



La séquence d'ouverture des cours de français langue étrangère en visioconférence

Jessou Denise Jandette Torres

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

jessoudjt@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0009-0002-3861-0720>

Reçu le 01-04-2024 / Évalué le 07-08-2024 / Accepté le 21-10-2024

Résumé

Cet article expose les résultats d'une recherche en cours, menée au Mexique, sur l'enseignement du français langue étrangère en visioconférence par des stagiaires en formation. 24 séquences d'ouverture de cours, dispensées par des étudiants en linguistique appliquée, ont été analysées. Dans cette première phase de l'étude, les séquences d'ouverture de ces cours sont analysées en termes de procédures, rituels et règles interactionnelles qui structurent ces moments clés, au cours desquels se négocient les relations interpersonnelles influençant la dynamique pédagogique. L'analyse met en évidence la complexité spécifique de cette interaction didactique, accentuée par sa dimension multimodale, ce qui soulève des défis particuliers dans la formation des futurs enseignants. Les résultats montrent que, si la visioconférence offre de nouvelles possibilités, telles que l'enrichissement de l'ambiance par la musique ou l'appui visuel par des présentations partagées, elle génère également de nouveaux défis, notamment la gestion des silences et la coordination des gestes.

Mots-clés : analyse multimodale, interaction, séquence d'ouverture, visioconférence

La secuencia de inicio de clases de Francés Lengua Extranjera por videoconferencia

Resumen

Este artículo expone los resultados de un estudio en curso, realizado en México, sobre la enseñanza del francés como lengua extranjera mediante videoconferencia por parte de enseñantes en formación. Se analizaron 24 secuencias de apertura impartidas por estudiantes de lingüística aplicada. En esta primera fase del estudio, las secuencias de apertura de estos cursos se analizan en términos de procedimientos, rituales y reglas interaccionales que estructuran estos momentos clave, en los cuales se negocian las relaciones interpersonales que influyen en la dinámica pedagógica. El análisis pone de relieve la complejidad específica de esta interacción didáctica, acentuada por su dimensión multimodal, lo que plantea desafíos particulares en la formación de los futuros docentes. Los resultados muestran que, si bien la videoconferencia ofrece nuevas posibilidades, como el enriquecimiento del ambiente mediante música o el

apoyo visual a través de presentaciones compartidas, también genera nuevos desafíos, entre ellos la gestión de los silencios y la coordinación de los gestos.

Palabras clave: análisis multimodal, interacción, secuencia de inicio, videoconferencia

The opening sequence of French as a Foreign Language classes via videoconference

Abstract

This article presents the results of an ongoing study carried out in Mexico on the teaching of French as a foreign language via videoconference by teachers in training. Twenty-four opening sequences delivered by students in applied linguistics were analyzed. In this first phase of the study, the opening sequences of these courses are analyzed in terms of procedures, rituals, and interactional rules that structure these key moments, during which interpersonal relationships influencing the pedagogical dynamics are negotiated. The analysis highlights the specific complexity of this didactic interaction, accentuated by its multimodal dimension, which raises particular challenges in the training of future teachers. The results show that, while videoconferencing offers new possibilities, such as enriching the atmosphere with music or visual support through shared presentations, it also generates new challenges, notably the management of silences and the coordination of gestures.

Keywords : multimodal analysis, interaction, opening sequence, video conferencing

Introduction

La pandémie de COVID-19 a contraint de nombreux enseignants, peu expérimentés en matière d'environnements éducatifs numériques, à s'adapter rapidement aux exigences de l'enseignement en ligne. Si l'utilisation des technologies éducatives n'est pas nouvelle, cette crise sanitaire a souligné l'importance de continuer à produire des connaissances fondées sur la recherche en interaction didactique médiatisée par ordinateur. Dans cet article, nous présenterons une recherche, située à l'intersection de l'analyse interactionnelle, des études sur la multimodalité et de la didactique des langues étrangères. Le but est d'explorer la manière dont les enseignants en formation interagissent avec l'aide de la technologie, ainsi qu'examiner les marques discursives de leur positionnement identitaire.

En effet, les professeurs de langues étrangères, lorsqu'ils dispensent leurs cours via vidéoconférence, font bien plus que simplement transmettre des savoirs linguistiques et culturels. Ils endossent le statut d'enseignant dans cet espace spécifique. Ainsi, la construction discursive de leur identité professionnelle est façonnée au fil des négociations interactionnelles,

résultats de l'utilisation de ressources provenant de différents modes sémiotiques. La cooccurrence cohérente de ces ressources lors de l'interaction en classe structure l'action pédagogique.

