

Université de Montréal

Intégration pédagogique de la vidéocommunication au primaire :
difficultés à communiquer rencontrées et comportements stratégiques mis en œuvre

par

Catherine Dumoulin

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en Psychopédagogie

Janvier 2005

© Catherine Dumoulin, 2005



LB

5

U57

2005

v.023

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Intégration pédagogique de la vidéocommunication au primaire :
difficultés à communiquer rencontrées et comportements stratégiques mis en œuvre

présentée par :

Catherine Dumoulin

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Thèse acceptée le :

16/06/05

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à mes enfants bien-aimés : Justine et Théodore

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement mon directeur Robert David pour avoir projeté sur mon questionnement un éclairage critique. Je voudrais également remercier une femme d'une bonté incommensurable, ma codirectrice Jacqueline Bourdeau, pour m'avoir encouragé à me dépasser pour donner toute ma mesure. Un sincère remerciement Jacqueline d'avoir assumé la plus grande partie de la direction de cette thèse (août 1999 à août 2003) et par conséquent, pour m'avoir donné l'occasion de mieux circonscrire mon objet d'étude grâce à ma participation dans le projet IPEMA. Merci Jacqueline d'avoir fait plus que l'indispensable.

Ma reconnaissance va également à plusieurs professeurs : Madeleine Saint-Pierre pour avoir généreusement partagé son savoir, donné de son temps pour répondre à mes nombreuses questions et pour ses grandes qualités de cœur ; Jacques-André Gueyraud pour son empressement à me rendre service ; Claudie Solar pour m'avoir redonné le goût à l'enseignement. Vous m'avez été d'un soutien avisé et essentiel.

Je tiens à souligner l'importante contribution de certaines personnes qui m'ont encouragé dans mon parcours doctoral. J'aimerais remercier de manière spéciale, Sandra Coulombe, Patrick Giroux, Céline Gravel et les élèves de l'école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean, Robi Guha, Sophie Longval et Nicole Tremblay. Je remercie chaleureusement Caroline Brassard pour son écoute, sa franchise et ses éclats de rire. Vous avez tous assumés une part active et nécessaire à l'évolution de cette thèse.

La concrétisation de cette recherche a été rendue possible grâce au laboratoire d'intégration pédagogique des nouvelles technologies de l'Université du Québec à Chicoutimi ainsi qu'à l'apport financier du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR). Je sais également gré à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal et au Centre Interdisciplinaire de Recherche sur le Téléapprentissage (LICEF-CIRTA).

Je tiens à souligner le support inestimable de mes proches. Je veux exprimer ma gratitude profonde à Sandra Truchon et Stéphane Tremblay pour leur hospitalité pleine de bonté et surtout pour leur attachement fidèle à notre amitié. Je remercie vivement la « plus belle des fleurs », Marguerite Lapointe, pour sa disponibilité à prendre soin de mes enfants. Un sincère remerciement à Jean-Marie Laberge pour ses nombreuses prières. Je témoigne toute ma gratitude à l'homme de ma vie, Luc Laberge. C'est à ton contact que j'ai puisé le souffle qui m'a animée jusqu'à la fin. Enfin, je remercie mes petits amours, Justine et Théodore, pour leur admiration inconditionnelle.

À toutes ces personnes et ces institutions, je veux réitérer, ma plus profonde gratitude et mes sincères remerciements.

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	III
REMERCIEMENTS	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES APPENDICES.....	XI
LISTE DES SIGLES.....	XII
RÉSUMÉ.....	XIII
RÉSUMÉ EN ANGLAIS.....	XV
INTRODUCTION.....	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT.....	10
1.1.1 <i>Enseignement et apprentissage de la compétence à communiquer oralement dans le programme de français du MEQ</i>	12
1.1.2 <i>Activités pratiquées dans certaines classes pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement</i>	14
1.2 INTÉGRATION DE LA VIDÉOCOMMUNICATION POUR FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT D'ÉLÈVES DU PRIMAIRE	20
1.2.1 <i>Apport de la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement</i>	20
1.2.2 <i>Intérêt pédagogique de l'intégration de la vidéocommunication</i>	23
1.2.3 <i>Difficultés rencontrées par des participants adultes dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication</i>	28
1.3 LE PROBLÈME, LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	33
1.3.1 <i>Questions de recherche.....</i>	34
1.3.2 <i>Objectif général.....</i>	34
1.3.3 <i>Objectifs spécifiques.....</i>	35
1.4 CONTRIBUTIONS SCIENTIFIQUES.....	35
2. RECENSION DE LA LITTÉRATURE.....	37
2.1 THÉORIE SOCIOCONSTRUCTIVISTE.....	37
2.1.1 <i>Développement cognitif, interactions sociales et environnement.....</i>	38
2.1.2 <i>Théorie de l'apprentissage : Constructivisme</i>	39
2.1.3 <i>Dimension « sociale » de l'apprentissage</i>	42
2.1.4 <i>Implications didactiques</i>	45
2.2 APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	47
2.2.1 <i>Concept de compétence.....</i>	47
2.2.2 <i>Développement des compétences</i>	53

2.3	COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT.....	55
2.3.1	<i>Caractéristiques de la communication orale</i>	56
2.3.2	<i>Définition de la compétence à communiquer oralement</i>	59
2.4	INTÉGRATION PÉDAGOGIQUE DE LA VIDÉOCOMMUNICATION	73
2.4.1	<i>Construire un scénario pédagogique</i>	74
2.4.2	<i>Utiliser adéquatement le dispositif technique pour communiquer</i>	80
3.	MÉTHODOLOGIE	82
3.1	TYPE DE RECHERCHE : LA RECHERCHE QUALITATIVE.....	82
3.2	PARAMÈTRES MÉTHODOLOGIQUES	83
3.2.1	<i>Constitution du corpus de données</i>	84
3.2.2	<i>Sélection des données</i>	88
3.2.3	<i>Description de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001</i>	89
3.3	MÉTHODE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	93
3.3.1	<i>Observation directe</i>	94
3.3.2	<i>Constitution définitive du corpus de données</i>	95
3.4	MÉTHODE D'ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES.....	97
3.4.1	<i>Étapes de l'analyse des interactions verbales</i>	101
3.4.2	<i>Élaboration de la grille d'analyse des interactions verbales</i>	102
3.4.3	<i>Technique d'analyse des interactions verbales</i>	111
4.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	117
4.1	PROCESSUS D'ANALYSE DES INTERACTIONS VERBALES.....	118
4.2	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES PAR DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE	120
4.2.1	<i>Nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire</i>	123
4.2.2	<i>Source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire</i>	129
4.3	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE PAR DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE	133
4.3.1	<i>Bilan des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire</i>	141
5.	DISCUSSION	146
5.1	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE	147
5.2	LIMITES DE L'ÉTUDE	156
5.3	RECOMMANDATIONS PÉDAGOGIQUES	156
	CONCLUSION.....	167
	BIBLIOGRAPHIE.....	171

Liste des tableaux

Tableau 1 :	Normes pour le nombre de sites et d'étudiants par sites	77
Tableau 2 :	Grille d'analyse des interactions verbales	104
Tableau 3 :	Canevas de la grille de description et d'analyse des unités d'énonciation	114
Tableau 4 :	Difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire	121
Tableau 5 :	Bilan des difficultés à communiquer rencontrées pour chaque unité d'énonciation	130
Tableau 6 :	Nombre de difficultés à communiquer rencontrées par unité d'énonciation	131
Tableau 7 :	Comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves	134
Tableau 8 :	Bilan des comportements stratégiques mis en œuvre pour chaque unité d'énonciation	143
Tableau 9 :	Nombre de comportements stratégiques mis en œuvre par unité d'énonciation	145

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Les deux axes des interactions verbales.....	63
Figure 2 :	Schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en vidéocommunication.....	71
Figure 3 :	Nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire.....	123
Figure 4 :	Difficultés à communiquer liées à la compétence à communiquer oralement.....	124
Figure 5 :	Difficultés à communiquer liées à l'utilisation des éléments prosodiques.....	124
Figure 6 :	Difficultés à communiquer liées au choix des formulations utilisées.....	125
Figure 7 :	Difficultés à communiquer liées à l'adaptation de leur propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue...	125
Figure 8 :	Difficultés à communiquer liées à leur habileté à manipuler le dispositif technique.....	126
Figure 9 :	Difficultés à communiquer liées aux modalités du dispositif technique.....	127
Figure 10 :	Difficultés à communiquer liées à d'autres comportements verbaux et non-verbaux.....	127
Figure 11 :	Comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire.....	136
Figure 12 :	Utilisation de la compétence à communiquer oralement.....	137
Figure 13 :	Utilisation des éléments prosodiques.....	137
Figure 14 :	Choix des formulations utilisées.....	138
Figure 15 :	Manipulation du dispositif technique.....	139

Figure 16 :	Utilisation des modalités du dispositif technique.....	139
Figure 17 :	Utilisation de la répétition, de la résolution et de l'évitement.....	140
Figure 18 :	Comportements stratégiques de répétition.....	140
Figure 19 :	Comportements stratégiques de résolution et d'évitement.....	141
Figure 20 :	Recommandations pédagogiques.....	164

Liste des appendices

Appendice 1 : Scénario pédagogique du 5 juin 2001 : les objets qui nous caractérisent	XV
Appendice 2 : Grille de transcription des paroles et des gestes des participants québécois et français.....	XIX
Appendice 3 : Légende des canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation.....	XX
Appendice 4 : Canevas de description et d'analyse trente unités d'énonciation.....	XXII
Appendice 5 : Formulaire de consentement	LXIII

LISTE DES SIGLES

CECM :	Commission des écoles catholiques de Montréal
FCAR :	Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche
FQRNT :	Fonds québécois de la recherche sur la nature et les technologies
FQRSC :	Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
IEA :	Association Internationale pour l'évaluation des apprentissages
IPEMA :	Intégration pédagogique des espaces multimédiatiques d'apprentissage
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
MPEG4 :	Moving picture expert group selon les standards 4 : Multimédia et Web
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
RNIS :	Réseau numérique à intégration des services
RTSQ :	Réseau de télématique scolaire québécois
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
VHS :	Video home system

RÉSUMÉ

Notre étude traite des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Elle traite aussi des comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer. L'objectif général est de comprendre leurs difficultés à communiquer et leurs comportements stratégiques afin de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dont la langue première est le français. Les objectifs spécifiques sont d'abord d'identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Ensuite, d'identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

L'étude est interdisciplinaire, car elle met en relation la psychopédagogie et le domaine de la linguistique. La méthode d'analyse des interactions verbales employée repose sur l'approche de la linguistique pragmatique. Cette méthode objective d'analyse des interactions verbales a été appliquée à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves de culture québécoise puis française et appliquant un design pédagogique respectant les principes du programme de français du ministère de l'Éducation du Québec (2001) pour le développement de la compétence à communiquer oralement. Les résultats indiquent que les élèves du primaire rencontrent des difficultés liées à leur compétence à communiquer oralement, à leur habileté à manipuler le dispositif technique, aux modalités du dispositif technique et à certains autres comportements verbaux et non-verbaux. La nature des difficultés à communiquer réfère à la compétence à communiquer oralement des élèves, plus spécifiquement l'utilisation des éléments prosodiques. Les élèves québécois sont la source des difficultés à communiquer rencontrées. Ces résultats s'expliquent en partie par un nombre plus élevé d'élèves québécois que d'élèves français, par un dispositif technique qui capte mieux la hauteur de voix aiguë des élèves français que la hauteur de voix grave des élèves québécois et enfin, par le fait que la collecte de données a été réalisée à partir de la classe québécoise. Conséquemment, elle n'a pas permis l'accès aux données audio une fois transférées dans la classe française ni l'accès au niveau sonore du bruit ambiant de cette classe.

Les résultats indiquent également que ces élèves mettent en œuvre des comportements stratégiques pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Ils utilisent leur compétence à communiquer oralement, leur habileté à manipuler le dispositif technique, le dispositif technique ainsi que certains autres comportements verbaux et non-verbaux. Les résultats révèlent que ces comportements stratégiques sont généralement efficaces, car les élèves réussissent à surmonter la plus grande majorité

de leurs difficultés à communiquer de manière à poursuivre les échanges de façon cohérente. Enfin, l'étude présente des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire.

MOTS CLÉS : élèves du primaire, compétence orale, vidéocommunication, difficultés, comportements stratégiques, linguistique pragmatique, analyse des interactions verbales, méthode objective

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

The present study concerns the investigation of difficulties to communicate encountered by primary school children in a learning context integrating videocommunication. Also, it relates to the strategic behaviors showed by pupils to surmount their difficulties to communicate. The main goal is to understand their difficulties to communicate and strategic behaviors in order to propose educational recommendations to primary school teachers who wish to create learning context using videocommunication so as to improve pupils' oral communication skills. Specific objectives are to identify the nature and cause of difficulties to communicate encountered by pupils in a learning context integrating videocommunication, and, to describe the strategic behaviors used by pupils to overcome their difficulties to communicate.

An interdisciplinary approach was developed by relating psychopedagogical issues to the linguistic domain of study. Particularly, a linguistics-based pragmatic analysis of language was used to assess verbal interactions. This latter objective methodology was applied to a learning context integrating videocommunication with primary school children from Quebec and France and using an educational design in conformity with the ministère de l'Éducation du Québec (2001). French curriculum for the development of oral communication skills. The results indicate that pupils have difficulties related to their oral communication skills, their abilities to manipulate the videocommunication equipment, the multiple sensory modalities of the videocommunication system, and to other verbal and non-verbal behaviors. The nature of the difficulties to communicate refers to the oral communication skills of pupils, more particularly to the utilization of prosodic features. Pupils from Quebec caused the difficulties to communicate. These results can be partly explained by the higher number of pupils from Quebec compared to those from France, by the videocommunication device that more easily acquires the high-pitched voice of French pupils as compared to the generally deeper voice of those from Quebec, and by the fact that data were collected from the Quebec classroom. As a result, it was possible, neither to obtain audio data once transferred in the French classroom nor to obtain the ambient sound of that latter classroom.

In addition, the results indicate that pupils demonstrate strategic behaviors in order to surmount their difficulties to communicate. They use their oral communication skills, their abilities to manipulate the videocommunication equipment, the videocommunication system itself as well as a other verbal and non-verbal behaviors. The results also suggest that these strategic behaviors are efficient since pupils manage to go beyond the large majority of difficulties to communicate in order to pursue discussion. Lastly, educational recommendations for primary school teachers who wish to use videocommunication as a tool to develop oral communication skills are presented.

MOTS CLÉS : primary school children, pupils, oral communication skills, videocommunication, difficulties, strategic behaviors, pragmatic linguistics, analysis of verbal interactions, objective methods

INTRODUCTION

La compétence à communiquer oralement fait partie intégrante de la classe de français. En effet, le programme de français (2001) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) intègre le développement de la compétence à communiquer oralement dans le domaine d'apprentissage disciplinaire des langues. Ce programme de français intègre également des compétences transversales. Les compétences transversales débordent « les frontières des savoirs disciplinaires » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 28) puisqu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage disciplinaire. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) font partie des compétences transversales puisque le MEQ croit qu'elles peuvent servir « d'accélérateur » au développement de la compétence à communiquer oralement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 28).

En accord avec le courant socioconstructiviste (Vygotski, 1985) de la construction des connaissances et de l'approche par compétences (Scallon, 2004), le programme de français (2001) favorise le recours à des méthodes qui confèrent à l'élève un rôle actif dans le développement de sa compétence à communiquer oralement. Désormais, l'enseignant doit créer des situations d'apprentissage réelles et significatives permettant à l'élève de donner du sens à ses apprentissages. Pour ce faire, le MEQ propose aux enseignants de faire vivre aux élèves des situations d'apprentissage leur permettant d'appliquer les connaissances disciplinaires dans des activités quotidiennes.

Les recherches en didactique de l'oral démontrent que les activités de développement de la compétence à communiquer oralement pratiquées dans certaines classes québécoises du primaire sont généralement de nature traditionnelle (i.e. lecture à haute voix, exposés oraux, etc.) ce qui ne permettrait pas la création de situations d'interaction réelles et significatives (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Lazure, 1995 ; Colletta, 1998 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garitte, 1998 ; Bergeron, 2000 ; Lafontaine, 2000, 2004 ; Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002 ; Baribeau et

Lebrun, 2003 ; Brossard, 2004 ; Lamoureux, 2004 ; Thésée, 2004). Cependant, certaines recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication démontrent qu'elle favoriserait le développement de la compétence à communiquer oralement (Varela Freitas et Ramos, 1998 ; Coventry, 2001 ; Bourdeau, 2003). D'entrée de jeu, nous aimerions aviser le lecteur que les recherches consultées utilisent le terme « videoconferencing » ou « vidéoconférence ». À la suite à nos lectures, nous avons opté pour l'expression « vidéocommunication » parce que ce terme ne fait pas appel à un seul type de communication contrairement au terme de vidéoconférence. De fait, la vidéocommunication est un dispositif technique multimédia de communication orale. Elle se caractérise par la transmission synchrone, bidirectionnelle et dynamique à la fois de l'image et du son et d'autres données entre deux ou plusieurs endroits séparés géographiquement. Elle permet de recréer à distance certaines des principales caractéristiques des interactions humaines. L'intégration de la vidéocommunication dans une situation d'apprentissage permettrait de mobiliser des compétences disciplinaires et transversales et pourrait ainsi devenir un élément non négligeable du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire. Une telle perspective nous amène à proposer l'intégration de la vidéocommunication pour la création d'une situation d'apprentissage réelle et significative favorisant le développement de la compétence à communiquer oralement.

Notre étude en milieu scolaire veut identifier les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves de culture québécoise et française¹ du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Elle veut aussi identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Nous prendrons ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique de recherche. Cette analyse va nous permettre de comprendre les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves afin de dégager des

¹ Les élèves français sont âgés de 9-10 ans et ils sont en CM2 ce qui correspond au même groupe d'âge que les élèves québécois de la deuxième année du deuxième cycle du primaire (4^e année).

recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dont la langue première est le français.²

À la lumière de nos recherches, nous avons constaté l'existence de telles études auprès de participants adultes. Ces études ont contribué à fournir des recommandations pédagogiques pour le milieu universitaire. Cependant, nous n'avons pas répertorié ce type d'études auprès d'élèves du primaire. Également, nous n'avons répertorié aucune étude objective sur les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans ce genre de situation de communication. C'est pourquoi nous avons analysé, de manière objective, les interactions verbales d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Nous avons utilisé les données extraites du projet de recherche « Intégration pédagogique des espaces multimédiatiques d'apprentissage » (IPEMA) subventionné par le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR, 1999-2003)³ qui visait à identifier et à analyser les problèmes d'intégration des espaces multimédiatiques d'apprentissage dans une école primaire ; à développer une démarche permettant aux maîtres et aux élèves de s'approprier et d'intégrer divers espaces multimédiatiques ; à appliquer cette démarche dans plusieurs situations pédagogiques ; à extraire des principes de design pédagogique.

Dans le premier chapitre, la problématique de notre recherche présente les résultats d'études sur les conditions à respecter pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Ce chapitre présente également les exigences du programme de français du MEQ (2001) implanté dans les écoles primaires du

² Le français est la langue première au sens politique et sociologique comme elle est la langue première pour la majorité de la population québécoise (Chartrand, 2002). Dans ce document, le terme français langue première sera employé d'une part, pour désigner la langue maternelle des élèves et d'autre part, pour désigner la langue d'enseignement de leur école.

³ FCAR s'est dissout pour former 2 organismes : Fonds Québécois de la recherche sur la nature et les technologies (FQRNT) et Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

Québec relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de la compétence à communiquer oralement. De plus, ce chapitre souligne les résultats d'études sur les activités pratiquées dans certaines classes pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Ensuite, ce chapitre expose quelques études portant sur l'apport de la vidéocommunication et ses intérêts pédagogiques pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Enfin, les principales difficultés à communiquer rencontrées par les participants adultes à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication sont analysées car à notre connaissance, il n'existe pas de telles recherches réalisées auprès d'élèves du primaire. Le problème, les questions et les objectifs de recherche sont ensuite explicités.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique sur lequel s'appuie notre recherche. Pour ce faire, nous définissons l'apprentissage selon la théorie socioconstructiviste. Par la suite, nous étudions les grandes avenues de l'enseignement selon l'approche par compétences et nous dégagons les principales caractéristiques du développement de la compétence à communiquer oralement. Nous terminons ce chapitre par l'analyse de certaines pistes de design pédagogique élaborées dans diverses études portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication auprès de participants adultes.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la méthodologie utilisée pour atteindre nos objectifs de recherche, tant pour la période d'élaboration et de validation des instruments de recherche que pour l'analyse et l'interprétation des données.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats de l'étude. D'abord, nous présentons l'ensemble des difficultés à communiquer rencontrées par ces élèves du primaire. Ensuite, nous exposons les résultats obtenus tant sur la nature que sur la source des difficultés à communiquer. Par la suite, nous examinons les résultats sur les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Enfin, nous

présentons les résultats obtenus en distinguant les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves québécois et par les élèves français.

Le cinquième chapitre propose une discussion des résultats d'analyse et dégage des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Également, nous mettons en évidence les limites de l'étude. Finalement, la conclusion fait ressortir de façon synthétique les principaux apports de la recherche au champ d'investigation.

1. PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre poursuivra deux buts. Il s'agira d'abord de formuler le problème que nous voulons étudier, de le situer dans la foulée des travaux scientifiques sur le développement de la compétence à communiquer oralement et de cerner, plus particulièrement, les caractéristiques liées à l'intégration pédagogique de la vidéocommunication. Il sera ensuite possible de justifier l'importance d'entreprendre des travaux de recherche sur un tel sujet. Le deuxième but permettra de clarifier la perspective que nous adopterons, ce qui nous amènera à la formulation des questions et des objectifs de notre recherche.

Les recherches des dernières années révèlent l'importance du rôle actif de l'élève dans la construction de ses connaissances et de l'interaction sociale dans son développement cognitif (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1985 ; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy, 1997). Selon ces auteurs, la construction des connaissances ne peut se faire sans interactions sociales et négociations de sens, dans des situations d'apprentissage réelles et significatives. L'enseignant doit donc mettre en place un contexte interactif éducatif fondé sur l'approche socioconstructiviste. Justement, le programme de français du MEQ (2001) propose le recours à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage et repose sur le développement des compétences pour la création de situations d'apprentissage réelles et significatives. Les compétences se développent dans des « contextes scolaires et de la vie courante » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 5). Par conséquent, un programme axé sur le développement des compétences permet de donner du sens aux apprentissages (Minier, 1999 ; Lasnier, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Scallon, 2004) en faisant en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'élève, mais qu'elles puissent lui servir dans les autres domaines de la vie. Nous inscrivons donc notre recherche dans le courant socioconstructiviste de l'apprentissage qui accorde de l'importance aux interactions sociales dans la construction des connaissances. Nous inscrivons également notre

recherche dans le courant de l'approche par compétences qui favorise la création de situations d'apprentissage réelles et significatives.

La classe n'est donc plus un lieu de transmission des connaissances ; elle est un environnement où les interactions sociales ont toute leur importance. La compétence à communiquer oralement fait partie intégrante de la classe de français. La compétence à communiquer oralement est un apprentissage disciplinaire du domaine des langues puisque le MEQ reconnaît la nécessité pour tous les élèves de développer la capacité à communiquer oralement. Les recherches en didactique de l'oral démontrent que la compétence à communiquer oralement se développe dans des situations d'interaction réelles, significatives et diversifiées. Les recherches ont permis de comprendre que l'élève développe sa compétence à communiquer oralement en s'adaptant à une variété toujours plus grande de situations d'interaction significatives et à différents types d'interlocuteurs (Boisseau et Raffestin, 1986 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Chemla, 2001-2002 ; Delabarre et Treignier, 2001-2002 ; Nonnon, 2001-2002). Notre recherche conçoit l'oral comme un objet autonome d'enseignement. Notre point de vue suggère qu'il est nécessaire de travailler l'oral pour mieux savoir communiquer. Nous inscrivons donc la compétence à communiquer oralement comme un savoir disciplinaire. Nous inscrivons notre recherche dans le courant qui accorde de l'importance aux situations d'interaction vécues par les élèves pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.

Dans cette perspective, le développement de la compétence à communiquer oralement exige de l'enseignant la création de situations d'interaction réelles, significatives et diversifiées. L'intégration pédagogique des TIC offre l'opportunité aux enseignants de créer des situations d'apprentissage réelles et significatives favorisant les interactions sociales. Les TIC contribuent à élargir les ressources pédagogiques et à la diversification de la pédagogie en plus d'offrir des environnements de formation enrichis et stimulants (Conseil supérieur de l'éducation, 1993-1994). En outre, les recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication indiquent

que son intégration favoriserait le développement de la compétence à communiquer oralement, augmenterait la motivation des élèves par la création de situations de communication authentiques, encouragerait l'ouverture aux diverses cultures et permettrait de tisser des liens significatifs entre pairs (Baker et Handsford, 1989 ; Bruce, 1994 ; Varela Freitas et Ramos, 1998 ; Coventry, 2001 ; Bourdeau, 2003). Les TIC font partie des compétences transversales puisque le MEQ reconnaît qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'intégration des TIC dans une situation d'apprentissage permettrait de développer des savoirs disciplinaires et des compétences transversales. Les TIC peuvent ainsi devenir un élément non négligeable du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Afin de mieux fonder notre problématique de recherche, nous précisons les résultats d'études portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication. Nous chercherons à préciser l'apport de la vidéocommunication et les intérêts pédagogiques de son intégration pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Nous signalerons aussi les difficultés à communiquer rencontrées par des adultes participant à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Nous inscrivons notre étude dans le courant qui considère que les TIC peuvent influencer l'apprentissage de l'élève.

C'est sur des interactions verbales des élèves du primaire que portera la présente étude. L'interaction verbale constitue une chaîne directionnelle (Allen et Guy, 1978, p. 207) dont les règles de cohérence sont en relation de « dépendance conditionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 193), c'est-à-dire que toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes et un système d'attentes. Cette relation de dépendance entre les échanges peut, au cours de son déroulement, subir des ruptures (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ces ruptures dans la dynamique interactionnelle des interactions verbales supposent une difficulté de la part des interlocuteurs à poursuivre les échanges. Nous cherchons à identifier les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Dans le cadre de cette étude, nous définissons la difficulté

comme « un obstacle à la communication » (Petit Larousse illustré, 1997, p. 341). Nous considérons que les élèves rencontrent des difficultés à communiquer lorsque la dynamique interactionnelle est interrompue. Conséquemment, la difficulté provoque une rupture de la communication. Cette rupture survient lorsque les énoncés produits au cours des interactions verbales ne permettent pas à l'interlocuteur d'interagir avec cohérence (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Nous cherchons également à identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Le comportement stratégique est caractérisé par un ensemble d'actions verbales ou non-verbales choisie par l'élève et ordonnées dans le but de réaliser une tâche (Scallon, 2004). L'étude des comportements stratégiques devrait donc nous permettre de traiter la distance entre la formulation de certains locuteurs et la formulation pertinente (Garcia-Debanco, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002). Nous prendrons ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique. Cette analyse va nous permettre de comprendre les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire. Cette compréhension nous permettra de dégager des recommandations pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dont la langue première est le français.

Afin de contextualiser le développement de la compétence à communiquer oralement, la première section du chapitre signale les répercussions des approches socioconstructivistes et des approches par compétences sur le programme de français implanté dans les écoles primaires du Québec. Quelques précisions sur le programme de français (2001) apportent des éclairages sur la façon dont s'articulent, de manière générale, les nouvelles façons de concevoir l'apprentissage et conséquemment sur la réforme de l'enseignement.

Une fois ces éléments contextuels présentés, la seconde section du chapitre expose les principaux problèmes qui caractérisent une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication : 1) les problèmes liés au développement de la compétence à communiquer oralement ; 2) les problèmes liés à la création de situations d'apprentissage réelles et diversifiées permettant le développement des compétences ; 3) les problèmes liés à l'intégration pédagogique de la vidéocommunication auprès de participants adultes. Il faut se rappeler que nous verrons des études réalisées auprès de participants adultes, car nous n'avons pas répertorié ce type de recherches auprès d'élèves du primaire. Ce premier chapitre se termine par la formulation du problème de recherche ainsi que par des questions et des objectifs s'y rattachant.

1.1 Développement de la compétence à communiquer oralement

Le développement de la compétence à communiquer oralement dépend des situations de communication exigeant l'apprentissage des diverses modalités du discours. Les études sur le fonctionnement des discours (Bronckart, 1985), sur la conversation (François, 1990) et sur les interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990) démontrent clairement que l'enfant n'apprend pas le langage oral, mais des conduites langagières diversifiées en fonction des interactions conversationnelles vécues. En d'autres mots, l'élève est amené à une pratique des modalités et des différentes aptitudes à communiquer dans des activités d'interactions sociales (Tochon, 1997). L'élève développe sa compétence à communiquer oralement en s'adaptant à une variété toujours plus grande de situations sociales et à différents types d'interlocuteurs (Pagé, Primeau et Vézina, 1980 ; Doutreloux, 1983 ; Tochon, 1997 ; Fijalkow, 2000). Ces constats vont dans le même sens que ceux obtenus par Cellier et Dreyfus (2001-2002, p. 89) :

« Pour certains enfants, bien plus qu'une éventuelle distance entre la « langue » parlée à la maison et celle parlée à l'école, c'est la différence à adapter leur discours à ces variations de situations ou à choisir le genre discursif attendu qui constitue le principal facteur d'échec scolaire. »

C'est la situation d'interaction qui interpelle le registre langagier. L'interlocuteur influence la situation de communication et la façon de parler tandis que le contenu peut interférer sur la forme que prennent les interactions verbales. Aussi, l'élève doit devenir de plus en plus attentif au choix du vocabulaire, aux structures syntaxiques utilisées de même qu'au débit, au volume, au rythme et à l'intonation (Dolz et Schneuwly, 1998).

En outre, les recherches sur le développement de la compétence à communiquer oralement (Doutreloux, 1983 ; Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991 ; Lazure 1994 ; Tochon, 1997 ; Colletta, 1998 ; Dabène, 1998) font valoir l'importance de faire vivre des situations d'interaction significatives, c'est-à-dire « qui fournissent en elles-mêmes et directement à l'élève des raisons personnelles de s'impliquer dans une communication » (Doutreloux, 1983, p. 88). C'est cette dimension d'implication personnelle de l'élève que le MEQ évoque dans son programme de français (2001) lorsqu'il mentionne que les situations de communication doivent présenter un caractère significatif (Minier, 1999). Lafortune et Deaudelin (2001, p. 2) résument en notant que « les situations d'apprentissage proposées doivent avoir du sens pour les élèves ». Et pour avoir du sens, Lepetitcorps, (1982, p. 5) spécifie qu'elles doivent être « [...] fonctionnelles, multiples et variées, où le besoin de communiquer est réel ».

Bien qu'elles soient moins nombreuses que les études chez les adultes, quelques recherches ont montré que les enfants des niveaux préscolaire et primaire présentent aussi des habiletés à s'adapter aux situations et aux tâches communicatives (Reid, 1977 ; Lucas et Borders-Simmons, 1988 ; Berko Gleason, 1993). Ces quelques considérations suffisent pour avancer :

« [...] qu'une véritable pédagogie de la communication orale demande une organisation de la classe modifiée, une ouverture à la parole, à l'expression, au monde extérieur, une perspective plus large face à l'enseignement. » (Gauthier, 1982, p. 9).

Les situations d'interaction doivent donc être réelles, significatives et diversifiées afin de permettre le développement de la compétence à communiquer oralement.

1.1.1 Enseignement et apprentissage de la compétence à communiquer oralement dans le programme de français du MEQ

En accord avec une approche socioconstructiviste de la cognition inspirée par les thèses vygotskiennes (Doise et Mugny, 1981 ; Brown et Campione, 1995 ; Vygotski, 1995), le programme de français du MEQ (2001) repose sur une démarche favorisant l'engagement actif de l'élève dans son développement cognitif. L'élève construit ses connaissances à travers les expériences qu'il vit dans son environnement et à travers les interactions avec les autres (Bednarz, 1991 ; Garnier, 1991 ; Brown et Campione, 1995). C'est donc « le contexte qui donnera du sens ou non au savoir acquis » (Minier, 1999, p. 3). C'est pourquoi le programme de français (2001) a recours à des méthodes d'enseignement qui reposent sur l'activité d'apprentissage de l'élève, l'acte d'apprendre et sa complexité. Par conséquent, l'enseignant doit remplacer le modèle de transmission des connaissances par celui de la construction des connaissances. Ainsi, les activités pédagogiques devraient aider l'élève à construire des connaissances à l'intérieur de situations d'apprentissage diversifiées et réelles.

Un nombre considérable de recherches ont permis de proposer des modèles pédagogiques susceptibles d'aider à un apprentissage fondé sur le développement de compétences et non sur l'accumulation de connaissances, par la prise en compte systématique du sens dans toutes les activités de classe et par l'orientation de l'enseignement vers le développement des capacités intellectuelles supérieures, telles que l'analyse – la synthèse et la résolution de problèmes (Sellami et Roegiers, 2000 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). À cet égard, Perrenoud (1998) spécifie que les compétences permettent de faire face régulièrement et pertinemment à un ensemble de tâches et de situations par la mobilisation des notions, des règles, des procédures, des méthodes et des compétences. Aussi, dans son programme de français (2001), le MEQ propose l'approche par compétences. Celle-ci exige des enseignants,

d'une part, de remplacer le modèle de transmission des connaissances et, d'autre part, d'impliquer l'élève dans sa propre formation en lui proposant des situations d'apprentissage diversifiées et réelles favorisant, par exemple, la résolution de problèmes (Minier, 1999 ; Bissonnette et Richard, 2001 ; Lasnier, 2000 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations. À l'instar des connaissances, elles sont situées dans un contexte social et physique. Le concept de situation devient alors l'élément central de l'apprentissage : c'est en situation que l'élève construit, modifie ou réfute des connaissances et développe des compétences (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Le programme de français du MEQ (2001) vise le développement des compétences en référence aux domaines généraux de formation et aux compétences transversales (Minier, 1999 ; Bissonnette et Richard, 2001 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; Lasnier, 2000). Chacun des thèmes identifiés dans les domaines généraux de formation s'avère une occasion pour les enseignants de donner du sens aux apprentissages proposés en classe en mettant à profit les connaissances et le vécu des élèves pour établir des liens directs avec les situations de la vie réelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Les médias font partie des domaines généraux de formation puisque le MEQ estime qu'ils sont des sources de connaissances pour s'informer autant que pour communiquer et qu'ils constituent une « dimension importante de l'univers culturel de l'élève » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 48). Les compétences transversales débordent les « frontières des savoirs disciplinaires » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 7) puisqu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Le MEQ reconnaît aussi que les TIC font partie des compétences transversales puisqu'elles peuvent servir, entre autres, « d'accélérateur au développement d'un large éventail de compétences transversales comme disciplinaires » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 28). Pour développer des compétences, l'élève doit donc expérimenter des situations

d'apprentissage lui permettant d'appliquer les connaissances disciplinaires dans des activités quotidiennes. Perrenoud (2000, p. 21) défend aussi cette idée :

« [...] des savoirs vivants, mobilisables dans la vie au travail et hors travail, susceptibles d'être transférés, transposés, adaptés aux circonstances, partagés, bricolés. L'idée de compétence n'affirme rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir, au travail et hors travail. De façon terre à terre aussi bien que métaphysique. Pour s'orienter dans le métro comme dans la vie. Pour construire sa maison, comme des institutions. Pour négocier des contrats, mais aussi la paix. »

Aussi, la classe, telle que présentée dans le programme de français du MEQ (2001), peut être considérée comme « un espace de transposition des apprentissages disciplinaires à la vie personnelle dans des domaines d'expériences qui couvrent tous les aspects de la vie quotidienne » (Bissonnette et Richard, 2001, p. 68). Par conséquent, le rôle de l'enseignant est de former un élève compétent en s'assurant de la mise en place de conditions de développement de compétences variées dont celles liées à la compétence à communiquer oralement. Mais qu'en est-il actuellement des activités de développement de la compétence à communiquer oralement pratiquées dans les classes québécoises ?

1.1.2 Activités pratiquées dans certaines classes pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement

Dans une actualité récente, Lafontaine (2004) rapporte que les activités pratiquées pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement dans quelques classes du primaire et du secondaire en Outaouais seraient réalisées en dehors d'un contexte significatif. Toujours selon cette étude, certains enseignants du secondaire mettent en place des activités de développement de la compétence à communiquer oralement non intégrées à la vie de la classe et aux autres volets du français. Les activités réalisées seraient également irrégulières et sommatives (deux fois par année). De fait, elle rapporte qu'au secondaire, l'oral est au service de la lecture des contes. Au primaire, la pédagogie de certains enseignants ne favoriserait pas le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves.

