » et « *flexible* ». Il est en effet totalement possible pour les locuteur.trice.s de choisir les fonctionnalités utilisées lors de la communication, vidéo, audio, clavardage (Cappellini, *Op. Cit.*).

Du côté de la formation des enseignant.e.s à l'utilisation de la

visioconférence à des fins d'apprentissage de la L2, les chercheurs se focalisent sur la gestion du rythme de l'interaction et l'ajustement des prises de parole (Kozar, *Op. Cit.* ; Dejean, Guichon & Nicolaev, 2010), sur l'assistance des ressources écraniques (Domanchin, 2020), ainsi que sur le développement des compétences sémio-pédagogiques chez l'enseignant.e, telles que la mobilisation des ressources faciales, l'emploi des gestes et du regard (Azaoui, 2015 ; Satar, 2012), la gestion de la webcam (Develotte, Guichon & Vincent, 2010 ; Guichon, 2013 ; Guichon & Wigham, 2016 ; Holt & Tellier, 2017). Enfin, Azaoui (2017) souligne l'importance des stratégies appliquées par l'enseignant.e face aux imprévus techniques. En effet, au sein de tels dispositifs synchrones, la relation pédagogique, caractérisée par la distance, est non seulement médiatisée par ordinateur mais aussi médiée par le.la tuteur.trice, une des missions du.de la tuteur.trice étant de « *manipuler la communication en cours pour maximiser les processus d'acquisition des apprenants* » (Bange, 1996 : 8). Le.la tuteur.trice est considéré.e comme un.e acteur.trice essentiel.le dans cette activité didactique médiatisée (Peraya, cité dans Drissi, 2017 : 2) et ses stratégies pédagogiques ont un rôle plus marqué que dans d'autres situations d'enseignement (Drissi, 2007).

Présentation du dispositif synchrone entre Clermont et Tamkang

Afin de mieux comprendre les stratégies des tuteur.trice.s, il est important de présenter les éléments constitutifs de la situation dans laquelle elles émergent. Dans notre cas, il s'agit du dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE à distance, « **ELODI** » (*Enseigner la Langue Orale à DIstance*) qui constitue notre terrain de recherche. Nous évoquons la mise en place du dispositif, ses

participant.e.s, ainsi que les trois séances que nous avons retenues pour notre expérimentation.

La mise en place du dispositif pédagogique « ELODI »

Le dispositif d'enseignement-apprentissage de FLE « **ELODI** » (Enseigner la Langue Orale à DIstance) a été mis en place sur huit semaines entre septembre et décembre 2021. Comme évoqué plus haut, celui-ci consistait à mettre en relation des futur.e.s enseignant.e.s, dans le cadre du Master 2 de *Science Du Langage (désormais SDL), parcours Linguistique, Didactique des langues et des cultures, FLE et seconde (désormais LiDiFLES)* de l'Université Clermont-Auvergne (UCA), avec un groupe d'étudiant.e.s de FLE taiwanais.e.s de Tamkang University (TKU). Nous avons restitué ci-dessous le calendrier du dispositif « ELODI » (cf. Tableau 1) (date, la durée des séances et thèmes abordés).

L'objectif du dispositif visait à aider les tutoré.e.s à préparer la deuxième partie² de l'épreuve orale (la production orale) du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) de niveau B1. C'est-à-dire que les tuteur.trice.s devaient développer la compétence interactive chez les tutoré.e.s par le biais de différents thèmes. Ainsi, celui des deux premières séances (séance 1 et 2) portait sur la présentation avec un entretien dirigé. Ce choix correspondait non seulement à l'exercice de la première partie de l'épreuve orale, mais aussi permettait aux tutoré.e.s de s'entraîner à parler d'eux-mêmes et de leur entourage. Ensuite, les tuteur.trice.s, se référant aux exemples du DELF B1,

² Cette l'épreuve est composée de trois parties. La première partie de la production orale est un entretien dirigé par l'examinateur.trice. La deuxième partie consiste à un exercice en interaction. Il s'agit d'un sujet et un rôle à jouer avec l'examinateur.trice. « Expression d'un point de vue » est le dernier exercice de cette épreuve. Le candidat doit présenter son point de vue sur un thème proposé et ensuite répondre aux questions de l'examinateur.trice si nécessaire.

proposaient les thèmes des séances 3 à 7. Enfin, la dernière séance (séance 8) était dédiée pour évaluer la progression des tutoré.e.s lors de ce tutorat synchrone.