L'objectif de cette recherche est d'observer, d'analyser et de caractériser le positionnement des enseignants en formation lors de leurs pratiques professionnelles par visioconférence. Cette étude descriptive se concentre sur l'analyse de la séquence d'ouverture, car elle constitue une séquence hautement ritualisée qui revêt une fonction cruciale dans la négociation des identités et dans la construction des relations interpersonnelles entre les participants. La population de l'étude comprend les enseignants¹ en formation, c'est-à-dire des étudiants qui sont en train de construire leur conception de l'enseignement et leur identité professionnelle. Il est à noter qu'ils ont tous suivi leur formation et acquis une expérience pratique par le biais de vidéoconférences.

Dans cet article, nous examinerons d'abord la structure organisationnelle des interactions et les aspects spécifiques des interactions didactiques en classe de langue. Nous décrirons ensuite les séquences d'ouverture et leurs composantes interactionnelles. Dans un second temps, nous présenterons la méthodologie que nous avons suivie et partagerons nos premiers résultats².

1. Analyser la structure organisationnelle de l'interaction

L'interaction peut être examinée sous deux angles distincts. Le premier est axé sur la dimension sociale, il relève des sciences sociales, tandis que le second se concentre sur la gestion du discours et relève directement de la linguistique.

Dans la perspective sociologique de l'interactionnisme symbolique, la société émerge des effets réciproques entre les individus et n'existe que lorsque plusieurs individus s'engagent dans cette action réciproque

¹ Nous les remercions de leur participation à cette recherche.

² Cette étude fait partie d'une recherche plus large dans le cadre d'un projet de doctorat qui, en revendiquant une approche multimodale, cherche non seulement à explorer les ressources sémiotiques utilisées par les enseignants lors d'un cours par visioconférence, mais aussi à comprendre comment elles sont utilisées de manière cohérente pour établir leur position dans l'interaction, en relation avec les rôles institutionnels préétablis d'enseignants et d'apprenants.

(Simmel, 2014). Cette notion de réciprocité a été mise en évidence par Goffman (1959) pour élaborer l'une des premières définitions d'interaction sociale. D'après Goffman, l'interaction se produit exclusivement dans les situations sociales, c'est-à-dire lorsque deux individus ou plus sont en présence et adaptent leurs comportements au fur et à mesure que l'échange se déroule. Lorsque la possibilité physique de l'interaction verbale se présente, cela implique non seulement un travail de négociation des identités présentées, mais aussi un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui servent de moyen d'orientation et d'organisation du flux de messages.

Pour la linguistique, l'analyse d'une interaction commence par le découpage en différentes unités ou niveaux d'étude (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Les critères pour définir ces unités sont déterminés par la nature du corpus. Les découpages sont guidés par les questions de recherche et par les objectifs de l'analyse. Pour analyser la structure interactionnelle, les outils développés par l'analyse de la conversation (AC) s'avèrent efficaces pour comprendre comment les tours de parole, c'est-à-dire les énoncés tels qu'ils émergent dans le processus dynamique de l'alternance interactive, sont construits. L'une des bases de l'AC est l'affirmation selon laquelle le caractère dialogique de la conversation quotidienne repose sur l'alternance systématique des contributions des interlocuteurs. Dans cette optique, l'objectif principal est d'analyser l'action réalisée avec chaque tour de parole, par exemple : saluer, inviter, accepter, remercier, s'excuser, prendre congé.

Cependant, le tour de parole, en tant qu'unité fondamentale d'analyse pour l'AC, n'existe pas de manière isolée et indépendante au sein de l'interaction, sa définition ne peut être donnée qu'à partir de sa relation avec son complément. Ainsi, les tours de parole se présentent sous forme d'unités séquentielles ou de paires adjacentes (*adjacency pair* en anglais) : salutation-réponse, invitation-réponse.

Bien que l'AC privilégie généralement l'identification des tours de parole pour les coupures d'analyse, l'organisation structurelle d'une interaction doit être décomposée en paires adjacentes. Cependant, l'une des limites à cette méthode est que les unités dialogiques élémentaires ne fonctionnent pas toujours en paires adjacentes. Par conséquent, selon Kerbrat-

Orecchioni (2005), ces unités d'analyse ne sont pratiques que dans une première étape de l'analyse ; pour comprendre la cohérence d'une conversation à travers ce lien entre les tours de parole, il est également nécessaire d'analyser les interventions et les échanges fonctionnels que les tours de parole véhiculent. En effet, selon l'approche proposée par Kerbrat-Orecchioni (2005), l'analyse du discours en interaction ne peut pas se limiter à l'alternance des tours de parole mais doit également prendre en compte le contenu des interventions, ce qui implique un changement de perspective au niveau de l'analyse.