Actuellement, ces enseignants interviendraient souvent et de manière maladroite lors d'interactions verbales entre pairs. Ceux-ci reformuleraient à la place de l'élève, et ce, sans le consulter. De plus, ils compléteraient la phrase de l'élève et parleraient pour celui-ci. Lafontaine (2004) mentionne que ces enseignants ont peu d'objectifs précis et que l'oral est plus ou moins considéré comme un objet d'enseignement.

Préoccupé par l'enseignement de la communication orale, Lamoureux (2004), conseiller pédagogique de français dans une école secondaire québécoise, constate que la communication orale n'est pas vraiment enseignée. Selon ce conseiller pédagogique, la plupart des activités de communication orale consistent « à exposer devant la classe un roman » (Lamoureux, 2004, p.36). De surcroît, les résultats d'une enquête réalisée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire démontrent que ceux-ci n'accordent pas beaucoup « d'importance à la communication, ni pour leurs élèves ni pour eux-mêmes » (Brossard, 2004, p. 37).

Tel que dénoncé par les didacticiens, sociologues, linguistes et formateurs (Wirthner, Martin et Perrenoud, 1991 ; de Pietro et Wirthner, 1996 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lafontaine, 2000, 2004), l'enseignement scolaire de l'oral et son usage occupent actuellement une place limitée. À preuve, Baribeau et Lebrun (2003, p. 12) rapportent que le temps consacré à l'oral dans les écoles secondaires du Québec occupe seulement 8,6% des différentes activités d'enseignement. Selon Thésée (2004), Lafontaine (2000) et Bergeron (2000), il serait tout à fait justifié d'affirmer que l'oral est l'élément le moins considéré de l'enseignement du français. La compétence à communiquer oralement est la « parente pauvre de l'enseignement » (Thésée, 2004, p. 26) dans la formation des élèves, même si des efforts certains ont été faits dans les récents programmes de formation pour faciliter l'intégration des activités de développement de la compétence à communiquer oralement. Pour Bergeron (2000, p. 30), ces efforts seraient encore « trop peu ». Soulignons qu'il n'y a jamais eu d'évaluation globale du français parlé des jeunes Québécois, alors que pendant de

nombreuses années, le programme-cadre du MEQ accordait autant d'importance à l'oral qu'à l'écrit (Cajolet-Laganière et Martel, 1995).

À notre connaissance, il n'existe aucune autre étude récente portant sur les activités pratiquées dans les classes pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement ni dans des contextes similaires. Les études récentes sur les activités pratiquées dans certaines classes québécoises pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement sont trop peu nombreuses et axées sur une clientèle du secondaire si bien que le portrait scolaire n'est pas tout à fait complet. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle nous estimons qu'il est important d'accroître la recherche dans ce domaine et ce, particulièrement au primaire.

Néanmoins, certaines recherches mettent en évidence l'importance du niveau de développement du langage oral pour l'apprentissage de la lecture (Fijalkow, 2000). Un vocabulaire riche, la capacité à utiliser certaines formes de langage décontextualisé et un niveau de langue plus élaboré constituent des préalables importants pour amorcer l'apprentissage de la lecture (Burns, Espinosa et Snow, 2003). De plus, selon Dickinson et Smith (1994, dans : Burns, Espinos et Snow, 2003, p. 85), le niveau de lecture atteint en maternelle est significativement corrélé avec le niveau du langage oral. Ce constat nous intéresse dans la mesure où l'Association internationale pour l'évaluation des apprentissages (IEA) rapporte qu'au Québec, « 32% des enfants ne savent pas encore lire à 9-10 ans » (Pierre, 2003, p. 9). De façon plus spécifique, si l'apprentissage de la lecture « dépend de la richesse du vocabulaire et du niveau de compréhension de l'oral » (Burns, Espinosa et Snow, 2003, p. 82), ce qui se dégage des récents résultats sur les compétences en lecture des élèves permet de se questionner sur la compétence orale des élèves et, par voie de corollaire, sur les activités pratiquées dans certaines classes québécoises pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.

En revanche, les activités pratiquées dans certaines classes québécoises pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement ont fait l'objet d'études antérieures. Les activités pratiquées dans certaines classes étaient, plus souvent qu'autrement, de nature traditionnelle : lecture à haute voix, enrichissement du vocabulaire, écoute et compréhension d'un récit ou de consignes, exposé, etc. Selon Sarrasin (1982), l'école québécoise préconiserait « des situations d'énonciation de réponses aux questions ou aux consignes du maître – selon des variantes plus ou moins nombreuses » (p. 2) ou bien encore, « des situations de tests, des exposés formels selon des modalités peu diversifiées et imposées » (p. 1). D'après Lazure (1994, p. 12), il s'avère rare, de voir dans ces exposés « le produit de l'oralisation d'un texte écrit par l'élève ». De son côté, Doutreloux (1983, p. 90) qualifie les situations de développement de la compétence à communiquer oralement pratiquées dans certaines classes québécoises de « ruses pédagogiques, des situations fictives ou, de dernier recours, des cadres plus ou moins coercitifs qu'utilisent sans cesse nombre d'éducateurs ». Dès lors, les activités de développement de la compétence à communiquer oralement sont souvent scolaires et la participation des élèves, quand elle existe, peu naturelle (Doutreloux, 1985). Comme le souligne Doyon (1983, p. 3), ces apprentissages réalisés en dehors d'un contexte significatif « sont peu propices au réinvestissement dans des situations spontanées ». Doutreloux (1983, p. 90) ajoute même que « sous des apparences de communication, la pratique de l'oral se réduirait à un conditionnement superficiel, sans effet réel sur le développement des compétences ».

Dans une recherche sur l'état de la question de la didactique de l'oral au primaire, Lazure (1995, p. 177) rapporte les résultats d'une étude menée par Lafontaine (1986, 1988) sur les pratiques de la communication orale au primaire. Ces résultats font état, entre autres, du fait que les activités de développement de la compétence à communiquer oralement seraient répétitives :

« Durant les entretiens, le contenu discursif des élèves est organisé presque exclusivement par le maître. Suite à des questions, les élèves sont souvent appelés à répéter, à paraphraser et à utiliser des structures simples qu'ils connaissent bien. Au cours des interactions maître-élèves, le comment dire supplante le quoi dire. »

En se limitant aux exercices de lecture à voix haute, de récitation et d'élocution, et en privilégiant la langue par rapport au discours et à la communication dans une pédagogie de l'imitation et du modèle, l'enseignement de l'oral ne déboucherait pas, selon Colletta (1998, p. 271), « sur la mise en œuvre de réelles situations discursives et interactives en classe ».

Au niveau primaire, négliger la compétence à communiquer oralement peut avoir des conséquences importantes, et ce, non seulement au niveau de l'apprentissage de la lecture. Dans un rapport au gouvernement, Sarrasin (1982, p. 8) identifie les plus grands perdants de cet état de fait : « [...] ce sont les élèves des milieux défavorisés, pour qui l'école représente le seul moyen d'acquérir une certaine connaissance des pratiques discursives liées à l'exercice du pouvoir social ». L'élève risque de maintenir des habitudes de prononciation incorrectes, d'avoir une écoute déficiente et une incapacité relative à assimiler les consignes données oralement (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garitte, 1998). Certaines études québécoises sur le développement de la compétence à communiquer oralement en français langue première (Gauthier, 1982 ; Primeau, 1982 ; Tarrab, 1982 ; Doutreloux, 1983, 1985 ; Lazure, 1994 ; Nonnon et Halté, 1994 ; Tochon, 1997 ; Lafontaine, 2000, 2003 ; Plessis-Bélair, 2000), montrent que le rôle de l'école consiste à exploiter, de façon plus systématique qu'en milieu familial, les diverses fonctions langagières déjà mises en place naturellement au cours du développement du langage. Au surplus, Aubé (2004, p. 16) ajoute qu'« améliorer les compétences en communication de toute une génération de jeunes, c'est finalement resserrer de façon significative et à long terme rien de moins que le tissu social des Québécois ».

Communiquer oralement est une compétence que les élèves développent avant l'arrivée à l'école. Ils possèdent une expérience personnelle, riche et variée, et un répertoire de mots, de phrases et de structures suffisantes pour s'exprimer dans leur quotidien d'enfant. Cependant, ce répertoire s'avérerait insuffisant pour s'engager dans la variété d'échanges langagiers propres au monde de l'adulte (Sarrasin, 1982 ; Doutreloux, 1983 ; Roulet, 1991 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Garitte, 1998), d'autant plus que les exigences actuelles de la vie en société réclament une maîtrise de plus en plus élevée des savoirs dits élémentaires (OCDE⁴, 1995 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 1997). D'ailleurs, les résultats d'une étude portant sur les perceptions et les attentes du public québécois en général et des parents par rapport à l'enseignement du français langue première (Bibeau, Lessard, Paret et Thérien, 1987) en particulier, indiquent que le public attache clairement plus d'importance à la maîtrise de l'expression orale par les jeunes qu'à celle de l'expression écrite dans une proportion de 70% contre 25%.

Le MEQ rendait public en décembre 2001 un plan d'action comportant des mesures gouvernementales innovatrices destinées à renforcer l'enseignement du français. Les axes d'interventions proposés portaient, entre autres, sur la valorisation de la communication orale (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Pour s'assurer que dorénavant l'accent sera mis sur le développement de la compétence à communiquer oralement dans des situations d'apprentissage réelles et significatives et pour finalement valoriser l'enseignement de l'oral, Colletta (1998, p. 270) propose de mettre en place des activités d'interaction « dans la classe, ou à partir de documents sonores et audiovisuels variés ». En accord avec cette proposition, le MEQ suggère l'usage des « TIC » pour le développement de la compétence à communiquer oralement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 10).

⁴ Organisation de coopération et de développement économiques.

1.2 Intégration de la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire

La première partie de cette section présente des résultats d'études sur l'apport de la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire. La deuxième partie de cette section présente quelques-uns des nombreux intérêts pédagogiques liés à l'intégration de la vidéocommunication. La troisième partie aborde les résultats d'études portant sur les difficultés à communiquer rencontrées en classe de vidéocommunication par les participants adultes. Il faut se rappeler que nous verrons des études réalisées auprès de participants adultes, car nous n'avons pas répertorié ce type de recherches auprès d'élèves du primaire. La quatrième partie introduit le problème, les questions et les objectifs de la recherche.

1.2.1 Apport de la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement

Les résultats d'une étude québécoise portant sur l'intégration de la vidéocommunication auprès d'élèves du primaire indiquent qu'elle favoriserait le développement de la compétence à communiquer oralement (Bourdeau, 2003). D'autres résultats issus de recherches portant sur l'intégration de la vidéocommunication à l'apprentissage d'une langue seconde au primaire et au secondaire (Watson et Sasse, 1996 ; Varela Freitas et Ramos, 1998 ; Gale, 1998 ; Coventry, 2001) confirment que l'apprentissage en vidéocommunication favoriserait le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves. Les élèves développeraient, notamment, des compétences à poser des questions pertinentes, à soigner leur vocabulaire et à être sensibles aux particularités d'une communication en utilisant un dispositif technique.

Certaines recherches ont mis en lumière la force d'un type spécifique de communication verbale (Snow, 1991 ; Reese, 1995). La conversation décontextualisée

(Olson, 1977) fait référence à la capacité d'utiliser un langage explicite hors contexte, ce qui représente un niveau de développement plus avancé. La conversation décontextualisée se définit par l'interaction verbale qui met l'accent sur des sujets ou des thèmes, tels des événements passés qui ne sont pas reliés à l'environnement immédiat (Snow, 1991 ; Reese, 1995). L'élève ne peut donc pas s'appuyer sur des indices concrets fournis par des objets ou des événements présents dans le contexte immédiat. Un exemple est la capacité d'un élève à raconter à un pair une fête d'anniversaire à laquelle il a assisté. Comme le spécifient Burns, Espinosa et Snow (2003, p. 94), l'élève qui « n'a pas atteint ce niveau de développement ne tiendra pas compte du fait que son interlocuteur n'a pas toutes les informations préalables pour comprendre ce qu'il raconte ». N'étant pas enraciné dans un contexte immédiat temporel, spatial ou situationnel, il doit compter uniquement sur les mots pour transmettre la signification, décrire ou narrer des expériences ainsi que pour communiquer de l'information (Nonnon, 2001-2002). La conversation décontextualisée oblige donc l'élève à faire appel à ses habiletés cognitives de distanciation et de représentation abstraite, ce qui favorise une plus grande maîtrise de la langue orale (Nonnon, 2001-2002). Comme le souligne Nonnon (2001-2002, p. 30) :

« [...] quand la situation de communication exige de construire une référence absente (passée, possible, transmise de façon décontextualisée) faisant appel à une représentation mentale [...], l'élève doit recourir à des moyens linguistiques pour lui donner consistance, la différencier d'autres possibles, établir sur quel mode est présenté ce référent. »

Nous pensons que la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pourrait favoriser les interactions verbales décontextualisées parce que les échanges se réalisent entre deux groupes d'élèves de contextes situationnels différents. Même si les échanges se font face à face, les élèves sont engagés dans un processus d'interactions verbales à distance. Par conséquent, ces derniers échangent donc de l'information provenant de contextes situationnels différents. La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication changerait donc les paramètres

situationnels qui caractérisent toute production orale. Plane (2001-2002, p. 118) définit ces paramètres situationnels en ces termes :

« L'espace de communication est régulé par un code social général qui instaure des rôles et des places, et par des rituels propres à la petite communauté unique qu'est chaque classe ; ainsi la prise de parole, la délégation de parole, l'organisation des échanges obéissent à des règles qui ne sont pas les mêmes que celles qui régissent les conversations familiales ou les entretiens publics (i.e. il est prescrit ou non de lever le doigt pour parler ; l'interruption est plus ou moins tolérée ; les interactions verbales sont encadrées et pilotées [...]). »

Également, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication offre la possibilité d'échanger entre pays ayant des fuseaux horaires différents. Elle pourrait donc favoriser les interactions verbales décontextualisées puisque même si les échanges sont synchrones, les élèves sont engagés dans un processus d'interactions verbales provenant de contextes temporels différents. De plus, les échanges entre élèves de culture différente créeraient une situation de communication dont le degré de connivence entre les interlocuteurs est moins élevé qu'entre des élèves de culture commune (Nonnon, 2001-2002). D'ailleurs, le degré de connivence entre les interlocuteurs est une autre composante connue de la conversation décontextualisée. Selon Nonnon (2001-2002, p. 30), la distance entre les connaissances partagées des interlocuteurs « minimise la coopération possible, oblige à évaluer le terrain commun et à prendre en charge davantage d'opérations », ce qui complexifierait la pratique de l'oral. Dans le cadre de cette étude, nous analyserons les interactions verbales d'élèves de culture différente participant à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.

En classe traditionnelle, les éléments prosodiques (i.e. volume, intonation, etc.) sont essentiellement travaillés lors de « prestations orales, comme la récitation ou la lecture orale » (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001-2002, p. 6) puisque ce type de communication monologique, « focalise l'attention sur le débit, l'articulation ou les

mouvements du regard». Toutefois, un des aspects clés de la réussite de la communication dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication est la maîtrise des éléments prosodiques (Reed et Woodruff, 1995 ; Lasica Schraeder, 1999 ; Massicotte et Marquis, 1999 ; Patrick, 1999 ; Coventry, 2001). Dès lors, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pourrait favoriser un travail sur les éléments prosodiques autant lors d'activités de communication monologale (discours élaboré par un seul locuteur) que dialogale (discours construit de façon conjointe par les participants à l'interaction).

Somme toute, les recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication démontrent qu'elle permettrait aux enseignants d'aborder le développement de la compétence à communiquer oralement de façon significative à l'école. Nous pensons également que l'intégration de la vidéocommunication pourrait favoriser les interactions verbales décontextualisées. Mais le fait qu'il y ait peu de recherches récentes sur les activités pratiquées dans certaines classes québécoises pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement ne nous permet pas de conclure sur l'ensemble des situations de communication vécues présentement dans les classes québécoises. C'est pourquoi il importe de se questionner sur les intérêts pédagogiques à intégrer la vidéocommunication dans une classe où les situations de communication seraient réelles et significatives.

1.2.2 Intérêt pédagogique de l'intégration de la vidéocommunication

Les usages de la vidéocommunication sont très variés – cours magistral, conférence, travail collaboratif, travail dirigé, tutorat, cours particulier, travail pratique, visio-laboratoire, télé-réunion – et se déclinent sous de nombreuses nuances tant dans les finalités que dans les modalités. La vidéocommunication trouve des usages dans de nombreux secteurs d'activités puisqu'elle permet de recréer à distance certaines des principales caractéristiques des interactions humaines. En effet, la vidéocommunication est un dispositif technique multimédia de communication orale.

Elle se caractérise par la transmission synchrone, bidirectionnelle et dynamique à la fois de l'image et du son et d'autres données entre deux ou plusieurs endroits séparés géographiquement. En ce sens, le véritable potentiel de la vidéocommunication réside dans la possibilité de communiquer car elle permet de supporter les discussions et de répondre aux questions tout en ayant l'impression d'une présence sociale (Collins, Neville et Bielaczyc, 2000 ; Coventry, 2001). C'est pourquoi plusieurs projets universitaires (i.e. Orléans avec la Suède⁵), secondaires (i.e. projet global.leap⁶) et primaires (i.e. Varela Freitas et Ramos : apprentissage de l'espagnol par des élèves américains) en apprentissage des langues intègrent la vidéocommunication. En langues, la priorité dans l'usage de la vidéocommunication n'est pas de permettre à des étudiants distants de suivre des cours magistraux, déjà dispensés à la télévision (i.e. expérience universitaire des Amphis de la Cinquième, piloté par Vidéoscop/Nacy 2)⁷, à la radio (i.e. Radio Sorbonne), sur Internet (i.e. AudiosupNet) ou sur cassette vidéo. L'intégration de la vidéocommunication en apprentissage des langues vise à exploiter toutes les ressources multimédias. Dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, les élèves peuvent avoir recours à des présentations graphiques détaillant leurs propos ; ils peuvent tour à tour utiliser du texte, des schémas colorés, des images et parfois des objets réels afin d'amener l'autre groupe-classe à bien comprendre le sens d'un mot nouveau par exemple. Le recours à des images est d'autant plus important chez les jeunes enfants qu'il a été clairement montré que leur capacité à construire spontanément des images mentales à partir de stimuli verbaux est bien moindre que celle manifestée par des participants adultes (Lesgold, Levin, Shimron et Guttman, 1975).

⁵ Ce cours de langue et civilisation française est dispensé depuis 1992 par l'Université d'Orléans, et depuis 1997 par Paris 3, à destination de l'Université Mitthögskolan en Suède. Ce cours reprend les mêmes principes pédagogiques en intégrant les outils de suivi des étudiants, regroupés en classe virtuelle (envoi et correction des devoirs, consignes de travail et aides pédagogiques, messagerie privée, forum, etc. (<http://www.gis-gemme.org/>))

⁶ Ce projet permet aux enseignants d'inscrire leurs élèves à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication afin d'échanger avec des pairs d'une même communauté ou d'une communauté différente. Les échanges peuvent servir à travailler diverses matières scolaires. (<http://www.global-leap.com/>)

⁷ Projet européen initié par Philippe Perrey de Vidéoscop/Nacy 2. Les étudiants distants doivent avoir l'impression de faire partie du groupe classe et les étudiants présents doivent pouvoir prendre la parole aisément en se faisant face (<http://www.univ-nancy2.fr/VIDEOSCOP/>).

Apprendre en situation de vidéocommunication signifie d'abord apprendre dans un autre contexte (Coventry, 2001). Paquette (1999, p. 10) résume ainsi la multiplicité des facteurs impliqués dans l'intégration de la vidéocommunication comme médium d'apprentissage :

« Lorsque les individus choisissent de participer activement à une activité de formation médiatisée par un système technologique de communication, la notion de proximité ne signifie plus proximité physique, spatiale ou temporelle. Elle signifie surtout proximité cognitive, affective et sociale puisqu'elle englobe tout autant les connaissances individuelles et les savoirs collectifs que les valeurs, la volition et l'engagement ainsi que l'interdépendance, les interrelations et les interactions. »

De son côté, Dertouzous (1991) précise que la vidéocommunication favorise la création de nouveaux rapports de proximité, fondés non seulement sur un voisinage physique, limité et immédiat, mais également sur un voisinage virtuel et élargi. L'intégration de la vidéocommunication en contexte scolaire offre donc l'avantage d'un environnement d'apprentissage permettant aux élèves d'élargir leur horizon en interagissant avec des pairs de milieux différents. D'ailleurs, le développement cognitif de l'élève est tributaire des caractéristiques des diverses communautés d'apprentissage dans lesquels il évolue (Doise et Mugny, 1981 ; Carugati et Mugny, 1991 ; Brown et Campione, 1995 ; Vygotski, 1995). Ainsi, des élèves de culture différente peuvent interagir autour de projets pédagogiques partagés. D'ailleurs, récemment Laferrière, Breuleux et Inchauspé (2004) recommandaient l'intégration de la vidéocommunication afin de contourner les difficultés grandissantes d'application du principe d'égalité des chances et de succès dans les écoles des petits villages du Québec. En d'autres termes, la nature même de la vidéocommunication permet de croire qu'elle peut être considérée non seulement comme un agent de socialisation, mais également comme une technologie unique adaptée pour élargir les frontières de l'apprentissage.

La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication encouragerait l'ouverture au monde puisqu'elle offrirait l'opportunité aux élèves de rencontres significatives entre diverses cultures (Treagust, Waldrip et Horley, 1994 ; Sembor, 1997 ; Gerstein, 2000). De plus, son intégration favoriserait une connaissance approfondie et une meilleure rétention des apprentissages puisqu'elle permettrait aux élèves de tisser des liens significatifs dans une situation vécue (Boylan et Rodney, 1998 ; Coventry, 2001). C'est le cas du projet américain de Gerstein (2000) qui a intégré la vidéocommunication auprès d'élèves du primaire des villes de San Francisco et de Taiwan dans le but de promouvoir l'ouverture aux cultures.

La vidéocommunication peut virtuellement amener les élèves en dehors de leur classe et permettre à des experts d'y entrer, et ce, sans se déplacer. Plusieurs organisations connaissent les vertus de l'intégration de la vidéocommunication en contexte scolaire. Des institutions⁸ telles que le « Cincinnati Zoo », le « Museum of Tolerance » à Los Angeles, le « Monterey Bay Aquarium » en Californie, le « Liberty Science Center » au New Jersey, la « Nasa », l'« Exploratorium » de San Francisco et le « Jerusalem Museum » en Israël ont déjà établi des programmes intégrant la vidéocommunication afin de permettre à des spécialistes de répondre aux questions des enseignants et des élèves (Pacific Bell, 1999).

La vidéocommunication peut également se définir comme une forme possible de téléapprentissage (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999), c'est-à-dire un apprentissage soutenu par des principes, des méthodes, des techniques et des moyens incluant les télécommunications (Centre interuniversitaire de recherche en téléapprentissage, 2000). Le téléapprentissage est vu comme un substitut ou comme un complément à l'apprentissage scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). D'ailleurs des résultats d'études portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication indiquent qu'elle influencerait l'apprentissage des élèves de

⁸ Plusieurs écoles échangent avec des spécialistes de différentes institutions afin de permettre aux élèves de poser des questions sur divers domaines d'apprentissage (<http://www.kn.pacbell.com.vidconf>)

plusieurs manières. Tout d'abord, elle augmenterait la motivation (Bruce, 1994 ; Sembor, 1997 ; Boylan et Rodney, 1998 ; Pettersen, 2000 ; Bourdeau, 2003) puisque l'intégration de la vidéocommunication en contexte scolaire permettrait à l'enseignant de créer des situations d'apprentissage réelles et significatives comparativement à un enseignement livresque. Un apport qui nous paraît important à évoquer est l'intérêt de l'élève pour une activité d'apprentissage intégrant les TIC. À titre d'exemple, citons l'une des principales conclusions de l'étude de Van Dusen et Worthen (1995, p. 31) : « Le temps d'attention soutenue et de concentration est en moyenne de 20% plus élevé lorsqu'on utilise correctement un système d'apprentissage intégré que dans une classe traditionnelle ». Enfin, l'étude de Bourdeau (2003) révèle que la motivation des élèves dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication reposerait sur le fait de « voir » l'interlocuteur contrairement à une communication téléphonique par exemple.

Enfin, la vidéocommunication élargit considérablement les possibilités de communication pédagogique. Autrement dit, l'intégration de la vidéocommunication permettrait aux enseignants de proposer des situations d'apprentissage innovatrices et conséquemment de proposer aux élèves des activités de communication variées. L'intégration de la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire permettrait d'une part, de modifier les activités pratiquées dans certaines classes du primaire et d'autre part, de proposer des situations de communication orale innovatrices et variées à l'école. Toutefois, même si des recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication au niveau du primaire indiquent que son intégration permettrait le développement de la compétence à communiquer oralement (Varela Freitas et Ramos, 1998 ; Lasica Schraeder, 1999 ; Coventry, 2001 ; Bourdeau, 2002), d'autres recherches expérimentales et empiriques effectuées en enseignement à distance au niveau universitaire indiquent que les participants adultes rencontrent certaines difficultés à communiquer lesquelles seraient associées à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication (Reed et Woodruff, 1995 ; Demers, Beaulieu et Harvey, 1999 ; Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999 ; Massicotte et Marquis, 1999 ; Patrick, 1999).

1.2.3 Difficultés rencontrées par des participants adultes dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication

La prochaine partie aborde les difficultés rencontrées par les participants adultes dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. La vidéocommunication est un dispositif technique multimédia de communication orale qui exige d'utiliser les TIC pour parler. Par conséquent, les études rapportent trois types de difficultés à communiquer liées : 1) aux modalités du dispositif technique ; 2) aux habiletés des participants adultes à manipuler le dispositif technique et ; 3) à la compétence à communiquer oralement des participants adultes. La prochaine partie présente les difficultés techniques et linguistiques liées aux caractéristiques d'une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

1.2.3.1 *Difficultés techniques*

Les recherches expérimentales sur l'apport des différents canaux médiatiques à l'apprentissage indiquent que ceux-ci peuvent occasionner des difficultés dans le processus de communication. Le canal audio serait le médium causant le plus de difficultés (Jamieson, Hosley, O'Hanlon et Buckton, 1996). Il transporterait la majorité de l'information et pourrait être la source de trois problèmes techniques distincts : la perte du son, l'écho et le délai. Il appert que même avec un système de bonne qualité supportant un transfert rapide des données auditives et une salle de vidéocommunication à la fine pointe technologique, il pourrait être difficile de conserver une qualité sonore acceptable et de réduire l'écho. La qualité sonore du dispositif technique peut avoir des répercussions sur la communication en vidéocommunication puisqu'il pourrait être plus difficile pour l'interlocuteur de bien entendre le message.

Aussi, le délai de transmission des données auditives et la non-synchronisation des canaux médiatiques peuvent être dérangeants et rendre plus difficile les tours de parole diminuant ainsi l'efficacité des interactions (Isaac et Tang, 1992 ; O'Malley,

Bruce et Langton, 1994). En effet, toute prise de parole s'appuie sur un ensemble plus ou moins consistant d'informations verbales et non-verbales émises et reçues. Celles-ci permettent au locuteur d'indiquer son intention de prendre la parole, d'inscrire son intervention à la suite d'une autre ou bien, éventuellement, de l'insérer au-dessus ou au cours d'une autre, ou finalement, de manifester son intention de garder la parole puis de l'abandonner. En l'absence d'informations verbales suffisantes, la coordination des prises de parole s'effectue difficilement et en partie aléatoirement, ce qui se traduit aussi bien par des silences que par des chevauchements qui ne sont pas voulus par les participants. Lorsque ces informations sont insuffisantes, et qui plus est, lorsque les destinataires potentiels ne sont pas facilement identifiables et désignables, l'interaction risque de se traduire par des échanges relativement rigides ou en rafales (Moeglin, 1992).

En somme, la communication dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication est partiellement soumise au canal audio. Celui-ci assume la transmission du son aux participants, assurant non seulement l'audition du message mais aussi la circulation de la parole et, par la suite, influence la dynamique des échanges.

De surcroît, plusieurs recherches portant sur les facteurs humains dans l'intégration de la vidéocommunication (Mühlbach, Böcker et Prussog, 1995) ont démontré un problème relativement au contact visuel en vidéocommunication. Parfois, il est impossible pour le locuteur de regarder simultanément l'interlocuteur (à l'écran) et la caméra de transmission, ce qui rendrait difficile l'interprétation des signes non verbaux. Les expressions faciales, même atténuées, sont souvent essentielles pour le guidage interprétatif de la parole, notamment dans les moments de silence. Elles fournissent alors des indices très fins qui participent non seulement au cadrage du discours en établissant les conditions d'interprétation pour les destinataires, mais également aux opérations de contrôle des réactions des interlocuteurs par le locuteur (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Périn et Mouchon, 1992 ; Garitte, 1998). Cette impression

des signes non-verbaux pourrait avoir un impact sur le déroulement de la communication (Mühlbach, Böcker et Prussog, 1995) puisqu'elle pourrait, notamment, réduire le sentiment d'avoir un contact visuel avec l'interlocuteur.

Enfin, certains résultats d'études sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999; Patrick, 1999) démontrent les limites techniques de l'image. Le protocole de transmission et la fréquence de régénération de l'image peuvent parfois produire une vision saccadée et occasionner un léger décalage entre l'image et le son. Ce type de perte visuelle rendrait difficile l'interprétation du sens du message.

En somme, la communication avec la vidéocommunication est partiellement soumise non seulement au canal audio mais aussi au canal visuel car celui-ci autorise la transmission de l'image des participants, ce qui assure une meilleure fluidité et intelligibilité des échanges. On conçoit alors comment les canaux de transmission acoustique et optique sont d'une importance fondamentale pour entendre et comprendre un message et dans quelle mesure les qualités visuelle et sonore constituent l'un des points névralgiques de la communication avec ce système. En d'autres termes, les participants à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication peuvent éprouver des difficultés à communiquer si les canaux médiatiques subissent des bris techniques.

La communication en vidéocommunication serait également dépendante de l'habileté des participants et de l'enseignant à manipuler le dispositif technique. Des enquêtes (Treagust, Bruce et Horley, 1994; Holmberg, 1995; Reed et Woodruff, 1995; Coventry, 2001) réalisées en enseignement à distance auprès d'adultes suggèrent de former les participants aux particularités de la communication en vidéocommunication. Ceux-ci devraient notamment apprendre à parler avec un microphone, manipuler la caméra vidéo, regarder directement dans l'objectif de celle-ci, prévoir un temps de réponse différé, minimiser les activités ainsi que les

bruits superflus et être sensibles aux règles de politesse lors de l'utilisation du dispositif technique. Il semblerait tout aussi opportun d'initier les participants aux problèmes techniques qui peuvent surgir durant la classe en vidéocommunication (Holmberg, 1995; Coventry, 2001). En somme, les participants en classe de vidéocommunication pourraient éprouver de la difficulté à s'entendre ou à se comprendre mutuellement s'ils ne maîtrisent pas adéquatement le dispositif technique. Les participants adultes rencontrent également des difficultés à communiquer liées à leur compétence à communiquer oralement.

1.2.3.2 Difficultés orales

Le dispositif technique peut dégrader le son et filtrer les indices non-verbaux qui assurent une partie de la compréhension du message. Concernant le mouvement et la gestuelle, il serait important que les interlocuteurs voient les expressions faciales du locuteur. À ce propos, il faut se souvenir que la caméra vidéo est sensible aux mouvements et peut exagérer le clignotement des yeux, le mouvement des mains ainsi que les changements de place (Reed et Woodruff, 1995; Lasica Schraeder, 1999; Coventry, 2001). Ce faisant, il faut éviter les mouvements brusques et idéalement bouger et se déplacer plus lentement qu'en temps normal tout en restant continuellement dans le champ de vision de la caméra, car la plupart des dispositifs techniques actuels ne peuvent transmettre des mouvements rapides sans perdre une qualité de l'image envoyée. Enfin, la voix est un des éléments clés dans la compréhension (Reed et Woodruff, 1995; Lasica Schraeder, 1999; Massicotte et Marquis, 1999; Patrick, 1999; Coventry, 2001). Ainsi, plusieurs chercheurs (Reed et Woodruff, 1995; Lasica Schraeder, 1999; Massicotte et Marquis, 1999; Patrick, 1999; Coventry, 2001) qui ont effectué des études en enseignement à distance auprès de participants adultes proposent de faire des interventions claires et de poser des questions directes tout en adaptant son vocabulaire aux interlocuteurs. De plus, il est préférable de répéter les commentaires ou les questions provenant du site à distance afin de s'assurer de la compréhension et ainsi favoriser les interactions. Également, Coventry (2001) suggère de terminer sa phrase sans s'arrêter étant donné le délai

dans la transmission du son et parallèlement, elle propose de faire développer aux participants des habiletés à la discussion afin d'assurer la qualité des situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

La vidéocommunication peut constituer un « outil cognitif » (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell et Bannan Haag, 1995) qui modifie les manières d'apprendre et peut-être même de penser (Bissonnette et Richard, 2001) dont l'efficacité dépend tout d'abord de « ce qu'on fait avec et de quelle façon ». Comme le rappellent Grégoire, Bracewell et Laferrière dans leur rapport de 1996 consacré à l'apport des TIC à l'apprentissage :

« Il devient de plus en plus clair que la technologie, en elle-même et par elle-même, ne modifie pas directement l'enseignement et l'apprentissage. En l'occurrence, l'élément déterminant, c'est la manière dont la technologie est incorporée dans la démarche pédagogique (n.p.). »

L'intégration de la vidéocommunication doit respecter des conditions favorisant l'apprentissage afin qu'elle constitue un « outil cognitif ». L'enseignant doit donc s'assurer que ces modalités d'apprentissage permettent à l'élève de réaliser à la fois une véritable individualisation des savoirs et une socialisation de ceux-ci impliquant des échanges significatifs. Par conséquent, l'enseignant devrait se centrer sur la mise en œuvre des conditions propices au développement de la compétence à communiquer oralement dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. C'est pourquoi il importe de connaître les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Cette connaissance des difficultés à communiquer rencontrées et des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire devrait permettre aux enseignants de créer les conditions propices au développement de la compétence à communiquer oralement dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

1.3 Le problème, les questions et les objectifs de recherche

La compétence à communiquer oralement fait partie du domaine d'apprentissage disciplinaire des langues dans le programme de français du MEQ (2001). Les récentes recherches en didactique de l'oral ont permis de comprendre que l'élève développe sa compétence à communiquer oralement en s'adaptant à une variété toujours plus grande de situations d'interaction significatives et à différents types d'interlocuteurs. D'ailleurs, le programme de français du MEQ (2001) accorde de l'importance aux interactions sociales dans la construction des connaissances et repose sur le développement des compétences pour la création de situations d'apprentissage réelles et significatives. Le MEQ propose également d'utiliser les TIC puisqu'il croit que cette compétence transversale peut servir d'accélérateur au développement de la compétence à communiquer oralement. En outre, les recherches sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication indiquent qu'elle favoriserait la création de situations d'apprentissage réelles, significatives et variées favorisant le développement de la compétence à communiquer oralement. Conséquemment, l'intégration de la vidéocommunication pourrait permettre aux enseignants d'une part, de créer une situation d'apprentissage réelle, significative et innovatrice pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement et d'autre part, aux élèves de mobiliser des compétences disciplinaires et transversales. Nous demeurons cependant conscients que la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication a occasionné des difficultés à communiquer aux participants adultes et qu'aucune recherche portant sur les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire n'a été réalisée. Les questions qui se posent alors sont : quelles sont les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ? Quels sont les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage ? Nous reprendrons ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique de recherche. Cette analyse va nous permettre de comprendre les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements

stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Cette connaissance devrait nous permettre de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire. À notre connaissance et à ce jour, il n'existe aucune recherche objective portant sur les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. C'est l'objectif principal de ce travail que de se concentrer sur les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Voici les questions qui balisent la présente recherche :

1.3.1 Questions de recherche

- Quelles sont les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ?
- Quels sont les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage ?

Ces questions visent à connaître les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Les objectifs de recherche permettent de circonscrire davantage les aspects touchés par la présente étude.