Tableau 1 : Calendrier du déroulement du dispositif ELODI

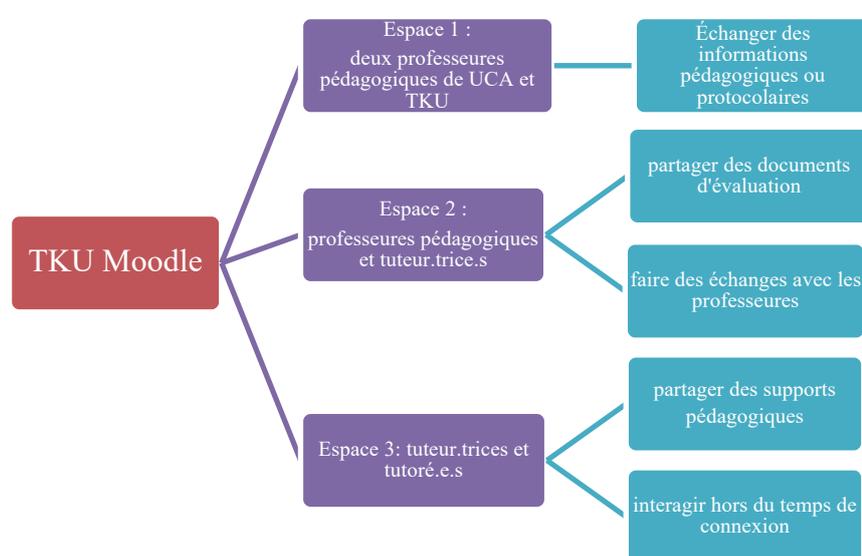
Semaine	Date	Thème	Heure de Tamkang (TKU)	Heure de Clermont Auvergne (UCA)
			15h15-16h	9h15-10h
1	23 septembre	Se présenter-1	Séance 1	
2	30 septembre	Se présenter-2 + Entretien dirigé	Séance 2	
3	7 octobre	Achats/Échanges entre vendeur et client	Séance 3	
4	14 octobre	Préparer une sortie (en donner les détails et convaincre)	Séance 4	
5	21 octobre	S'orienter en ville	Séance 5	
6	28 octobre	Vivre en colocation	Séance 6	
			15h15-16h	8h15-9h
7	25 novembre	Organisation d'un repas partagé	Séance 7	
8	2 décembre	Évaluation finale	Séance 8	

Ensuite, l'application *Microsoft TEAMS* a été utilisée pour réaliser ces échanges pédagogiques synchrones. Deux raisons ont conduit à notre choix. Tout d'abord, pour des raisons de sécurité relatives aux données personnelles, il est un des seuls outils communicatifs autorisés pour les cours à distance dans les établissements scolaires à Taïwan. D'autre part, la plupart des tuteur.trice.s ont déjà utilisé cet outil pendant la pandémie en 2021 pour suivre les cours à distance. Cette familiarisation avec l'application réduisait d'autant les problèmes d'appropriation.

Enfin, le dispositif pédagogique s'appuyait également sur la plateforme Moodle de Tamkang (*T.K.U Moodle*) Elle servait à la communication asynchrone entre tou.te.s les participant.e.s ou/et les professeurs pédagogiques. Également, cette plateforme avait pour objectif de mettre des documents à la disposition des participant.e.s et des professeurs. De ce fait, trois espaces étaient créés pour les participant.e.s (fig.1). Le premier espace était dédié à l'équipe pédagogique (les professeurs des deux universités) afin qu'elles puissent faire des échanges pédagogiques et protocolaires. Ensuite, le deuxième était réservé aux professeurs et aux tuteur.trice.s. D'une part, après chaque séance, les tuteur.trice.s devaient mettre une grille d'évaluation concernant la performance des tutoré.e.s sur cet espace pour que les professeurs pédagogiques puissent suivre leur apprentissage. D'autre part, ils pouvaient faire des échanges avec les professeurs par rapport à des problèmes sur leur pratique et aux commentaires sur la performance des tutoré.e.s. Enfin, le troisième était accessible pour les tuteur.trice.s et les tutoré.e.s. pour deux objectifs. D'un côté, avant le déroulement de chaque séance, les tutoré.e.s pouvaient trouver et télécharger dans cet espace une fiche outil

fabriquée par les tuteur.trice.s, ce qui leur permettait de préparer le cours en amont de la séance. D'un autre côté, ils pouvaient aussi poser des questions aux tuteur.trice.s dans le forum de cette espace hors de l'échange synchrone.

Figure 1 : Organisation du Moodle TKU



Les participant.e.s

Du côté français, trente-quatre apprenti.e.s-enseignant.e.s (vingt-cinq femmes et neuf hommes) (cf. Tableau 2) ont participé à ce tutorat synchrone. La tranche d'âge de la majorité des tuteur.trice.s était comprise entre vingt-et-un ans et vingt-six ans, alors que trois tutrices en reprise d'études étaient plus âgées (entre 34 et 67 ans). Ensuite, les apprenti.e.s-enseignant.e.s n'étaient pas tous de langue maternelle française. Parmi eux, neuf étudiant.e.s internationaux.ales se sont inscrit.e.s à ce master.

L'objectif des tuteur.trice.s clermontois.e.s était de développer leur pratique de l'enseignement-apprentissage du FLE en situation distancielle synchrone. Comme évoqué plus haut (section 3.1), il.elle.s devaient proposer un parcours de préparation à l'épreuve du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) de niveau B1 pour aider les tutoré.e.s à la réussir par le biais de cette télécollaboration synchrone. Quant aux participant.e.s taïwanais.e.s, vingt-trois étudiant.e.s taïwanais.e.s de niveau A2 en français (dix-sept femmes et six hommes) ont participé à ce tutorat en ligne. Leur tranche d'âge se trouvait entre dix-neuf ans et vingt-et-un ans.

Leur objectif était surtout de développer la compétence orale interactive afin de réussir l'épreuve du DELF B1. En effet, il est obligatoire d'obtenir le diplôme du DELF B1 pour les tutoré.e.s taïwanais.e.s afin de valider leur étude universitaire.

En ce qui concerne la constitution des sous-groupes d'interaction, le groupe d'apprenti.e.s enseignant.e.s (n=34) a été divisé en 11 sous-groupes, non seulement en raison du nombre différent de participant.e.s des deux côtés (les participant.e.s clermontois.e.s étaient plus nombreux que les taïwanais.e.s), mais aussi pour respecter le protocole de l'expérimentation, car chaque sous-groupe devait être composé d'au moins deux tutoré.e.s. Nous décrivons la raison de cette organisation dans la section suivante 3.3.