Ainsi, à partir de l'AC, l'acte de parole, ou acte de langage, est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. Kerbrat-Orecchioni (1990) ajoute les unités suivantes à cette unité minimale : des unités dialogiques (la séquence et l'échange) et des unités monologiques (l'intervention). L'intervention est définie comme la contribution d'un locuteur à un échange particulier. Une série d'interventions donne lieu à un échange. La notion d'échange est comprise comme l'unité dialogique la plus petite. Le niveau suivant d'analyse concerne les séquences qui sont constituées par un bloc d'échanges liés par un fort degré de cohérence sémantique ou pragmatique.

Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), on peut décrire de manière très générale la structure de la plupart des interactions comme suit :

1. Séquence d'ouverture ;
2. Corps de l'interaction (composé d'un nombre indéterminé de séquences dont l'organisation interne sera, à son tour, très variable selon le type d'interaction) ;
3. Séquence de clôture.

Dans cette structure, il est possible d'observer que les séquences qui servent de cadre à l'interaction sont la première et la troisième. Il est donc essentiel de souligner le rôle des rituels dans ces deux séquences, car ce sont celles qui déterminent en grande partie la réalisation d'un objectif relationnel.

L'ouverture et la clôture représentent des séquences particulièrement délicates dans l'interaction, car elles comportent un risque de menace pour

les *faces*³ négociées par les participants. En effet, pendant la séquence d'ouverture, une menace liée à la perception de soi des participants est présente, affectant la manière dont ils cherchent à se positionner dans l'interaction. C'est pourquoi, pendant la séquence d'ouverture, les interactants utilisent différentes stratégies, verbales et non verbales, pour mettre en valeur leurs *faces* et assurer leur position identitaire. Il est important de noter que l'organisation interne de ces deux moments, l'ouverture et la clôture, peut varier en fonction du type spécifique d'interaction et de la culture dans laquelle elles se déroulent. Des aspects comme la durée, la fréquence, l'objectif, le degré de connaissance mutuelle entre les participants et la nature de leur relation, ainsi que les rituels à mettre en œuvre, ne sont que quelques-uns des nombreux facteurs qui influencent la construction des séquences.

2. Les Règles Interactionnelles

L'interaction est caractérisée par une organisation fortement systématique, gérée par des règles sociales spécifiques. Parmi ces règles, certaines des plus importantes concernent les accords relatifs au commencement, au maintien et à la fin d'un échange. Ces règles, que les participants doivent avoir intériorisées, les guideront dans des interactions réelles.

Les règles qui ont été mieux décrites sont celles qui régissent une conversation. Les propositions de Grice (1975) sont fondamentales à ce sujet. Or, selon les approches interactionnistes, la conversation est un effort collaboratif qui vise à une compréhension partagée, et non à une simple succession de tours de parole. Il est donc essentiel d'identifier les règles favorisant des interactions efficaces. Pour atteindre les objectifs de cette étude, nous nous appuyons sur les règles définies par Kerbrat-Orecchioni (1990), car elles regroupent les principes de Grice tout en offrant une perspective plus descriptive. Ces règles se divisent en trois catégories : celles qui gèrent l'alternance des tours de parole ; celles qui décrivent

³ La *face* et le *face-work* en sociologie se réfère aux stratégies d'interaction sociale que les individus utilisent pour gérer leur présentation de soi et maintenir une image sociale positive ou *visage* devant les autres. Ce concept a été introduit par Erving Goffman.

l'organisation structurelle de l'interaction en séquences ; et celles concernant la construction de la relation interpersonnelle, c'est-à-dire les règles rituelles du *face-work*.

3. L'interaction en cours de français langue étrangère

Avant de décrire la séquence d'ouverture, il est important de souligner les spécificités de l'interaction didactique. En effet, les différences entre les interactions en classe de langue étrangère et les conversations de la vie quotidienne sont significatives.

Contrairement aux interactions spontanées de la vie quotidienne, celles qui sont menées en classe se déroulent dans un cadre institutionnel où plusieurs éléments sont prédéterminés, tels que le cadre spatio-temporel, les rôles et statuts des participants, ainsi que les objectifs et le contenu de la leçon. Dans la classe de langue, l'interaction possède au moins trois caractéristiques distinctives.