1.3.2 Objectif général

- Comprendre les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation

d'apprentissage intégrant la vidéocommunication afin de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux d'intégrer cette TIC pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.

1.3.3 Objectifs spécifiques

- a) identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ;
- b) identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage.

L'étude objective des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire que nous proposons a pour but de connaître ce qui perturbe la communication dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Par conséquent, l'étude objective des comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves est une dimension essentielle puisqu'elle nous renseigne sur les processus dynamiques utilisés par les élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage. L'analyse des difficultés à communiquer rencontrées et des comportements stratégiques mis en œuvre a une visée praxéologique dans la mesure où cette connaissance va nous permettre de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire.

1.4 **Contributions scientifiques**

Les contributions de cette étude se situent à trois niveaux, soit le niveau théorique, le niveau praxéologique et le niveau méthodologique. Au niveau théorique, l'étude va nous permettre de comprendre les difficultés à communiquer et les comportements

stratégiques mis en œuvre par des élèves dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Cette recherche devrait permettre d'apporter un éclairage sur les difficultés à communiquer associées à l'intégration de cette technologie. Également, elle devrait permettre aux élèves de mobiliser des compétences disciplinaires et transversales. Jusqu'à ce jour et à notre connaissance, les recherches effectuées dans ce domaine l'ont été au niveau des adultes et non auprès des élèves du primaire. Notre étude fait, par conséquent, figure de pionnière et ses découvertes sur le plan théorique ne pourront que contribuer à la construction de connaissances sur les conditions à respecter pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

Par ailleurs, dans une dimension davantage praxéologique, cette étude devrait aussi permettre à des élèves québécois du primaire dont la langue première est le français d'échanger dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication avec des pairs français dont la langue première est également le français. Ces interactions verbales échangées dans un environnement médiatisé devraient permettre aux élèves de vivre une situation d'apprentissage favorisant le développement d'un savoir scolaire à l'aide des TIC. Elle devrait également permettre aux élèves de vivre une situation d'apprentissage favorisant l'ouverture aux cultures.

Au plan méthodologique, la recherche devrait contribuer à enrichir le discours méthodologique sur l'analyse d'une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves du primaire dont la langue première est le français. De fait, par son caractère interdisciplinaire, l'étude met en interaction deux disciplines, à savoir les sciences de l'éducation et la linguistique. La méthode d'analyse du discours employée devrait permettre de développer un outil méthodologique permettant d'analyser les échanges langagiers tout en prenant en compte les facteurs impliqués dans cette situation de communication orale.

2. RECENSION DE LA LITTÉRATURE

Cette section de l'étude est consacrée au cadre théorique. Elle est instituée en renfort des éléments théoriques présentés dans la problématique. On y fait d'abord état des fondements théoriques du socioconstructivisme en s'appuyant, en relation avec les tendances exprimées dans la problématique, sur une approche par compétences pour dégager les contextes d'apprentissage valorisés dans le programme de français du MEQ (2001) implanté dans les écoles primaires du Québec. L'apprentissage se construit dans des situations réelles et se traduit dans l'action par des compétences. L'enseignement est de ce fait contextualisé et l'apprentissage est vu comme un savoir-agir dépassant le prescrit.

Les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication étant au cœur de cette étude, nous exposons des pistes pédagogiques favorables à l'intégration de la vidéocommunication en milieu universitaire auprès de participants adultes.

2.1 Théorie socioconstructiviste

La conception socioconstructiviste empruntée s'appuie sur les thèses vygotkiennes mettant l'accent sur l'importance des interactions sociales et sur les thèses piagétienne valorisant les activités de l'enfant confronté à des tâches. Une telle conception conduit à prendre en compte la dynamique interactive en référence aux tâches proposées par les enseignants auxquelles sont confrontés les élèves. Le but de cette partie est de montrer en quoi la théorie socioconstructiviste semble la plus appropriée pour l'étude d'une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Pour ce faire, nous proposons d'étudier la théorie socioconstructiviste pour comprendre les mécanismes de développement cognitif, pour comprendre comment le développement cognitif de l'enfant est lié au contexte d'interactions sociales et pour comprendre la nécessité pour l'enseignant d'aménager

un environnement favorisant les interactions sociales. Nous proposons aussi d'étudier en quoi les situations d'apprentissage interactives offrent toutes les chances de voir apparaître de nouvelles connaissances et des compétences.

2.1.1 Développement cognitif, interactions sociales et environnement

Nous référant à cet enfant « essentiellement » et « génétiquement » social dont parlait Henri Wallon (1946-1959), nous considérons le développement humain comme fondamentalement déterminé socialement, dans un contexte d'interactions humaines au niveau de complexité croissant. L'autre (la mère, le père, les pairs, etc.) agit à la fois sur la motivation à apprendre, sur la signification des apprentissages pour l'enfant et sur la réalisation de ses apprentissages (processus, performances) (Beaudichon, Verba et Winnykamen, 1988). Cette approche s'est renforcée avec le prolongement de Bruner (1983), notamment des travaux de Vygotski s'opposant à réduire le développement de l'enfant au seul développement individuel « actuel » (performance de l'enfant seul). Ces travaux ont insisté sur la base sociale des progrès cognitifs. Ils ont souligné, (avant une étape d'intériorisation ou d'appropriation individuelle), l'existence d'une étape sociale des fonctions psychologiques. Ils ont pu décrire les conditions et l'évolution de l'ajustement de l'interaction (Pêcheux, 1990). Ils ont dégagé les caractéristiques d'un « tuteur efficace » (Wood, Bruner et Ross, 1976), engagé dans un processus d'étayage. Ce processus suppose une aide modulable, explorant une zone de développement proximal de l'enfant. Cette conception est élaborée par Rogoff (1990, p. 18), qui met l'accent sur le rôle actif de l'enfant en situation d'interaction, décrite alors comme un « processus de participation guidée ».

Notre manière d'observer l'environnement de l'enfant suppose d'examiner les interactions entre l'enfant et cet environnement. Mais, surtout, elle consiste à analyser les interactions du point de vue de leur intérêt potentiel pour le développement de l'enfant. On peut ainsi considérer les interactions sociales comme un indicateur de la qualité de l'environnement éducatif offert à l'école. L'une des spécificités de notre approche concerne l'environnement étudié. L'environnement que nous étudions est

la situation d'apprentissage, c'est-à-dire l'environnement socialement provoqué et socialement médiatisé par l'intégration de la vidéocommunication en contexte scolaire. L'analyse des interactions médiatisées réalisées dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication devrait permettre de comprendre comment mettre en place une dynamique interactionnelle qui adopte une posture socioconstructiviste. C'est la mise en place de cette dynamique qui devrait permettre la construction de savoirs scolaires. Nous abordons ci-dessous la théorie socioconstructiviste pour comprendre les mécanismes de développement cognitif et pour comprendre en quoi ce développement est lié aux interactions sociales.

La deuxième partie aborde les fondements théoriques socioconstructivistes qui mettent l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Ainsi, le socioconstructivisme, issu du constructivisme, ajoute la dimension du contact d'un élève avec d'autres élèves afin de construire ses connaissances. Cette partie se termine en précisant les implications didactiques de cette théorie. Le rôle de l'enseignant consiste donc à créer des situations d'apprentissage permettant à l'élève de construire ses connaissances.

2.1.2 Théorie de l'apprentissage : Constructivisme

La prochaine partie présente le processus de réalisation de l'apprentissage. Nous évoquerons en première partie le rôle de l'élève dans son apprentissage, en deuxième partie le processus de construction des connaissances et en troisième partie, le rôle de l'enseignant pour favoriser l'apprentissage de l'élève.

2.1.2.1 *Apprentissage*

Le constructivisme met l'accent sur le rôle actif de l'élève. Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997, p. 11) précisent que le « constructivisme se centre autour de l'idée que l'objet n'est pas une donnée mais une construction du sujet » ; c'est donc le sujet qui structure lui-même ses connaissances. Piaget fut un des premiers à développer l'idée que l'enfant apprend mieux s'il agit activement dans son apprentissage, comme le précisent Briand et Chevalier (1995, p. 25) :

« Les connaissances ne s'accumulent pas comme des strates. Elles passent d'un état d'équilibre à un nouvel état d'équilibre après s'être trouvées dans une phase transitoire au cours de laquelle les connaissances antérieures étaient remises en cause. Surmonter ce moment de déséquilibre suppose une réorganisation des connaissances intégrant les nouveaux acquis au savoir ancien. La résolution d'une difficulté cognitive aboutit alors à un nouvel équilibre (principe d'équilibration). »

La perspective constructiviste pose alors le principe d'une construction de la connaissance conçue comme un processus caractérisé par des états d'équilibre et de déséquilibre. L'élève acquiert de nouvelles connaissances par la mise en relation avec ses connaissances antérieures. L'engagement actif du sujet dans son développement cognitif joue alors un rôle central : ses connaissances se construisent à partir d'expériences en interaction avec son milieu. L'élève agit sur l'environnement et réagit aux stimulations de l'environnement. Nous retiendrons en première approximation que : 1) la connaissance est construite ; 2) c'est l'élève lui-même qui construit ses propres connaissances et, 3) qu'il construit celles-ci à partir de ses connaissances et expériences antérieures.

2.1.2.2 *Construction des connaissances*

Brousseau (1983) identifie ces connaissances provisoires développées par le sujet et appelées à des réajustements successifs, comme étant des conceptions. Pour leur part, Garnier, Bednarz et Ulanovaskaya (1991) soutiennent que les déséquilibres surviennent quand les conceptions se trouvent confrontées à des situations dans

lesquelles le raisonnement élaboré n'apporte plus la solution souhaitée. Il s'agit donc d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet et des nouvelles à apprendre qu'il rencontre dans des situations.

Ces constructions sont issues de conceptions qui peuvent être plus ou moins erronées, plus ou moins justes (Garnier et Bednarz, 1989 ; Garnier, Bednarz et Ulanovskaya, 1991 ; Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999) puisque « [...] De ce point de vue, elles sont donc subjectives, sans qu'on donne à ce terme, appliqué aux connaissances, aucune connotation péjorative » (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy 1997, p. 23). Autrement dit, les constructivistes abandonnent l'idée d'une connaissance « qui soit une copie conforme de la réalité extérieure au sujet » (Jonnaert, 2002, p. 66). Ils confèrent donc aux connaissances un statut subjectif, puisque celles-ci résultent des expériences sur le monde. C'est pourquoi, le contexte joue un rôle fondamental évident. « La construction de connaissances nouvelles ne peut se produire que dans les contextes de la vie réelle qui ont servi de base à la construction de nos connaissances antérieures » (Crinon, Georget, Legros et Manguenot, 2002, p. 30). La compréhension d'une réalité s'élabore à partir des perceptions personnelles et non d'une réalité absolue. Sans cesse, chaque individu cherche à construire le monde en se construisant lui-même de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable (Pépin, 1994 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par l'élève lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement et à travers les interactions avec les autres. « Le savoir, même codifié dans les programmes scolaires, n'est pas transmissible pour les constructivistes. L'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs » (Jonnaert, 2002, p. 66).

Nous retiendrons ici que les connaissances ne sont pas transmissibles. Elles sont : 1) construites par l'élève (et non transmises) ; 2) temporairement viables (et non définies une fois pour toutes) et, 3) situées dans des contextes (et non décontextualisées) (Von Glasersfeld, 1994). L'enseignant ne peut donc donner des

connaissances à l'élève, il ne peut que lui transmettre de l'information que l'élève transformera en savoirs, savoir-être et savoir-faire. À la fonction du rôle de l'enseignant de pourvoir à l'acquisition de connaissances, s'ajoute selon Lasnier (2000, p. 10), « la fonction d'organiser et d'animer des activités d'apprentissage conduisant à l'intégration des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire ».

2.1.3 Dimension « sociale » de l'apprentissage

La prochaine partie présente comment l'élève apprend. Nous exposerons en première partie le conflit sociocognitif et en deuxième partie la zone de développement proximal; cette dernière aboutira à une section sur les implications didactiques de ses éléments théoriques.

2.1.3.1 *Conflit sociocognitif*

Élèves de Piaget, Perret-Clermont (1980) ainsi que Doise et Mugny (1981) proposent le concept de conflit sociocognitif comme base du développement et de l'apprentissage. Ils soulignent l'importance des confrontations de différents points de vue, du rôle des pairs et de l'enseignant ainsi que du travail collectif dans la construction des apprentissages. À cet égard, Briand et Chevalier (1995, p. 25) notent que ces théories de l'apprentissage ont été reprises et complétées par l'idée que « l'appropriation collective des connaissances pouvait favoriser les acquis individuels par le rôle des confrontations [...] ». Les interactions sociales jouent ainsi un rôle déstabilisateur, susceptible de générer des conflits sociocognitifs.

Contrairement à l'élève isolé devant une tâche intellectuelle, l'élève en situation d'échange avec d'autres est confronté à des points de vue différents du sien. L'échange d'idées avec autrui peut être ressenti par une conscientisation chez l'élève de l'existence de points de vue différents du sien (Doise et Mugny, 1981, dans : Joshua et Dupin, 1993). La nécessité de résoudre ce conflit de communication l'amène à inscrire ces points de vue divergents dans un espace commun en les coordonnant (i.e. construire un système opératoire permettant de résoudre le problème

cognitif) (Colletta, 1998). La théorie du conflit sociocognitif repose donc sur l'idée que l'effet structurant du conflit cognitif s'accroît s'il s'accompagne d'un conflit social : des élèves mis en présence et confrontés à une même tâche seront amenés à développer des actions et des verbalisations qui vont entrer en conflit. Selon plusieurs auteurs, la coordination de ces points de vue provoquée par des interactions sociales est source de progrès cognitif (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975, dans : Johsua et Dupin, 1993). Pour Vygotski, « la vraie direction du développement ne va pas de l'individu au social, mais du social à l'individuel » (Vygotski, 1934, dans : Johsua et Dupin, 1993, p. 106). Et comme le souligne Dolle et Bellano (1989, p. 24), cela signifie que « les apprentissages scolaires ne peuvent se vivre qu'en situation ».

Dans un livre de synthèse, Doise, Clemence et Lorenzi-Cioldi (1992, dans : Roegiers, 2000, p. 37) explicitent ainsi les principales conclusions de l'ensemble des recherches sur le conflit sociocognitif. Tout d'abord, l'interaction sociale permet à des élèves d'un niveau donné, dans de bonnes conditions, de résoudre certaines tâches qu'ils ne pourraient effectuer seuls. Ensuite, confrontés une nouvelle fois à ces tâches, mais seuls, les élèves parviennent à les exécuter. De plus, les nouveaux schèmes générés à partir de ces tâches sont stables et sont mobilisables pour d'autres tâches et enfin, les conflits sociocognitifs s'avèrent être des moteurs de l'apprentissage.

Vandenplas-Holperd (1999 : dans Roegiers, 2000, p. 37) a tenté de comprendre dans quelles conditions le conflit sociocognitif se révélait plus efficace. Pour ce faire, cette auteure a manipulé la composition du groupe (niveaux de décalage dans le développement) et les conditions de la tâche. Elle conclut qu'il existe des niveaux de décalage optimum ; que les informations apportées par les autres élèves du groupe ont plus de chances d'être mobilisées efficacement si elles entrent en conflit avec les schèmes existants et si les décalages de niveaux ne sont pas trop grands ; que les conditions de la tâche et les informations apportées par les autres élèves favorisent la décentration de l'élève par rapport à son propre point de vue et finalement que les

conditions de la tâche amènent les élèves à s'engager dans la situation à caractère significatif et à enjeu social.

2.1.3.2 Zone de développement proximal

Pour favoriser ces conflits sociocognitifs, les activités proposées doivent respecter la zone de développement proximal de l'élève (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). Le modèle de Vygotski (dans : Deleau 1990, p. 69) réhabilite le rôle de l'adulte dans le développement et l'apprentissage. Selon lui, les processus de développement interne du sujet sont plus particulièrement accessibles à l'enfant dans le cadre d'une communication avec l'adulte ou avec les pairs. Vygotski a défini cette zone de développement proximal comme :

« La distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » (dans : Deleau 1990, p. 69).

Le principe qui découle de cette conception est que l'élève réussit d'autant mieux une tâche à sa portée qu'il est assisté par l'adulte ou par ses pairs, autrement dit, que l'interaction sociale joue un rôle positif dans les mécanismes d'apprentissage. Selon Roegiers (2000, p. 38), l'adulte ou les pairs peuvent déclencher le processus d'apprentissage.

« Il y aurait pour Vygotski deux moments clés dans l'apprentissage : à un moment opportun, l'adulte intervient pour enclencher un processus que l'élève ne peut déclencher seul ; si le moment est bien choisi et si l'action de l'adulte est pertinente, l'élève peut fonctionner seul avec ses acquisitions. »

Cette zone représente donc ce que l'élève n'est capable de faire qu'en étant guidé par un tuteur ou un pair plus compétent tout en possédant les connaissances et les compétences de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Il a besoin d'aide pour faire des choix et des liens (Lave et Wenger, 1991 ; Lave, 1993 ; Dillembourg, 1999). Par conséquent, le concept de zone de développement proximal peut se définir comme la

différence entre le niveau de traitement d'une situation sous la direction et avec l'aide de l'adulte et le niveau de traitement atteint seul par l'individu (Roegiers, 2000). Ainsi, Vygotski (1985) discerne l'apprentissage comme la conséquence de l'intervention de l'adulte et le développement qui relève du processus interne de l'élève. Il indique clairement que l'apprentissage est un moment constitutif du développement mental de l'enfant qui active ce développement en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans cet apprentissage. Comme le mentionne Alcorta (1998, p. 124) : « Si l'enfant de Piaget reconstruit le monde en le réinventant, celui de Vygotski le reconstruit en se l'appropriant ».

De ces postulats, retenons que l'idée essentielle du socioconstructivisme implique une dimension sociale considérant que c'est de la rencontre des points de vue que naît l'apprentissage. C'est l'existence de « légers décalages successifs » qui serait source d'évolution cognitive. Une telle perspective pour l'enseignement et l'apprentissage implique que les interactions sociales seraient déterminantes dans le développement de chaque élève (Lave et Wenger, 1991 ; Lave, 1993 ; Bauersfeld, 1994). Selon Charron (1990, dans : Goupil et Lusignan, 1993, p. 4), « l'enseignant doit moins se préoccuper de transmettre les connaissances, et davantage de les organiser, de les structurer, de mettre en lumière leur cohérence, de travailler à leur intégration ». Ce changement nécessite un renouvellement des méthodes (Savenye et Robinson, 1996).

2.1.4 Implications didactiques

Le rôle d'expert généralement attribué à l'enseignant devrait se transformer en guide (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Par rapport aux courants précédents, dans ce courant pédagogique socioconstructiviste, l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. La finalité de ces pédagogies est d'aider l'élève en train d'apprendre à construire par lui-même son savoir, à se l'approprier. Ces pédagogies sont axées sur l'élève, acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de

sa logique et de ses démarches d'apprentissage et proposent des moyens pour lui permettre d'apprendre à apprendre. La finalité de ces pédagogies est la réussite même du processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves, dont la tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'élève dans son apprentissage (Minier, 1999 ; Lasnier, 2000 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Ces échanges constituent de « véritables interactions de tutelle » (Colletta, 1998, p. 273) au cours desquelles l'adulte fournit un étayage à l'élève : il coordonne les activités de l'élève à travers la mise en place d'interactions permettant à celui-ci de prendre place dans l'échange et d'agir à son tour et il maintient l'attention de l'élève dans un processus d'attention conjointe (Colletta, 1998). L'enseignant crée des situations qui favorisent la construction active et originale des connaissances par chaque élève en respectant son cheminement propre et le développement progressif de sa personnalité.

La perspective socioconstructiviste met l'accent sur les conditions à respecter pour favoriser l'apprentissage. Tout d'abord, l'engagement actif du sujet dans son développement cognitif joue un rôle central. De plus, les connaissances se construisent à partir d'expériences en interaction avec son milieu. Alors, les connaissances sont construites par l'élève à travers les expériences qu'il vit dans son environnement et à travers les interactions avec les autres (Bednarz, 1991 ; Garnier, 1991). C'est donc « le contexte qui donnera du sens ou non au savoir acquis » (Minier, 1999, p. 3). Ainsi, l'apprentissage se fait à partir des interactions sociales dans des contextes de vie réelle, d'où l'importance pour l'enseignant de créer des situations pédagogiques interactives et réelles offrant ainsi toutes les chances de voir apparaître de nouvelles connaissances. Dans cette logique, on peut avancer l'idée que l'enseignement traditionnel n'a pas toujours été en mesure de développer certaines connaissances et compétences que les élèves auraient pu appliquer en dehors des situations scolaires. Le modèle socioconstructiviste du développement cognitif insiste sur les contraintes contextuelles dans l'acquisition des connaissances : les concepts acquis dans un certain contexte tendent à être « soudés » à ce contexte et ne sont pas spontanément

et facilement transférables et utilisables dans des cadres différents. C'est justement l'avantage supposé des TIC : se rapprocher du « monde réel », dans lequel l'élève est « plongé dans » des contextes qui simulent le monde, et de ce fait « situent » la cognition (Pudelko, Legros et Georget, 2002, p. 43).

L'approche par compétences vient favoriser l'organisation et l'application des principes socioconstructivistes aux activités d'enseignement et d'apprentissage. En fait, l'approche par compétences s'inscrit dans une logique de reconnaissance du caractère constructif de l'apprentissage et dans le désir de contribuer non seulement à ce que les élèves soient en mesure d'attribuer un sens à leurs apprentissages, mais aussi à ce que leurs « apprentissages accroissent, d'une manière progressive, leur compréhension du monde et leur pouvoir d'action dans un univers complexe et hétérogène » (Tardif, 2001, p. 1). Par l'accent mis sur les compétences, le programme de français du MEQ (2001) démontre une très grande préoccupation relativement à la contextualisation des apprentissages scolaires des élèves. En réalité, l'axe de compétences dans le programme de français (2001) rend inévitable la contextualisation régulière et fréquente des apprentissages dans ces compétences. Il en est ainsi parce que le contexte donne un sens aux apprentissages et parce que, sans contexte, il est difficile pour l'élève de construire ses apprentissages.

2.2 Approche par compétences

Cette partie de la section sur le cadre théorique s'articule autour de l'approche par compétences. L'approche par compétences est traitée en trois parties. Après avoir présenté le concept et le développement des compétences, nous traiterons de l'apport de l'approche par compétences à l'apprentissage.

2.2.1 Concept de compétence

Dans la prochaine section, nous définirons ce qu'est une compétence, en abordant d'abord les notions de savoirs, savoir-être et savoir-agir. Ensuite, nous verrons la signification « d'être compétent ». Nous exposerons après la notion de mobilisation

d'un ensemble de ressources. Nous verrons également la signification des comportements stratégiques que nous différencierons de la notion de compétence. Enfin, nous expliquerons comment la compétence se développe en apportant la notion de situations similaires de développement de la compétence.

2.2.1.1 *Savoirs, savoir-être, savoir-agir*

Comme entrée dans le champ des compétences scolaires, il s'avère pertinent de commencer avec la définition du terme « compétence » proposée dans le dictionnaire de l'Éducation de Legendre (1993, p. 223) :

« Une capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession. »

De Landsheere (1988, p. 21) soutient également que le terme de compétence désigne « la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante ». On remarque dans ces définitions l'importance de l'exécution d'une tâche. Brien (1997, p. 90) rejoint cet aspect en ajoutant à sa définition que tous les éléments d'une compétence sont « activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée ». Il s'avère donc important de clarifier les éléments qui caractérisent les compétences. Plusieurs auteurs les présentent comme un ensemble de savoirs, savoir-faire (habiletés, aptitudes), savoir-connaître (habiletés cognitives), savoir-être (attitudes, valeurs, etc.) qu'ils considèrent comme des synonymes de compétences.

En premier lieu, la compétence est pour Tardif (1997, p. 52) « un système de connaissances, déclaratives [...] conditionnelles [...] et procédurales [...] organisées en schémas opératoires » et permettant la résolution de problèmes. Pour Pelletier (1996, p. 99), les compétences sont « des habiletés, des savoir-faire, susceptibles d'être mobilisés par l'acteur pour l'intervention ». Selon Perrenoud (1998, p. 35), les compétences relèvent de l'ordre du « comment » ou du « savoir y faire ». D'après

Le Boterf (1997, p. 32), il s'agit « d'un savoir-agir reconnu ». Et pour Roegiers (2000, p. 20), une compétence se mesure en termes « de potentiel à accomplir des tâches données ». Dans le même sens, Lombardo et Eichinger (1989), repris par la CECM (1997, p. 3)⁹, définiront une compétence comme étant « [...] la somme des connaissances, habiletés (aptitudes) et des attitudes (qualités) qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de performance ».

Jusqu'ici, la plupart des définitions mettent en relief l'ensemble des activités réalisées pour exécuter une tâche, et ce, à un haut niveau de performance. Cependant, une compétence ne doit pas seulement se réduire à une somme d'habiletés, de comportements ou de savoirs emmagasinés et utilisés de façon isolée pour un type défini de situations ou de tâches. Les différentes ressources (savoir-agir et savoir-être, aptitudes, etc.) ne peuvent atteindre le statut de compétence que s'il y a enchaînement, transposition, combinaison, adaptabilité des multiples ressources à une classe de situations d'apprentissage. Alors que devons-nous retenir d'une compétence ? Les compétences ont avantage à être abordées dans un sens plus large que les savoir-faire car elles naissent d'une combinaison, d'un agencement pertinent de différentes connaissances ou d'habiletés dans un but ou une finalité qui n'est pas exclusivement la réalisation d'une situation d'apprentissage.

2.2.1.2 Mobilisation d'un ensemble de ressources et comportements stratégiques

Dans cette orientation, Le Boterf, (1998, p. 65) mentionne qu'une compétence « suppose la construction d'un schème d'activité transposable à une classe de situations ou de problèmes ». En effet, Perrenoud (1998, p. 41) signale que « les compétences ne se forment pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux mais par la construction d'un ensemble de dispositions de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient ». À cet égard, Le Boterf (1997, p. 53) signale que « la compétence ne réside

⁹ Commission des écoles catholiques de Montréal.

pas dans ses ressources mais dans la mobilisation même de ses ressources ». D'après Perrenoud (2000, p. 45), « alors que la connaissance se transfère, elle est mobilisée par le sujet agissant ». Dans le même sens, Brien (1997, p. 100) ajoute « [...] la compétence est la capacité d'exploiter les connaissances de son répertoire ». Enfin, le MEQ (2001, p. 5), dans les composantes de son programme de français, définit ainsi les compétences liées à un cycle d'étude : « Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires ». Ainsi, l'élève doit interpréter la situation en fonction du besoin du moment et de la spécificité de la tâche en faisant appel à son propre jugement. Comme dit Perrenoud (1997), l'exercice d'une compétence nécessite l'agencement stratégique des capacités de l'élève.

L'agencement stratégique suppose que l'élève peut choisir entre plusieurs procédés celui qui convient le mieux à une situation donnée (Scallon, 2004). Dans une démarche d'apprentissage par compétences, le point important est que les élèves utilisent des stratégies lorsqu'ils sont placés dans des situations de compétences qui y font appel. Cette manière d'envisager et de concevoir les stratégies s'exprime dans la citation suivante :

« On entre dans l'univers des stratégies dès qu'il revient à l'élève de choisir en toute connaissance de cause la ou les démarches les plus appropriées pour étudier : celles qui lui conviennent le mieux ou celles qui lui semblent les plus efficaces. » (Scallon, 2004, p. 55).

Dans cette optique, l'apprentissage ne peut se limiter à des exercices répétitifs qui amènent les élèves à appliquer des règles de façon automatique ou à suivre des procédures bien définies. Le point de vue que nous faisons valoir ici est celui qui démontre que lorsqu'une directive précise exige de l'élève qu'il recoure à un procédé donné, comme dans un exercice stéréotypé d'addition des tables de mathématiques nous avons affaire à une habileté ou à un savoir-faire et non à une stratégie. Les stratégies ne s'appliquent pas de façon identique à toutes les situations et, de ce fait,

ne peuvent être automatisées (Amirkhiabani et Hendry, 1994). La notion de stratégie ne doit pas être confondue avec la notion de savoir-faire ou d'habileté et pour éviter toute confusion, nous utiliserons le terme « comportement stratégique » comme le suggère Scallon (2004, p. 66). Dans le cadre de cette étude, le comportement stratégique sera considéré comme un choix délibéré entre un ou plusieurs procédés ou façons de faire pour réaliser une tâche. Dans cette perspective, nous définissons les comportements stratégiques « comme l'ensemble coordonné d'actions verbales et non-verbales observables que l'élève choisit de mettre en œuvre pour surmonter une difficulté ». Cette définition implique que l'élève fait un choix délibéré dans sa façon de surmonter sa difficulté.

Ainsi donc, ce qui caractérise en premier lieu la compétence, c'est qu'elle mobilise différentes ressources. Une compétence est donc la résultante de choix judicieux, exercés fréquemment, mobilisant adéquatement des savoirs, savoir-être et savoir-agir, dans un contexte connu ou reconnaissable. « Un bon enseignant n'est pas celui qui peut dire comment il faut organiser une classe, mais celui qui peut organiser une classe concrètement » (Roegiers, 2000, p. 64). Un élève ou un enseignant compétent sait agir dans un contexte particulier, car il maîtrise les savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche, soit les connaissances pertinentes selon le contexte. Il sait comment faire, car il connaît la façon adéquate de procéder à la suite de ses réussites antérieures ; enfin, il sait comment être, c'est-à-dire qu'il met en application les comportements et les attitudes essentiels pour réussir. Par ailleurs, ce qui caractérise le comportement stratégique est un ensemble d'actions verbales ou non-verbales choisies par l'élève et ordonnées dans le but de réaliser une tâche. Contrairement à la compétence, le comportement stratégique évoque les procédés que l'élève a utilisés pour réaliser une tâche même s'ils sont inefficaces. Somme toute, lorsque l'on parle de comportement stratégique, on ne juge pas de la pertinence ou de l'efficacité d'une stratégie au moment où l'élève utilise un comportement stratégique. L'étude des comportements stratégiques devrait donc nous permettre de traiter la distance entre la formulation de certains locuteurs et la formulation pertinente (Garcia-Debanco,

Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002). Dans le cadre de notre étude, si un enseignant intervient pour suggérer un comportement stratégique à l'élève, nous ne considérons par ces indices comme une directive car nous pensons que la décision revient à l'élève de recourir ou non au procédé donné par l'enseignant.

2.2.1.3 *Situations similaires de développement des compétences*

Si la compétence implique la mobilisation d'un ensemble de ressources, elle ne suffit pas à elle seule. Allal (1996, p. 79) identifie trois composantes qui se retrouvent dans la plupart des définitions données par d'autres chercheurs en sciences de l'éducation, à savoir qu'une compétence comprend a) plusieurs connaissances mises en situation ; b) s'applique à une famille de situations et, c) est orientée vers une finalité. La mobilisation des ressources doit donc se faire en situations similaires.

En effet, Marcelin (1996, p. 35) mentionne que « la compétence n'est pas une notion statique et acquise, mais une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer ». Il parle d'une compétence « en action, en situation ». Pour Lasnier (2000, p. 32), la compétence possède un caractère commun au sens où « elle n'est pas généralisable à toutes les situations. On dit qu'une compétence est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle s'applique à une certaine famille de tâches ». On peut dès lors affirmer que chaque situation d'apprentissage, avec ses exigences pédagogiques spécifiques, a une incidence sur la compétence. Par exemple, l'élève ne fait pas n'importe quoi, n'importe comment. Il doit plutôt juger et s'adapter aux exigences diverses des situations pédagogiques. L'élève qui mobilise et coordonne les différentes connaissances appropriées dans une situation donnée dispose alors d'un savoir-agir. « La situation permet à l'élève de montrer qu'il est capable de mobiliser différents acquis de façon efficace, opérationnelle : elle vise par là à donner du sens aux apprentissages » (Roegiers, 2000, p. 65). En effet, l'élève n'exprime pas d'une façon uniforme sa compétence en comportements observables et prévisibles, mais il forme plutôt celle-ci en transformant ses expériences en savoir-être et savoir-faire.

2.2.2 Développement des compétences

Il est pertinent de rappeler qu'une compétence doit être contextualisée afin que l'on puisse juger de son efficacité. Dans ce sens, Payette (1993, p. 186) mentionne deux interactions importantes : « Les compétences conditionnent les comportements et les comportements agissent sur les compétences [...] et interagissent avec les exigences de l'organisation ». Ceci implique que la construction de compétences sera stimulée par des situations d'apprentissage de plus en plus complexes, mais que l'élève doit être en mesure d'assimiler ses expériences afin d'agir efficacement. Le développement d'une compétence repose donc fondamentalement sur la qualité de la compréhension des apprentissages et sur l'utilisation fréquente et variée de cette compréhension dans une situation donnée et dans d'autres situations semblables. Selon Bissonnette et Richard (2001, p. 9) :

« Les élèves deviendront compétents lorsqu'ils sauront agir avec brio dans des contextes où le degré de complexité est élevé. Ils le sauront parce qu'ils auront compris ce qu'il faut faire et qu'ils se rappelleront comment et dans quelles conditions le faire efficacement, s'étant exercés régulièrement dans des contextes semblables. »

Dans cette optique, une compétence se construit toujours par un apprentissage en situation, ce qui implique l'appropriation de savoirs, de savoir-être mais aussi de savoir-faire.

Selon Le Boterf (2000, p. 13), trois dimensions sont essentielles au développement des compétences :

- « [...] développer des compétences à l'école, ce n'est donc plus apprendre aux élèves une réponse unique et standardisée – LA bonne réponse –, mais inciter les élèves à analyser une situation, dans toutes ses dimensions, pour leur apporter une réponse spécifique et qui peut être – mais ce n'est pas une condition nécessaire – inédite [...] ;
- [...] développer des compétences à l'école, c'est bien plus que promouvoir un certain nombre de savoir-faire : c'est aussi et surtout pouvoir leur donner sens. C'est enfin viser leur transfert afin qu'elles soient véritablement utiles et utilisées dans la vie quotidienne ;

- [...] l'élève n'est plus invité à ne solliciter de manière quasi automatique qu'un seul registre de son savoir : il ne peut résoudre la situation, c'est-à-dire être compétent, qu'en mettant en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution tout à la fois originale et efficace. »

Ces dimensions font ressortir l'importance du contexte d'actualisation de la compétence. Le Boterf (1997) avance que la compétence est la résultante de trois ensembles : le pouvoir-agir rendu possible grâce au contexte facilitateur de l'organisation, le vouloir-agir encouragé par des facteurs individuels reliés à la motivation et le savoir-agir développé entre autres par la formation et l'expérience. Enfin, la compétence est flexible, adaptable et ne constitue pas une finalité en soi mais plutôt un processus actif et en perpétuelle évolution; évolution souvent stimulée par des situations d'apprentissage de plus en plus complexes s'exerçant dans un contexte significatif.

L'approche par compétences permettrait tout d'abord de donner du sens aux apprentissages (Minier, 1999 ; Lasnier, 2000 ; Roegiers, 2000). Pour donner du sens aux apprentissages, il faut que les connaissances soient signifiantes pour l'élève, que la situation lui permette de se rappeler ses expériences antérieures et qu'il s'en serve pour construire de nouvelles connaissances. Le développement des compétences vise à contextualiser les apprentissages aux yeux de l'élève, à leur donner sens, à situer l'ensemble des apprentissages par rapport à une situation qui a du sens pour lui. Il s'agit concrètement de faire en sorte que les connaissances ne restent pas théoriques pour l'élève, mais qu'elles puissent lui servir dans les autres domaines de la vie (Lasnier, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Lafortune et Deaudelin, 2001).

L'approche par compétences permettrait également de rendre les apprentissages plus efficaces (Lasnier, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Sellami et Roegiers, 2000). Selon Roegiers (2000, p. 77), elle garantirait « une meilleure fixation des acquis ». En effet, les travaux sur l'apprentissage ont montré qu'un savoir est d'autant mieux acquis qu'il a été mobilisé dans le cadre de la résolution d'un problème (De Ketele et Hanssens,

1999). Certains auteurs (Allal, 1996 ; Roegiers, 2000) vont encore plus loin et affirment que les élèves apprennent d'autant mieux qu'ils ont été confrontés à des situations pointues, les plus variées possible.