Tableau 2 : Présentation des participants

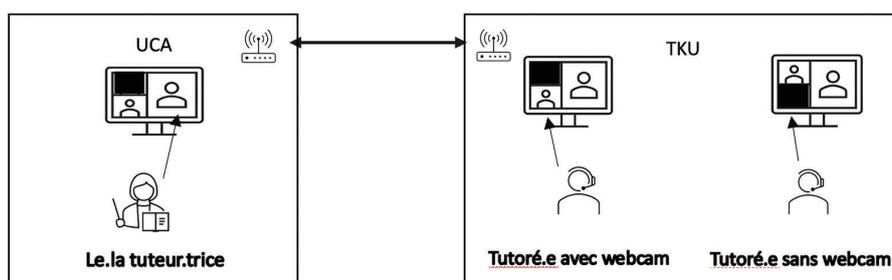
	France	Taiwan
Université de rattachement	Université Clermont Auvergne (UCA)	Tamkang University (TKU)
Statut	34 futur.e.s enseignant.e.s de FLE (25 natifs, 9 non-natifs) répartis en 11 sous-groupes	23 étudiant.e.s de FLE de niveau A2, répartis en 11 sous-groupes
Âge	Entre 21 et 67 ans	Entre 19 et 21 ans
Études	Master 2 en Science du Langage, parcours <i>LiDiFLES</i>	Licence 3 en Langue et Littérature Française
Équipe pédagogique	1 professeure (SDL)	1 professeure (LLF)

Les trois séances d'expérimentation

Comme mentionné précédemment, la télécollaboration entre les tuteur.trice.s clermontois.e.s et les apprenant.e.s taiwanais.e.s s'est déroulée lors de huit séances d'environ quarante-cinq minutes avec des thématiques sur proposition des tuteur.trice.s clermontois.e.s. Chaque semaine, un.e tuteur.trice de chaque sous-groupe, à chaque fois différent, animait une interaction pédagogique avec deux tutoré.e.s (sauf un sous-groupe qui est composé de trois tutorées). Lors des séances d'expérimentation (séances 4, 5 et 6), nous avons demandé à chaque sous-groupe de faire une expérimentation. Il fallait que dans chaque sous-groupe au moins un.e tutoré.e ait désactivé sa webcam,

pendant que celle de l'autre tutoré.e restait allumée. (fig.2). Le.la tuteur.trice intervenait avec un.e tutoré.e par visioconférence et avec l'autre par audioconférence. Il faut noter que les trois premières séances se sont déroulées par visioconférence et que tou.te.s les participant.e.s communiquaient avec le mode audio et vidéo.

Figure 2 : Déroulement du dispositif ELODI lors des séances d'expérimentation



Méthodologie

A l'issue des séances d'expérimentation, nous avons conduit deux entretiens semi-dirigés pour recueillir les représentations des étudiant.e.s clermontois.e.s et taïwanais.e.s ayant participé à cette expérience. Blanchet et Gotman (2015:33) définissent ce type d'entretien :

« (...) comportaient une partie où le sujet s'exprimait librement et une partie guidée où l'interviewer orientait les verbalisations des opérateurs, précédant de façon hiérarchisée, du plus abstrait au plus détaillé ».

Ainsi, deux entretiens semi-dirigés de groupe ont été réalisés, le

premier mené avec 28 tuteur.trice.s clermontois.e.s et l'autre conduit avec les 15 tutoré.e.s taïwanais.e.s. Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits afin de nous fournir un accès aux représentations des participant.e.s. Il est important de noter que ces deux entretiens s'appuyaient sur deux séries différentes de questions. Du côté des tuteur.trice.s clermontois.e.s, les questions s'orientaient vers la mobilisation des stratégies lors des séances « normales » et celles de l'expérimentation, tandis que du côté des tutoré.e.s taïwanais.e.s, l'entretien portait sur leur sentiment et leur point de vue concernant le dispositif « ELODI ». Il faut savoir que l'entretien avec le groupe taïwanais s'est effectué dans leur langue maternelle (le chinois) pour qu'il.elle.s puissent exprimer clairement leur avis sans difficulté. À partir de ces doubles corpus récoltés auprès des participant.e.s, nous avons analysé des stratégies mentionnées par les apprenti.e.s-enseignant.e.s lors de cette interaction asymétrique par visioconférence et par audioconférence. L'objectif de cette étude étant de repérer la diversité des stratégies oralisées par les participant.e.s, nous n'avons pas tenu compte du nombre de participant.e.s ayant partagé la même idée ou des avis proches. Nous avons sélectionné les propos les plus pertinents pour préciser leurs points de vue. Enfin, leurs discours sont indiqués par une lettre : « *T* » pour les tuteur.trice.s clermontois.e.s et « *A* » pour les tutoré.e.s taïwanais.e.s.

Les stratégies adoptées pour animer une interaction asymétrique par visioconférence et par audioconférence

Cette section porte sur les stratégies verbalisées par les participant.e.s lors de l'entretien et portent sur le déroulement des séances d'expérimentation.

Nous avons repéré non seulement six stratégies verbalisées du côté des apprenti.e.s. tuteur.trice.s, mais aussi trois stratégies oralisées du côté des tutoré.e.s. Bien que l'objectif du présent article visent à présenter les stratégies oralisées par les tuteur.trice.s lors d'une interaction combinant deux modalités, celles des tutoré.e.s sont également conçues comme un facteur indispensable qui favorise et entretient le déroulement de l'interaction. De ce fait, nous commencerons par aborder les stratégies verbalisées des tuteur.trice.s, ensuite, nous présenterons la mobilisation des stratégies du côté des tutoré.e.s.