La relation entre les interactants (enseignant et apprenants) est asymétrique. L'objectif central des échanges est l'apprentissage de la langue. Le cadre des échanges est un cadre institutionnel (Cicurel, 2011). Tous ces éléments ont un impact sur l'organisation structurelle de ce type d'interaction.

Selon Seedhouse (2004), l'architecture interactionnelle de l'interaction qui se déroule dans une classe de langue étrangère est largement déterminée par le cadre interactionnel dans lequel elle s'inscrit. Il s'agit d'un équilibre subtil entre la rigidité des paramètres établis par le cadre institutionnel et la flexibilité inhérente à la réalisation concrète de l'interaction en classe. Cette flexibilité et cette variabilité rendent extrêmement difficile la proposition d'un schéma de structure organisationnelle générale de l'interaction en classe de langue. Cependant, Seedhouse identifie au moins deux étapes minimales qui se manifestent dans toute classe de langue étrangère : 1) un focus pédagogique est introduit et 2) au moins deux personnes parlent dans la langue cible avec une orientation normative vers le focus pédagogique.

4. La séquence d'ouverture

La littérature décrivant le fonctionnement de différentes séquences d'ouverture pour différents types d'interactions est abondante. Depuis les études fondamentales de Schegloff et Sacks (1973), divers chercheurs se sont efforcés d'analyser comment commence une consultation médicale, un appel téléphonique à un ami, un entretien ou une conférence, pour ne citer que quelques exemples. Ces études sur la structure et le fonctionnement des séquences d'ouverture ont révélé le lien étroit entre l'action de communiquer verbalement et le cadre socio-institutionnel des échanges.

La séquence d'ouverture remplit une fonction phatique fondamentale. En effet, elle vise à assurer à la fois la possibilité de l'échange et le maintien de la communication entre les participants à l'interaction. C'est au cours de cette séquence que sont définies les caractéristiques générales de la situation interactive : le canal de communication est ouvert, le contact avec l'autre est établi et le ton de la rencontre est fixé.

De plus, pendant cette séquence, de nombreuses négociations ont lieu, que ce soit sur la possibilité de la rencontre, sur les conditions de sa poursuite, ou sur les modalités de contrôle des comportements potentiellement menaçants. Les participants s'engagent à respecter les règles spécifiques à l'interaction en cours, qui dépendent largement d'une négociation identitaire, c'est-à-dire d'une négociation liée à l'expression de qui nous sommes et de la manière dont nous nous rapportons aux autres. Il faut briser la glace pour dissiper la tension initiale et négocier les statuts, rôles et la nature de la relation entre les interlocuteurs.

5. Analyser la séquence d'ouverture d'un cours de français langue étrangère

Lors d'une interaction didactique, il faut distinguer phase initiale et séquence d'ouverture. La phase initiale peut coïncider ou non avec la présentation de l'objectif d'apprentissage⁴. Cependant au niveau

⁴ Selon l'approche pédagogique adoptée, cette phase initiale, prévue lors de la planification de la classe, peut prendre différents noms : sensibilisation, découverte (français), *warm-up* (anglais), pour en citer quelques exemples.

interactionnel, un cours commence dès que les participants entrent en contact et sont en mesure d'établir la dynamique des influences réciproques. Autrement dit, du point de vue interactif, la séquence d'ouverture commence dès que l'enseignant se retrouve en présence d'au moins un apprenant dans la salle de classe.

Ainsi, la séquence d'ouverture de l'interaction en classe de langue étrangère comprend, entre autres éléments : les salutations entre l'enseignant et les apprenants ainsi que les échanges de certaines formules de politesse. Les salutations confirment l'engagement des participants dans l'interaction à venir et peuvent se manifester avec différents degrés d'implication ; mais dans toutes leurs manifestations, cette première forme de contact à la fois physique et psychologique prépare les généralités de l'interaction à venir. Cela inclut le nombre de participants (combien sont présents, quels sont leurs rôles et statuts, ainsi que la relation entre eux) et le degré de formalité à adopter : le ton et le registre de langue à utiliser durant l'échange.

Les programmes, les objectifs pédagogiques et les méthodes d'enseignement sont établis par l'institution avant le début des cours. Plusieurs composantes de l'interaction sont aussi prédéfinies : le lieu et la régularité des rencontres, les positions interactives des participants (enseignant et apprenants), l'objectif (apprendre la langue étrangère), le canal et un type de développement ritualisé (selon la culture éducative, la classe suit un certain ordre). L'enseignant et les apprenants sont tenus de respecter ce contrat didactique défini par l'institution. Ces éléments affectent l'idée initiale de la nature des échanges ; par exemple, en ce qui concerne les représentations des rôles que doivent jouer les enseignants et les apprenants. Cependant, dès le début de l'interaction, même dès les premières secondes de la séquence initiale, ces rôles et positions interactives peuvent être défendus et renégociés. Il en va de même pour le choix des sujets de conversation, la gestion des tours de parole ou la structuration des échanges.