Ensuite, l'approche par compétences permettrait de mettre l'accent sur l'essentiel. Certains apprentissages sont plus importants que d'autres, soit parce qu'ils constituent les fondements des apprentissages suivants ou soit parce qu'ils sont utiles dans la vie de tous les jours (Dolz et Ollagnier, 2000 ; Lasnier, 2000 ; Roegiers, 2000). Enfin, les travaux sur l'apprentissage (Roegiers, 2000) ont montré que la maîtrise en profondeur d'un savoir suppose également sa mise en relation avec d'autres savoirs qui lui sont liés. Or, le développement des compétences amène à établir des liens entre différentes notions issues d'une même discipline, ainsi qu'entre des notions issues de différentes disciplines (Rey, 1996 ; Perrenoud, 1999 ; Dolz et Ollagnier, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Bissonnette et Richard, 2001).

Finalement, l'approche par compétences permettrait de fonder les apprentissages ultérieurs (Minier, 1999 ; Perrenoud, 1999). Citons Roegiers (2000, p. 80) à ce propos : « La mise en lien progressive des différents acquis des élèves, et la mobilisation conjointe de ces acquis dans des situations significatives déborde le cadre d'une classe et d'une année scolaire ». De fait, l'approche par compétences favorise la construction d'un système plus global dans lequel, d'une année à l'autre et d'un cycle à l'autre, les acquis sont progressivement réinvestis et mis au service de compétences plus complexes (Minier, 1999 ; Perrenoud, 1999 ; Lasnier, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

2.3 Compétence à communiquer oralement

La prochaine partie donne une idée générale des caractéristiques de la communication orale puis elle présente une définition de la compétence à communiquer oralement.

2.3.1 Caractéristiques de la communication orale

La prochaine partie décrit d'abord la communication orale comme étant un acte de langage. Selon la linguistique pragmatique, la communication orale est une action puisque par le langage, le locuteur décrit non seulement le monde, mais agit également. Nous verrons ensuite comment cet acte de langage est inséparable de son contexte de production et de réception. Enfin, communiquer oralement exige non seulement une connaissance de la structure de la langue, mais implique nécessairement l'utilisation de la langue dans des situations concrètes de communication. Nous abordons donc le concept de performance.

2.3.1.1 *Acte de langage*

La communication orale est un moyen d'action (Dictionnaire d'analyse du discours, 2002), car elle participe à la co-construction de l'individu (Garitte, 1998) et à la co-construction d'un discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Communiquer oralement implique normalement un destinataire autre, physiquement distinct du locuteur. Tout échange nécessite un minimum de deux participants qui changent de rôle locuteur / interlocuteur (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Colletta, 1998 ; Dabène, 1998 ; Garitte, 1998 ; Mucchielli, Corbalan et Ferrandez, 1998). Les mots ou les suites grammaticales échangés sont utilisés dans l'intention de signifier quelque chose (Austin, 1970 ; Searle, 1972 ; Armengaud, 1985 ; Moeschler, 1985) si bien que communiquer oralement c'est déclarer quelque chose (Colletta, 1998). Ghiglione (1986) considère que tout sujet communiquant se co-construit par l'intercommunication de sorte que « Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (dans: Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17). Nous retrouvons ici ce que dit Vygotski, à savoir que toute activité s'inscrit obligatoirement dans une relation à autrui. Il y a une construction préalable de la réalité avant qu'elle ne soit ingérée dans le système cognitif de l'enfant et devienne activité propre. L'enfant conversant construit la réalité par ses interactions avec les autres. L'espace interlocutoire est donc un espace co-interlocutoire qui est en continuel mouvement et résulte d'ajustements mutuels et de glissements

sémantiques (Fuchs, 1984 ; Garitte, 1998). Cet espace co-interlocutoire permet une construction dialogique du discours puisqu'il se déroule dans un contexte où les élèves interagissent et construisent ensemble un discours (Mucchielli, Corbalan et Ferrandez, 1998). Pour reprendre une formule de Schegloff (1982), « Tout discours est une construction collective ou une réalisation interactive » (dans Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 13). Incidemment, la communication orale est une activité sociale et individuelle (Dolz et Schneuwly, 1998). Nous retrouvons encore une fois l'idée de Vygotski : l'enfant reconstruit le monde en se l'appropriant. Au lieu d'opposer la parole à l'action, l'hypothèse de départ de la linguistique pragmatique, c'est que communiquer est un acte de langage. Dire n'est pas seulement transmettre à autrui certaines informations sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant.

La communication orale comprend un sens « littéral » et un sens « implicite ». L'implicite fait partie des stratégies communicatives indirectes (Gschwind-Holtzer, 1981). C'est un procédé qui permet au locuteur de laisser entendre quelque chose sans toutefois assumer la responsabilité de l'avoir dit. Le mécanisme de l'implicite consiste à développer, à côté d'une signification littérale, une signification latente qui correspond au sens intentionnel réel du locuteur (Gschwind-Holtzer, 1981). Cette stratégie communicative oblige l'interlocuteur à interpréter le sens implicite de l'énoncé. Chaque interlocuteur d'une situation de communication fait un travail que l'on peut appeler travail d'interprétation. L'interlocuteur met en relation les éléments communicationnels de l'échange avec la situation et en tire le sens. Le sens n'est donc pas séparable des conditions de sa production (Searle, 1972 ; Armengaud, 1985 ; Saint-Pierre, 1989 ; Colletta, 1998 ; Dabène, 1998). Les actes de langage permettent de décoder les sens implicites d'un énoncé (Moeschler, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Colletta, 1998 ; Garitte, 1998). Si l'on retient la taxinomie proposée par Searle (1972), il existerait cinq catégories principales d'actes de langage. Les assertifs, qui expriment un état de choses sur le monde. Les expressifs (remerciements, félicitations, excuses, etc.), qui reviennent à exprimer un état interne. Les directifs (demandes,

ordres, prières, invitations, etc.), qui appellent une action ou réaction de la part de l'interlocuteur. Les commissifs (promesses, engagements), qui appellent une action ultérieure du locuteur et les déclaratifs (assertifs institutionnalisés tel « je vous déclare unis par les liens sacrés du mariage », etc.), qui reviennent à exprimer un état de choses sur le monde tout en le faisant advenir.

2.3.1.2 *Contexte*

La communication orale est un construit dans un contexte. Beaucoup emploient indifféremment les termes « contexte et situation » (Maingueneau, 1996). Pour la linguistique pragmatique, le contexte désigne l'ensemble des éléments qui entourent un énoncé. Le contexte est justifié par ce qui se passe pendant l'activité de communication, en l'occurrence les circonstances internes (Charaudeau, 1982 ; Lafontaine, 2001). Gschwind-Holtzer (1981) et Charaudeau (1982) affirment que le contexte ou co-texte est d'ordre linguistique. Germain (1973, p. 39) définit le contexte linguistique d'une unité comme « l'ensemble des marques formelles linguistiques situées dans l'entourage proche ou éloigné de l'unité considérée ». Le contexte est subjectif puisqu'il représente le cadre physique et social de la rencontre tel qu'il est intériorisé par chaque participant. Conséquemment, l'observateur ne dispose que d'un accès très indirect et limité à ce dernier, via l'analyse des comportements des locuteurs (Colletta, 1998). Par contre, la situation est définie par les circonstances externes où se déroule la situation de communication. La situation orale est déterminée, selon Tochon (1997, p. 24), par « les caractéristiques personnelles, le style d'interaction et le contexte ». La situation est l'environnement physique externe ou spatio-temporel à l'acte de langage qui affecte ses conditions de réalisation. Gschwind-Holtzer (1981) affirme que la situation est un fait extra-linguistique et un ensemble de faits connus par l'interlocuteur au moment où l'acte a lieu. Par exemple, est-ce que l'élève s'adresse à un petit groupe de camarades ou à toute la classe ? L'échange peut-il se poursuivre sans contrainte de temps ou est-il limité à une période donnée ? À quel moment de la rencontre convient-il exactement de saluer ? L'interlocuteur appartient-il à la même communauté linguistique ou non ? Chacune de ces

contraintes peut avoir un impact différent sur les paramètres linguistiques du discours, la variété lexicale et la complexité syntaxique. Enfin, les concepts « situation » et « contexte » font référence à la situation de communication dont traitent plusieurs chercheurs (Moeschler, 1985 ; de Pietro et Wirthner, 1996 ; Simard, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998).

2.3.1.3 *Performance*

La performance, c'est l'actualisation des compétences de chaque locuteur dans une situation de communication. En dialoguant, les interlocuteurs acceptent les règles implicites qui gèrent la communication selon le principe de coopération afin de poursuivre conjointement un but commun (Searle, 1972 ; Armengaud, 1985 ; Moeschler, 1985). L'une des règles qui gèrent les interactions verbales est le respect des tours de parole (Bachmann, Lindenfeld et Simonin, 1981). Parfois, le locuteur alloue la parole à un interlocuteur désigné par un regard, ce qui faciliterait la synchronisation entre les interlocuteurs. Plus généralement, on prend la parole en interaction à des moments opportuns appelés points de transition pertinents, qui correspondent notamment à des pauses du locuteur. Enfin, le locuteur qui a la parole et qui désire la garder le signale par certains comportements tout à la fois verbaux, prosodiques et non-verbaux (i.e. intonation montante en fin de phrase, évitement du regard du locuteur, etc.) (Colletta, 1998). La performance ou la pertinence des interactions verbales peut être assurée d'abord par le respect de ces règles implicites, ensuite, par l'application des capacités inférentielles (actes de langage) des interlocuteurs, et finalement, grâce aux connaissances générales que ceux-ci partagent (contexte) (Armengaud, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Colletta, 1998 ; Garitte, 1998).

2.3.2 Définition de la compétence à communiquer oralement

Premièrement, pour définir la compétence à communiquer oralement, il faut distinguer les différents moyens linguistiques, prosodiques et kinésiques de communication, et puisque le langage a une dimension sociale hautement élaborée, il faut également

circonscrire l'organisation culturelle de la compétence à communiquer oralement. Deuxièmement, la compétence à communiquer oralement nous oblige à tenir compte des connaissances liées aux différents genres oraux et aux types d'interactions verbales particulières.

2.3.2.1 *Savoirs linguistique, prosodique, kinésique et culturel*

La compétence à communiquer oralement met en relation plusieurs composantes qui interviennent lors de la construction de la signification du message du locuteur et lors de l'interprétation que peut en faire le locuteur. La compétence à communiquer oralement est conçue comme un savoir linguistique. Elle est constituée de règles grammaticales permettant au sujet d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases et de règles sociolinguistiques. Le locuteur doit être capable de créer des phrases correctes et de choisir un vocabulaire adéquat utilisant toutes les règles de grammaire et de syntaxe régissant le parler correct (Girard, 1985 ; Dolz et Schneuwly, 1998).

La compétence à communiquer oralement est également conçue comme un savoir prosodique. Le locuteur doit être capable de respecter l'ensemble de règles qui sous-tendent la fabrication des énoncés. Cet ensemble de règles étant des aptitudes du locuteur à produire des messages verbaux. Le locuteur doit ajuster son intonation, son accentuation et le rythme de la phrase selon ses propos (Doyon, 1983 ; Girard, 1985 ; Dolz et Schneuwly, 1998).

La compétence à communiquer oralement implique l'ensemble de la personne. Il est impossible de ne pas communiquer (Watzlawick, Helmick et Jackson, 1972) dès l'instant où l'on se présente à autrui. Les attitudes corporelles d'un individu sont en effet toujours significatives de quelque chose pour qui les perçoit. C'est ainsi que des mimiques faciales, des postures, des regards, des gestuelles du corps au cours de l'interaction verbale vont confirmer ou infirmer la linguistique et la prosodie d'un énoncé (Dolz et Schneuwly, 1998). Au-delà de ce qu'a pu dire le locuteur, l'interlocuteur cherche ce qu'il a voulu dire, quelle a été son intention de

communication, c'est pourquoi il s'appuie autant sur des indices linguistiques que sur les indices prosodiques et kinésiques produits par celui-ci. Somme toute, la compétence à communiquer oralement met en jeu un système dont tous les éléments sont interdépendants. Selon Gschwind-Holtzer (1981, p. 16), ces règles, intériorisées et inconscientes, sont acquises :

« [...] par l'éducation et l'expérience sociale du locuteur qui, à partir de l'observation de l'interdépendance des facteurs sociaux/énoncés linguistiques, développe une théorie générale de la langue appropriée aux situations communicatives pertinentes dans sa communauté. »

Au principe de grammaticalité, la sociolinguistique ajoute le principe d'appropriation. Le point central réside dans l'appropriation des messages verbaux au contexte socioculturel, c'est-à-dire dans leur acceptabilité en référence à une situation sociale donnée (Lafontaine, 2001). La compétence à communiquer oralement présuppose donc la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs (Gschwind-Holtzer, 1981). En effet, toute communauté culturelle repose sur un jeu de pratiques, de rites qui organisent l'activité communicative (Lafontaine, 2001). Ainsi, les salutations, présentations, excuses sont régies par un système de conduites conventionnelles qui forment des rituels sociaux. À ces pratiques s'ajoutent un ensemble de formules stéréotypées adaptées à des circonstances données (formules pour s'excuser, féliciter, remercier, souhaiter la bienvenue, etc.) (Gschwind-Holtzer, 1981). La culture d'une communauté s'inscrit également dans la langue qui propose un découpage culturellement signifiant de la réalité et qui transmet les valeurs symboliques de cette culture. Enfin, la composante culturelle est partout dans les pratiques communicatives même si son existence reste largement inconsciente.

C'est d'abord par les échanges oraux que l'enfant construit son langage dans des situations qu'il comprend et que l'adulte a construites ou aménagées pour lui. Le sens des mots et les concepts se construisent grâce à une situation, une expérience.

Comme le mentionne si bien Colletta (1998, p. 269), la compétence à communiquer oralement ne peut se réduire à une compétence purement linguistique. Elle permet d'abord et avant tout :

« [...] d'interagir avec autrui par le biais de la parole et du corps, dans des situations sociales complexes, en mobilisant non seulement des aptitudes linguistiques, mais également tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire cognitifs et socio-discursifs. »

C'est le milieu qui fournit à l'élève les moyens de se développer en actualisant ses potentialités (Garitte, 1998), le milieu lui transmet sa culture et ses techniques de communication. Il ne peut donc y avoir apprentissage sans la médiation d'un être humain (Groupe Oral-Créteil, 1999). En d'autres termes, l'apprentissage de l'enfant est dirigé par la culture à laquelle il appartient si bien que le cadre culturel est intrinsèquement lié au cadre communicatif.

2.3.2.2 *Genres oraux et types d'interactions verbales*

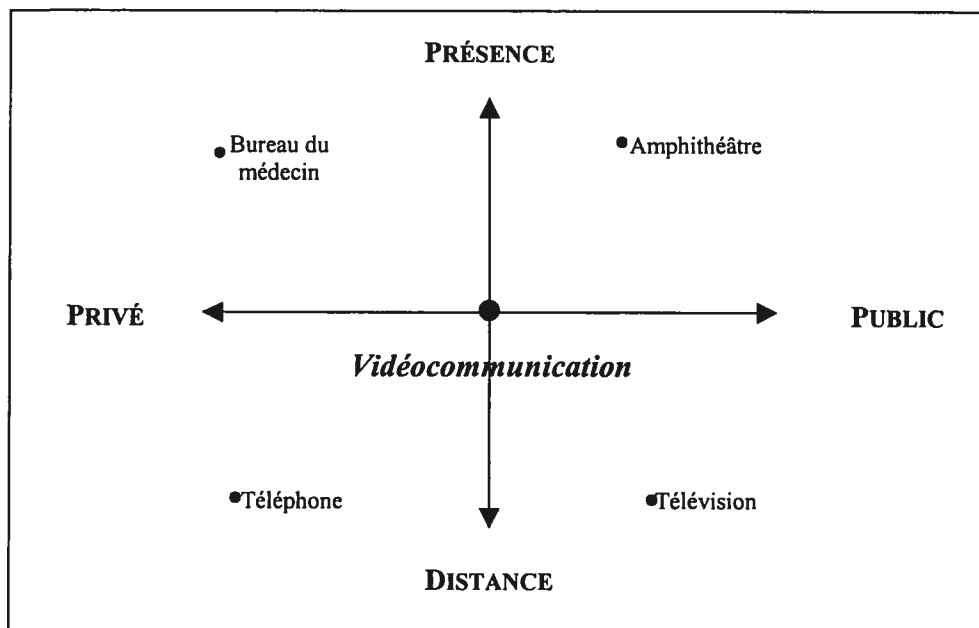
La compétence à communiquer oralement exige la capacité d'adapter le maniement linguistique à des situations de communication et à l'intention de communication. Il existe une très grande variété de genres oraux : expressif, incitatif, informatif, poétique, injonctif et ludique (Tarrab, 1982 ; Colletta, 1998). Il existe également une très grande variété de types d'interactions verbales. La compétence à communiquer oralement présuppose donc la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs (Gschwind-Holtzer, 1981). En effet, toute communauté culturelle repose sur un jeu de pratiques, de rites qui organisent l'activité communicative (Lafontaine, 2001).

Comme le souligne Colletta (1998, p. 233), il s'avère difficile d'établir une typologie exhaustive des interactions verbales. Nous reprendrons les deux axes suivants proposés par cet auteur :

« L'axe de l'effectif des participants, qui permet de distinguer les interactions de proximité (dialogues et plurilogues), et les interactions avec public ou audience ; L'axe de la distance physique entre les partenaires de l'échange, qui permet de distinguer les interactions en face à face, les interactions au téléphone et les interactions médiatisées. »

L'axe effectif peut produire plusieurs types d'interactions. Par exemple, un échange transactionnel (au guichet), à la conversation informelle, en passant par l'échange en classe, l'interview, etc. L'axe de la distance physique entre les partenaires de l'échange peut produire plusieurs types d'échanges, tels qu'un cours dans un amphithéâtre, un entretien radiophonique, un enseignement à distance, etc. La prochaine figure illustre cinq types d'interactions verbales émergeant de ces deux seuls axes.

Figure 1 : Les deux axes des interactions verbales



Par exemple, à l'extrême de l'axe du privé et de l'axe de présence se trouve la consultation chez le médecin, puisqu'il s'agit d'une interaction verbale privée qui a généralement lieu en présence de la personne concernée. À l'extrême de l'axe du public et de l'axe de présence se trouve la conférence dans un amphithéâtre, car elle consiste à parler devant un public présent physiquement. À l'autre extrême de l'axe

du privé et de l'axe de la distance se situe l'entretien téléphonique. L'entretien téléphonique permet des interactions verbales privées entre partenaires distants physiquement. À l'extrême de l'axe du public et de l'axe de la distance se trouvent les émissions télévisées. De fait, la télévision permet une communication médiatisée devant un public qui est distant physiquement. À l'intersection des deux axes se trouve le type d'interactions verbales que nous analyserons dans le cadre de cette étude. Dans le cadre de cette étude, nous analyserons des interactions verbales dialogales médiatisées échangées dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication devant un public présent physiquement et devant un public distant physiquement. De fait, les interactions verbales analysées impliquent plusieurs échanges entre deux participants. Ces échanges se font devant un public puisque les deux groupes-classes participent à la communication. C'est pourquoi nous situons ces interactions verbales au centre de l'axe du privé et du public. De plus, les élèves interagissent devant un public qui est distant physiquement. Or, même si le public est distant physiquement, il peut interagir et comme nous l'avons mentionné antérieurement, les recherches sur l'intégration de la vidéocommunication indiquent que ce média est un dispositif technique favorisant le sentiment de présence sociale. Dès lors, nous situons ces interactions verbales au centre de l'axe de la présence et de la distance.

Comme nous l'avons vu, l'interaction verbale est dialogale (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Elle se présente comme une succession de tours de parole. Elle est donc régie par des règles de cohérence : l'interaction constitue une chaîne directionnelle (Allen et Guy, 1978, p. 207), elle met en relation de « dépendance conditionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 193), c'est-à-dire que toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes et un système d'attentes. Cette relation de dépendance entre les échanges peut, au cours de son déroulement, subir des ruptures (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ces ruptures dans la dynamique interactionnelle des interactions verbales supposent une difficulté de la part des interlocuteurs à poursuivre les échanges. Dans le cadre de cette étude, nous définissons la difficulté

comme un « obstacle à la communication » (Petit Larousse illustré, 1997, p. 341). Nous considérons que les élèves rencontrent des difficultés lorsque la dynamique interactionnelle est interrompue. Conséquemment, la difficulté provoque une rupture de la communication. Cette rupture survient lorsque les énoncés produits au cours des interactions verbales ne permettent pas à l'interlocuteur d'interagir avec pertinence (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

De ce parcours rapide de nos connaissances actuelles sur la communication orale et sur ces compétences, il importe de retenir en quoi consiste la compétence à communiquer oralement. C'est d'abord l'habileté à structurer une phrase et à utiliser un vocabulaire adéquat. C'est l'aptitude à exprimer sa pensée, à construire un échange tout en faisant conjuguer des mots, de la voix et des gestes. C'est l'aptitude à adapter ses discours oraux aux circonstances, au contexte et au public. C'est la connaissance des genres oraux dialogaux (i.e. conversation) et l'aptitude à agir conjointement avec autrui dans l'interaction, à organiser ou à gérer son déroulement, à prendre la parole au moment opportun. C'est la connaissance des genres oraux monologiques (i.e. conférence) et l'aptitude à produire un discours cohérent. C'est enfin l'aptitude à manier l'implicite en production (i.e. savoir peser ses mots) comme en réception (i.e. savoir chercher le sens ; l'intention d'autrui). Finalement, la compétence à communiquer oralement consiste en l'élaboration d'un discours dans une situation d'interactions verbales. C'est une activité créatrice par laquelle le locuteur construit des significations à l'aide des outils linguistiques dont il dispose et par laquelle l'interlocuteur interprète le sens du message, à l'aide des mêmes outils (Sarrasin, 1982). La compétence à communiquer oralement est donc liée à l'ensemble des éléments qui définissent la situation de communication (Mucchielli, 1991).

2.3.2.3 Compétence transversale et apprentissage disciplinaire

En premier lieu, il paraît essentiel d'explicitement comment se développe la compétence à communiquer oralement. Conséquemment, nous distinguerons les caractéristiques d'une compétence transversale et d'un apprentissage disciplinaire. Ces distinctions

très générales vont permettre, en second lieu, d'entrevoir la complexité des situations d'apprentissage pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. La compétence à communiquer oralement peut se développer dans des situations de communication où l'objet d'apprentissage est le savoir-faire langagier ainsi que dans des situations pédagogiques où la compétence à communiquer oralement est un moyen d'apprentissage d'autres matières scolaires. Nous aborderons donc, en dernier lieu, les caractéristiques d'une situation d'apprentissage en communication.

Le développement de la compétence à communiquer oralement est un processus évolutif qui se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école et bien au-delà du primaire, car il n'est jamais complètement achevé (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). C'est pourquoi, le programme de français du MEQ retient la compétence à communiquer oralement comme une compétence transversale d'ordre de la communication (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 13). La compétence à communiquer oralement est une compétence transversale parce qu'elle dépasse les frontières des savoirs disciplinaires. Dans la perspective du programme de français du MEQ (2001), la pratique de l'oral peut être transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, elle est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation (Garcia-Debanc, 2001-2002). Elle est complémentaire, car toute situation complexe fait nécessairement appel à cette compétence. Expliquer son interprétation d'une expérience, commenter un schéma requièrent des compétences langagières orales. Les sciences, l'histoire, la technologie permettent de créer des situations où l'oral a toute sa place. Selon Tochon (1997, p. 15), cette position forte s'explique par deux facteurs importants :

« La compétence à communiquer oralement détermine le développement de l'enfant ; l'échange oral et la réflexion parlée sont des moyens de développement ; La communication orale contribue à la réussite des autres matières [...]. »

Cette option souligne l'importance d'une part, de développer, en interrelation, toutes les habiletés langagières et insiste sur le rôle actif des interactions verbales dans le processus dynamique de la construction des connaissances et, d'autre part, considère l'oral en tant que moyen d'apprentissage de l'ensemble des matières scolaires. Cependant, la compétence à communiquer oralement relève aussi d'une approche disciplinaire pour certains apprentissages spécifiques. C'est précisément le rôle de l'enseignant que d'assurer l'articulation et la complémentarité entre compétences transversales, disciplinaires et programmes (Lazure, 1994; Groupe Oral-Créteil, 1999). Et cette complémentarité existe si les élèves sont mis dans des situations d'apprentissage permettant le développement « de conduites descriptives, explicatives ou argumentatives mises en œuvre à l'oral pour que se construisent et se fixent les connaissances disciplinaires » (Garcia-Debanç, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002, p. 203).

Il est important de rappeler que même si la compétence à communiquer oralement peut être envisagée comme une compétence transversale, nous faisons référence, dans le cadre de cette étude, au domaine disciplinaire d'apprentissage des langues. La compétence à communiquer oralement est vue comme un objet d'étude tandis que pour l'intégration des TIC, nous faisons référence aux compétences transversales d'ordre méthodologique comme le suggère le programme de français du MEQ (2001).

L'appréciation du développement de la compétence à communiquer oralement des élèves est une tâche difficile, car « apprécier les capacités d'un élève, c'est identifier non un « état » de développement, mais les processus dynamiques dans lequel il est capable de s'engager (cf. la notion vygotkienne de zone de développement proximal) » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 81). En l'occurrence, « c'est identifier les actions qu'il est apte de réaliser en réponse à une consigne donnée et dans une situation didactique spécifique » (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993, p. 33). Dans le même ordre d'idées, Scallon (2004, p. 20) précise que ce n'est pas la performance observée qui compte, mais plutôt « la démarche empruntée par l'individu pour

répondre à une question ou pour résoudre un problème ». Beaucoup d'informations sont perdues dans une situation d'observation où seul compte le produit puisque :

« Rien ne prouve qu'une mauvaise réponse est un signe d'ignorance ou d'incompétence. Rien ne prouve non plus qu'une bonne réponse est le fruit d'un savoir et d'un savoir-faire accomplis. D'où l'intérêt, dans le cadre de l'appréciation d'une performance, de s'intéresser au chemin parcouru par l'individu pour arriver à la solution du problème. » (Scallon, 2004, p. 21).

Étant donné que la compétence à communiquer oralement s'acquiert et se construit progressivement, il paraît judicieux de suivre la progression de l'élève en observant non pas le produit mais les processus (Scallon, 2004). Dans le cadre de cette étude, nous observerons non pas le produit mais les comportements stratégiques mis en œuvre par l'élève pour surmonter ses difficultés dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Notre intérêt portera sur le chemin parcouru par l'élève pour tenter d'arriver à la solution du problème, sans toutefois suivre la progression de l'élève. En effet, c'est à partir des difficultés rencontrées par l'élève que nous identifierons les comportements stratégiques mis en œuvre par celui-ci pour surmonter ses difficultés. Autrement dit, nous identifierons les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves pour surmonter leurs difficultés. D'ailleurs, les connaissances sur le français parlé et les observations effectives sur le fonctionnement des genres textuels (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993 ; Dolz et Schneuwly, 1998) montrent que ce qu'on considère parfois comme une faute recouvre des phénomènes très variés, parfois d'usage courant dans certaines situations et chez toutes sortes de locuteurs.

2.3.2.4 *Situations de développement de la compétence à communiquer oralement*

Les situations pédagogiques de développement de la compétence à communiquer oralement devraient d'une part, permettre à l'élève de pratiquer « les diverses conduites discursives (décrire, expliquer, justifier, argumenter, etc.) mobilisées aux différents moments de la démarche » (Chemla, 2001-2002, p. 258-259) et d'autre part, permettre à l'élève de pratiquer les différents genres de discours : l'exposé, le débat, l'interview, etc. Chaque situation de communication met l'accent sur la

dimension locutoire de l'oral, elle suppose la maîtrise de l'intensité de la voix, du débit, de la prononciation et plus largement, d'un rapport avec les interlocuteurs. On constate que maîtriser la compétence à communiquer oralement c'est :

« [...] pouvoir, en toutes circonstances, en situations scolaires et extra-scolaires, tenir une conduite discursive adaptée (narrative, argumentative...) dans une variété de langue attendue, c'est-à-dire en choisissant le lexique et la syntaxe qui conviennent au type de discours et en fonction de la situation. » (Groupe Oral-Créteil, 1999, p. 14).

L'expérience acquise dans une variété de situations va permettre au locuteur de tenir compte de l'ensemble des contraintes discursives, psycholinguistiques, interactionnelles et sociales dans l'élaboration de son message à l'interlocuteur puis dans l'interprétation de ce message, pour que l'acte de communication soit réussi.

Le développement de la compétence à communiquer oralement est très sensible à la variable culturelle (Colletta, 1998). De fait, la compétence à communiquer oralement se développe chez l'enfant dès son plus jeune âge, au fur et à mesure de ses échanges avec autrui et en relation avec son développement intellectuel et social. C'est dans l'interaction avec autrui que l'enfant intériorise les rôles sociaux, qu'il construit ses relations interpersonnelles. La classe est un lieu de socialisation de l'enfant et les pratiques communicatives sont en même temps des pratiques socialisantes. En effet, pendant la période scolaire, « le langage de l'élève se construit par stimulation culturelle » (Lafontaine, 2001, p. 91). Il ne s'agit pas de confondre la classe de français avec l'animation culturelle (Gschwind-Holtzer, 1981), mais encore une fois, c'est par le moyen d'une structuration linguistique du message que ces valeurs sociales sont véhiculées (Gschwind-Holtzer, 1981). Enfin, le sens de la communication s'actualise dans une situation. Il importe donc de privilégier autant que possible des « situations authentiques » (Tochon, 1997, p. 11) et donc significatives.

Pour développer sa compétence à communiquer oralement, le locuteur doit être engagé dans les échanges d'idées. La classe est un lieu propice aux échanges, un lieu

où l'élève peut s'exercer à participer à un débat, où il peut apprendre à écouter ses pairs, bref, un lieu où il peut « s'essayer aux rôles socio-communicatifs » (Colletta, 1998, p. 272). Les différentes situations d'interactions sont donc importantes pour « se décentrer, respecter l'interlocuteur et prendre conscience de nos attitudes personnelles » (Doutreloux, 1983, p. 73). C'est au cours d'interactions multipliées que les élèves vont explorer le plus grand nombre de registres langagiers oraux et simultanément chacun pourra acquérir aussi des compétences adaptatives dans des registres plus « éloignés de sa personnalité » (Groupe Oral-Créteil, 1999, p. 6). Ladmiral et Lipiansky (1991, p. 142) démontrent l'intérêt d'expérimenter une grande variété de situations de communication orale. Ces situations pédagogiques favoriseraient un mouvement de décentration de l'élève :

« Vivre des situations pédagogiques permet au locuteur de reconnaître l'autre comme différent, c'est admettre qu'il puisse y avoir d'autres motivations, d'autres références, d'autres habitudes que les siennes ; c'est éviter d'interpréter les comportements de l'autre dans son propre langage pour tenter de comprendre la signification qu'ils revêtent pour lui-même. »

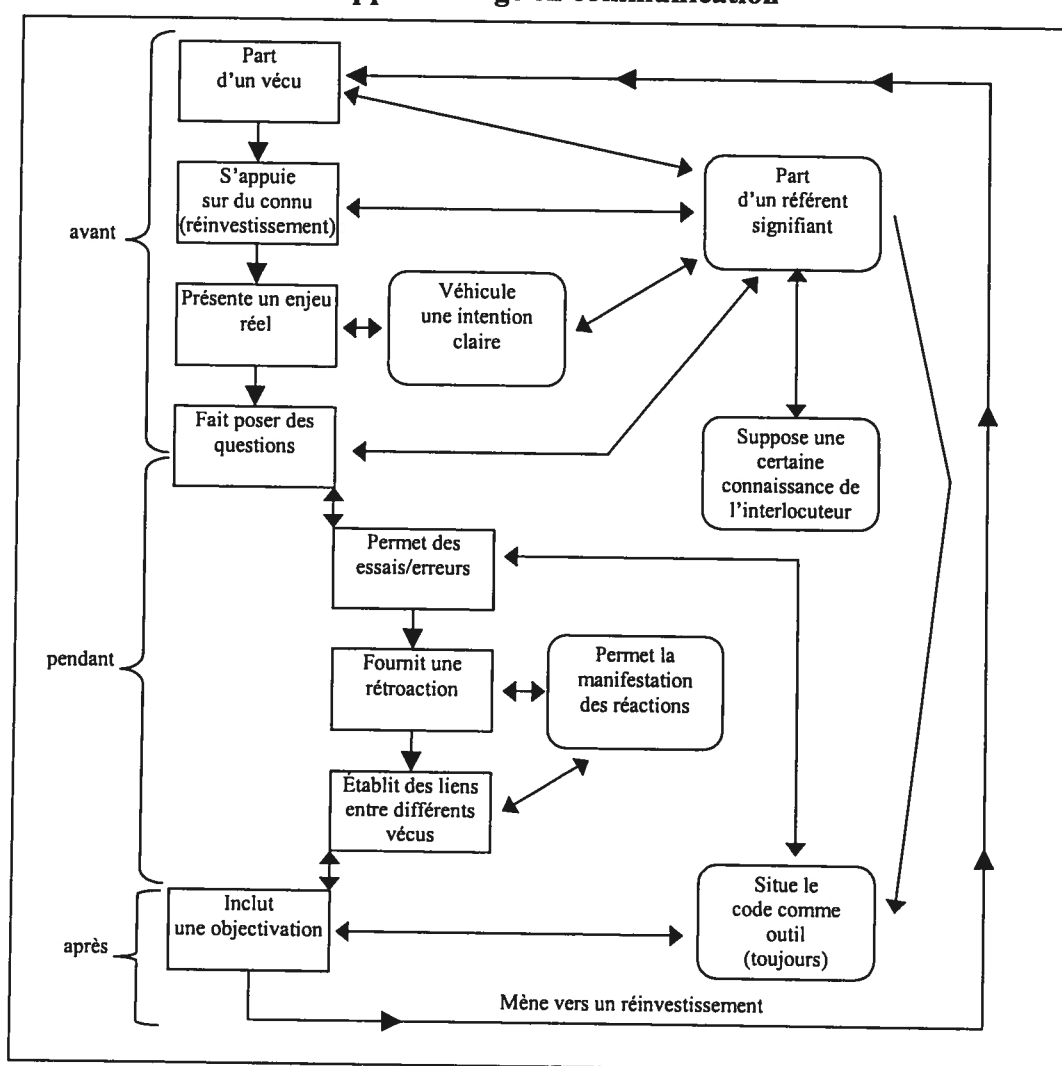
Ces qualités reposent sur un niveau de développement, une prise de conscience et un engagement motivé, autant que sur une connaissance des normes et des gestes à poser ou à ne pas poser (Doutreloux, 1983). Il faut donc exposer l'élève à des situations pédagogiques nouvelles lui permettant d'apprendre « à s'exprimer, de rompre avec le type traditionnel de circulation de la parole » (Delabarre et Treignier, 2001-2002, p. 190). En somme, la pertinence de la situation de communication, la richesse, la complexité, la variété des référents favorisent le développement de la compétence à communiquer oralement (Boisseau et Raffestin, 1986).

2.3.2.5 Caractéristiques d'une situation d'apprentissage en communication

La compétence à communiquer oralement peut se développer dans des situations complexes permettant l'apprentissage de diverses matières scolaires. Doyon (1983) propose un découpage chronologique des critères à respecter pour faire vivre aux élèves une situation d'apprentissage en communication. Ces critères pourront servir

d'éléments à considérer afin de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire. La figure suivante présente les critères d'apprentissage en communication à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication.

Figure 2 : Schéma des critères à respecter pour vivre une situation d'apprentissage en communication



Source : Doyon, G. 1983. « Apprentissages par la communication. Démarche méthodologique ». *Liaisons*, vol. 8, no 5, p. 3-29. Sherbrooke.

Avant même que l'élève soit mis devant une activité à réaliser, l'enseignant doit s'assurer que cette activité part d'un vécu et s'appuie sur du connu pour l'élève. L'activité peut alors devenir signifiante pour les élèves car elle se réfère à leurs expériences, à leurs connaissances qui rendent possibles les interactions verbales (Doyon, 1983). Cet objectif rejoint les propositions du MEQ (2001) mentionnées dans notre problématique (voir p. 12), quand il propose de faciliter l'apprentissage par la création de situations pédagogiques réelles et significatives en reliant les apprentissages disciplinaires aux domaines généraux de formation. Deux autres critères sont à respecter avant que l'élève ne commence à vivre la situation de communication orale. L'enjeu de la situation doit être adapté aux intérêts du groupe d'élèves auquel il s'adresse. L'intention de communication qui s'y rattache a-t-elle un sens et est-elle claire pour tous ? La motivation de l'élève dépend de la pertinence de la tâche à réaliser. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut, le conflit sociocognitif est également fonction de la conception que les élèves se font de la tâche. En fonction de l'importance que l'élève accorde ou non à la tâche et au groupe d'élèves dans lequel il se trouve, il acceptera ou non de s'engager dans cette tâche. Sans engagement réel de la part des élèves, il n'y aura pas de conflit sociocognitif (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Enfin, les recherches en didactique de l'oral font valoir l'importance de faire vivre des situations d'interactions significatives qui fournissent à l'élève des raisons personnelles de s'impliquer (Doutreloux, 1983, 1985 ; Tochon, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Plessis-Bélaïr, 2000).