Les stratégies verbalisées du côté des tuteur.trice.s clermontois.e.s
Maintien de la même trame pédagogique

D'abord, nous avons repéré que «maintien de la même trame de séance » était une des stratégies principales que les tuteur.trice.s ont mobilisée lors du déroulement des séances d'expérimentation, comme le partagent deux entre eux :

T30 : ben moi/ je l'ai pas vraiment changé parce que d'habitude je faisais des petites questions avec une vidéo pour préparer les jeux de rôle et après je faisais les jeux de rôle/ et j'ai continué comme ça après même avec la caméra éteinte.

T5 : pareil pour moi je n'ai pas non plus changé ma méthode de séance/ comme on a ritualisé les séances pour qu'elles aient des repères et qu'elles se perdent pas dans tout ça et donc on a gardé la même chose [...].

Comme nous avons évoqué plus haut dans la section 3.3, avant la

réalisation des séances d'expérimentation, les participant.e.s ont déjà fait trois échanges « normaux » par visioconférence. De ce fait, chaque sous-groupe avait ses propres exercices rituels depuis la première séance. Les tuteur.trice.s respectaient donc le même planning dans chaque séance pour que les tutoré.e.s puissent suivre malgré l'asymétrie de l'interaction communicative.

Intervention avec des questions

La deuxième stratégie que nous avons découverte porte sur « l'intervention avec des questions ». Dans plusieurs des discours revient, pour les tuteur.trice.s, l'importance d'appliquer cette stratégie lorsque le.la participant.e qui n'avait pas de caméra ne prenait pas la parole :

T5 : [...] et toujours est-il on interrogeait beaucoup plus la personne qui n'avait pas de caméra pour qu'il reste connecté au cours et qu'on s'assure qu'elle est toujours là et qu'elle voilà.

T 29 : quand une des filles avait la caméra éteinte / en fait elle ne participait pas/ c'était moi qui devais poser les questions/ normalement c'est celle qui avait la caméra allumée qui répondait tout le temps comme si la séance était que pour elle/ et donc après c'était moi qui disais « et toi est ce que ça te va ? » parce que sinon elle écoutait juste, elle ne participait pas.

Puisque ces deux tutrices ne pouvaient pas voir le.la tutoré.e qui a désactivé la caméra, elles ont douté de sa participation à cause de son

silence. De ce fait, elles ont posé des questions afin de solliciter la prise de parole ou bien vérifier l'assiduité.

Explication dans une autre langue commune

L'explication dans une autre langue commune est souvent employée dans une communication exolingue dans le but de favoriser le processus de l'interaction. Un tuteur avait recours à une autre langue commune (ici, c'est la langue anglaise) afin de faciliter ou débloquent la situation d'incompréhension.

T8 : l'anglais ça arrive des fois/ mais pas trop/ après c'est juste que par exemple pour l'apprenante qui a un niveau un peu plus faible/ et bien des fois il arrive qu'il y ait un mot ou deux en anglais/ ou parfois quand il faut poser une question sur la langue française/ l'apprenante utilise l'anglais pour poser sa question/ forcément elle sait pas comment dire en français.

D'après le discours de ce tuteur, il a parfois expliqué certains mots de vocabulaire ou posait des questions en anglais à son tutored qui n'avait pas de caméra et qui avait un niveau faible en français. Il convient de noter que la tutored s'est appuyée sur la même stratégie face au problème de compréhension. Nous allons parler de cette méthode utilisée par des tutoré.e.s dans la prochaine section 4.3 : «Les stratégies verbalisées du côté des tutoré.e.s taïwanais.e.s » .

Reformulation et utilisation des gestes

Dans l'entretien avec le groupe des tuteur.trices, une tutrice nous a

partagé sa méthode pour améliorer le problème de la compréhension de ses tutoré.e.s :

T33 : nous on a tendance à reformuler au maximum/ on gesticule aussi pas mal pour essayer d'expliquer ce qu'il se passe et quand vraiment/ quand l'apprenante qui a compris voit que ça va pas se faire/ c'est pas possible/ automatiquement il va expliquer du coup en chinois ce qu'il se passe en fait/ ça débloque la situation.

À partir de son propos, nous avons trouvé que trois stratégies étaient mises en œuvre. Lors de l'incompréhension, elle a d'abord reformulé ses phrases. Ensuite, elle a combiné sa parole et les gestes pour faciliter l'accès à l'information pour les deux tutorées. Si la situation était toujours bloquée, c'était la tutorée qui avait compris l'explication qui fournissait la traduction en chinois à sa camarade.

Il est intéressant de noter que la dernière stratégie mentionnée ne venait pas de la tutrice, elle était issue de la tutorée. Dit autrement, grâce à la traduction de cette tutorée, l'interaction pouvait continuer à se dérouler. Nous allons traiter cette stratégie adoptée par les tutoré.e.s dans la section 4.3.1, car elle aide la compréhension des participant.e.s.