Bien que des règles soient établies avant toute interaction, une constante à tout type d'interaction est son caractère imprévisible car elle est soumise aux influences mutuelles. Cela est vrai même pour les séquences les plus ritualisées, comme la séquence d'ouverture.

Selon Cicurel, en observant le déroulement d'une classe, on peut constater que l'interaction ne se produit pas toujours comme prévu :

L'imprévu survient du fait que l'objet d'apprentissage est une langue et que les propositions des apprenants, leurs difficultés ou leurs idées se construisent et se développent au fil de l'interaction (2011 : 42).

Ainsi, même si la séquence d'ouverture possède une forte ritualisation, ce qui facilite son identification par rapport à d'autres séquences plus variables dans leur structure, elle n'est pas complètement exempte d'éléments inattendus ou de négociations sur place. Ces derniers permettent d'identifier des phénomènes singuliers.

En effet, il peut arriver que les participants introduisent des éléments inattendus, comme une salutation peu conventionnelle, une question inhabituelle ou une réaction surprenante. Ces petites subtilités dans l'interaction peuvent l'enrichir et offrir des opportunités de négociation et d'adaptation aux besoins spécifiques des participants.

Ainsi, pour analyser la séquence d'ouverture d'un cours de FLE, il faut tout d'abord, réaliser un découpage pré-interprétatif (Bigot : 2018) de toute l'interaction et ensuite réaliser une seconde segmentation qui résulte de l'analyse de la co-construction des échanges.

Selon Bigot, lors de l'analyse des séquences sélectionnées de manière préinterprétative, le découpage du corpus n'est plus antérieur à l'analyse des interactions, mais l'accompagne. L'objectif est alors d'étudier la séquence choisie dans son émergence et sa co-construction. L'étude des modes de co-structuration de l'interaction permet, par exemple, de comprendre comment les participants négocient, ou pas, lors de la séquence d'ouverture.

Dans le cadre de cette étude, la segmentation et l'analyse des séquences d'ouverture de 24 cours de français en visioconférence ont été réalisées afin de les caractériser et de décrire le fonctionnement de ces moments spécifiques de l'interaction. Pour le découpage pré-interprétatif, le point de départ a été le moment où les enseignants en formation ont donné accès aux apprenants à la session de visioconférence *Zoom*. Cela correspond au moment où les participants sont entrés en contact. Quant au marqueur de fin de la session d'ouverture, il a été déterminé par l'introduction d'un changement de cohérence pragmatique (par exemple, la présentation

d'une tâche ou activité à réaliser) ou sémantique (par exemple, la présentation des objectifs du cours).

6. Méthodologie

Ce projet de recherche de type qualitatif possède une orientation essentiellement descriptive. Afin de réaliser l'analyse, nous avons suivi les recommandations de Gumperz (2015). Une phase initiale de recherche ethnographique a été effectuée ; les résultats ethnographiques ont été ensuite utilisés pour sélectionner des événements reflétant des ensembles représentatifs d'interactions. La phase suivante de l'analyse a consisté à passer en revue les matériaux enregistrés afin d'identifier des unités séquentiellement délimitées, marquées par un certain degré de cohérence thématique dans les données recueillies.

L'objectif était de découvrir des fragments représentatifs d'interactions naturellement organisées contenant des preuves empiriques pour confirmer ou réfuter les interprétations de l'analyste. Une fois isolés, les événements ont été transcrits et des textes interactionnels ont été créés, c'est-à-dire des transcriptions enregistrant tous les signes significatifs en communication, verbaux et non verbaux, perçus pendant l'interaction.

Ce travail réalisé, nous avons identifié l'organisation structurelle de la séquence d'ouverture et analysé la gestion des tours de parole : qui parlait, qui écoutait, qui posait des questions et qui répondait, ainsi que le type de questions posées (Sert, Seedhouse, 2011).

L'enregistrement vidéo des interactions a permis une analyse approfondie. Le développement d'outils technologiques a désormais un impact instrumental et spatial sur l'étude de la multimodalité en classe de LE. À cet égard, Sert (2021) souligne que les récents progrès technologiques ont significativement influencé la collecte, la transcription, et l'analyse des données d'interactions en classe de LE.