Durant le déroulement de la situation, les différentes activités qui permettent de la réaliser doivent laisser la possibilité à l'élève de faire des essais et des erreurs. Le respect de ce critère favorise l'autonomie de l'élève face à la tâche à accomplir ; ceci en assure davantage l'intégration (Doyon, 1983).

Après que l'ensemble de la situation a été vécu, la séance d'objectivation occupe une place importante dans le processus d'apprentissage. Selon Doyon (1983, p. 30), c'est l'objectivation :

« [...] qui peut rendre conscients différents apprentissages réalisés au niveau des connaissances utilisées, des stratégies employées de façon efficace, des effets obtenus à tel ou tel moment, des curiosités nouvellement éveillées, des difficultés surmontées et de celles qu'il reste à vaincre, etc. »

Tous ces aspects peuvent être perçus de façon très différente selon le point de vue de chaque enfant, celui de l'ensemble des participants et de l'enseignant (Doyon, 1983). L'enseignant doit aider l'élève à prendre conscience du changement que le nouvel apprentissage produit. Enfin, il ne suffit pas de parler pour développer la compétence à communiquer oralement. Comme le souligne Brien (1997), l'enseignant doit permettre le « rodage » de la compétence. Il doit offrir l'occasion à l'élève d'utiliser ses connaissances dans des situations où les pratiques langagières l'amènent à développer de nouvelles compétences et, éventuellement, dans le but de résoudre des problèmes plus complexes.

La première partie de cette section présente les résultats d'études sur les pistes pédagogiques favorables à l'intégration de la vidéocommunication auprès de participants adultes. Les recherches portant sur l'usage de la vidéocommunication en enseignement à distance auprès d'adultes fournissent des pistes pédagogiques pour l'intégration pédagogique de la vidéocommunication. Ces pistes pédagogiques peuvent fournir des indices susceptibles de soutenir l'élève dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

2.4 Intégration pédagogique de la vidéocommunication

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, dans le cadre de cette étude, la vidéocommunication est le média utilisé pour le développement de la compétence à communiquer oralement. Elle peut se définir comme un dispositif technique de communication. L'Office québécois de la langue française¹⁰ (2001) définit le système de vidéocommunication comme suit : « Téléconférence qui, par l'utilisation de caméras et d'écrans, permet la transmission de l'image des participants lesquels,

¹⁰ [En ligne] http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index1024_1.asp. Avril 2001.

en plus de pouvoir s'échanger des données ou des documents graphiques et discuter oralement, peuvent aussi se voir réciproquement ». Ainsi, le système de vidéocommunication se caractérise par la transmission synchrone, bidirectionnelle et dynamique à la fois de l'image, du son et d'autres données entre deux ou plusieurs endroits géographiquement séparés.

La vidéocommunication peut aussi se définir comme une forme possible du téléapprentissage (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999), c'est-à-dire d'un apprentissage soutenu par des principes, des méthodes, des techniques et des moyens incluant les télécommunications (Centre interuniversitaire de recherche en téléapprentissage, 2000). Le téléapprentissage est vu comme un substitut ou comme un complément à l'apprentissage scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). L'application d'un design pédagogique à une situation intégrant la vidéocommunication pour le développement de la compétence à communiquer oralement va permettre d'intégrer ce média à une démarche pédagogique de manière à en faire un « outil cognitif ».

L'application de principes pédagogiques se concrétise par la conception d'un scénario pédagogique. Le scénario pédagogique est une démarche pour atteindre les objectifs pédagogiques et l'acquisition des compétences. La littérature sur l'intégration de la vidéocommunication mentionne certaines conditions à respecter lors de la scénarisation d'une activité intégrant la vidéocommunication auprès de participants adultes. La prochaine partie résume ces conditions.

2.4.1 Construire un scénario pédagogique

Les pistes pédagogiques que nous fournissent les recherches portant sur l'intégration de la vidéocommunication auprès de participants adultes s'orientent autour des aspects logistique, pédagogique et organisationnel. Ces résultats d'études vont nous permettre de comprendre les difficultés et les comportements stratégiques afin de dégager des recommandations pédagogiques adaptées à un contexte scolaire. La

prochaine partie expose ces pistes de design pédagogique pour construire un scénario pédagogique favorisant la réussite de l'intégration pédagogique de la vidéocommunication.

2.4.1.1 Contenu

Il faut ajuster le contenu du cours. La dimension logistique de l'enseignement dans une situation pédagogique intégrant la vidéocommunication requiert davantage de temps que lors d'un enseignement dans une classe traditionnelle (Massicotte et Marquis, 1999 ; Coventry, 2001). C'est pourquoi certains chercheurs conseillent de diminuer la quantité de matière (Reed et Woodruff, 1995), et ce, même si certains étudiants se plaignent (Treagust, Bruce et Horley, 1994). Il apparaît également essentiel de réserver du temps pour les interactions.

2.4.1.2 Favoriser la variété des méthodes et des activités pédagogiques

Il faut diversifier et inclure de façon progressive différentes activités à l'intérieur de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication afin d'éviter les longs dialogues. La vidéocommunication ne serait pas le médium idéal pour l'enseignement magistral à moins que celui-ci ne soit de courte durée chaque fois. En revanche, Marchand, Loisier et Bernatchez, (1999, p. 4) conseillent des activités « faisant appel à l'interaction et à la collaboration », car elles seraient particulièrement adaptées à ce type de situation. D'ailleurs, les étudiants mentionnent qu'ils n'aiment pas les conférences longues même si ce sont des pairs qui parlent (Coventry, 2001). En outre, les recherches mentionnent que les étudiants souffriraient plus rapidement de fatigue lors d'une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que lors d'une classe traditionnelle (Holcombe et Stein, 1990 ; Beaulieu et Jackson, 1996 ; Coventry, 2001). La plupart des étudiants en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ne pourraient demeurer concentrés plus de six minutes, il serait donc préférable de ne pas s'adresser à eux plus de dix minutes. Conséquemment, Schiller et Mitchell (1992) invitent les enseignants à favoriser la variété des activités

et des méthodes pédagogiques afin de maintenir l'attention des étudiants. Leur attention dépendra dans une large mesure de la façon dont la matière sera présentée (Reed et Woodruff, 1995). Pour ce faire, Reed et Woodruff (1995) suggèrent d'alterner, au minimum, toutes les trente minutes d'activités et d'allouer entre vingt et quarante minutes (30 à 65% du temps) à des activités sollicitant la participation des étudiants. Quant à Marchand, Loisier et Bernatchez (1999, p. 3), ils proposent des classes d'une durée maximale d'une heure trente. Pour rendre la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication la plus dynamique et la plus interactive possible, Reed et Woodruff (1995) incitent les enseignants à choisir des thèmes de discussions qui portent sur les expériences personnelles des groupes. Pour sa part, Coventry (2001) privilégie les débats, les discussions de classe, les jeux de rôles, les démonstrations et les discussions plutôt que les conférences.

2.4.1.3 Préparer les participants

Il est important non seulement pour l'enseignant mais aussi pour les étudiants d'apprendre à utiliser adéquatement l'équipement de vidéocommunication pour ne pas détourner l'attention des groupes-classes. Le but visé est que le dispositif technique devienne le plus transparent possible, c'est-à-dire que les aspects techniques de l'échange passent inaperçus. Cet apprentissage est primordial, car selon Reed et Woodruff, (1995), la communication sera annihilée jusqu'à ce que les étudiants deviennent familiers avec le dispositif technique. D'autres auteurs (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999) suggèrent que la manipulation du dispositif technique devienne une seconde nature pour les usagers. Une période de familiarisation d'environ trente minutes entre les groupes-classes permettrait vraisemblablement aux étudiants de se familiariser avec les principales fonctions, les lignes directrices, les règles à respecter ainsi que le rôle et les responsabilités des techniciens et du personnel de soutien (Reed et Woodruff, 1995). De plus, les étudiants devraient être préparés à réagir lorsque survient un problème technique. Advenant un problème technique, l'enseignant doit mettre l'accent sur la difficulté technique et non pas critiquer les étudiants. Enfin, cette situation d'apprentissage préparatoire devrait aider

les étudiants à mieux gérer leur timidité et leur peur d'interagir. De fait, les étudiants disent être anxieux à l'idée d'utiliser la technologie pour interagir et affirment avoir besoin de pratique avant de manipuler la caméra. Ce facteur est important, car la maîtrise du dispositif technique a un effet *sine qua non* sur la communication (Coventry, 2001).

2.4.1.4 Nombre d'étudiants et de sites recommandés

Reed et Woodruff (1995) considèrent préférable de commencer les situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication par un nombre d'étudiants et de sites restreints. Il semblerait que le nombre de sites interconnectés lors d'une même situation d'apprentissage ne devrait pas excéder sept, et le nombre total d'étudiants inscrits dans un même cours ne devrait pas excéder trente, soit quinze étudiants présents à chaque site ; ce nombre diminuant en fonction du nombre de sites. Concrètement, Marchand, Loisier et Bernatchez, (1999, p. 9) résument les normes mises en place par certains établissements. Ces normes tiennent compte à la fois du nombre de sites et du nombre d'étudiants présents au cours. Les normes sont présentées au tableau suivant.

Tableau 1 : Normes pour le nombre de sites et d'étudiants par sites

Nombre de sites	Nombre moyen d'étudiants par site	Nombre total d'étudiants inscrits
2	15±	maximum 30
3	8±	maximum 24
4	5±	maximum 20
5	4±	maximum 20
6	3±	maximum 18
7	2±	maximum 14

Source : Marchand, L., Loisier, J. et P.A. Bernatchez. 1999. *L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada : développement d'une approche pédagogique pour les professeurs*. Université de Montréal, p. 9.

La communication avec la vidéocommunication est dépendante non seulement du nombre de sites et d'étudiants, mais également de la distance géographique qui sépare ceux-ci (Reed et Woodruff, 1995 ; Coventry, 2001). Notamment, le décalage horaire et la différence des horaires sont des facteurs qui pourraient créer des difficultés à organiser des rencontres. Évidemment, plus il y a de sites et d'étudiants, plus il y a de risques d'avoir des problèmes de gestion de la communication (Coventry, 2001).

Plusieurs auteurs suggèrent des stratégies pédagogiques afin de favoriser l'apprentissage en vidéocommunication. La prochaine partie présente différentes facettes pour appliquer des stratégies pédagogiques adaptées.

2.4.1.5 Assigner des rôles aux participants

Selon Coventry (2001), les enseignants devraient assigner des rôles aux étudiants afin de les impliquer. Par exemple, un étudiant pourrait être responsable de signifier au(x) groupe(s) en correspondance, par des comportements non-verbaux, un éventuel bris technique, ou encore, un participant pourrait faciliter et stimuler les interactions lorsque certains membres du groupe hésitent à poser des questions ou à participer. En d'autres termes, ce facilitateur pourrait être les yeux et les oreilles de l'enseignant (Reed et Woodruff, 1995).

2.4.1.6 Encourager les interactions sociales

L'enseignant devrait initier les interactions dans les cinq premières minutes, ce qui aurait pour conséquence de motiver les étudiants à participer plutôt que de les mettre dans un état psychologique passif. Des études (Bélanger, 1994 ; Phaneuf, 1996) révèlent que l'expérience avec la télévision peut faire en sorte que les étudiants s'attendent à être divertis et risquent d'adopter un comportement passif durant la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. L'intégration des étudiants dès le début de la situation d'apprentissage susciterait mieux leur intérêt. Il faudrait donc que l'enseignant mette l'accent sur la participation des étudiants, qu'il

favorise les interactions verbales (Reed et Woodruff, 1995) en énumérant quelques comportements actifs. Enfin, Treagust, Bruce et Horley (1994) suggèrent d'augmenter le nombre de microphones afin de favoriser la spontanéité dans les interactions.

2.4.1.7 Garder le contact visuel et démontrer de l'intérêt pour chacun

Il faut garder à l'esprit que si l'on ne regarde pas les interlocuteurs, ceux-ci vont se sentir non pas comme des correspondants actifs mais plutôt comme des spectateurs. Plusieurs personnes se sentent gênées de parler devant une caméra et tombent facilement dans une attitude passive lorsqu'elles ne sont pas personnellement sollicitées. L'enseignant peut avoir une liste des prénoms afin d'interpeller le locuteur par son prénom tout en décourageant les conversations entre pairs. Un autre moyen d'y parvenir est de considérer la caméra comme un participant (Reed et Woodruff, 1995).

2.4.1.8 Humaniser la classe

L'enseignant devrait humaniser la classe en focalisant l'attention non pas sur le dispositif technique mais sur les étudiants. Or, il semblerait préférable « d'éviter de prendre les étudiants individuellement en gros plan lors de leurs interventions, surtout les jeunes étudiants » (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999, p. 3). Les résultats de recherches (Patrick, 1999 ; Coventry, 2001) mentionnent l'importance de créer une synergie entre les groupes. Pour ce faire, l'enseignant pourrait interpréter la communication non-verbale. Par exemple, l'enseignant pourrait expliciter la provenance des rires et les raisons des va-et-vient qui se produisent dans la classe.

2.4.1.9 Utiliser les supports médiatiques

L'utilisation de supports visuels est primordiale pour conserver l'intérêt et l'attention des étudiants tout au long de la situation pédagogique intégrant la vidéocommunication, surtout si l'on désire être attentif aux différents styles d'apprentissage. Reed et Woodruff (1995) conseillent de faire apparaître les questions à l'écran afin que les étudiants puissent voir et entendre celles-ci, ce qui

favoriserait la rétention des apprentissages. Toutefois, l'ajout d'indices visuels, telle une image présentée à partir d'une caméra fixe de transmission de documents, pourrait empêcher de voir le locuteur. Les résultats d'études ne permettent pas d'identifier lequel de ces deux attributs est le plus important, le locuteur ou le document. Cependant, l'essentiel serait de présenter des documents de bonne qualité car ceux-ci influenceraient la communication (Coventry, 2001).

2.4.1.10 Faire un retour sur la situation pédagogique

Reed et Woodruff (1995) proposent de faire visionner l'enregistrement de la situation pédagogique intégrant la vidéocommunication avec des pairs, afin d'aider les étudiants à améliorer leurs présentations ainsi que leurs interventions. De plus, le visionnement est idéal pour recueillir l'opinion des étudiants quant aux forces et aux faiblesses du matériel utilisé et des méthodes pédagogiques employées par l'enseignant.

2.4.2 Utiliser adéquatement le dispositif technique pour communiquer

La réussite de la situation pédagogique intégrant la vidéocommunication serait tributaire des habiletés des étudiants à manipuler le dispositif technique et du développement de leur compétence à communiquer oralement. La prochaine partie souligne les éléments importants à considérer pour minimiser les difficultés à communiquer que pourraient rencontrer les étudiants.

2.4.2.1 Familiariser les participants avec les caractéristiques de la communication

Il faut familiariser les participants avec les nouvelles manières de communiquer. Certaines études (Holmberg, 1995 ; Coventry, 2001) soutiennent qu'il est important de parler à haute voix et de façon intelligible, et ce, le plus naturellement possible. Également, il faut inviter les participants à faire des interventions claires et brèves puis à poser des questions directes tout en prévoyant un temps de réponse différé. Le transfert de la communication à travers les divers canaux de communication pourrait provoquer un délai dans la transmission sonore et visuelle. Il faudrait donc doubler le

temps d'attente après avoir sollicité un commentaire ou avoir posé une question (Reed et Woodruff, 1995 ; Patrick, 1999). De plus, lorsqu'un locuteur commence une phrase, il serait essentiel de la terminer sans s'arrêter, étant donné le délai dans la transmission du son. Il est également souhaitable de répéter les commentaires ou les questions provenant du ou des interlocuteurs afin de s'assurer de la compréhension des étudiants et ainsi favoriser les interactions.

La plupart des dispositifs techniques de vidéocommunication ne peuvent actuellement transmettre des mouvements rapides sans perdre une qualité de l'image envoyée : il serait donc préférable que les mouvements soient fluides pour ne pas distraire les interlocuteurs. Par conséquent, Reed et Woodruff (1995) proposent de bouger et de gesticuler normalement et d'éviter de se balancer, d'arpenter la classe, de minimiser les allers et retours ainsi que le bruit superflu. Enfin, il convient d'établir des règles de politesse importantes à discuter avec les interlocuteurs.

Il serait également approprié de parler directement aux interlocuteurs en regardant tout droit dans la caméra. Ainsi, les interlocuteurs verront les expressions faciales du locuteur. Là encore, la caméra étant sensible aux mouvements, elle pourrait exagérer le clignotement des yeux, le mouvement des mains ainsi que les changements de place. Finalement, il faudrait s'assurer que personne n'obstrue la caméra lorsqu'une image de la classe est envoyée aux interlocuteurs.

3. MÉTHODOLOGIE

À des fins de clarification, il est important de rappeler les objectifs de l'étude : identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ; identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage. Ce chapitre clarifie d'abord le choix de la méthodologie qualitative. Nous présentons également les paramètres méthodologiques, la méthode et la collecte de données. Puis des indications sont données sur la méthode d'analyse des interactions verbales que nous avons choisies. Finalement, le scénario pédagogique, la grille de transcription et les unités d'énonciation analysées sont présentés dans les différents appendices.

3.1 Type de recherche : la recherche qualitative

Plusieurs chercheurs ont défini la recherche qualitative. Bogdan et Biklen (1982) la voient comme une recherche qui produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, suivant le courant d'idées centré sur l'individu. Notre recherche rejoint les propos de ces chercheurs, car nous avons étudié une situation pédagogique à partir, entre autres, des paroles dites des élèves. Van Maanen (1983) parle de la recherche qualitative en tant que méthode intéressée par l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Notre recherche rejoint également les propos de Van Maanen car nous avons analysé des interactions verbales dans une situation d'apprentissage en classe du primaire. Dans le même ordre d'idées, Savoie-Zajc et Karsenti (2004) désignent l'approche qualitative comme une recherche qui tient compte de l'environnement à l'intérieur duquel interagit un ensemble de facteurs. Notre recherche rejoint également les propos de ces chercheurs, car nous avons analysé les interactions verbales des élèves en tenant compte de l'ensemble des facteurs impliqués dans la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Van der Maren (1995) et Savoie-Zajc (1989) affirment qu'en recherche qualitative, le chercheur doit tendre à l'objectivité, c'est-à-dire par l'explication transparente des

démarches. Nous pouvons constater ici le lien étroit entre ces propos et notre recherche. En effet, notre méthode d'analyse des interactions verbales, nous a permis d'étudier, de manière objective, les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Cette méthode d'analyse s'appuie sur des manifestations observables et tous les critères d'interprétation ainsi que les étapes de l'analyse ont été clairement définies. Par ailleurs, nous avons d'une part, élaboré une grille de description des unités d'énonciation afin de s'assurer du respect de chacune des étapes de la description et d'autre part, nous avons formulé des critères de catégorisation afin de décrire en manifestations observables les éléments de la situation. Nous avons également tenté, tel qu'expliqué par nos objectifs de recherche, d'étudier les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication en faisant ressortir, par des observations directes et par une analyse des interactions verbales échangées entre des élèves, la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées et leurs comportements stratégiques mis en œuvre. Nous avons repris ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique de recherche. Cette analyse nous a permis de comprendre les difficultés et les comportements stratégiques mis en œuvre afin de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.

3.2 Paramètres méthodologiques

Dans les prochaines sections, nous exposons d'abord la source des données utilisées dans le cadre de cette étude. Ensuite, nous justifions les raisons scientifiques qui ont guidé la sélection des données et enfin, nous décrivons la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication qui a été analysée.

3.2.1 Constitution du corpus de données

Nous avons eu recours à des données invoquées. Ces données proviennent du projet de recherche IPEMA (voir p. 3). Quelques raisons scientifiques ont justifié ce choix. D'abord, la présente étude s'inscrit dans un contexte d'intégration de la vidéocommunication auprès d'élèves québécois du primaire. Il fallait donc que les données permettent l'accès à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès de deux groupes d'élèves du primaire dont l'un est québécois. Nous voulions également identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Nous avons mentionné, dans notre cadre théorique, que le conflit sociocognitif peut être considéré comme une source potentielle de progrès cognitif. Rappelons que Carugati et Mugny (1991) considèrent l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances. Les progrès cognitifs relèvent de l'extension des schèmes plus élémentaires à des situations de plus en plus variées et de la confrontation de ces schèmes à d'autres de nature différente. Mais, pour qu'il y ait progrès cognitif, il est indispensable que les élèves disposent des schèmes qui devront être étendus à de nouvelles situations. C'est là une première condition pour que le conflit sociocognitif soit source de progrès cognitif pour l'élève. Cela signifie que dans l'organisation de la classe, l'enseignant regroupera des élèves qui ont des conceptions différentes à propos de l'objet de savoir. Dans la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que nous avons étudiée, l'objet de savoir est le savoir-faire langagier. Nous croyons qu'une façon pour l'enseignant de s'assurer des conflits sociocognitifs dans ce type de situation est de mettre en place une situation de communication interculturelle. En effet, nous avons mentionné antérieurement que la culture d'une communauté s'inscrit dans la langue qui propose un découpage culturellement signifiant de la réalité et qui transmet les valeurs symboliques de cette culture. Le langage représente toute l'organisation culturelle. Par conséquent, les élèves de deux cultures différentes vont nécessairement vivre des conflits sociocognitifs

puisque le langage va traduire leur expérience sociale différente ; ils auront donc l'opportunité de confronter leurs schèmes à d'autres pairs. Nous pensons qu'une situation de communication interculturelle intégrant la vidéocommunication pourrait permettre aux élèves de constater certaines divergences dans la façon de parler, de nommer et même de vivre. Les élèves devront ajuster leur vocabulaire afin de se coordonner en vue de parvenir à se comprendre. C'est, selon Doise et Mugny (1981, p. 96), par « l'intériorisation de coordinations sociales que se mettront en place de nouvelles coordinations intra-individuelles ». Nous avons donc opté pour l'étude des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves dans une situation d'apprentissage interculturelle de manière à s'assurer d'identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ceux-ci. Ces comportements stratégiques mis en œuvre représentent autant les actions verbales et non-verbales que le locuteur utilise pour surmonter une difficulté à communiquer dans ce contexte et avec ses interlocuteurs. Justement, le projet de jumelage électronique IPEMA a permis à des élèves québécois de 9-10 ans d'une école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean d'échanger en vidéocommunication avec des pairs français de 9-10 ans d'une école en Bretagne.

Cette étude s'inscrit également dans un contexte de réforme des programmes d'études dans les classes québécoises primaires. Nécessairement, le design pédagogique de cette situation d'apprentissage devait appliquer le programme de français du MEQ (2001). Les situations d'apprentissage du projet IPEMA ont été scénarisées selon les exigences de ce programme. Concrètement, l'analyse du problème, la formulation des objectifs, le choix des méthodes d'enseignement, la mise à l'essai du prototype ont été réalisés. Les scénarios pédagogiques présentent la planification et l'organisation des événements susceptibles de supporter le développement de la compétence à communiquer oralement selon le programme de français du MEQ (2001). Les scénarios pédagogiques visaient le développement de la compétence à communiquer oralement (voir p. xv). Les scénarios pédagogiques indiquent la date, le titre de l'activité, le préambule et l'introduction, l'aperçu général des visées du programme de français du MEQ (2001), le matériel pédagogique requis pour l'activité, la durée et

le déroulement du scénario pédagogique, la description, la réalisation et le retour sur les activités pédagogiques. Enfin, le scénario pédagogique comprend également un plan de rechange, les notes des auteurs ainsi que le schéma illustrant l'aménagement de la classe et les équipements de vidéocommunication. L'enseignant et le groupe de recherche IPEMA planifiaient et organisaient les situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication : durée et déroulement, matériel pédagogique, description des activités pédagogiques, planification d'un plan de secours en cas d'annulation ou de bris technique. L'organisation physique était également prévue : schéma de la classe.

L'oral ne laisse pas de trace et nécessite, pour son étude, des enregistrements techniquement exigeants. Les productions orales ne pouvaient être sérieusement analysées que si l'on pouvait réécouter plusieurs fois. L'oral nécessite donc l'enregistrement audio et vidéo (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Nonnon, 2001-2002). Incidemment, les données devaient représenter des interactions verbales sur le « vif » tout en permettant une analyse *a posteriori*. De fait, le format audiovisuel des données du projet de recherche IPEMA permettait l'analyse des interactions verbales. Les données de ce projet de recherche contenaient l'enregistrement des situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication sur cassettes VHS¹¹. Ce format d'enregistrement contient une bande magnétique qui sert à enregistrer des images vidéo sonorisées pouvant être visualisées sur un téléviseur à l'aide d'un magnétoscope. Ces enregistrements audiovisuels ont permis l'accès à la trame dynamique des interactions sonores et visuelles des situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. La nature audiovisuelle de ces données nous a donc permis de les utiliser dans le cadre de la présente étude. Pour chacune des situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, nous avons trois enregistrements audiovisuels sur cassettes VHS. Ces données ont été enregistrées à partir de trois caméras différentes :

¹¹ VHS : Video home system.

- L'enregistrement de transmission comprend les images et le son du groupe-classe québécois et un gros plan sur le locuteur québécois ;
- L'enregistrement de réception comprend les images et le son du groupe-classe français et un gros plan sur le locuteur français ;
- L'enregistrement d'observation comprend les images et le son du groupe-classe québécois pendant la situation pédagogique intégrant la vidéocommunication.

Pour les fins de cette recherche, nous avons besoin de l'enregistrement des images, des mouvements, des bruits et des interactions verbales échangées entre deux groupes-classes primaires participant à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Ces enregistrements ont donc permis de voir et d'entendre le déroulement des situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

Finalement, d'autres raisons utilitaires ont justifié notre choix de recourir à ces données invoquées. Cette recherche ne pouvait avoir lieu que dans le contexte d'une étude subventionnée étant donné la complexité et les coûts associés à la mise en place de ce type de classe. En somme, pour toutes ces raisons, nous avons eu recours à des données invoquées dont la complétude permettra de répondre à la question de recherche. Toutefois, ce type de données pose deux limites : la première est d'y avoir accès et la seconde est la nécessité de les recueillir le plus complètement et le plus intégralement possible (Van der Maren, 1999). Notre collaboration avec la responsable du projet de recherche IPEMA¹² nous assure de la complétude des données audiovisuelles de l'année 2001.

¹² Professeure Jacqueline Bourdeau de l'Université du Québec à Chicoutimi

3.2.2 Sélection des données

Nous avons sélectionné les données pour notre étude à travers les données disponibles du projet IPEMA. Les cinq paramètres qui ont présidé à la sélection des données sont les suivants : premièrement, nous voulions connaître la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Il fallait donc que le scénario pédagogique favorise les interactions verbales. C'est justement l'un des objectifs du scénario pédagogique de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001. Dans cette situation d'apprentissage, les élèves québécois sont placés en équipe et doivent faire deviner aux élèves français un objet lié à leur culture. Par exemple, les élèves québécois ont apporté un peigne à bleuets. Un locuteur québécois de cette équipe donne des indices sur le peigne à bleuets tandis que les élèves français voient l'objet à l'écran. Les élèves français posent des questions pour réussir à deviner l'objet. À tour de rôle, les membres de l'équipe québécoise répondent aux questions posées par les élèves français. Ensuite, c'est une équipe française qui fait deviner un objet lié à leur culture aux équipes québécoises. Ce type de scénario pédagogique favorise davantage les interactions verbales qu'un scénario où les élèves doivent se présenter à tour de rôle, ce qui vise davantage à exposer de l'information qu'à interagir avec un autre groupe. Deuxièmement, il importait que les élèves se connaissent afin de favoriser les interactions verbales. C'est pourquoi nous croyons que l'analyse de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001 était plus justifiée, car les élèves avaient déjà fait connaissance à travers deux premières situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Troisièmement, nous voulions identifier les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves dans une situation d'apprentissage favorisant l'utilisation des TIC. Cette situation d'apprentissage exigeait des élèves qu'ils sachent manipuler le dispositif technique. Il s'avérait donc important que les élèves aient une expérience avec le dispositif technique de vidéocommunication afin que les caractéristiques d'une communication avec ce système ne représentent pas d'emblée une difficulté pour ces

élèves. Conséquemment, il fallait analyser une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication où les élèves avaient déjà de l'expérience à manipuler le dispositif technique. La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001 est la dernière d'une série de trois si bien que les élèves avaient acquis une certaine expérience. Quatrièmement, l'analyse des interactions verbales que nous nous proposons d'utiliser exigeait l'accès aux données audiovisuelles. La collecte de données de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001 permettait l'accès aux enregistrements audiovisuels puisque la collecte de données n'a pas subi de bris technique. Cinquièmement, le scénario pédagogique devait favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement selon le programme de français du MEQ (2001). Incidemment, la différence culturelle ne devait pas représenter un obstacle à la communication, mais plutôt une possibilité d'utiliser des moyens linguistiques pour adapter son vocabulaire au contexte et aux interlocuteurs et de choisir un registre de langue approprié. Le scénario pédagogique du 5 juin 2001 était orienté vers le développement de cette compétence de communication.

3.2.3 Description de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001

La prochaine partie décrit les équipements de vidéocommunication, les personnes présentes ainsi que les participants québécois, puis la préparation et l'aménagement de la classe. Cette partie se termine sur l'explication du déroulement de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001.

3.2.3.1 *Équipements de vidéocommunication*

Le dispositif technique comprenait plusieurs appareils dont un ordinateur, un microphone sans fil, une caméra vidéo et une caméra de transmission des documents fixes, un écran de visualisation, un projecteur multimédia, des haut-parleurs ainsi que des câbles de branchement. Cette technologie assurait une transmission en direct de l'image et du son numérisés et compressés entre les deux classes distantes par réseau

téléphonique numérique RNIS.¹³ Ce type de connexion garantissait une pleine interactivité en temps réel ; elle transmettait l'image fixe et animée, la parole des locuteurs et le son des documents. Le projecteur multimédia projetait les informations visuelles et sonores sur un écran de visualisation. Des bris techniques peuvent survenir, principalement au niveau du canal audio : perte du son, écho et délai puis au niveau du canal vidéo : perte de l'image, image floue et délai.

3.2.3.2 *Personnes présentes*

La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication réunissait deux groupes-classes : ¹⁴ vingt-cinq élèves québécois de deuxième année du deuxième cycle du primaire (9-10 ans) d'une école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean puis dix-neuf élèves français en CM2¹⁵ (9-10 ans) d'une école primaire en Bretagne. Les classes présentaient une composition démographique relativement similaire quant au milieu social et au sexe. En outre, ces deux classes comprenaient des enseignants, des aides pédagogiques en plus du groupe de recherche. Ce dernier était composé : 1) d'un enseignant d'une école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean et d'un enseignant d'une école primaire en Bretagne ; 2) d'un technicien d'une école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean et d'un technicien pour l'école en Bretagne, et ; 3) des membres du groupe de l'équipe de recherche, plus spécifiquement d'un enseignant chercheur d'une école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean, d'un soutien informatique, d'un caméraman et de trois observateurs pour l'école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean.

À l'école primaire du Saguenay-Lac-St-Jean, trente-deux personnes (dont vingt-huit participants) étaient réunies physiquement dans une classe et communiquant avec vingt et une personnes (dont vingt participants) réunies virtuellement dans une classe.

¹³ RNIS : Réseau numérique à intégration des services. Définition : Réseau de transmission entièrement numérique, qui est capable de fournir ou de supporter une vaste gamme de services de télécommunication. Office de la langue française, 2001. [En ligne] <http://www.granddictionnaire.com>

¹⁴ Tous les participants impliqués dans le projet ont signé une feuille de consentement afin de procéder à la collecte de données (voir p. lxiii).

¹⁵ CM2 est l'équivalent français d'un niveau de cinquième année du primaire correspondant au même groupe d'âge que les élèves québécois de la deuxième année du deuxième cycle du primaire (9-10 ans).

L'école en Bretagne réunissait à son tour, vingt et une personnes (dont vingt participants) réunies physiquement et communiquant avec trente-deux personnes (dont vingt-huit participants) réunies virtuellement dans une classe. En somme, les participants des deux classes communiquaient avec des participants en téléprésence. Soulignons que la collecte de données a été effectuée à partir de la classe du Saguenay-Lac-St-Jean.

3.2.3.3 Rôles des personnes québécoises

L'enseignant animait la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication :

- 1) en contrôlant les tours de parole ;
- 2) en s'occupant de la gestion du microphone ;
- 3) en assurant une discipline, et
- 4) en désignant de façon aléatoire un élève pour manipuler la caméra de transmission.

L'enseignant chercheur soutenait l'enseignant dans ces rôles. Les techniciens informatiques s'occupaient de la manipulation du dispositif technique. Particulièrement, le technicien du Saguenay-Lac-St-Jean installait et désinstallait le dispositif technique de vidéocommunication puis aidait l'élève à manipuler la caméra de transmission. Le technicien du groupe de recherche s'occupait du branchement des câbles puis intervenait en cas de bris technique. Le scénario pédagogique décrit le rôle des participants pour la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001.

3.2.3.4 Préparation de la classe québécoise

La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001 a impliqué une préparation des élèves à la manipulation du microphone. De fait, tous les élèves ont déjà manipulé le microphone avant cette vidéocommunication. L'élève sait qu'il doit attendre le microphone avant de parler, le positionner devant sa bouche et regarder en direction de l'écran de visualisation de manière à voir le visage de son interlocuteur. Pendant la semaine précédant la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001, l'enseignant titulaire a fait des exercices pour préparer ses élèves. Ceux-ci doivent répondre aux questions de l'enseignant titulaire en tenant le microphone à un empan de la bouche. Le microphone est fermé. Pour la

situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001, cinq élèves ont manipulé la caméra de transmission. Le scénario pédagogique présente la préparation des élèves. Au préalable, les informaticiens et les techniciens des deux classes ont ajusté le dispositif technique afin de s'assurer que tous les équipements fonctionnent.

3.2.3.5 Aménagement de la classe québécoise

La classe a été aménagée de manière à permettre aux six équipes québécoises (5 équipes composées de 4 élèves et 1 équipe composée de 5 élèves) de former deux rangées de demi-cercle. Le dispositif technique se trouvait à proximité du bureau de l'enseignant. L'écran de visualisation se trouvait devant le tableau. Le projecteur multimédia faisait également face à l'écran de visualisation. La caméra de transmission se trouvait à droite de l'écran de visualisation. Cette disposition a permis au locuteur québécois de regarder son interlocuteur à travers l'écran de visualisation plutôt que de parler devant une caméra. La caméra d'observation a été positionnée de manière à filmer le groupe-classe sans être trop intrusive. Le scénario pédagogique présente l'aménagement de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001.

3.2.3.6 Déroulement de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication

Étant donné le décalage horaire, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication s'est déroulée pendant la première période de l'avant-midi pour la classe québécoise et en après-midi pour la classe française. La durée approximative est d'une heure trente minutes sans interruption volontaire. Avant l'arrivée en classe des élèves, une première connexion entre les deux classes a été établie afin de tester le dispositif technique. Les enseignants titulaires ont ouvert et clôturé la situation pédagogique intégrant la vidéocommunication. Plusieurs réunions d'équipes, d'échanges en courriels, de rencontres téléphoniques et en vidéocommunication entre

l'enseignant français et les membres de l'équipe de recherche ont été réalisés dans le but d'organiser la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

3.2.3.7 Activités pratiquées lors de la situation d'apprentissage du 5 juin 2001

Le scénario pédagogique s'intitulait « les objets qui nous caractérisent ». L'objectif était de favoriser les interactions sociales et visait le développement de la compétence à communiquer oralement, l'utilisation des TIC et l'ouverture aux cultures. Les élèves du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Bretagne ont choisi des objets qui caractérisaient leur région. Les élèves québécois ont choisi : un peigne à bleuets, des gourganes, de l'alumine et de la bauxite (ou ferralite), du fromage en grain, de la pulpe (papier recyclé) et un instrument pour la traite des vaches (gobelet à bain de trayons). Les élèves français ont choisi : une ardoise, un crabe et un coquillage d'ormeau, du granite, un artichaut, des instruments pour cuisiner des crêpes bretonnes et du cidre de pommes et une bombarde. Les élèves québécois et français sont placés en équipe. L'objet était placé devant eux. Les élèves devaient à tour de rôle présenter leur objet et ensuite les correspondants posaient des questions afin de trouver le nom de l'objet. Les correspondants voyaient l'objet à l'écran. Tous les élèves québécois ont parlé. Les élèves français ont fait une démonstration de crêpes bretonnes tandis qu'un autre a joué de la bombarde.