Utilisation du clavardage

Plusieurs études montrent que les enseignants s'appuient sur le clavardage, non seulement dans des dispositifs d'apprentissage par audioconférence (Kozar, 2016 ; Hample & Stickler, 2012 ; Vette & Chanier, 2006) mais aussi par visioconférence (Adami, 2016 ; Cappellini, 2014 ; Guichon & Cohen, 2014). Elles citent plusieurs

motifs tels qu'évaluer les étudiants, fournir des éléments linguistiques et des informations supplémentaires. Ce moyen de communication a été choisi par une des tuteur.trice.s pour aider la compréhension du.de la tutoré.e. avec la caméra éteinte:

T31 : moi j'ai utilisé le tchat/ je l'ai fait d'autant plus que j'ai l'impression que les apprenants aimaient bien/ leur visage s'est ouvert/ donc c'est qu'après j'ai eu tendance à le refaire.

D'après le discours de cette tutrice, comme ses interlocuteur.trice.s appréciaient beaucoup l'utilisation du clavardage, elle s'appuyait sur cet usage pour répondre à leur besoin et pour les aider à surmonter la difficulté de compréhension. Cependant, ce mode graphique n'était pas accessible pour tous les tuteur.trice.s à cause d'un problème technique, comme l'exprime un tuteur :

T 1: je trouve vachement dommage de ne pas pouvoir utiliser le tchat, le clavardage, avec les apprenants, et du coup de pas pouvoir leur passer des liens vers des documents collaboratifs qu'on aurait pu utiliser en même temps.

Dans cet extrait, le tuteur a montré son ennui de ne pas pouvoir utiliser le clavardage. Pour lui, le clavardage était un moyen de partager des documents ce qui aurait permis de fournir des éléments langagiers supplémentaires.

Partage d'écran

La dernière stratégie que les apprenti.e.s enseignant.e.s utilisaient est le partage d'écran. Il s'agit du partage des fenêtres de l'écran du locuteur avec ses interlocuteurs. Cette stratégie était employé par une des tuteur.trice.s pour expliquer le mot « tulipe ».

T26 : un partage d'écran/ par exemple l'apprenant ne comprenait pas le mot « tulipe » / et j'ai dit une « fleur » et il me regarde comme ça et j'ai tapé sur le moteur de recherche pour montrer qu'une tulipe c'est ça.

D'après le propos de cette tutrice, nous avons découvert que le problème de compréhension était peut-être issu du tutoré avec la caméra allumée, car elle a dit « *il me regarde comme ça* ». Nous supposons donc qu'elle a remarqué sa difficulté par son écran, et qu'elle lui a montré l'image de la tulipe via le partage d'écran pour l'aider à comprendre.

En bref, six stratégies verbalisées du côté des tuteur.trice.s ont été repérées à partir de l'entretien semi-dirigé. Ensuite, nous allons nous focaliser sur les stratégies verbalisées du côté des tutoré.e.s pour aider à dynamiser l'interaction.

Les stratégies verbalisées du côté des tutoré.e.s taïwanais.e.s

À travers l'analyse des deux entretiens de groupe, nous avons découvert trois stratégies adoptées par les tutoré.e.s taïwanais.e.s qu'ils ont estimé améliorer l'échange lors des incompréhensions.

Emploi de la langue maternelle

Dans certains des discours revient, pour les tuteur.trice.s, l'emploi de

la langue maternelle comme une des stratégies principales utilisée par les tutoré.e.s pour aider son.sa camarade, comme le témoigne le tuteur « T1 » :

T1 : en général on passe par [XXX] en premier/ et souvent/ à leur initiative/ à l'initiative de l'apprenante qui est la plus avancée/ il y a des traductions en langue maternelle/ de la propre initiative des apprenants/

Puisque sa camarade avait des difficultés de compréhension, la tutorée qui avait un niveau avancé a décidé de l'aider en traduisant en chinois, sans que le tuteur ne lui ait demandé de le faire. Donc nous pouvons déterminer que l'objectif de cette stratégie consiste à s'entraider entre les tutoré.e.s.

Ensuite, une tutorée a souligné l'importance de cette aide apportée par la camarade lorsqu'elle a rencontré des difficultés de compréhension :

A19 : quand je n'ai pas de caméra et je ne comprends pas/ je pose des questions au professeur, ou bien je demande l'explication de mon camarade.

Lors de l'incompréhension, cette tutorée n'a pas seulement dépendu de l'aide de son tuteur.trice. Pour elle, la traduction de son camarade était conçue comme une autre stratégie sur laquelle elle pouvait s'appuyer. Ensuite, nous supposons que l'étayage du.de la camarade mentionné.e ci-dessus s'est réalisé oralement.

Cependant, ce type de soutien pouvait s'appliquer à l'écrit :

T11 : nous c'était une des seules séances ou ils étaient pas dans la même pièce et il avait traduit pour le dire à son camarade et il a montré sa traduction à la caméra.

P1 : une traduction écrite sur un morceau de papier.

T11 : oui

Dans ce propos, nous avons trouvé que les tutoré.e.s se sont entraidé.e.s avec une traduction écrite montrée à la caméra, d'un part parce qu'il.elle.s n'étaient pas dans la même pièce, il.elle.s n'ont pas pu communiquer « face à face ». D'autre part, s'il.elle.s avaient traduit directement et oralement, cela aurait pu couper la prise de parole de la tutrice. Ainsi, il.elle.s ont choisi une autre tactique explicite mais sonore.

Sur l'initiative des tutoré.e.s, les stratégies mobilisées peuvent être considérées comme un soutien non seulement entre les tutoré.e.s, mais aussi pour le.la tuteur.trice afin que ces dernier.ère.s puissent accomplir à leur tâche.

Poser des questions

Face au problème de compréhension, poser des questions à l'interlocuteur.trice est censé être une des stratégies les plus directes pour surmonter cet obstacle.