7. Le contexte et les participants

Les sujets d'étude sont sept étudiants de la licence de linguistique appliquée de l'ENALLT, qui se préparent à devenir professeurs de français.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de leur cours « Observation, Planification et Pratique de Classe ». D'août à octobre 2023, ces futurs enseignants ont travaillé sur l'élaboration du programme, et sur les matériaux et les activités à réaliser pendant les pratiques de classe. D'octobre à novembre 2023, les sessions de pratique de classe du module « Planification et de Pratique de Classe III » ont été enregistrées en vidéo. Pour ces pratiques, les sept étudiants se sont organisés en trois équipes : deux équipes de deux, et une équipe de trois.

Au total, 24 pratiques de classe ont été enregistrées en vidéo via *Zoom*, chaque session durant environ deux heures, soit un total de 48 heures d'enregistrement. De plus, des fichiers et des documents complémentaires associés aux sessions enregistrées ont été recueillis, tels que les discussions du chat des sessions, des captures d'écran, des fichiers audios et des documents partagés utilisés comme matériel de classe. Pour l'analyse, des découpages des séquences sélectionnées ont été réalisés, en se concentrant spécifiquement sur la séquence d'ouverture de chaque cours.

8. La structure organisationnelle

Nous avons délimité les séquences d'ouverture comme suit : elles débutent lorsque l'interaction commence entre les enseignants et un ou plusieurs apprenants qui entrent dans la salle de *Zoom*. Elles terminent dès qu'un changement pragmatique ou sémantique a lieu. Durant ces séquences, les caméras des enseignants sont allumées, contrairement aux caméras et microphones des apprenants qui sont généralement éteints. Dans une classe de 2 heures, les séquences ont une durée très variable, allant de seulement 50 secondes à 8 minutes et 40 secondes. La plupart d'entre elles durent environ 5 minutes et on peut les découper en deux étapes.

Lors de la première étape, on observe que les enseignants accueillent graduellement les apprenants, leur souhaitant la bienvenue en français et en espagnol et en faisant parfois des gestes de la main. En attendant que tous les apprenants arrivent, les enseignants diffusent parfois de la musique de fond ou projettent des clips musicaux en français. Ils peuvent aussi engager une conversation amicale spontanée dans la langue maternelle ou

cible avec des questions comme : « qu'avez-vous fait le week-end dernier ? », « allez-vous vous déguiser pour Halloween ? », « vos facultés sont-elles toujours en grève ? », « avez-vous beaucoup de devoirs ? ».

L'apparition d'une conversation personnelle au sein de l'interaction lors d'un cours de langue étrangère n'est pas rare et a été étudiée par Cicurel (2011). Effectivement, cela met en évidence des positions modulaires qui apparaissent dans le cadre interactif mais qui ne correspondent pas nécessairement à celui-ci. C'est pourquoi ce type de positions peuvent être considérées comme des écarts par rapport aux règles de fonctionnement d'un type d'interaction spécifique. Selon Vion (1996), l'apparition d'un module au sein d'une interaction peut être le résultat d'une initiative positive acceptée par l'autre ou, au contraire, une conséquence de l'impossibilité de poursuivre l'échange comme prévu.

La deuxième étape débute par une série de contrôles logistiques. Ceux-ci ont pour but d'assurer une bonne qualité sonore, la visibilité de la présentation, et la disponibilité du matériel nécessaire pour la classe. Enfin, la séquence se termine quand les enseignants projettent les objectifs de la classe sur l'écran.

Sur le plan verbal, la conclusion de la séquence est caractérisée par des énoncés tels que : « maintenant, nous allons vraiment commencer », « aujourd'hui, nous allons voir... », « qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? », « nous allons apprendre à... », « ok, on y va ! ». En ce qui concerne l'aspect technologique, il convient de souligner le rôle primordial de la présentation de diapositives préparées pour la classe car celle-ci apparaît comme indispensable pour commencer et mener à bien la session et constitue même un marqueur multimodal pour indiquer la fin de la séquence.

9. Les règles de gestions des tours de parole

Les premières études sur le discours en classe de langue ont mis en lumière que l'interaction entre l'enseignant et les apprenants est généralement basée sur des séquences de type initiation-réponse-évaluation (IRE) (Sinclair, Coulhard, 1975 ; McHoul, 1978 ; Mehan, 1979). Cela signifie que l'enseignant commence par poser une question, puis

l'apprenant répond dans le tour de parole suivant, et enfin l'enseignant évalue cette réponse. Dans cet échange, l'initiative revient à l'enseignant, elle est suivie de la réponse de l'élève, et se conclut par la rétroalimentation de l'enseignant. Il s'agit donc d'une interaction asymétrique où l'enseignant non seulement attribue les tours de parole, mais supervise également l'ensemble du déroulement de la conversation.