3.3 Méthode et instruments de collecte de données

Plusieurs méthodes et instruments de collecte de données ainsi que certaines méthodes d'analyse de données sont appropriés pour la recherche qualitative. Nous avons choisi une méthode de collecte de données : l'observation directe. Les prochaines sections abordent l'observation directe ainsi que le processus de collecte de données réalisés dans le cadre de cette étude.

3.3.1 Observation directe

L'observation directe a été l'outil de collecte de données privilégié tout au long de l'expérimentation. Elle s'est effectuée en deux temps. La première étape de la recherche visait la constitution du corpus de données. L'observation directe a permis de s'assurer de la fidélité de notre corpus de données. La deuxième étape de la recherche consistait à appliquer la méthode d'analyse des interactions verbales. L'observation directe a permis de définir l'acte de langage et d'élaborer la grille d'analyse des interactions verbales.

Nous avons opté pour l'observation directe parce qu'elle permet d'appliquer une méthode d'analyse des interactions verbales. Cette méthode de collecte de données offre la possibilité au chercheur de « faire un grand tour » (Laperrière, 2003, p. 281) de la situation à l'étude. L'observation relève alors systématiquement les grands traits relativement aux lieux et aux objets, aux événements, aux actions et aux activités visées et à leur durée. Si l'on observe, c'est pour obtenir une trace stable, analysable et communicable de cet événement composé de nombreux éléments qui entretiennent des relations dynamiques et dont certains sont simultanés (Van der Maren, 1995). L'observation directe nous aura permis de regrouper les éléments de la situation en plusieurs catégories en émergence pour construire une grille d'analyse des interactions verbales qui sera appliquée à des segments pendant lesquels l'élève rencontre des difficultés à communiquer et pour analyser les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves. L'analyse des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication nous a permis de réunir l'information de manière à comprendre leurs difficultés à communiquer et leurs comportements stratégiques afin de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire.

3.3.2 Constitution définitive du corpus de données

Nous disposions d'une série de trois enregistrements audiovisuels en format VHS pour la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001, ce qui rendait difficile l'analyse de la situation d'ensemble. La préparation matérielle du corpus de données a donc nécessité une transcription, une numérisation et une postsynchronisation des données sonores et visuelles¹⁶ des trois enregistrements audiovisuels de cette situation d'apprentissage. L'observation directe a été la méthode de collecte de données choisie.

3.3.2.1 *Transcription*

La transcription a nécessité l'observation des trois vidéocassettes de la situation d'apprentissage du 5 juin 2001. Elle a permis aussi de transcrire les gestes des participants québécois. La transcription comprend donc les paroles de tous les locuteurs (français et québécois) ainsi que leurs gestes (français et québécois). Elle comprend aussi les gestes des participants québécois (enseignants, groupe-classe). Afin de respecter la confidentialité des participants, nous avons donné un code à chacun des participants québécois et français. Nous avons noté les élèves par un nombre et par un code E1, E2, etc. pour les élèves québécois, et EF1, EF2, etc. pour les élèves français. Nous avons également donné un code aux enseignants titulaires, soit ET pour l'enseignant québécois et ETF pour l'enseignant français. De plus, nous avons identifié le technicien du Saguenay-Lac-St-Jean par le code T et le technicien en informatique du groupe de recherche par le code TR.

Nous avons élaboré une grille de transcription des enregistrements VHS à partir des caractéristiques de la situation. L'observation directe s'est faite à l'aide d'une grille de transcription indiquant la date, le thème abordé, le niveau scolaire, la durée de la

¹⁶ La numérisation a été effectuée de concert avec le technicien informatique du groupe de recherche IPEMA, M. Robi Guha.

situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication puis l'heure des paroles dites ou des gestuelles des élèves. Enfin, la grille inscrit les mouvements de la caméra. Elle indique si la caméra était fixe ou bien si elle balayait l'ensemble du groupe-classe québécois. La ligne « source » de la grille de transcription indique la provenance de l'enregistrement, soit l'enregistrement de la caméra de transmission, de réception ou d'observation (voir p. xix). La transcription des données analysées se trouve dans les différents appendices (voir p. xxii).

3.3.2.2 *Numérisation*

La numérisation est l'ensemble des opérations ayant pour but l'enregistrement des données visuelles et auditives dans un format numérique. La numérisation des enregistrements VHS a converti les informations analogiques (données vidéo et audio) en valeurs numériques. Cette transformation d'écriture des données sonores et visuelles a été réalisée sur un support multimédia, c'est-à-dire le disque optique compact. La compression des fichiers à l'aide d'un codec selon des standards MPEG4¹⁷ a permis de réunir sur un même disque optique compact les trois sources d'enregistrements de chacune des situations intégrant la vidéocommunication.

3.3.2.3 *Postsynchronisation*

La postsynchronisation est un ensemble d'opérations ayant pour but l'enregistrement en synchronisme avec les images, les dialogues, les bruits et la musique entrant dans la constitution des situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. La postsynchronisation, ajustée à la milliseconde, a permis de réunir sur une même ligne de temps les actions verbales et non-verbales des participants à partir des trois sources.

La numérisation et la postsynchronisation ont permis de regrouper les éléments de la situation, de relever les interactions verbales ainsi que les gestes des participants pour

¹⁷ MPEG4 : Moving Picture Expert Group selon des standards 4 : Multimédia et Web.

davantage d'exactitude, de précision et de raffinement dans l'analyse de la situation. Les données numérisées et postsynchronisées comprennent donc l'information audiovisuelle des trois enregistrements VHS pour la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001. Le corpus de données est maintenant constitué d'un disque optique compact comprenant les trois enregistrements VHS pour la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001.

3.3.2.4 Fidélité du corpus de données

La fidélité du corpus de données a été assurée par la transcription mot à mot des paroles de tous les participants (français et québécois), par la transcription des gestes de tous les locuteurs québécois et français ainsi que des gestuelles des participants québécois. La transcription a permis de comparer les données audiovisuelles des trois enregistrements VHS avec les données audiovisuelles du disque optique compact.

3.4 Méthode d'analyse des interactions verbales

Comme méthode pour identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées et pour identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire, nous avons opté pour une analyse objective qui s'appuie sur des observables et non sur la perception des élèves. Nous avons opté pour une méthode d'analyse du discours : la méthode d'analyse des interactions verbales. Cette méthode développée, entre autres, par Roulet (1999), Moeschler (1986) et Kerbrat-Orecchioni (1990) met l'accent sur les aspects linguistiques et sur l'organisation séquentielle des énoncés produits au cours des interactions verbales. Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'interaction nécessite de parler à quelqu'un ; elle est donc dialogale (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Elle se présente comme une succession de tours de parole. Elle est donc régie par des règles de cohérence : l'interaction constitue une chaîne directionnelle (Allen et Guy, 1978, p. 207), elle met en relation de « dépendance conditionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 193), c'est-à-dire que toute intervention crée sur la suite un certain nombre de contraintes et un système

d'attentes. L'interaction a une organisation spécifique. La méthode d'analyse des interactions verbales doit donc tenir compte de la structure organisationnelle hiérarchique des interactions. Nous devons respecter la séquence conversationnelle et la dynamique interactionnelle afin de comprendre l'interaction verbale (Armengaud, 1985; Moeschler, 1985 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Mucchielli, Corbolan et Ferrandez, 1998). Comme nous l'avons mentionné, cette relation de dépendance entre les échanges peut, au cours de son déroulement, subir des ruptures (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Ces ruptures dans la dynamique interactionnelle des interactions verbales supposent une difficulté de la part des interlocuteurs à poursuivre les échanges. Dans le cadre de cette étude, nous définissons la difficulté comme « un obstacle à la communication » (Petit Larousse illustré, 1997, p. 341). Nous considérons que les élèves rencontrent des difficultés à communiquer lorsque la dynamique interactionnelle est interrompue. Conséquemment, la difficulté provoque une rupture de la communication. Cette rupture survient lorsque les énoncés produits au cours des interactions verbales ne permettent pas à l'interlocuteur d'interagir avec pertinence (Kerbrat-Orecchioni, 1990). L'élève va donc ordonner des comportements stratégiques dans le but de surmonter ses difficultés à communiquer. Ce qui caractérise le comportement stratégique est un ensemble d'actions verbales ou non-verbales choisies par l'élève et ordonnées dans le but de réaliser une tâche.

Cette méthode repose sur la conception du langage tel que défini par la linguistique pragmatique. La linguistique pragmatique traite de la syntaxe (étude des relations entre les signes), de la sémantique (qui traite de la signification) et de la pragmatique (qui traite des relations entre les signes et leurs utilisateurs) (Reboul et Moeschler, 1998). Selon la linguistique pragmatique, la communication orale est un processus mixte impliquant à la fois du code (la langue) et de l'inférence. C'est un processus qui permet une description du sens particulier que véhicule un message à partir des observables. Selon cette théorie, les discours sont des actes de communication orale comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique. La communication orale est basée sur un code linguistique mais appartient à un mode général de

communication. La linguistique pragmatique a pour objet l'énoncé et non la phrase. La phrase a une ou plusieurs significations. L'énoncé est l'occurrence d'une phrase par un locuteur dans une situation particulière. L'énoncé a donc un sens dans un contexte (Moeschler, 1985). La linguistique pragmatique intervient pour expliquer comment les inférences fonctionnent dans l'interprétation des énoncés. L'analyse du discours, selon la linguistique pragmatique, est une méthode pour tenir compte du sens des énoncés. Nous avons clairement indiqué dans notre cadre théorique que l'action et le contexte sont au cœur de la communication orale. Conséquemment, on ne peut étudier la communication orale dans la situation d'apprentissage qu'en rapport aux actions et au contexte qui la constituent. C'est pourquoi nous avons opté pour la méthode d'analyse des interactions verbales selon l'approche de la linguistique pragmatique.

L'examen d'un certain nombre d'études empiriques portant sur l'intégration de la vidéocommunication tant aux niveaux universitaire, secondaire que primaire indique que la plupart de ces recherches privilégient des instruments de collecte de données qualitatives, tels que des témoignages de personnes qui ont vécu une classe d'enseignement à distance en vidéocommunication et des documents écrits ou archivés qui ont été produits pendant le déroulement de ce type de classe ou des documents personnels tels les journaux de bord, rapports d'équipe, observations participantes, courriels, questionnaires, ou tout autre document de même nature. Pour ces raisons, les résultats de recherches sont fondés sur la perception des participants. Ces résultats posent des problèmes puisque rien ne permet d'affirmer que les participants ont un accès direct et non ambigu à leurs représentations initiales et au processus (Caron-Pargue et Caron, 1989). En bref, nous pouvons conclure, avec Ross et Morrison (1996), que c'est le croisement des méthodologies et de leur utilisation conjointe sur un même objectif qui peut entraîner les résultats les plus pertinents. L'appel à des recherches de différents types mais complémentaires s'impose en raison de la nature même de notre objet. Les méthodologies développées devraient

donc permettre de savoir de manière objective ce qu'affirment les recherches subjectives. Nous partageons donc l'avis de Hearnshaw (2000, p. 210) :

« L'évaluation des environnements d'apprentissage incorporant la vidéocommunication s'est fiée exclusivement aux méthodes basées sur des données subjectives. L'utilisation de ces méthodes peut créer un doute quant à la pertinence des résultats. Il est donc important d'adopter une approche plus objective. » [Traduction libre].

D'ailleurs, Hearnshaw (2000) propose la méthode d'analyse du discours pour les futures recherches sur l'intégration de la vidéocommunication tout comme l'analyse de contenu est utilisée pour les technologies écrites (Henri, 1992). Justement, l'analyse du discours est une méthode pour analyser les échanges langagiers tout en prenant en compte les facteurs impliqués dans la situation d'apprentissage. Elle est un processus qui permet essentiellement de décrire, de façon systématique, les sens que véhicule un message à partir des observables. Elle permet de définir le sens de l'énoncé en fonction du contexte, il n'est pas considéré de façon isolée mais bien comme la trace du contexte, des circonstances dans lesquelles il est émis, les conditions dans lesquelles il est produit (de Bonville, 2000 ; Saint-Pierre, 1989). L'application de cette méthode d'analyse du discours nous a donc permis d'appliquer une approche plus objective tout en respectant la nature orale de la communication en vidéocommunication.

Dans cette partie, nous décrivons les étapes de l'analyse des interactions verbales. L'analyse des interactions verbales a exigé d'élaborer un instrument méthodologique. Nous verrons comment la grille d'analyse des interactions verbales a été construite et comment elle a été appliquée aux données. La technique d'analyse a également nécessité l'élaboration d'un instrument méthodologique. Nous verrons comment le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation a été appliqué pour l'analyse des interactions verbales. Enfin, nous verrons la technique d'analyse et le processus d'interprétation des résultats.

3.4.1 Étapes de l'analyse des interactions verbales

La première étape consistait à faire le choix des unités à analyser. Pour faire le choix des unités à analyser, il fallait d'abord faire des observations afin de repérer un acte de langage. La deuxième étape consistait à délimiter les unités d'énonciation. Pour ensuite décrire les unités d'énonciation retenues, il a fallu d'abord élaborer une grille d'analyse des interactions verbales et ensuite décrire nos observations. La troisième étape consistait à coder chacune des unités d'énonciation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales. Ensuite, pour analyser les unités d'énonciation, il fallait élaborer un canevas de description et d'analyse des interactions verbales. Cette étape nous a permis d'identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées ainsi que les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

3.4.1.1 *Choix des unités d'analyse*

Cette étape consistait à découper la situation en unités linguistiques signifiantes. L'unité qui a servi à découper le contenu en segments est l'acte de langage. L'acte de langage a permis de repérer chaque intervention exprimant une difficulté à communiquer. La chercheuse ainsi que la professeure spécialiste en linguistique pragmatique Madeleine Saint-Pierre ont procédé à des observations sur la situation d'apprentissage du 5 juin 2001. Les observations ont porté sur les enregistrements des échanges afin de définir les actes de langage qui permettraient d'identifier les segments dans lesquels la communication est rompue. L'acte de langage au centre de notre étude est : *Tout énoncé verbal qui exprime une difficulté à communiquer, à savoir : une demande d'explication, de reformulation, de précision, de spécification, de répétition ou un constat de bris technique.* Il s'agit ensuite d'associer l'acte de langage à une catégorie d'acte de langage, soit les directifs et les assertifs respectivement comme nous l'avons défini dans notre cadre théorique (voir p. 56). Toutefois, l'analyse révèle que les élèves n'ont utilisé que deux types d'actes de langage, soit les directifs et les assertifs.

3.4.1.2 *Description des unités d'énonciation*

La deuxième étape consistait à décrire les unités d'énonciation. L'unité d'énonciation, c'est l'unité immédiatement plus grande que l'acte de langage qui inclut l'acte dans son contexte. Tous les attributs linguistiques et prosodiques de l'énoncé, les faits et les gestes des participants ainsi que les caractéristiques de la situation pertinentes à la compréhension de l'acte de langage sont décrits. L'unité d'énonciation a donc permis d'interpréter avec plus de précision la signification des unités linguistiques.

3.4.1.3 *Analyse des unités d'énonciation*

L'analyse des unités d'énonciation a nécessité l'élaboration d'une grille d'analyse des interactions verbales. L'analyse des unités d'énonciation s'est faite via la grille d'analyse des interactions verbales. La grille d'analyse des interactions verbales est le support sur lequel est écrit le résultat de la catégorisation. Elle contient toutes les données prévues par le système catégoriel et les critères de catégorisation.

3.4.2 Élaboration de la grille d'analyse des interactions verbales

La grille d'analyse des interactions verbales devait réunir l'ensemble des caractéristiques de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Celle-ci a permis de coder les attributs linguistiques et les éléments prosodiques de l'énoncé ainsi que les caractéristiques pertinentes de la situation. La grille a donc été le support au codage des unités d'énonciation. Coder consiste à accoler une marque à un matériel. Le but de ce codage était de repérer et d'ordonner l'information pour ensuite la condenser, la commenter et l'interpréter (Van der Maren, 1999). Nous verrons d'abord comment a été élaborée cette grille d'analyse pour ensuite la présenter.

3.4.2.1 *Structure catégorielle de la grille d'analyse des interactions verbales*

Tout d'abord, nous avons établi une liste de concepts spécifiques dont la somme décrit l'ensemble des propriétés du concept : ce sont les catégories. Toutes ces catégories forment

le système catégoriel. Mais puisqu'une catégorie « ne vient jamais seule » (de Bonville, 2000, p. 146), elle s'accompagne toujours d'une ou de plusieurs autres catégories de même famille et de même forme. Ces variations forment une structure catégorielle. Un exemple : la catégorie *modalités de communication avec le dispositif technique* se divise en deux sous-catégories. La sous-catégorie *manipulation de la caméra de transmission* comprend *décalage dans la transmission* et *mauvaise transmission*. La structure catégorielle présentée dans la grille d'analyse des interactions verbales s'appuie sur : 1) les critères d'évaluation de la compétence à communiquer oralement présentés dans le programme de français du MEQ (2001) lesquels sont : « Réactions témoignant d'une écoute efficace, clarté des formulations utilisées, adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue approprié, utilisation des éléments prosodiques (rythme, intonation, débit, volume), efficacité des stratégies utilisées » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 82); 2) les résultats d'études portant sur les difficultés à communiquer rencontrées par les participants adultes dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication; 3) les observations électroniques de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001. Par conséquent, la grille d'analyse des interactions verbales comprend l'ensemble des facteurs impliqués dans la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

3.4.2.2 Grille d'analyse des interactions verbales

La grille d'analyse des interactions verbales a été appliquée pour identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Cette grille d'analyse des interactions verbales a été appliquée à la situation d'apprentissage du 5 juin 2001 et est présentée au tableau suivant.

Tableau 2 : Grille d'analyse des interactions verbales

		Difficultés à communiquer	Comportements stratégiques
		COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT	Utilisation des éléments prosodiques
Débit : Locuteur parle rapidement	Débit : Locuteur parle lentement		
Prononciation/articulation: Locuteur a une prononciation peu articulée à la situation interculturelle	Prononciation/articulation : Locuteur a une prononciation articulée à la situation interculturelle		
Prononciation/articulation: Locuteur ne prononce pas correctement toutes les voyelles à l'intérieur des mots	Prononciation/articulation: Locuteur prononce correctement toutes les voyelles à l'intérieur des mots		
Prononciation/articulation : Locuteur ne prononce pas toutes les syllabes des mots	Prononciation/articulation : Locuteur prononce toutes les syllabes des mots		
Intonation/accentuation/hauteur : Locuteur utilise une intonation descendante	Intonation/accentuation/hauteur : Locuteur utilise une intonation montante		
Formulations utilisées	Lexique (choix du vocabulaire) : Locuteur utilise un lexique imprécis		Lexique (choix du vocabulaire) : Locuteur utilise un lexique précis
	Syntaxe (cohérence et clarté) : Locuteur utilise une syntaxe incorrecte		Syntaxe (cohérence et clarté) : Locuteur utilise une syntaxe correcte
	Structure de la phrase : Locuteur ne termine pas son énoncé		Structure de la phrase : Locuteur termine son énoncé
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue	Registre approprié au contexte (Expression ou mot) : Locuteur n'utilise pas le mot ou l'expression adaptée aux interlocuteurs		Registre approprié au contexte (Expression ou mot) : Locuteur utilise le mot ou l'expression adaptée aux interlocuteurs
	Registre approprié au contexte (Expression ou mot) : Locuteur utilise un mot nouveau pour présenter un objet nouveau aux interlocuteurs		Registre approprié au contexte (Expression ou mot) : Locuteur explicite le sens du mot nouveau pour présenter un objet nouveau aux interlocuteurs
Adopter une posture d'écoute	Locuteur regarde l'enseignant ou un responsable		Locuteur regarde en direction de l'écran de visualisation
	Locuteur ne répond pas à la question		Locuteur répond à la question
	Locuteur ne réagit pas lorsqu'on lui fait une demande	Locuteur réagit lorsqu'on lui fait une demande	
	Locuteur ne demande pas le tour de parole	Locuteur lève la main pour répondre ou poser une question	
HABILETÉ À MANIPULER LE DISPOSITIF TECHNIQUE Manipulation caméra	Délai de la transmission visuelle : Caméraman ne filme pas l'événement correspondant aux paroles du locuteur	Transmission visuelle : Caméraman filme l'événement correspondant aux paroles du locuteur	
	Mauvaise transmission visuelle : L'image reçue est saccadée	Transmission visuelle : L'élève français cesse de bouger la caméra de transmission	

		Difficultés à communiquer	Comportements stratégiques	
MODALITÉS DU DISPOSITIF TECHNIQUE	Manipulation du microphone	Interférence : Locuteur tient le microphone trop près de sa bouche	Interférence : Locuteur tient le microphone à un empan de sa bouche	
		Locuteur ne met pas le microphone près de sa bouche pour parler		
		Locuteur n'attend pas le microphone avant de parler	Locuteur attend le microphone avant de parler	
		Aucune transmission sonore	Locuteur fait des signes non-verbaux aux interlocuteurs	
	Bris technique (canal audio)	Interruption du signal sonore : Son envoyé aux interlocuteurs est coupé	Interruption du signal sonore : Son envoyé aux interlocuteurs est coupé	Locuteur québécois fait des signes non-verbaux aux interlocuteurs québécois
			Interruption du signal sonore : Son reçu des interlocuteurs est coupé	Locuteur français fait des signes non-verbaux aux interlocuteurs québécois
		Son médiocre : Son envoyé aux correspondants est médiocre	Son : Locuteur québécois ajuste la position de son microphone	
		Son médiocre : Son reçu des interlocuteurs est médiocre	Son : Locuteur français ajuste la position de son microphone	
		Écho dérangeant : Retour du son est trop fort	Le locuteur cesse de parler	
		Microphone : Microphone est fermé	Microphone : Locuteur ouvre le microphone	
		Bris technique (canal vidéo)	Interruption du signal vidéo : Image envoyée aux interlocuteurs est coupée	Interruption du signal vidéo : Image envoyée aux interlocuteurs est coupée
	Interruption du signal vidéo : Image reçue des interlocuteurs est coupée			
	Image médiocre : Image envoyée aux interlocuteurs est floue ou saccadée		Image : Caméraman (élève) cesse de bouger la caméra de transmission	
	Image médiocre : Image reçue des interlocuteurs est floue ou saccadée		Image : Caméraman (élève) cesse de bouger la caméra de transmission	
COMMUNICATION NON-VERBALE	Gestes	Inaudible : Locuteur et enseignant parlent et ce qu'ils disent est inaudible pour les interlocuteurs	Inaudible : Locuteur et enseignant cessent de parler ensemble	
		Résolution : Locuteur ne manipule pas l'objet présenté	Résolution : Locuteur pointe ou bouge l'objet présenté	
	Silence	Silence : Locuteur cesse de parler	Silence : Locuteur recommence à parler	

Notons que cette grille d'analyse des interactions verbales cible l'analyse des segments pendant lesquels les élèves rencontrent des difficultés à communiquer. Par conséquent, puisque le MEQ (2001, p. 82) définit les critères d'évaluation de la

compétence à communiquer oralement par des qualitatifs supposant une réussite de la communication, nous les avons enlevés. Ainsi, le critère d'évaluation du programme de français : « Utilisation appropriée des éléments prosodiques » est nommé dans cette grille d'analyse « Utilisation des éléments prosodiques ». Le critère d'évaluation : « Clarté des formulations utilisées » est nommé dans cette grille d'analyse « Formulations utilisées » et le critère d'évaluation « Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs et choix d'un registre de langue appropriée » est nommé dans cette grille d'analyse comme « Adaptation des propos aux interlocuteurs et au contexte, et choix d'un registre de langue ». De plus, le critère d'évaluation « Efficacité des stratégies utilisées » est nommé « Comportements stratégiques mis en œuvre » et sert à décrire les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Enfin, le critère d'évaluation « Réaction témoignant d'une écoute efficace » sera nommé « Adoption d'une posture d'écoute ». Précisons également que la hauteur de la voix est considérée pour l'ensemble des deux groupes d'élèves et non individuellement. Le groupe d'élèves québécois a une hauteur de voix plus grave tandis que le groupe d'élèves français a une hauteur de voix plus aiguë. Cette particularité se constate dans la population en général. La hauteur de voix aiguë est plus facilement captée par le dispositif technique ce qui peut influencer la communication.

3.4.2.3 Rédaction des critères de catégorisation

Une analyse doit être systématique et la qualité de cette analyse repose sur la justesse et la constance des jugements que nous poserons. Un moyen d'assurer le respect de cette exigence consiste à formuler des critères de catégorisation. Le critère de catégorisation est l'énumération en manifestations observables de son contenu.

Les prochaines lignes définissent les concepts décrits en manifestations observables dans la grille d'analyse des interactions verbales. Il est donc pertinent de préciser le sens de certains concepts afin de s'assurer que nous suivrons les mêmes règles de catégorisation pour chaque unité d'énonciation. Tout d'abord, les concepts relatifs à

la compétence à communiquer oralement selon les critères d'évaluation du MEQ (2001), les modalités de communication en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication et la définition du concept de communication non-verbale, tel qu'entendu dans cette recherche, seront définis. Enfin, nous définirons les comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés à communiquer.

Compétence à communiquer oralement

La compétence à communiquer oralement est définie selon les critères d'évaluation du programme de français du MEQ (2001), à savoir les compétences linguistiques, prosodiques ainsi que l'écoute. La compétence à communiquer oralement comprend, entre autres, les caractéristiques syntaxique et lexicale de l'énoncé verbal. Elle comprend : l'énoncé, la clarté, la précision, la cohérence de celui-ci et le choix de registre de langue en plus de l'écoute (Girard, 1985 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Elle comprend également la communication prosodique et la communication non-verbale ou kinésique.

Énoncé

L'énoncé est structuré d'éléments et de règles de combinaison de ces éléments dont la connaissance permet de construire un message. Pour se comprendre, le locuteur et l'interlocuteur doivent partager le même code.

Clarté, précision et cohérence de l'énoncé

Le mot est clair lorsqu'il est simple, courant, facile à dire et à comprendre. Le mot est précis lorsqu'il est complet, exprimant quelque chose de particulier. Le mot précis permet d'éliminer le plus possible les mots abstraits (i.e. mot générique : animal) ou qui n'évoquent pas d'image réelle dans l'esprit. L'énoncé est cohérent lorsque la façon d'associer les mots fait sens et qu'elle respecte les règles syntaxiques (Girard, 1985).

Choix d'un registre de langue appropriée

L'énoncé choisi fait partie d'un registre de langue approprié lorsqu'il tient compte des différences culturelles, des connaissances que l'on a du groupe et du type de communication.

Écoute

Savoir écouter, c'est aussi important que savoir se parler, d'où l'importance du respect d'un ensemble de normes interactionnelles qui relèvent en partie de la politesse. De nombreuses grilles d'évaluation mettent l'accent sur ces paramètres communicationnels (Rabatel, 2001-2002, p. 248). Les comportements d'écoute que nous avons indiqués dans la grille d'analyse des interactions verbales s'appuient sur les critères listés dans les travaux consacrés à l'oral, mais sont nécessairement ajustés à la situation à l'étude.

Communication prosodique

La communication prosodique représente les caractéristiques de la voix et de l'intonation. Elle comprend le volume, le timbre de la voix et la courbe intonative. Les caractéristiques des sons produits par la voix différencient les individus. La communication prosodique c'est aussi l'élocution ou caractéristiques de la prononciation, le débit. Pour être comprise, l'émission sonore doit, en plus d'être claire et distincte, suivre des standards stricts édictés par la langue qu'utilise l'orateur (i.e. français, allemand). Un défaut de prononciation risque de créer des ambiguïtés et de faire mal comprendre l'énoncé (Girard, 1985).

Volume

Le volume de la voix peut être fort ou faible, avec tous les intermédiaires du continuum. On le compare à celui d'un appareil radio qu'on règle par un bouton. Il dépend de la puissance du souffle, puisque c'est à l'expiration que les sons sont produits. Il est important de savoir ajuster ou même varier le volume de sa voix pendant la communication (Girard, 1985).

Hauteur de voix

La hauteur de la voix est déterminée par la longueur, la tension et la fréquence des vibrations des cordes vocales. C'est la hauteur qui fait qu'on a des voix aiguës, perçantes, graves, basses ou profondes. Il est important de varier la hauteur de la voix afin d'attirer l'attention sur ce qui est dit (Girard, 1985).

Débit

La notion de débit réfère à celle de mesure et de temps. Le débit se définit sous deux aspects : la vitesse et la pause (Girard, 1985).

Intonation

L'intonation est l'inflexion que prend la voix. Ce sont les mouvements mélodiques de la voix qui se caractérisent par des variations de hauteur des voyelles et qui jouent un rôle important dans l'organisation de l'énoncé oral (Petit Larousse illustré, 1997, p. 560).

Communication non-verbale ou kinésie

Le terme de communication non-verbale est appliqué à des communications faisant référence à des gestes, à des postures, à des orientations du corps, etc. grâce auxquels une information est émise ou pour accompagner le verbal (Girard, 1985).

Pause

La pause peut permettre au destinataire d'assimiler ce que le locuteur vient de dire, pour mettre l'accent sur ce qui va suivre, pour ponctuer ses énoncés ou tout simplement pour reprendre son souffle. Quand la pause est trop longue ou mal située, elle sème la confusion ; trop fréquente et trop régulière, elle amène la monotonie (Girard, 1985).

Habilité à manipuler le dispositif technique

Les modalités de communication en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication sont liées aux caractéristiques du dispositif technique. Elles

comprennent les difficultés techniques des informations numérisées, l'utilisation du microphone pour parler et la manipulation de la caméra de transmission.

Utilisation du microphone

On doit veiller à ne pas trop s'en éloigner et à ne pas s'en approcher plus près que d'un empan (la largeur d'une main ouverte), sinon il y a risque qu'il produise d'affreux sons détruisant tout effort (Girard, 1985).

Manipulation de la caméra

On doit veiller à ne pas trop bouger la caméra afin que l'image projetée ne soit pas tremblante. Il importe également de suivre le déroulement de la communication afin de bien saisir l'image à transmettre pour ainsi faciliter la compréhension, la lecture des indices non-verbaux et éviter les délais entre l'audition et la vision.

Modalités de communication avec le dispositif technique

Le rendement du dispositif technique est tributaire des différents canaux sonore et visuel qui sont les supports – instruments, appareils, moyens – qui permettent aux messages de circuler entre le locuteur et l'interlocuteur. Toutefois, les différents canaux peuvent occasionner des difficultés à communiquer. Nous définissons donc ce qu'est un bris technique.

Bris technique

Un bris technique est une coupure sonore ou visuelle ne permettant pas la transmission ou la réception des signaux par les canaux médiatiques.

Comportements stratégiques

Les comportements stratégiques mis en œuvre par des locuteurs comprennent l'ensemble des actions verbales et non-verbales coordonnées en vue de surmonter leurs difficultés à communiquer. Ce sont tous les processus dynamiques dans lesquels les locuteurs peuvent s'engager pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Répéter ses propres paroles ou celles de l'enseignant

Répéter ses propres paroles c'est recommencer à dire mot pour mot un énoncé en utilisant les mêmes éléments prosodiques. Répéter les paroles de l'enseignant c'est utiliser le mot qu'il vient de dire.

3.4.3 Technique d'analyse des interactions verbales

La technique d'analyse sert à la découverte de réalités qui, autrement, demeureraient cachées : « Elle aide à établir des faits, à élargir des perspectives ou à corriger des perceptions » (de Bonville, 2000, p. 10). La technique d'analyse est un processus qui s'applique à décrire les attributs linguistiques et prosodiques de l'énoncé. L'énoncé est la « phrase en usage ». Sa description vise donc à définir non seulement ce qui est dit mais de la manière dont c'est dit. Dans le cadre de la présente réflexion, il s'agit en fait d'un processus d'induction. Cela implique de relier les énoncés à leur contexte de production ou de réception. Étant donné que rarement les difficultés conduisent à l'échec dans la communication, nous noterons les succès et les échecs de la communication après que l'élève s'est engagé dans un processus pour surmonter ses difficultés à communiquer. C'est donc à partir des difficultés à communiquer rencontrées que nous avons identifié les comportements stratégiques mis en œuvre.

3.4.3.1 Analyse des unités d'énonciation

L'analyse des unités d'énonciation s'est faite dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Ce canevas a permis de réunir l'ensemble des caractéristiques de chaque unité d'énonciation et d'analyser les interactions verbales. Le tableau 3 présente le canevas qui a servi à décrire et à analyser les unités d'énonciation. Chaque unité d'énonciation a été numérotée selon son ordre d'apparition dans la situation d'apprentissage du 5 juin 2001. Par exemple, l'unité d'énonciation no. 1 décrit le premier segment pendant lequel un locuteur éprouve une difficulté. Afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons donné un nombre et un code selon leurs rôles dans l'unité d'énonciation. Par conséquent, la personne qui indique une difficulté à

communiquer est le locuteur premier. Il porte donc le code et le nombre L1. Le participant qui intervient par la suite porte le code et le nombre L2, etc. La durée du segment a également été notée. Aussi, la mise en situation a permis de situer l'unité d'énonciation afin de pouvoir analyser celui-ci en tenant compte des facteurs impliqués dans la situation à l'étude. La colonne « tours de parole » a permis d'identifier le ou les locuteurs et le ou les interlocuteurs. La colonne « énoncés » contient la transcription des paroles des locuteurs et des interlocuteurs impliqués dans les interactions verbales. La colonne « difficultés à communiquer » comprend une transcription des éléments linguistiques et prosodiques des interactions verbales, les faits et les gestes des participants ainsi que les autres facteurs impliqués dans la situation qui ont occasionné des difficultés à communiquer aux élèves. L'analyse comprend le codage des unités d'énonciation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales.

La colonne « comportements stratégiques » comprend les moyens linguistiques, prosodiques et les gestes utilisés par le locuteur lorsqu'il rencontre une difficulté à communiquer. En effet, la difficulté témoigne des niveaux de formulation de la notion travaillée et constitue donc un indice intéressant du degré d'appropriation d'une notion (Dolz et Schneuwly, 1998). L'analyse des comportements stratégiques mis en œuvre par le locuteur au moment où celui-ci rencontre des difficultés à communiquer a permis de traiter la distance entre la formulation de certains locuteurs et la formulation pertinente (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002). Le savoir-faire langagier est dans le dosage maîtrisé de cette distance : « une stricte répétition ne permet pas les apprentissages, une trop grande distance risque d'entraîner des malentendus avec les élèves » (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002, p. 220-221). Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, c'est à partir de l'analyse des difficultés à communiquer rencontrées que nous avons analysé les comportements stratégiques mis en œuvre par l'élève. La partie « codage des caractéristiques de l'énoncé et des comportements stratégiques mis en œuvre » nous a permis de réunir l'information sur les difficultés à communiquer rencontrées et

les comportements stratégiques mis en œuvre afin d'interpréter nos données. Finalement, chaque unité d'énonciation s'est terminée par la mention « succès ou échec ». Pour que la communication soit un succès, il faut que les comportements stratégiques mis en œuvre par le locuteur permettent à l'interlocuteur de poursuivre les échanges de façon adéquate, c'est-à-dire que les échanges se sont poursuivis de manière pertinente. La plupart du temps, la pertinence est utilisée quand on veut caractériser la relation entre un énoncé et la situation dans laquelle il s'inscrit : est dit pertinent un énoncé approprié à son contexte (produit par le locuteur qui convient s'adressant au locuteur qui convient au moment et dans le lieu qui conviennent) (Maingueneau, 1996). Autrement dit, c'est la réponse de l'interlocuteur qui va nous permettre de porter un jugement sur la réussite ou l'échec de la communication. Par exemple, si un locuteur demande la couleur de l'objet et que l'interlocuteur demande de répéter, il faut que le locuteur nomme une couleur pour qu'il y ait succès. Si le locuteur répond « demain » par exemple, il y aura échec à la communication. C'est donc la pertinence entre la requête et la réponse qui nous permettra de poser un jugement sur la réussite ou l'échec de la communication.