Comme évoqué précédent (section 4.3.1), cette méthode a été utilisée par la tutrice « A19 ». Puisqu'elle a désactivé la caméra, il était donc

compliqué pour son tuteur.trice de remarquer son incompréhension dans un premier temps. De ce fait, elle a posé des questions au.à la tuteur.trice pour demander de l'aide.

Par ailleurs, le tuteur « T8 » a également mentionné l'emploi d'une stratégie similaire par sa tutorée :

T8 : [...] l'apprenante utilise l'anglais pour poser sa question/ forcément elle sait pas comment dire en français.

Nous pouvons trouver la stratégie de sa tutorée dans son propos. Comme « A19 », cette tutorée a manifesté son incompréhension en posant des questions, cependant à cause de son niveau de française, elle s'est appuyée sur la langue anglaise pour obtenir la réponse.

Usage des outils numériques

La dernière stratégie que nous avons repérée chez les tutoré.e.s porte sur « l'usage des outils numériques ».

Une tutrice nous a confirmé cette stratégie :

T18 : mais pour eux quand ils voulaient nous dire quelque chose et qu'on ne comprenait pas/ en fait la fille elle nous montrait des photos avec son téléphone/ comme elle pouvait pas écrire/ par exemple je comprenais pas elle disait «Toast »/ mais je ne comprenais pas ce qu'elle voulait me dire/ elle m'a montré un croque-monsieur en photo.

Selon ce discours, l'incompréhension venait de la tutrice lors de

l'interaction, de ce fait, la tutored a pris son téléphone et montré l'image à la tutrice pour que cette dernière comprenne et que l'interaction puissent continuer à se dérouler.

Pour conclure, trois stratégies adoptées par les tutoré.e.s ont été repérées à travers la représentation verbalisée des participant.e.s. D'après ce que nous venons de voir, nous pouvons donc définir que la mobilisation de ces stratégies chez les tutoré.e.s aide à surmonter leur propre problème de compréhension, celui de ses camarades, ainsi que celui de leur tuteur.trice.

Discussions

La présente étude nous a permis de découvrir les stratégies verbalisées que les tuteur.trice.s ont adoptées dans la formation de FLE asymétrique combinant la modalité d'audioconférence et la modalité de visioconférence. Ensuite, nous avons aussi repéré les stratégies mobilisées du côté des tutoré.e.s. Il semble que nous ne puissions pas négliger ces dernières stratégies, car toutes les stratégies mobilisées par les protagonistes peuvent améliorer et/ou optimiser le processus de l'interaction.

Tout d'abord, du côté des tuteur.trice.s, ils ont employé la même trame pédagogique depuis la première séance, pour que leur tutoré.e.s ritualisent le déroulement de l'interaction malgré l'hétérogénéité des modalités communicatives.

D'après le point de vue de Cicurel (2011 :130), « *l'action du professeur ne commence pas avec l'entrée physique en classe* », elle est déjà planifiée, préparée, ainsi qu'anticipée en amont de la mise en pratique

d'enseignement, dans le but qu'elle réussisse à bien se dérouler. Grâce à cette régulation pédagogique (Guichon & Drissi, 2008), l'enseignant.e peut fournir des « *consignes* » précises (*ibid.* :190) pour que l'apprenant.e puisse les suivre afin de réaliser la tâche visée. En dépit d'absence de l'image des tutoré.e.s, les tuteur.trice.s pouvaient échanger avec leurs tutoré.e.s sans trop de difficulté, car ces dernier.ère.s se sont familiarisé.e.s avec les consignes établies qui les guidaient pour toutes les étapes de la séance.

En ce qui concerne la deuxième stratégie que les tuteur.trice.s ont verbalisée, il s'agissait d'intervenir avec des questions pour solliciter et/ou vérifier la participation du.de la tutoré.e qui a éteint la webcam. En effet, l'usage de la webcam suscite un doute chez les tuteur.trice.s concernant l'engagement des tutoré.e.s. Lors de l'entretien, certain.e.s apprenti.e.s-enseignant.e.s ont montré leur défiance par rapport à la participation des tutoré.e.s qui avaient la caméra éteinte, comme l'exprime la tutrice « T33 » :

T33 : nous on a 2 élèves avec des niveaux à peu près similaire, peut être une à peine plus/ et c'est vrai que quand la caméra est éteinte/ c'est celui qui a la caméra allumée du coup qui travaille/ qui porte la séance presque/ pas de beaucoup mais on voit quand même une petite/ l'autre est plus calme/ plus tranquille/ elle participera moins elle ira moins parler/ ça sera plutôt celle qui a la caméra/ qui se sent regardée/ qui participe plus.

De ce fait, les tuteur.trice.s ont posé des questions aux tutoré.e.s pour les inviter à participer au cours. Il convient de noter que la mise en

place de cette tactique est assez connue dans un contexte pédagogique, non seulement en présentiel mais aussi à distance.

Ensuite, nous supposons que la troisième (explication dans une autre langue commune) et quatrième stratégies (reformulation et utilisation des gestes) verbalisées par les tuteur.trice.s s'appuient sur la régulation pédagogique (*ibid.*, 2008). Autrement dit, les tuteur.trice.s ont fourni des informations supplémentaires et explicites, telles que la reformulation, la traduction, la pratique gestuelle accompagnée de son discours, pour rendre ses messages plus compréhensibles et puis s'assurer que l'activité pédagogique est bien orientée vers son but.