L'analyse du corpus montre que la séquence d'ouverture présente une structure quasi monologique, avec une nette asymétrie lors des interactions. En effet, les enseignants en formation ne se contentent pas de distribuer les tours de parole, mais ils les régulent activement. Cette dynamique n'est pas très différente de celle observée dans les cours en présentiel où les tours de parole sont attribués par le biais de questions posées à l'ensemble du groupe. En l'absence de réponse, un apprenant est désigné par son prénom.

On observe que les échanges peuvent être multicanaux car, lorsque les apprenants sont interpellés par leur prénom par les enseignants en formation, ils peuvent répondre de manière verbale en activant leur microphone ou par écrit en utilisant le chat du système de visioconférence. Le message écrit dans le chat est fréquemment lu à haute voix par les enseignants, ce qui crée un phénomène de voix hors champ.

Pendant ces moments d'échange, l'importance et la durée des silences méritent d'être analysées en détail. Dans une interaction en face-à-face, les silences sont souvent accompagnés de régulateurs phatiques, mais dans un environnement virtuel comme la visioconférence ces régulateurs sont opérés d'une manière différente. En effet, les apprenants ayant leurs caméras et leurs microphones éteints, les enseignants ne peuvent pas voir leurs réactions. De plus, la durée des silences absolus est considérable, ceux-ci dépassent souvent les 7 secondes. Ces moments sont teintés d'une grande incertitude pour les enseignants de l'étude, qui espèrent voir leur statut institutionnel confirmé et légitimé par des apprenants de leur âge.

10. Les règles de construction de la relation interpersonnelle

Les interactions impliquent la gestion des tours de parole entre les interactants. En effet, certaines règles définissent quand et comment les

participants peuvent prendre la parole. Cela comprend, par exemple, des pauses, une intonation et des gestes corporels pour indiquer la fin d'un tour et montrer la volonté de laisser la parole à un autre participant. Dans le cas de cette étude les apprenants ne prenaient la parole que lorsqu'ils étaient directement interpellés par l'enseignant. S'ils voulaient prendre la parole de manière spontanée, ils utilisaient la fonction « lever la main » de *Zoom* ou demandaient la parole via le chat.

Par ailleurs, les malentendus et les interruptions sont fréquents dans les conversations. Pour y remédier, des stratégies de réparation et de clarification sont mises en place par les interactants. Ils peuvent, par exemple, faire une demande de répétition, de clarification ou de reformulation. Les apprenants de notre étude utilisent ces stratégies à l'oral en espagnol ou en français.

En ce qui concerne les ressources multimodales utilisées pour montrer la participation active des interactants pendant les échanges, elles peuvent s'exprimer grâce à des marqueurs non verbaux, comme un hochement de tête, des réponses verbales brèves (« ah bon », « je vois ») ou des expressions faciales. Cela indique à l'interlocuteur que l'autre reste encore attentif et l'encouragent à continuer. Or, étant donné que les caméras des apprenants restaient souvent éteintes, ces gestes étaient surtout utilisés par les enseignants. Deux points méritent d'être soulignés ici : le niveau de conscience des enseignants concernant leurs propres gestes et les différents types de regards qu'ils portent.

On peut dire que d'une certaine manière, la négociation des gestes par les enseignants s'opère en interaction avec eux-mêmes, notamment grâce à la caméra de l'ordinateur qui leur permet de voir leurs propres gestes, une possibilité absente lors d'une conversation en face à face. Ce dispositif crée un effet rétroviseur, offrant ainsi la possibilité de se voir en temps réel pendant l'échange. Ce phénomène permet aux enseignants de vérifier ce qu'ils projettent d'eux-mêmes aux apprenants mais il conduit aussi à un paradoxe, car la négociation n'est pas basée sur l'évaluation de la réaction de l'autre mais sur l'évaluation individuelle de sa propre image. Sans oublier que la question du regard pose également un défi complexe, car il est crucial d'orienter son regard de manière à donner l'illusion de regarder directement l'interlocuteur à travers l'écran de l'ordinateur (Guichon, 2017).