Tableau 3 : Canevas de la grille de description et d'analyse des unités d'énonciation

UNITÉ D'ÉNONCIATION N°.		De :	
MISE EN SITUATION :		À :	
TOURS DE PAROLE	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Catégorie : Habileté à manipuler le dispositif technique			
Catégorie : Modalités du dispositif technique			
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
DIFFICULTÉS LINGUISTIQUES ET PROSODIQUES		COMPORTEMENTS LINGUISTIQUES ET PROSODIQUES	
DIFFICULTÉS DE MANIPULATION DU DISPOSITIF TECHNIQUE		MANIPULATION DU DISPOSITIF TECHNIQUE	
DIFFICULTÉS TECHNIQUES		TECHNIQUES	
GESTES		GESTES	
SUCCES OU ÉCHEC DE LA COMMUNICATION			

3.4.3.2 *Fidélité du processus d'analyse*

Toutes les unités d'énonciation peuvent être analysées de la même manière : 1) repérer l'acte de langage ; 2) identifier la catégorie d'acte de langage ; 3) coder chacun des attributs linguistiques et prosodiques des unités de segmentation, les faits et les gestes des participants et les facteurs impliqués dans la situation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales ; 4) décrire et analyser les unités d'énonciation dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. La qualité des analyses sera assurée par la professeure spécialiste de la linguistique pragmatique, madame Madeleine Saint-Pierre. Les unités d'énonciation posant le plus de difficultés à communiquer seront supervisées par cette professeure.

3.4.3.3 *Mise à l'essai*

Cette étape consiste à expérimenter la structure catégorielle, la définition de l'acte de langage, les unités d'énonciation et les critères de catégorisation. Il s'agit de : 1) visionner une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ; 2) repérer l'acte de langage ; 3) identifier la catégorie d'acte de langage ; 4) coder chaque unité de segmentation de l'unité d'énonciation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales ; 5) décrire et analyser les unités d'énonciation dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. La mise à l'essai a été réalisée sur une partie de la situation pédagogique intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001. Cette étape a permis d'apporter certaines modifications, notamment à l'identification et à la classification des actes de langage.

3.4.3.4 *Interprétation des résultats*

L'interprétation des résultats a été faite à partir du canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Nous avons compté la fréquence d'apparition des difficultés à communiquer rencontrées et des comportements stratégiques mis en œuvre pour chaque catégorie. Ce bilan chiffré des occurrences nous a permis de déterminer la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire. Nous avons repris ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique de recherche. Cette

analyse nous a permis de comprendre les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre puis de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons l'ensemble des résultats de notre recherche. Dans un premier temps, il importe de rappeler le processus d'analyse des interactions verbales. Dans un deuxième temps, nous abordons les résultats des données sur les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Ces résultats sont compilés et présentés sous la forme de tableaux et de figures spécifiant les pourcentages obtenus pour chaque difficulté à communiquer rencontrée. Ces résultats nous permettent de faire ressortir la nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves québécois et français du primaire. Par la suite, nous distinguons les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves français de celles des élèves québécois. Cette analyse nous permet d'identifier la source des difficultés à communiquer rencontrées. Enfin, nous présentons le nombre de difficultés à communiquer rencontrées pour chaque unité d'énonciation. Cette étape de l'analyse nous permet de savoir si les élèves du primaire rencontrent plusieurs difficultés à communiquer lors d'une rupture de la communication. Dans un troisième temps d'analyse, nous abordons les résultats des données sur les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Ces résultats sont compilés et présentés sous la forme de tableaux et de figures spécifiant les pourcentages obtenus pour chaque comportement stratégique utilisé. Ces résultats nous permettent de mettre en parallèle les difficultés à communiquer rencontrées avec les comportements stratégiques mis en œuvre. Par la suite, nous distinguons les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves français de ceux des élèves québécois. Cette analyse nous permet de mettre en parallèle les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves français avec les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves québécois. Enfin, nous présentons le nombre de comportements stratégiques mis en œuvre pour chaque unité d'énonciation. Cette étape de l'analyse nous permet de savoir si des élèves du primaire utilisent plusieurs comportements stratégiques pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Ces résultats sont également présentés sous la forme de tableaux et de figures.

Enfin, nous reprendrons ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique de recherche. Cette analyse va nous permettre de comprendre les difficultés à communiquer et les comportements stratégiques afin de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire. Ces résultats seront présentés dans le prochain chapitre.

À des fins de clarification, il est important de rappeler que les questions de recherche se résument comme suit : Quelles sont les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ? Quels sont les comportements stratégiques mis en œuvre pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage ? Rappelons également les objectifs de l'étude : identifier la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication ; identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

4.1 Processus d'analyse des interactions verbales

La première étape pour identifier les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001 consistait à découper celle-ci en unités linguistiques significantes. Selon l'objectif de la recherche et la nature des catégories, des unités linguistiques de segmentation plus ou moins fines ont été retenues. L'unité qui a servi à découper le contenu en segments est un acte de langage. Rappelons que dans le cadre de cette étude, l'acte de langage a été défini comme : *Tout énoncé verbal qui exprime une difficulté à communiquer, à savoir : une demande d'explication, de reformulation, de précision, de spécification, de répétition ou un constat de bris technique.* Nous avons donc découpé notre situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication en trente unités linguistiques significantes.

La deuxième étape consistait à identifier et à décrire ces trente unités d'énonciation. Comme nous l'avons déjà vu, l'unité d'énonciation c'est l'unité immédiatement plus grande que l'acte de langage. Elle décrit tous les attributs linguistiques et non linguistiques de l'énoncé ainsi que les caractéristiques de la situation pertinentes à la compréhension de l'unité de segmentation. L'unité d'énonciation permet donc d'interpréter avec plus de précision la signification des unités de segmentations linguistiques. Nous avons donc décrit les trente unités d'énonciation pour la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication du 5 juin 2001.

La troisième étape consistait à coder ces trente unités d'énonciation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales. La quatrième étape consistait à décrire et à analyser ces trente unités d'énonciation dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Les unités d'énonciation nos 15 et 17 ont été rejetées car aucun élément ne nous permettait de se prononcer sur la nature et la source de la difficulté à communiquer rencontrée. Les unités d'énonciation rejetées ont d'abord été analysées à partir du disque optique compact réunissant les données audio et visuelle des trois enregistrements VHS et à partir du disque optique compact puis à partir de la transcription. Ce procédé a permis de s'assurer de la décision. Il visait à confirmer qu'aucun facteur impliqué dans l'unité d'énonciation responsable de la difficulté à communiquer n'avait été omis. Conséquemment, les vingt-huit unités d'énonciation ont été codées à partir de la grille d'analyse des interactions verbales. Soulignons que la grille d'analyse des interactions verbales est le support sur lequel est écrit le résultat de la catégorisation. Elle contient toutes les données prévues par le système catégoriel et les critères de catégorisation. Les vingt-huit unités d'énonciation ont été analysées de la même manière. L'acte de langage a été repéré et identifié à une catégorie d'acte de langage. Ensuite, chacun des attributs linguistiques et non linguistiques des unités d'énonciation et les caractéristiques de la situation ont été décrits et analysés dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Les analyses ont été conduites en collaboration avec une professeure spécialiste de la linguistique pragmatique, madame Madeleine Saint-Pierre. Un bilan chiffré des occurrences pour chaque catégorie a été fait à partir des vingt-huit canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation, ce qui nous a permis de répondre à nos

objectifs de recherche. La prochaine partie présente d'abord les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire. Ensuite, elle présente la nature et la source de ces difficultés à communiquer. Ces résultats sont regroupés sous la forme de figures et de tableaux. Enfin, la prochaine partie propose un bilan des difficultés à communiquer rencontrées pour chaque groupe d'élèves.

4.2 Difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire

Les résultats révèlent que les élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication rencontrent des difficultés à communiquer liées à leur compétence à communiquer oralement, à leur habileté à manipuler le dispositif technique, aux modalités du dispositif technique ainsi qu'à d'autres comportements verbaux et non-verbaux. Le prochain tableau illustre ces résultats. Chaque rangée comprend les catégories et les sous-catégories retenues dans la grille d'analyse des interactions verbales. Rappelons que nous avons retenu ces catégories et sous-catégories, car ce sont celles qui indiquent une ou plusieurs difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Toutes les catégories et sous-catégories de la grille d'analyse des interactions verbales qui n'ont pas été codées ont été éliminées afin d'identifier les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves.

**Tableau 4 : Difficultés à communiquer rencontrées
par des élèves du primaire**

COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT	Utilisation des éléments prosodiques	volume	12	28	45
		débit	6		
		articulation	3		
		intonation/ accentuation/ hauteur	7		
	Formulations utilisées	lexique	4	9	
		syntaxe	5		
Adaptation de leur propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue	expression inappropriée	4	8		
	lexique (mot nouveau)	4			
HABILITÉ À MANIPULER LE DISPOSITIF TECHNIQUE	Manipulation de la caméra de transmission	décalage ou mauvaise transmission visuelle	3	3	4
	Manipulation du microphone	interférence	1	1	
MODALITÉS DU DISPOSITIF TECHNIQUE	Bris technique	canal audio	2	2	2
AUTRES COMPORTEMENTS VERBAUX, NON-VERBAUX	Inaudible	paroles simultanées	1	2	2
	Silence	le locuteur cesse de parler à cause d'une intervention de l'enseignant	1		
TOTAL					53

Les résultats indiquent que les élèves du primaire ont rencontré 53 difficultés à communiquer. Ils ont rencontré quarante-cinq difficultés à communiquer liées à leur compétence à communiquer oralement dont vingt-huit sont liées à l'utilisation des éléments prosodiques. Plus spécifiquement, le nombre de difficultés à communiquer liées à l'utilisation d'un volume de voix faible est de douze, d'un débit rapide est de six, d'une prononciation peu articulée est de trois tandis que le nombre de difficultés à

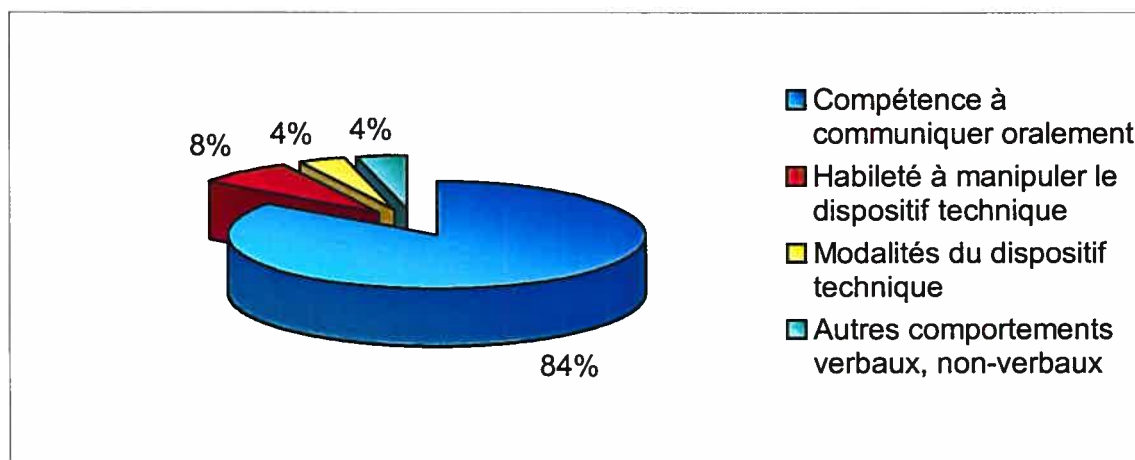
communiquer liées à l'utilisation d'une intonation descendante est de sept. De surcroît, les élèves du primaire ont rencontré 9 difficultés à communiquer liées au choix des formulations utilisées, à savoir quatre difficultés à communiquer liées à l'utilisation d'un lexique imprécis et cinq liées à l'utilisation d'une syntaxe incorrecte. Les élèves ont également rencontré 8 difficultés liées à l'adaptation de leur propos au contexte et aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue. Les élèves ont rencontré quatre difficultés à communiquer liées à l'utilisation d'une expression inappropriée au contexte et aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue et quatre difficultés à communiquer liées à l'utilisation d'un lexique nouveau pour les interlocuteurs. Aussi, les élèves ont rencontré 4 difficultés à communiquer liées à leur habileté à manipuler le dispositif technique dont trois liées à un délai ou à une mauvaise transmission visuelle et seulement une liée à de l'interférence due à un microphone trop près de la bouche. De surcroît, les élèves ont rencontré 2 difficultés à communiquer liées aux modalités du dispositif technique, soit deux pertes du son. Enfin, les élèves ont rencontré 2 difficultés à communiquer liées à d'autres comportements verbaux et non-verbaux inappropriés. Plus particulièrement, ils ont rencontré une difficulté à communiquer liée aux paroles dites simultanément par deux locuteurs et une difficulté liée à un arrêt de la parole du locuteur.

Ces résultats concordent avec les résultats d'études portant sur l'intégration de la vidéocommunication en enseignement à distance auprès de participants adultes (Jamieson et al., 1996 ; Reed et Woodruff, 1995 ; Bourdeau, 1999 ; Lasica Schraeder, 1999 ; Massicotte et Marquis, 1999 ; Patrick, 1999). Rappelons que les résultats de recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication révèlent que les participants adultes ont rencontré des difficultés à communiquer liées à leur compétence à communiquer oralement, à leur habileté à manipuler le dispositif technique ainsi qu'aux modalités du dispositif technique. Par contre, à la différence des participants adultes, les élèves du primaire ont rencontré des difficultés à communiquer liées à certains autres comportements verbaux et non-verbaux inappropriés.

4.2.1 Nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire

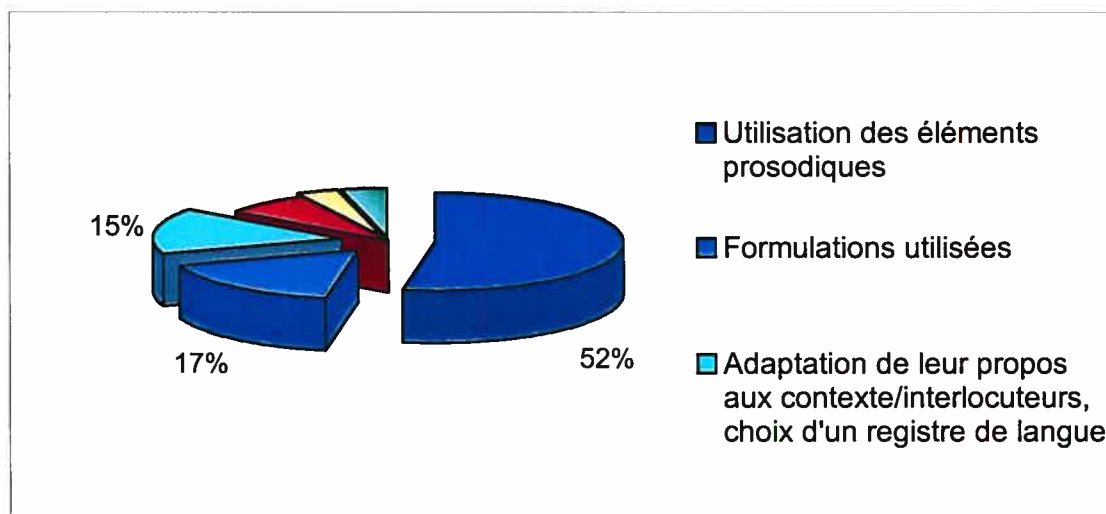
Pour déterminer la nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire, nous avons fait un bilan chiffré de celles-ci pour chacune des catégories et des sous-catégories répertoriées dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Les prochaines figures reprennent les résultats du tableau 4 et illustrent ceux-ci en pourcentage. Nous avons arrondi à l'unité près.

Figure 3 : Nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire



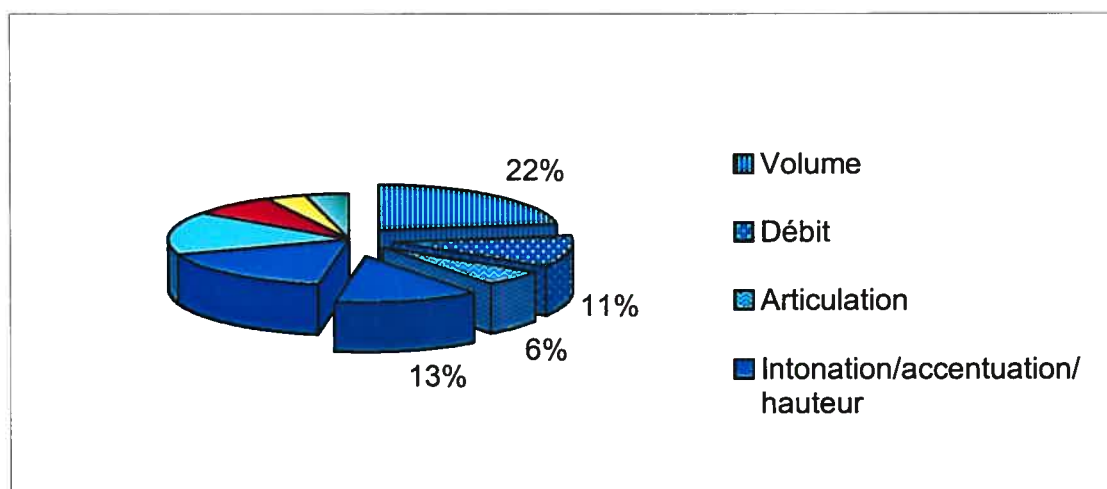
La nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication est la compétence à communiquer oralement de ceux-ci. De fait, 84% (45/53) des difficultés à communiquer rencontrées sont liées à la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire. Un faible 8% (4/53) des difficultés à communiquer rencontrées sont liées à leur habileté à manipuler le dispositif technique tandis que seulement 4% (2/53) des difficultés à communiquer rencontrées sont liées aux modalités du dispositif technique et à certains autres comportements verbaux et non-verbaux inappropriés. La prochaine figure spécifie les différentes origines des difficultés à communiquer rencontrées liées à la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire.

Figure 4 : Difficultés à communiquer liées à la compétence à communiquer oralement



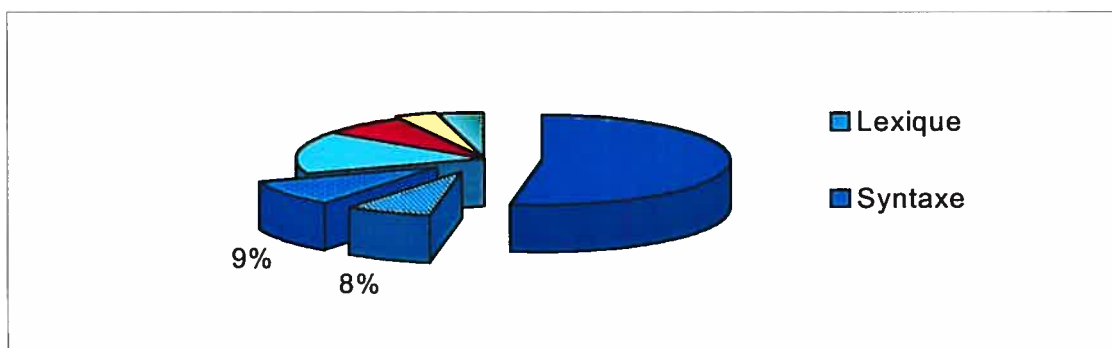
Les élèves du primaire en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication rencontrent des difficultés liées à leur compétence à communiquer oralement. L'utilisation des éléments prosodiques comprend 52% (28/53) des difficultés à communiquer rencontrées. Seulement 17% (9/53) des difficultés à communiquer rencontrées sont liées au choix des formulations utilisées tandis qu'un faible 15% (8/53) des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves sont liées à leur capacité à adapter leurs propos au contexte et aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue.

Figure 5 : Difficultés à communiquer liées à l'utilisation des éléments prosodiques



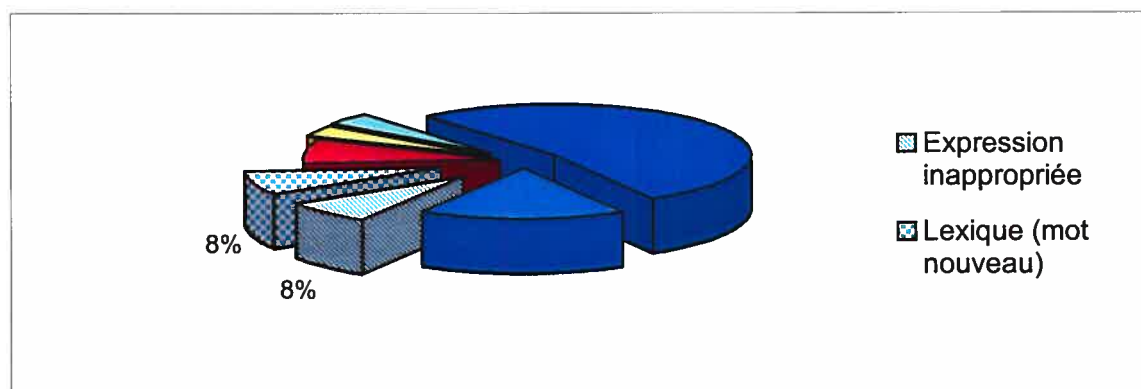
Les résultats indiquent que certaines difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire sont liées à l'utilisation des éléments prosodiques. L'utilisation d'un volume de voix faible représente 22% (12/53) tandis que l'utilisation d'un débit rapide représente 11% (6/53) et d'une prononciation peu articulée ne représentent que 6% (3/53) des difficultés à communiquer rencontrées des élèves. Enfin, l'intonation/accantuation/hauteur représentent 13% (7/53) des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves.

Figure 6 Difficultés à communiquer liées au choix des formulations utilisées



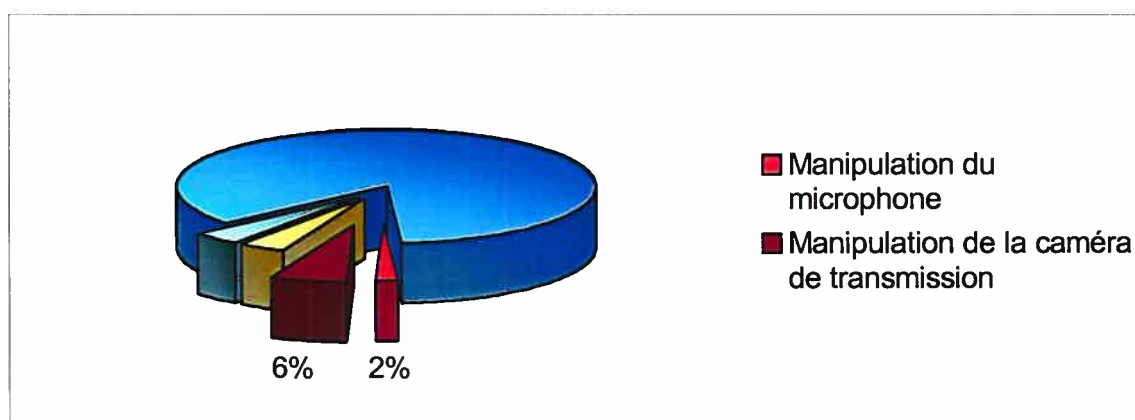
Les résultats indiquent que certaines difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire sont liées au choix des formulations utilisées. L'utilisation d'un lexique imprécis représente 9% (4/53) et l'utilisation d'une syntaxe incorrecte représente 8% (5/53) des difficultés à communiquer rencontrées.

Figure 7 : Difficultés à communiquer liées à l'adaptation de leur propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue



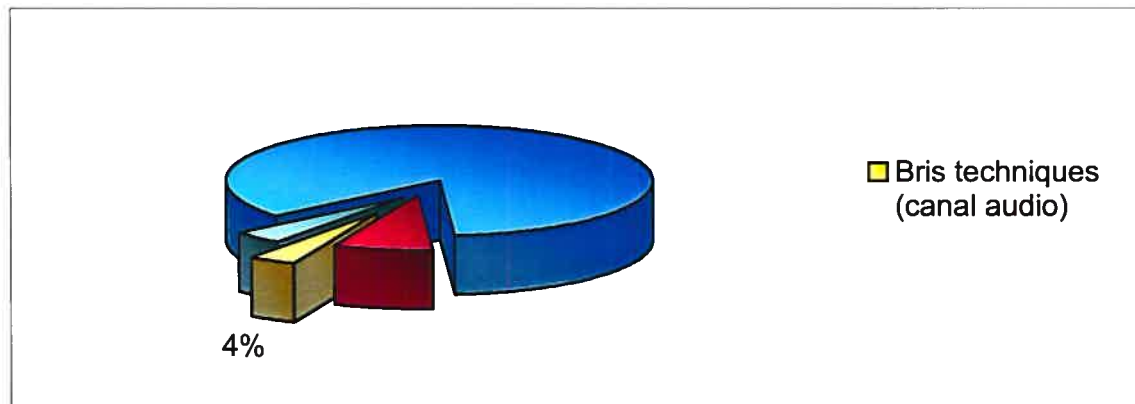
Les résultats indiquent que des élèves du primaire rencontrent des difficultés à communiquer liées à l'adaptation leur propos au contexte et aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue. L'utilisation d'un lexique nouveau lié à la présentation d'un objet culturel représente 8% (4/53) des difficultés à communiquer rencontrées tandis que l'utilisation d'une expression inappropriée aux interlocuteurs représente 8% (4/53) des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves.

Figure 8 : Difficultés à communiquer liées à leur habileté à manipuler le dispositif technique



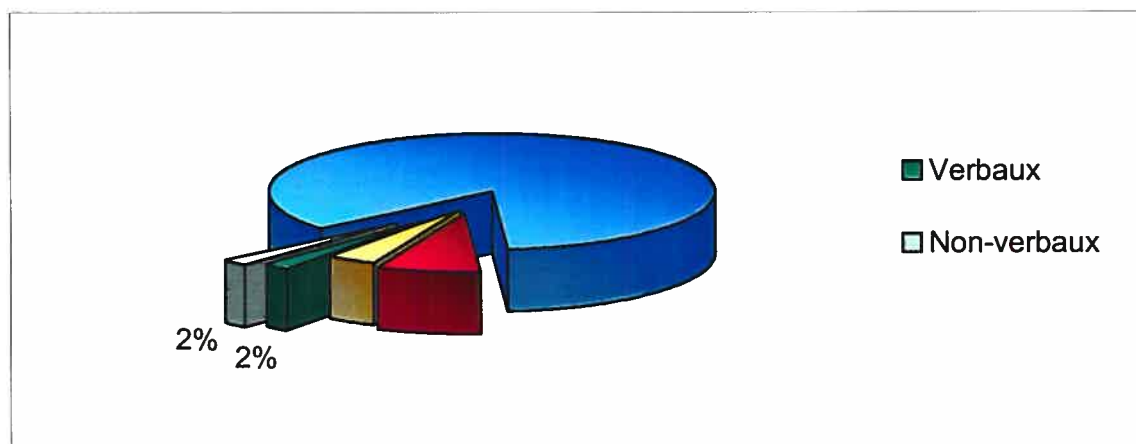
Les résultats indiquent que des élèves du primaire rencontrent des difficultés à manipuler le dispositif technique de vidéocommunication. La manipulation de la caméra de transmission représente 6% (3/53) des difficultés à communiquer rencontrées tandis que la manipulation du microphone représente seulement 2% (1/53) des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves. Il semble donc que les élèves du primaire maîtrisent la compétence transversale d'ordre méthodologique qui vise à utiliser des TIC, plus spécifiquement dans le cadre de cette étude, la vidéocommunication pour apprendre.

Figure 9 : Difficultés à communiquer liées aux modalités du dispositif technique



Les résultats indiquent que certaines difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication sont liées aux modalités du dispositif technique. Les résultats indiquent que seulement 4% (2/53) des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire sont liées à une perte du son. Ce résultat appuie les recherches expérimentales sur les difficultés à communiquer que peuvent occasionner les différents canaux médiatiques (Isaac et Tang, 1992 ; O'Malley, Bruce et Langton, 1994 ; Jamieson et al., 1996). Les études révèlent que le canal audio serait le médium causant le plus de difficultés à communiquer (Jamieson et al., 1996). C'est justement le canal audio et non le canal vidéo qui a posé des difficultés à communiquer aux élèves, plus spécifiquement c'est la perte du son qui a interrompu la communication.

Figure 10 : Difficultés à communiquer liées à d'autres comportements verbaux et non-verbaux



Les résultats indiquent que seulement 2% (2/53) des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication sont liées à d'autres comportements verbaux et non-verbaux. Les difficultés à communiquer rencontrées provenant d'autres comportements verbaux et non-verbaux sont d'une part, la conséquence de paroles échangées simultanément entre un locuteur québécois et un locuteur français (1/53) et d'autre part, la conséquence d'un silence de la part d'un locuteur québécois (1/53) à cause d'une intervention de la part de l'enseignant.

À la lumière des résultats qui précèdent, nous pouvons affirmer que la nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication est leur compétence à communiquer oralement puisqu'elle représente 84% des difficultés à communiquer rencontrées. De fait, les élèves du primaire rencontrent des difficultés à communiquer liées à l'utilisation des éléments prosodiques (52%) et plus spécifiquement, ils utilisent un volume de voix faible (22%). Nous pensons que ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que nous avons considéré la hauteur de la voix pour l'ensemble des deux groupes d'élèves et non individuellement. Le groupe d'élèves français a une hauteur de voix plus aiguë. Cette particularité se constate dans la population en général. La hauteur de voix aiguë est plus facilement captée par le dispositif technique ce qui peut influencer la communication. La hauteur de la voix peut donc avoir influencé l'audition de l'énoncé. Les élèves du primaire ont rencontré des difficultés à communiquer provenant de l'utilisation d'un volume de voix faible. Nous croyons que les élèves du primaire peuvent avoir utilisé un volume de voix faible par crainte de provoquer de l'interférence avec le microphone. Les élèves québécois étaient conscients qu'un microphone trop près de la bouche et un volume de voix trop élevé peuvent occasionner de l'interférence. D'ailleurs ce n'est pas un locuteur québécois, mais un locuteur français qui a occasionné une difficulté à communiquer due à de l'interférence. Enfin, bien que les dispositifs de vidéocommunication soient équivalents, la collecte de données a été réalisée à partir de la classe québécoise si bien que nous n'avons pas accès aux données audio ni au niveau sonore du bruit ambiant dans la classe française.

4.2.2 Source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire

Les résultats indiquent que deux groupes de personnes ont signalé des difficultés : 1) l'enseignant et les élèves français et ; 2) l'enseignant et les élèves québécois. Il y eut 8 unités d'énonciation faisant mention d'une difficulté à communiquer provenant des correspondants québécois. Parmi celles-ci, six provenaient des élèves québécois et deux de l'enseignant québécois. Il y eut 19 unités d'énonciation faisant mention d'une difficulté provenant des correspondants français dont dix-huit provenant des élèves français et une provenant de l'enseignant français. Lors de l'unité d'énonciation no 29, les élèves du primaire ont échangé des paroles simultanément si bien que ces calculs ont été réalisés sur 27 unités d'énonciation plutôt que sur 28. En fin de compte, la plupart du temps (70%) ce sont les élèves français qui font mention d'une difficulté à communiquer aux élèves québécois. Il va de soi que la source des difficultés à communiquer provient des élèves québécois puisque ce sont les élèves français qui rencontrent une difficulté à interagir après les paroles des Québécois. Nous pensons qu'une partie de ces résultats peut s'expliquer par le fait que les élèves québécois (25) étaient plus nombreux que les élèves français (19).

Le prochain tableau fait le bilan de chacune des difficultés à communiquer rencontrées pour les vingt-huit unités d'énonciation codées et analysées. Le tableau 5 illustre les résultats des vingt-huit unités d'énonciation analysées. La ligne « locuteurs AL » indique quel locuteur a fait l'acte de langage pour chaque unité d'énonciation. La ligne « U. énonciation » indique l'ordre d'apparition de l'unité d'énonciation. Les autres lignes indiquent les catégories et sous-catégories de la grille d'analyse des interactions verbales. Chacune des unités d'énonciation comprend un ou plusieurs « x » selon les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves. Prenons pour exemple l'unité d'énonciation no 1. Le tableau indique que c'est l'enseignant français qui a fait l'acte de langage, c'est-à-dire qu'il a fait mention d'une difficulté à communiquer. L'analyse révèle que la difficulté était liée à « un délai ou une mauvaise transmission visuelle ». La ligne « T » indique le nombre total de difficultés à communiquer rencontrées pour chacune des sous-catégories. La ligne « T unité d'énon. » indique le nombre total de difficultés à communiquer rencontrées par unité d'énonciation. La ligne « Total » indique le nombre total des difficultés à communiquer rencontrées pour chaque catégorie.

Tableau 5 : Bilan des difficultés à communiquer rencontrées pour chaque unité d'énonciation

Locuteurs AL	Compétence à communiquer oralement																														T	
	EF	LF	EQ	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF		EQ
U. énonciation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Éléments prosodiques																																
Volume																																
Débit		x																														
Articulation/prononciation		x																														
Inton./Accent/Hauteur			x																													
Formulations utilisées																																
Lexique																																
Syntaxe																																
Adapter propos au contexte et aux interlocuteurs																																
Exp. Inappropriées			x																													
Mot nouveau																																
Habilité à manipuler le dispositif technique																																
Manipulation caméra																																
Délai ou mauvaise trans. visuelle																																
Manipulation microphone																																
Interférence																																
Modalités du dispositif technique																																
Canal audio																																
Autres comportements verbaux ou non-verbaux																																
Verbaux																																
Inaudible																																
Non-verbaux																																
Silence																																
T unité d'énon.	1	2	3	1	1	2	1	3	2	6	1	1	1	2	1	2	4	2	2	3	2	1	1	1	1	2	3	1	1	1	53	
Légende : EF : Enseignant français EQ : Enseignant titulaire ou enseignant chercheur québécois LF : Locuteur français LQ : Locuteur québécois																																

Ce tableau nous permet de distinguer les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves français de celles des élèves québécois. Les élèves français et québécois ont utilisé un volume de voix faible ce qui leur a respectivement occasionné des difficultés à communiquer. Seuls les élèves québécois ont utilisé un débit rapide, une prononciation peu articulée, une intonation descendante, un lexique imprécis et une syntaxe incorrecte ce qui leur a occasionné des difficultés à communiquer. Les élèves français et québécois ont utilisé des mots nouveaux pour nommer leur objet culturel présenté. Deux nouveaux mots ont occasionné des difficultés à communiquer aux élèves français. Deux mots nouveaux ont occasionné des difficultés à communiquer aux élèves québécois.

Le délai dans la transmission visuelle a occasionné des difficultés à communiquer aux élèves québécois. Les élèves français ont placé le microphone trop près de leur bouche ce qui a occasionné une difficulté aux Québécois.

Le dispositif technique de vidéocommunication de la classe québécoise a occasionné des difficultés à communiquer aux élèves québécois. Rappelons que les deux dispositifs techniques de vidéocommunication sont de qualité similaire et que certains tests techniques ont été réalisés avant le début de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

Les élèves français et québécois ont échangé simultanément des paroles ce qui leur a occasionné une difficulté à communiquer. Les élèves québécois ont fait une longue pause ce qui a occasionné un silence et conséquemment, une difficulté à communiquer. Le prochain tableau schématise le nombre de difficultés à communiquer rencontrées par unité d'énonciation.

Tableau 6 : Nombre de difficultés à communiquer rencontrées par unité d'énonciation

Nombre de difficultés	Nombre d'unités d'énonciation
1	13
2	9
3	4
4	1
6	1

Il y a 13 unités d'énonciation indiquant une seule difficulté. Il y a 9 unités d'énonciation indiquant deux difficultés à communiquer et 4 autres unités d'énonciation indiquant trois difficultés à communiquer. De plus, il y a 1 unité d'énonciation indiquant quatre difficultés à communiquer. Il y a 1 seule unité d'énonciation indiquant six difficultés à communiquer. Tout compte fait, ces résultats révèlent que parmi les 28 unités d'énonciation analysées, la majorité ne comporte qu'une seule difficulté. Également, ces résultats indiquent une seule unité d'énonciation présentant un nombre de six difficultés à communiquer, ce qui nous permet de croire que les difficultés à communiquer rencontrées dans cette unité d'énonciation sont davantage liées aux compétences individuelles du locuteur. Le locuteur de cette unité d'énonciation est québécois.