Enfin, nous identifions que l'utilisation des outils techniques (le clavardage et le partage d'écran) permet aux tuteur.trice.s d'amener les tutoré.e.s à accéder aux informations données pour maintenir le processus de l'apprentissage. En effet, un.e enseignant.e en ligne doit être capable de gérer le déroulement de son cours, l'interaction des participants, ainsi que la manipulation avec des outils techniques. En d'autres termes, il.elle interagit non seulement avec son apprenant.e, mais aussi avec des « *affordances communicatives* » (Cappellini, *Op. Cit.*). De ce fait, le savoir-faire avec les éléments techniques est également considéré comme une tactique indispensable pour l'enseignant.e afin de gérer l'interaction à distance, et cela demande une « *polyfocalition de l'attention* », comme le soulignent Develotte et Cosnier (2011) et Develotte et Drissi (2013).

Du côté des tutoré.e.s, la recherche menée sur le corpus des entretiens

avec les participant.e.s permet de reconnaître les objectifs de leurs stratégies mobilisées. D'abord, les tutoré.e.s ont fourni la traduction dans leur langue maternelle (soit à l'oral, soit à l'écrit), d'un côté pour aider leurs camarades à résoudre des problèmes de compréhension, et de l'autre côté pour assurer l'interaction dans des conditions optimales. Dans cette situation, le.la tuteur.trice risquait de ne pas accomplir sa mission d'enseignant.e en laissant les tutoré.e.s prendre son rôle, intervenir ainsi qu'expliquer à leurs camarades. Il faut savoir qu'en classe de langue, le statut entre l'enseignant et l'apprenant est asymétrique, car l'enseignant vu comme un expert de cette langue-cible, occupe une position plus haute que celle de l'apprenant. C'est lui qui interroge, explique, ou bien gère l'interaction, etc. Comme le note Cicurel (2011), il est possible que les positions interactionnelles des participants soient interchangeables. Dans cette optique, lors du dispositif, le.la tuteur.trice manifeste sa flexibilité en abandonnant temporairement son rôle d'expert face à la menace de rupture interactionnelle. Nous pouvons supposer que cette manifestation de flexibilité fait partie des stratégies adoptées par les tuteur.trice.s pour avoir une fluidité de l'interaction.

Ensuite, lorsque le problème de compréhension est soit issue des tutoré.e.s, soit issue des tuteur.trice.s, les tutoré.e.s ont su mobiliser différentes stratégies pour améliorer cet état. Nous pouvons ainsi définir leur compétence interactionnelle à engager dans l'interaction en tant qu'interlocuteur. trice apprenant.e. et en tant qu'interlocuteur.trice expert.e (Guichon & Drissi, *Op. Cit*).

Enfin, il convient de noter que l'engagement des participant.e.s peuvent non seulement favoriser l'interaction dans une condition dynamique,

mais aussi orienter l'activité vers le but visé. C'est pourquoi nous avons décidé d'exposer les stratégies adoptées de deux groupes dans cette étude.

Conclusion

La recherche menée sur le corpus nous permet d'identifier des stratégies pédagogiques verbalisées par les apprenti.e.s enseignant.e.s pour un tutorat de langue synchrone combinant deux modalités de communications : audio et visio.

À travers notre recherche, nous avons montré les différentes stratégies adoptées par les tuteur.trice.s et les tutoré.e.s pour valider la participation et la compréhension lors d'une interaction pédagogique asymétrique par visioconférence et par audioconférence. Nous espérons que cette recherche pourra fournir quelques pistes pédagogiques pour les enseignant.e.s actuel.le.s en ligne ou les futur.e.s enseignant.e.s qui tentent de travailler dans ce domaine. Si dans cette étude nous nous sommes concentrés spécifiquement sur les représentations verbales des participant.e.s, à l'avenir il nous semble profitable d'analyser d'autres données récoltées, telles que l'enregistrement des séances, les captures d'écran dynamiques, les traces écrites des participant.e.s pour vérifier la mobilisation de ces stratégies verbalisées et/ou découvrir d'autres tactiques dans cette recherche.

Références bibliographiques

- Azaoui, B. (2017). « Faire face aux imprévus techniques » dans Guichon, N. & Tellier, M. (dir.) : *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*, Paris : Didier, pp. 185-231.
- Adami, E. (2016). “Multimodality” dans García, O., N. Flores, N. & Spotti, M. (dir.): *Oxford Handbook of Language of Society*, Oxford: Oxford University Press, Disponible à l'adresse:
https://www.researchgate.net/publication/285036502_Multimodality
- Azaoui, B. (2015). « Fonctions pédagogiques et implications énonciatives professorale multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative », *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, 12(2), pp.225-254. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rdlc/729?lang=en>
- Bange, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, pp.189-202. Disponible à l'adresse :
<https://journals.openedition.org/cediscor/443>
- Blanche, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien*, Paris : Armand Colin
- Cappellini, M. (2014). « Affordances et positionnement d'expertise culturelle dans un tandem par visioconférence », *Actes du colloque IMPEC*, pp. 28-40. Disponible à l'adresse :
https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/Impec2014_Cappellini.pdf
- Chanier, T. & Vetter, A. (2006). “Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogeneous learners”, *ReCALL*, 18(1), 5-23. Disponible à l'adresse : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice->

[00080316/document](#)