Les règles de politesse et de préservation de la face sont indispensables pour maintenir des interactions sociales efficaces. Ce type de règles met en évidence l'importance d'utiliser un langage courtois et de respecter l'autre pour favoriser un échange fructueux. Dans le contexte des interactions se déroulant dans un cadre institutionnel, telles que les interactions didactiques, ces règles répondent aussi au besoin de s'adapter aux rôles préétablis. Dans les séquences analysées, ces règles de politesse ont été quelque peu nuancées, peut-être moins en raison du fonctionnement du système de visioconférence que du fait que les enseignants en formation et les apprenants appartenaient au même groupe d'âge (le tutoiement dans la langue d'origine et la langue cible n'était pas rare). Toutefois, bien que les apprenants aient été autorisés à garder leur caméra et leur micro éteints, les enseignants affirmaient leur rôle institutionnel en maintenant leur caméra allumée et en choisissant de diffuser un arrière-plan évoquant l'environnement scolaire traditionnel (ils se positionnaient souvent devant un tableau ou un autre élément caractéristique d'une salle de classe en présentiel). Ce qui pourrait être un indicateur de la ressource spatiale multimodale en ce qui concerne les rôles des participants.

Conclusion

Cette recherche met en évidence l'importance de décrire et d'analyser le fonctionnement des séquences d'ouverture des cours de langue étrangère par visioconférence, car cette séquence constitue l'un des moments clés où se négocient et se construisent les relations interpersonnelles entre les participants, ce qui influence directement la dynamique pédagogique.

Cette étude révèle certaines caractéristiques de ce type spécifique d'interaction didactique, par exemple la complexité ajoutée par sa dimension multimodale. En effet, cette caractéristique pose des défis particuliers dans la formation des futurs enseignants de langues étrangères. Tellier (2021) introduit d'ailleurs le terme *enseignants multimodaux* pour faire référence à cet enjeu.

Les résultats montrent que, même si la visioconférence ouvre de nouvelles perspectives, telles que la création d'une ambiance accueillante

avec de la musique de fond ou l'organisation du déroulement du cours grâce à une présentation de diapositives en utilisant la fonction du partage d'écran, elle entraîne également de nouveaux défis. La gestion des silences, la négociation de la gestuelle, ainsi que la multiplicité des canaux d'intervention apparaissent comme des points clés.

Cela met en relief la nécessité de réviser et d'adapter les pratiques pédagogiques à l'environnement de la visioconférence. Il est essentiel de reconnaître l'émergence de dynamiques interactionnelles distinctes à celles observées en présentiel. Pourtant, il convient de remarquer que cette étude se limite à l'analyse d'un groupe spécifique d'enseignants, ce qui peut restreindre la portée des résultats. Pour les recherches futures, il serait pertinent d'explorer d'autres contextes éducatifs.

Les résultats obtenus ouvrent de nouvelles pistes pour l'exploration des pratiques pédagogiques en visioconférence, en soulignant la nécessité d'un accompagnement spécifique dans la formation des enseignants, visant à maîtriser ces nouveaux enjeux interactionnels.

Bibliographie

- Bigot, V. 2018. *Analyse des interactions verbales et enseignement des langues*. 3^e cycle. [En ligne] : [<https://hal.science/hal-02314832> consulté le 25 mars 2024].
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions en classe de Langue*. Paris : Didier.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Anchor Books.
- Guichon, N. 2017. « Sharing Multimodal Corpus to Study Webcam-Mediated Language Teaching ». *Language Learning & Technology*, n° 21 (1), p. 56-75.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. In : *Syntax and semantics*. Londres : Academic Press.
- Gumperz, J. 2015. Interactional Sociolinguistics A Personal Perspective. In : *The Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Norris, S. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction : A Methodological Framework*. Londres : Routledge.
- Seedhouse, P. 2004. *The Interactional Architecture of the Language Classroom : A Conversation Analysis Perspective*. Language Learning Research Club.
- Sert, O. 2021. « Transforming CA Findings into Future L2 Teaching Practices :

Challenges and Prospects for Teacher Education ». *Classroom-based Conversation Analytic Research*, n° 46, p. 259-279.

Sert, O., Seedhouse, P. 2011. « Introduction : Conversation Analysis in Applied Linguistics ». *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, n° 5, p. 1-14.

Schegloff, E. A., Sacks, H. 1973. « Opening up closings ». *Semiotica*, n° 8 (4), p. 289-327.

Simmel, G. 2014. *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.

Tellier, M. 2021. « Des enseignants multimodaux en devenir : L'articulation de la recherche et de la formation ». *Cahiers de l'ASDIFLE*, n° 31, p. 5-78.

Vion, R. 1996. L'analyse des interactions verbales. In : Blondel, E., Cicurel, F. *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>