- Cicurel, F. (2011b). « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement ». Bigot, V. et Cadet, L.(dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve. pp. 27–39.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classes*, Paris : Didier.
- Cohen C. & Wigham, C. (2019). “A comparative study of lexical word search in an audioconferencing and a videoconferencing condition”, *Computer Assisted Language Learning*, 32 (4), p.448-481. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01860136>
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). « Le face à face en ligne, approche éthologique », dans C. Develotte, R. Kern & M-N. Lamy (dir.) *Décrire la conversation en ligne*, Lyon : ENS Éditions, pp.27-50
- Cunningham, U., Fågersten, K. & Holmstem, E. (2010). “Can you hear me, Hanoi?” Compensatory mechanisms employed in synchronous net-based English language learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), pp.165-185. Disponible à l'adresse : <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/17351>
- Dejean, C, Guichon, N & Nicolaev, V. (2010). « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », *Distances et Savoir*, 8(3), pp.377-393. Disponible à l'adresse : <https://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15497>
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « “Allô Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?” Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *Alsic*, vol. 11, n°2, pp.129-156. Disponible à l'adresse :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02063753/document>

- Devolotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010). « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment », *ReCall*, 22 (3), pp.293-312. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806433/document>
- Develotte, C. & Drissi, S. (2013). « Face à face distanciel et didactique des langues », *Le français dans le monde. Recherche et application*, pp.54-63
- Domanchin, M. (2020). *Pratiques écrantiques en situation de télécollaboration pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Drissi, S. (2007). « Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale », *Échanger Pour Apprendre en Ligne*, pp.1-16. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02019677/document>
- Guichon, N. (2013) : « Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignement de langue en ligne : réflexion méthodologique », *Éducation et didactique*, 7, pp.101-116. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1679>
- Guichon, N. & Cohen, C. (2014). “The impact of the webcam on an online L2 interaction”, *Canadian Modern Language Review*, 70(3), p.331-354. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01079114/document>
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008) « Tutorat de langue par visioconférence ; comment former aux régulations pédagogiques », *Recherche en didactique des langues et cultures : les cahiers de*

- l'Acedle*, 5, pp.185-217. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806442/document>
- Guichon, N. & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.
- Guichon, N. & Wigham, C.R. (2016). "A semiotic perspective on webconferencing supported language teaching", *ReCALL*, 28(1), pp. 62-82. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01236195/document>
- Hampel, R. (2003). "Theoretical perspective and new practices in audio-graphic conference for language learning", *ReCALL*, 15(1), pp.21-36. Disponible à l'adresse : <https://oro.open.ac.uk/521/1/download.pdf>
- Holt, B., & Tellier, M. (2017). « Conduire des explications lexicales », dans N. Guichon & M. Tellier (dir.). *Enseigner l'oral en ligne*, Paris : Didier, pp. 59-90.
- Jeannot, L., Vetter, A., & Chanier, T. (2006), « Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone », *Le Français dans le Monde, Recherche et applications* (40), pp.151-161. Disponible à l'adresse : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00087741/document>
- Kozar, O. (2015b). "Perceptions of webcam use by experienced online teachers and learners: A seeming disconnect between research and practice", *Computer Assisted Language Learning*, pp.1-11.
- Kozar, O. (2016b). "Teachers' reaction to salience and teachers' wait time in video and audioconferencing English lessons: Do webcams make a difference?", *System*, 62, pp.53-62. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.002>

- Lee, L. (2007). “Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing”, *Foreign Language Annals*, 40(4), pp.635-646. Disponible à l’adresse: <https://fr.artlib.org/book/18671561/213a62>
- Mirza, C. & Lamy, M-N. (2010). « Quel est le rôle des environnements audio-graphiques synchrones dans les interactions d’un cours de langue en ligne », *Revue internationale des technologies en Pédagogie Universitaire*, 7(1), pp.47-67. Disponible à l’adresse : <https://doi.org/10.7202/1000024ar>
- Nocilaev, V. (2010) : « Les négociations de sens dans un dispositif d’apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence », *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures, Les cahiers de l’ACEDLE*, 7(2), pp.169-198
- Telles, J. A. (2010). “Do we really need a webcam? - The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions.” *Letras & Letras*, 25(2), pp.65-79.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). “Changing tutor roles in online tutorial support for open distance learning through audio-graphic SCMC”, *The JALT CALL Journal*, 3(1-2), pp.81-94
- Satar H, M. (2012). “Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing within a framework of social presence: Gaze”, *ReCALL*, 25(1), pp.122-142.
- Wigham, C.R & Chanier, T. (2013). “Interaction between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world Second Life”, *CALL Journal*, 28 (3), pp.1-24. Disponible à l’adresse: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00862004/document>

Yamada, M. & Akaroli, K. (2009). “Awareness and performance through self-and partner’s image in videoconferencing”, *CALICO Journal*, 27 (1), p.1-25

作者任職單位、職級：

***洪毓嫻 / Yu-Hsien, Hung**

法國克萊蒙奧佛涅大學 語言學博士研究生

Université Clermont Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage, F-63000 Clermont–Ferrand, France,

Linguistic PhD Student

****Anne-Laure FOUCHER**

法國克萊蒙奧佛涅大學文化與人文科學系 語言學教授

Université Clermont Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage, F-63000 Clermont–Ferrand, France,

Full Professor in Language Didactics

*****Ciara Wigham**

法國克萊蒙奧佛涅大學應用外語系 副教授

Université Clermont Auvergne, Activité, Connaissance, Transmission, éducation, F-63000 Clermont–Ferrand, France

Lecturer in Language Didactics

******李珮華 / Pei-Wha, CHILEE**

淡江大學法國語文學系 副教授

Department of French, Tamkang University, Associate Professor

本論文於 2022 年 10 月 27 日到稿，2023 年 1 月 13 日通過審查