Pour résumer, les résultats indiquent que les élèves du primaire rencontrent plusieurs types de difficultés à communiquer. Ils rencontrent des difficultés à communiquer liées à leur compétence à communiquer oralement, à leur habileté à manipuler le dispositif technique, aux modalités du dispositif technique ainsi qu'à certains autres comportements verbaux et non-verbaux. Les résultats indiquent également que la nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication réfère à la compétence à communiquer oralement des élèves plus spécifiquement, à l'utilisation des éléments prosodiques. Notamment, l'utilisation d'un volume de voix faible. Les résultats indiquent également que les élèves québécois sont la source de ces difficultés à communiquer. Enfin, les élèves du primaire ont rencontré très peu de difficultés à communiquer avec le dispositif technique de vidéocommunication. La prochaine partie expose d'abord les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Elle présente ensuite les résultats de manière à différencier les comportements stratégiques des élèves français de ceux des élèves québécois. Enfin, nous présentons le nombre de comportements stratégiques mis en œuvre pour chaque unité d'énonciation. Ces résultats sont regroupés sous la forme de figures et de tableaux.

4.3 Comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire

Pour identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer, nous avons fait un bilan chiffré de ceux-ci pour chacune des catégories et des sous-catégories répertoriées dans le canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Comme nous l'avons déjà vu, nous avons analysé les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves à partir des difficultés à communiquer rencontrées par ceux-ci. La prochaine figure illustre les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire.

Tableau 7 : Comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves

COMPÉTENCE À COMMUNIQUER ORALEMENT	Utilisation des éléments prosodiques	volume	14	32	47
		débit	5		
		articulation/prononciation	2		
		intonation/ accentuation/ hauteur	11		
	Formulations utilisées	lexique	9	15	
		syntaxe	6		
	Adaptation de leur propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue	expression appropriée	0	0	
lexique (mot nouveau)		0			
HABILITÉ À MANIPULER LE DISPOSITIF TECHNIQUE	Manipulation de la caméra de transmission	transmission visuelle correspondant aux paroles du locuteur	3	4	4
	Manipulation du microphone	éloigne microphone de bouche	1		
MODALITÉS DU DISPOSITIF TECHNIQUE	Bris canal audio	élève touche bouton microphone	1	1	1
AUTRES COMPORTEMENTS VERBAUX, NON-VERBAUX	Répétition	répète les paroles de l'enseignant ou de l'interlocuteur	2	4	10
		répète exactement le même énoncé	2		
	Résolution	bouge ou pointe l'objet	4	5	
		attend commentaires de l'interlocuteur avant d'interagir	1		
	Évitement	donne le microphone à un pair	1	1	
TOTAL				62	

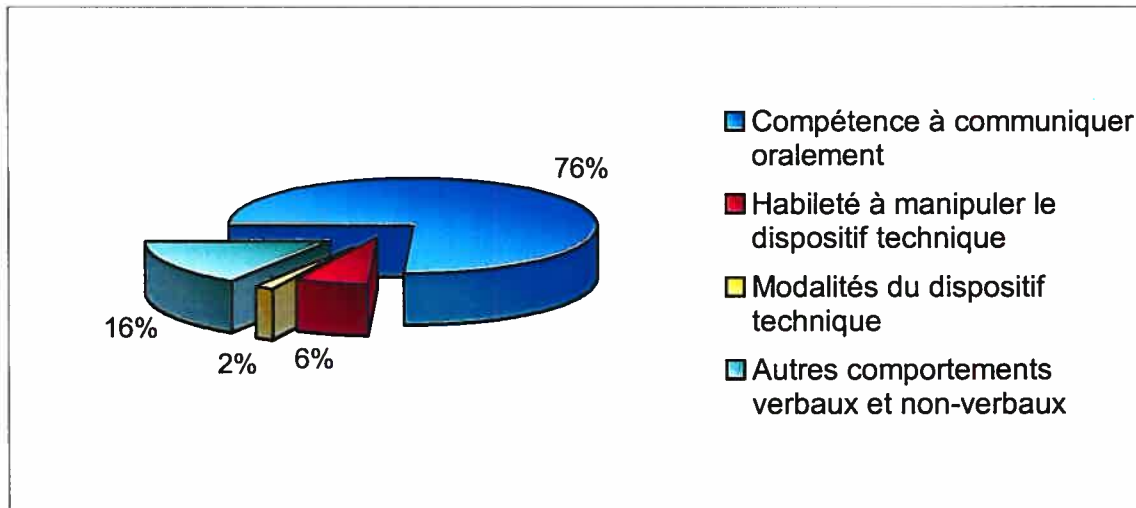
Les résultats indiquent que les élèves du primaire en situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication mettent en œuvre leur compétence à communiquer oralement, leur habileté à manipuler le dispositif technique, les modalités du dispositif technique ainsi que certains comportements stratégiques de répétition, de résolution et d'évitement pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Les élèves du primaire ont mis en œuvre leur compétence à communiquer oralement quarante-sept fois pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Plus spécifiquement, ils ont mis en œuvre trente-deux fois les éléments prosodiques dont 14 fois un volume de voix élevé, 5 fois un débit rapide, 2 fois une prononciation articulée et 11 fois une intonation/accélération/hauteur montante. Les élèves du primaire ont modifié quinze fois leurs formulations pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Plus spécifiquement, ils ont mis en œuvre, à 9 reprises, un lexique précis et à 6 reprises une syntaxe correcte. Par contre, les élèves du primaire n'ont pas adapté leur expression aux interlocuteurs pour surmonter ce type de difficultés à communiquer.

Les élèves du primaire ont mis en œuvre quatre fois leur habileté à manipuler le dispositif technique pour surmonter leurs difficultés à communiquer. À 3 reprises, ils ont modifié l'image envoyée par la caméra de transmission. De plus, ils ont modifié la position du microphone 1 fois afin de réduire l'interférence.

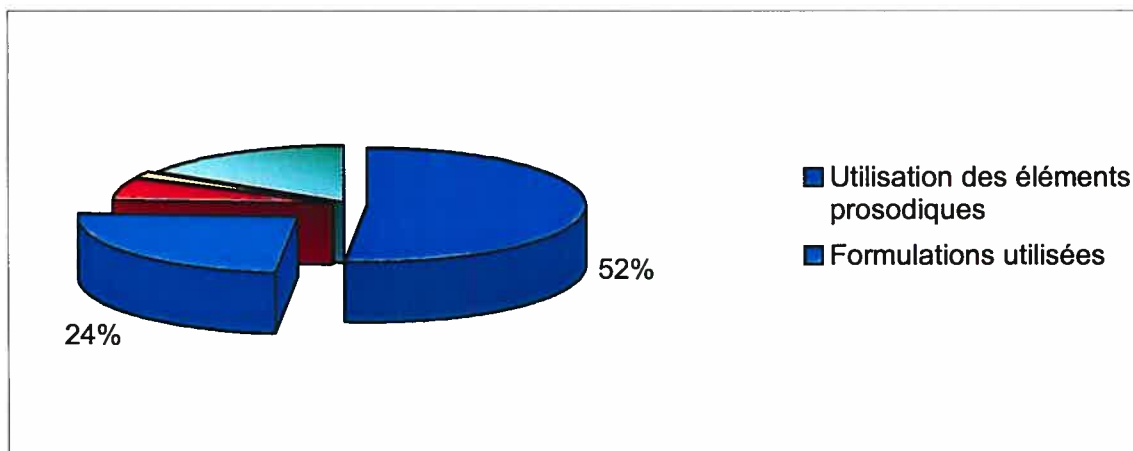
Les élèves du primaire ont utilisé le dispositif technique pour surmonter l'une des deux des difficultés à communiquer liées aux pertes du son. Les élèves du primaire ont ouvert et fermé le bouton du microphone à seulement 1 reprise.

Les élèves du primaire ont mis en œuvre, à dix reprises, d'autres comportements verbaux et non-verbaux pour surmonter leurs difficultés à communiquer. À 2 reprises, ils ont répété les paroles de l'enseignant tandis qu'à 2 reprises, ils ont répété leurs propres paroles. Les élèves ont mis en œuvre des comportements stratégiques de résolution. Ils ont, à 4 reprises, bougé ou pointé l'objet présenté. Ils ont également, à 1 reprise, attendu le commentaire de l'interlocuteur avant d'interagir afin d'éviter de parler simultanément. Enfin, les élèves ont mis en œuvre des comportements stratégiques d'évitement. Ils ont, à 1 reprise, donné le microphone à un pair. Les prochaines figures reprennent les résultats du tableau 6 et illustrent ceux-ci en pourcentage. Nous avons arrondi à l'unité près.

Figure 11 : Comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire

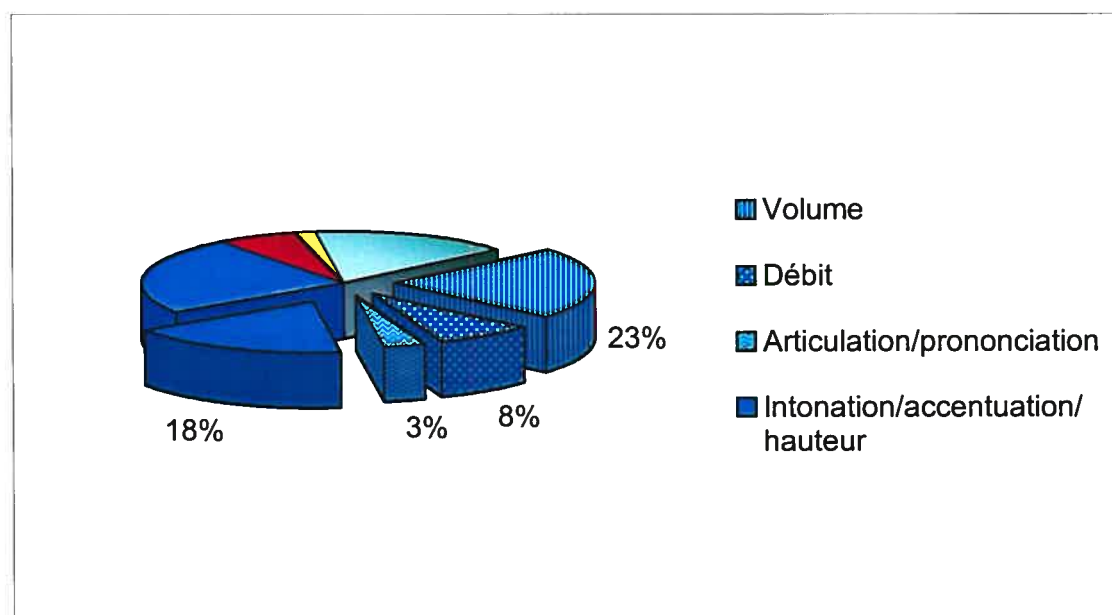
Les élèves du primaire ont utilisé leur compétence à communiquer oralement, leur habileté à manipuler le dispositif technique, les modalités du dispositif technique ainsi que d'autres comportements verbaux et non-verbaux pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Les compétences à communiquer oralement représentent 76% (47/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves tandis que leur habileté à manipuler le dispositif technique n'en représentent que 6% (4/62). L'utilisation des modalités du dispositif technique représente 2% (1/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Enfin, les autres comportements verbaux et non-verbaux représentent 16% (10/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Figure 12 : Utilisation de la compétence à communiquer oralement



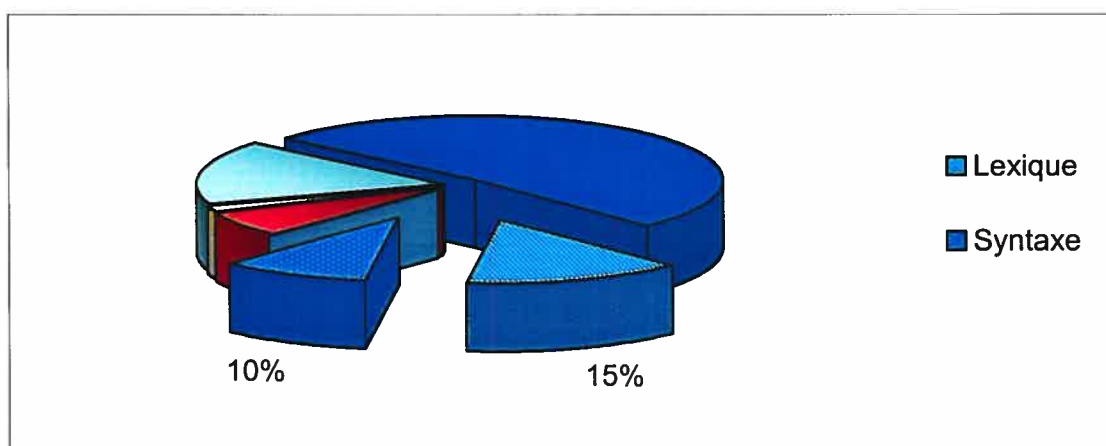
Les élèves du primaire ont utilisé leur compétence à communiquer oralement pour surmonter leurs difficultés. L'utilisation des éléments prosodiques représente 52% (32/62) des comportements stratégiques mis en œuvre tandis que l'utilisation d'une formulation nouvelle (reformulation) n'en représente que 24% (15/62).

Figure 13 : Utilisation des éléments prosodiques



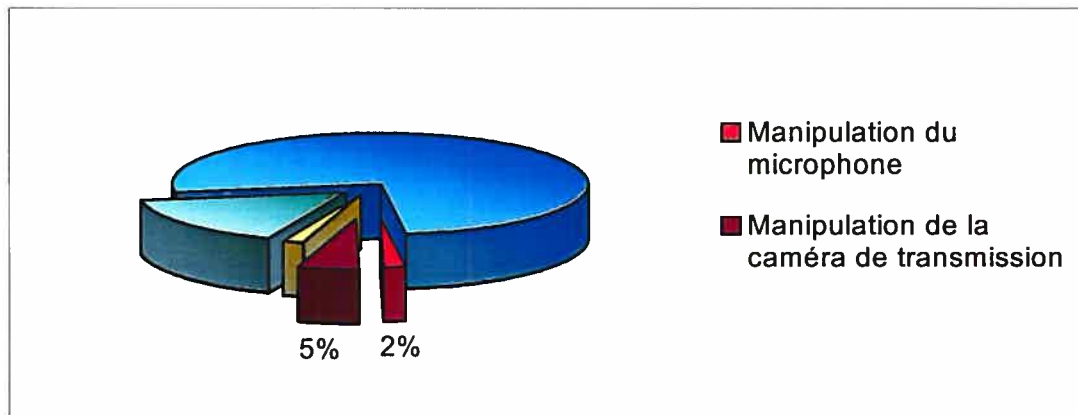
Les élèves du primaire ont utilisé des éléments prosodiques pour surmonter leurs difficultés à communiquer. L'utilisation d'un volume de voix élevé représente 23% (14/62) des comportements stratégiques mis en œuvre. L'utilisation d'un débit lent représente 8% (5/62) des comportements stratégiques mis en œuvre tandis que l'utilisation d'une prononciation articulée n'en représente que 3% (2/62). Enfin, l'utilisation d'une intonation/accentuation/hauteur montante représente 18% (11/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Figure 14 : Choix des formulations utilisées



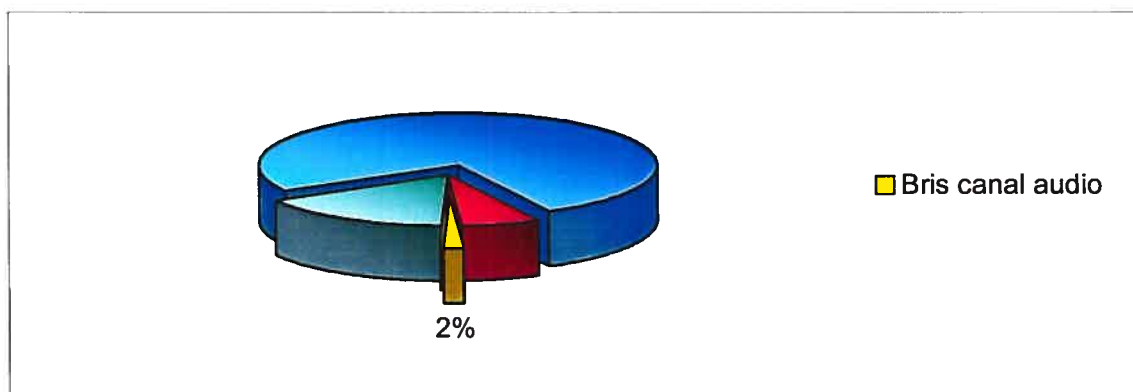
Les élèves du primaire ont modifié leurs formulations (reformulation) pour surmonter leurs difficultés à communiquer. L'utilisation d'une lexique précis représente 15% (9/62) des comportements stratégiques mis en œuvre tandis que l'utilisation d'une syntaxe correcte représente 10% (6/62).

Figure 15 : Manipulation du dispositif technique



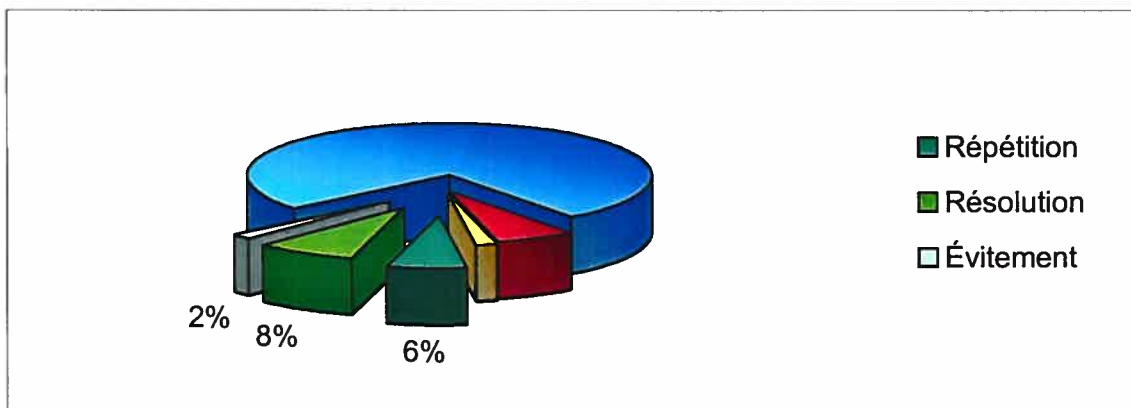
Les élèves du primaire ont manipulé le dispositif technique pour surmonter leurs difficultés à communiquer. La manipulation du microphone (un empan de la bouche) représente 2% (1/62) des comportements stratégiques mis en œuvre tandis que l'ajustement de l'image envoyée afin de correspondre aux paroles du locuteur représente 5% (3/62). Il semblerait que la préparation à l'utilisation du microphone ait été suffisante.

Figure 16 : Utilisation des modalités du dispositif technique



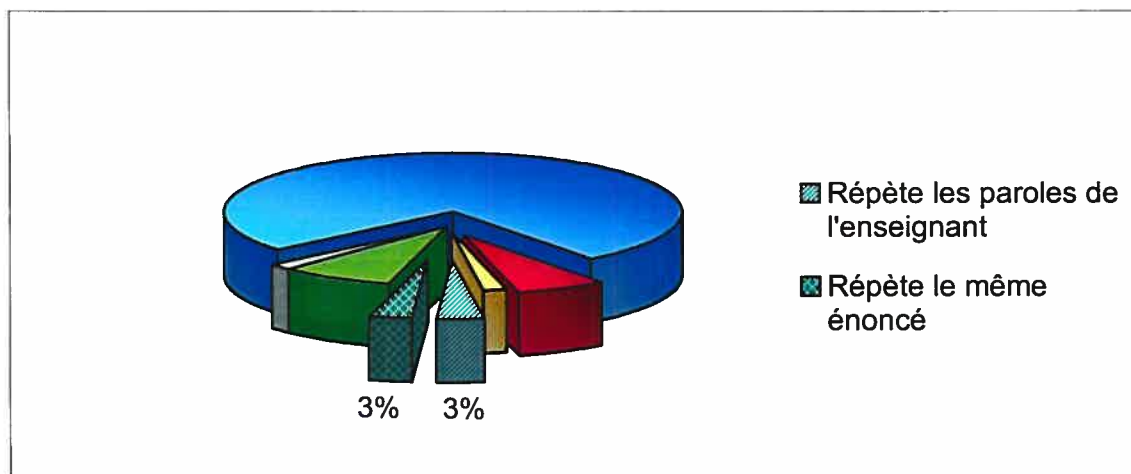
Les élèves du primaire utilisent des comportements stratégiques pour surmonter les difficultés à communiquer provenant d'un bris technique. L'ajustement du microphone (ouvrir/fermer) représente 2% (1/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer lors de la perte du son. Lors de la deuxième perte du son, les élèves du primaire n'ont pas tenté d'ajuster leur microphone.

Figure 17 : Utilisation de la répétition, de la résolution et de l'évitement



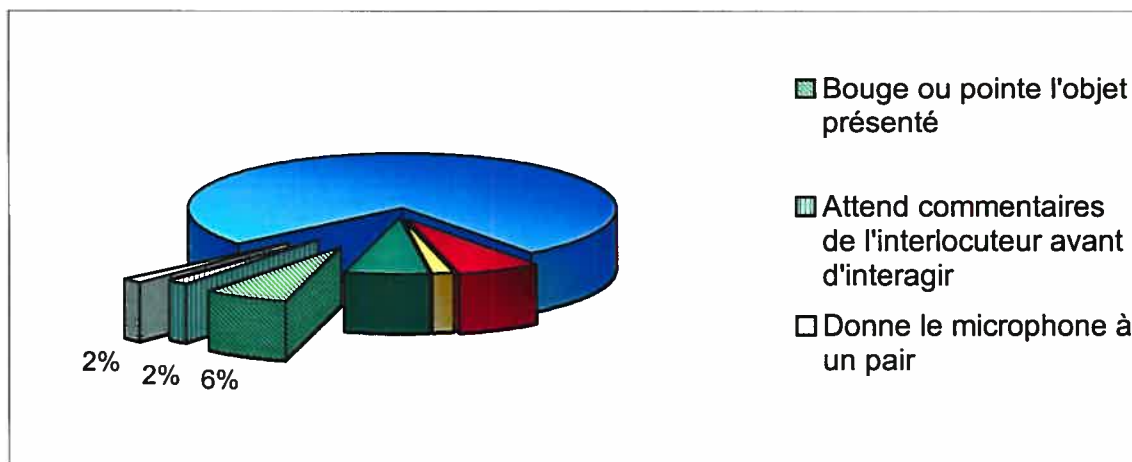
Les élèves du primaire ont utilisé des comportements de répétition, de résolution et d'évitement pour surmonter leurs difficultés à communiquer. La répétition représente 6% (4/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves du primaire. Les comportements de résolution représentent 8% (5/62) tandis que l'évitement ne représente que 2% (1/62) des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Figure 18 : Comportements stratégiques de répétition



Les élèves du primaire ont utilisé des comportements stratégiques de répétition pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Répéter les paroles de l'enseignant (2/62) et le même énoncé (2/62) représente 3% des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves.

Figure 19 : Comportements stratégiques de résolution et d'évitement



Nous avons réuni dans un même schéma les comportements stratégiques de résolution et d'évitement car ce sont des comportements non-verbaux. Les élèves du primaire ont utilisé des comportements stratégiques de résolution et d'évitement pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Bouger ou pointer l'objet représentent 6% (4/62) des comportements de résolution tandis qu'attendre les commentaires de l'interlocuteur avant d'interagir représente 2% (1/62) des comportements utilisés pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Donner le microphone à un pair représente 2% (1/62) des comportements d'évitement utilisés par des élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

4.3.1 Bilan des comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire

Le tableau 8 illustre les résultats des vingt-huit unités d'énonciations analysées. La ligne « Locuteurs AL » indique quel locuteur a fait l'acte de langage pour chaque unité d'énonciation. La ligne « U. énonciation » indique l'ordre d'apparition de l'unité d'énonciation. Les autres lignes indiquent les catégories et sous-catégories de la grille d'analyse des interactions verbales. Chacune des unités d'énonciation comprend un ou plusieurs « x » selon les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves. La colonne « T » indique le nombre total de difficultés à communiquer rencontrées pour chacune des sous-catégories. La ligne « T unité d'énon. » indique le nombre total de difficultés à communiquer rencontrées par unité d'énonciation. La ligne « Total » indique le nombre total des difficultés à communiquer rencontrées pour chaque catégorie.

chacune des sous-catégories. La ligne « T unité d'énon. » indique le nombre total de difficultés à communiquer rencontrées par unité d'énonciation. La ligne « Total » indique le nombre total des difficultés à communiquer rencontrées pour chaque catégorie.

Tableau 8 : Bilan des comportements stratégiques mis en œuvre pour chaque unité d'énonciation

Locuteurs AL	Compétence à communiquer oralement																														Total								
	EF	LF	LF	EQ	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LQ	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF	LF		LF	EQ	LF					
U. énonciation	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	30										
Éléments prosodiques																																							
Volume									x	x		x	x					x																					
Débit									x	x																													
Articulation/prononciation									x																														
Inton./Accent./Hauteur									x	x																													
Formulations utilisées									x	x																													
Lexique									x	x																													
Syntaxe																																							
Habileté à manipuler le dispositif technique																																							
Manipulation caméra																																							
Transmission visuelle																																							
Usage microphone																																							
Éloigne microphone bouche																																							
Modalités du dispositif technique																																							
Canal audio/ perte du son																																							
Touche bouton microphone																																							
Total																																							
Autres comportements verbaux et non-verbaux																																							
Répétition																																							
Répète les paroles																																							
Répète le même énoncé																																							
Total																																							
Résolution																																							
Attend avant d'interagir																																							
Bouge ou pointe objet																																							
Évitement																																							
Donne microphone pair																																							
Total																																							
T unité d'énonciation																																							
	3	3	3	2	2	4	1	4	1	4	2	6	1	1	1	3	1	1	2	2	4	3	2	1	2	1	1	2	3	1	1	2	3	1	1	6	2		
Légende : EF : Enseignant français EQ : Enseignant titulaire ou enseignant chercheur québécois LF : Locuteur français LQ : Locuteur québécois																																							

Ce tableau nous permet de distinguer les comportements stratégiques des élèves français de ceux des élèves québécois. Les élèves du primaire ont utilisé leur compétence à communiquer oralement pour surmonter leurs difficultés. Les élèves français et québécois ont utilisé un volume de voix élevé pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Seuls les élèves québécois ont utilisé un débit lent, une prononciation articulée, une intonation montante et un lexique précis et une syntaxe correcte pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Les élèves du primaire ont utilisé leur habileté à manipuler le dispositif technique pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Les élèves français ont éloigné le microphone à un empan de leur bouche et les élèves québécois ont modifié l'image envoyée et ils ont ouvert et fermé le microphone pour surmonter leurs difficultés à communiquer.

Les élèves français et québécois ont utilisé d'autres comportements verbaux et non-verbaux pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Les élèves français et québécois ont attendu avant d'interagir afin de ne pas parler simultanément. Seuls les élèves français ont répété leurs propres paroles pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Pour leur part, les élèves québécois ont répété les paroles de l'enseignant ou de l'interlocuteur pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Seuls les élèves québécois ont bougé ou pointé l'objet présenté pour surmonter leurs difficultés à communiquer. De plus, seuls les élèves québécois ont utilisé une stratégie d'évitement en donnant le microphone à un pair.

Il semble que les comportements stratégiques mis en œuvre aient été efficaces car seulement les unités d'énonciation nos 19 et 21 se sont terminées par un échec à la communication c'est-à-dire que l'interlocuteur n'a pas poursuivi les échanges avec pertinence. Le prochain tableau schématise le nombre de difficultés à communiquer rencontrées par unités d'énonciation.

Tableau 9 : Nombre de comportements stratégiques mis en œuvre par unité d'énonciation

Nombre de comportements stratégiques	Nombre d'unités d'énonciation
1	10
2	8
3	6
4	3
6	1

Il y a dix unités d'énonciation indiquant que les élèves du primaire ont mis en œuvre 1 seul comportement stratégique pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Il y a huit unités d'énonciation indiquant 2 comportements stratégiques tandis qu'il y a six unités d'énonciation indiquant 3 comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer. De plus, il y a trois unités d'énonciation indiquant 4 comportements stratégiques et une seule indiquant 6 comportements stratégiques mis en œuvre pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Tout compte fait, ces résultats révèlent que parmi les vingt-huit unités d'énonciation analysées, la majorité ne comporte qu'une seule stratégie utilisée. Ces résultats sont similaires aux résultats sur les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves, car la plupart des unités d'énonciation présentent au moins un comportement stratégique tout comme l'indique le tableau 6 sur les difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire. L'unité d'énonciation qui indique 6 comportements stratégiques mis en œuvre est la même unité d'énonciation qui comportait 6 difficultés à communiquer.

Pour résumer, l'analyse des comportements stratégiques indique que les élèves du primaire mettent en œuvre leur compétence à communiquer oralement, leur habileté à manipuler le dispositif technique, les modalités du dispositif technique ainsi que certains autres comportements verbaux et non-verbaux pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Il semblerait que ces comportements stratégiques permettent la poursuite des échanges, car seulement deux unités d'énonciation se sont terminées par un échec à la communication.

5. DISCUSSION

Le chapitre précédent a été consacré à la présentation et à l'analyse de nos données de recherche. Les résultats de l'analyse des interactions verbales révèlent que la nature des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire réfère à la compétence à communiquer oralement des élèves, plus spécifiquement à l'utilisation des éléments prosodiques. Les résultats indiquent aussi que ce sont les élèves québécois qui sont la source de ces difficultés à communiquer. Les résultats sur les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer démontrent qu'ils utilisent des comportements stratégiques efficaces puisque la majorité des interactions verbales ayant subi une rupture de la communication se sont terminées par une poursuite cohérente des échanges. Comment s'expliquent les échecs à la communication ? Les résultats signalent que parfois les comportements stratégiques mis en œuvre ne correspondent pas aux difficultés à communiquer rencontrées. En effet, les élèves du primaire ont rencontré des difficultés à adapter leur expression au contexte et aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue, mais ils n'ont pas utilisé ce type de comportements stratégiques pour surmonter ces difficultés à communiquer. Dès lors, comment les élèves du primaire ont-ils réussi à surmonter ces difficultés à communiquer ? Y-a-t-il une différence entre les comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves québécois et les élèves français du primaire ? Enfin, les résultats révèlent que les élèves du primaire ont rencontré deux bris techniques provenant de la perte du son et que le seul comportement stratégique utilisé par ceux-ci a été d'ouvrir et de fermer le microphone. Comment expliciter la poursuite des échanges ? Dans le présent chapitre, nous reprendrons ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique de recherche. Cette analyse nous permettra de comprendre les difficultés à communiquer et les comportements stratégiques des élèves. Nous présenterons par la suite les limites de la recherche et afin nous dégagerons des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire.

5.1 Difficultés à communiquer rencontrées et comportements stratégiques mis en œuvre

L'analyse des résultats laisse penser que certains comportements stratégiques ont été inefficaces, car deux élèves québécois n'ont pas réussi à poursuivre les échanges de manière cohérente. Dans le prochain exemple, le locuteur québécois utilise un volume de voix faible pour décrire le fonctionnement d'un gobelet à bain de trayons :

- Locuteur québécois : *Ben euh ça sert euh dans c'que vous voyez là là le genre de bébelle on met un liquide rouge okay pis là on ferme ça comme ça pis quand tu pèses là le liquide rouge y s'rend euh comme on dirait y s'rend dans ça.*
- Interlocuteur français : *On n'entend pas très bien.*
- Locuteur québécois : *C'que vous voyez là là l'affaire blanche là.*
- Enseignant québécois : *Le contenant. Montre-le plus proche. Qu'est-ce que ça fait ? Ça sert à quoi ? Tu l'as pas dit.*
- Locuteur québécois : *Le contenant c'est comme genre euh on met un liquide rouge dedans là pis quand euh on pèse on fait comme genre euh pomper le liquide rouge. On fait genre pour pomper le liquide rouge là pis là ça ça monte ici pis on met ça sur le trayon des vaches. Ben pour pas qui euh aille de bactéries qui rentent dans l'trayon des vaches.*

Selon nous, cet exemple reflète une difficulté à maîtriser le discours descriptif et explicatif lors d'une communication à distance. Même si l'objet de référence était présent dans l'environnement, le locuteur québécois devait faire appel à ses habiletés cognitives de représentations abstraites puisqu'il devait décrire les caractéristiques de l'objet et faire le lien avec son fonctionnement. Concrètement, il devait décrire et expliquer comment s'utilise l'objet pour traire les vaches. Le contexte immédiat ne lui donnait pas accès à une démonstration du fonctionnement de cet objet et par conséquent, il devait seulement compter sur les mots pour le décrire et expliquer son fonctionnement (Nonnon, 2001-2002 ; Burns, Espinosa et Snow 2003). Le locuteur québécois n'a donc pas réussi à se faire comprendre puisque d'une part, il a utilisé des termes imprécis (bébelle, genre, affaire) et d'autre part, parce qu'il a utilisé des pronoms qui sont réservés à la communication face à face (i.e. ça, là). Dans ces cas de

communication à distance, les termes décrivant l'objet et son fonctionnement doivent être utilisés. Parallèlement, il n'a pas réussi à se faire entendre car même si l'interlocuteur français affirme ne pas entendre, le locuteur québécois n'utilise pas un volume de voix élevé comme comportement stratégique pour surmonter cette difficulté. De plus, l'enseignant québécois est intervenu non pas pour demander au locuteur québécois de parler plus fort, mais pour suggérer des pistes d'intervention à celui-ci. Ces comportements stratégiques se sont toutefois révélés inefficaces, car l'interlocuteur français n'a pas poursuivi les échanges avec cohérence.

Dans le second exemple, le locuteur québécois tente d'expliquer les caractéristiques de son objet à l'interlocuteur français. Tout comme l'exemple précédent, le locuteur québécois utilise un volume de voix faible pour décrire des graines de maïs et d'avoine :

- Locuteur québécois : *Euh c'é doux quand qu'on l'prend c'é comme euh dé p'tites roches là. Ça s'échappe facilement d'nos mains. C'é comme du sable. Sauf sauf c'é plus fin pis plus p'tit.*
- Interlocuteur français : *Est-ce que vous pourriez répéter ?*
- Locuteur québécois : *Ça/ Attends un peu, ça c'fait avec euh c'tait l'autre produit ben l'aute produit ben qu'on ben qu'on vient d'montrer ben qu'on vient de rajouter. J'vas vous pâsser X pis a vâ ça va peut-être vous aider à savoir c'é quoi.
[Donne le microphone à un pair].*
- Locuteur québécois : *Ben euh c'é deux produits là mélangés ensemble.*
- Interlocuteur français : *Est-ce que c'est une broche ?*

Selon nous, cet exemple reflète une difficulté à maîtriser le registre de langue appropriée à des interlocuteurs de culture française. Le locuteur québécois devait décrire les caractéristiques des graines de maïs et d'avoine à des interlocuteurs de culture différente. D'abord, ces objets sont particulièrement difficiles à décrire d'autant plus que les interlocuteurs français les voyaient à l'écran. De plus, un autre locuteur québécois venait de répondre à une série de questions portant sur les graines de maïs et d'avoine si bien que plusieurs caractéristiques avaient déjà été nommées (i.e. goût). Par contre, l'élève

utilise une structure de phrase qui ne correspond pas aux normes phonétiques régissant le parler correct pour des interlocuteurs français (Girard, 1985 ; Dolz et Schneuwly, 1998). Nous pensons donc que le locuteur québécois était incapable d'utiliser un registre de langue plus soutenu en construisant des phrases plus appropriées sur le plan phonétique (Groupe Oral-Créteil, 1999).

Nous pensons que les locuteurs québécois des deux exemples précédents ont utilisé un volume de voix faible pour éviter d'être entendu. Notamment, le premier locuteur québécois a utilisé une stratégie d'évitement en donnant le microphone à un pair. Nous émettons cette hypothèse car les élèves du primaire ont fait la preuve qu'ils sont capables d'utiliser un volume de voix élevé comme stratégie efficace pour se faire entendre.

L'analyse des résultats suppose que « voir » un objet faisant référence à une culture différente et « entendre » le nom de cet objet ne suffiraient pas à l'apprentissage d'un lexique nouveau. En effet, certains élèves québécois et français ont rencontré des difficultés à communiquer lorsque le locuteur utilisait des termes précis désignant des objets inconnus. Les noms d'objets qui ont occasionné des difficultés à communiquer aux élèves québécois sont : la gourgane et le fromage cheddar. Les noms d'objets qui ont occasionné des difficultés à communiquer aux élèves français sont : le coquillage d'ormeau et la bombarde. Prenons l'exemple suivant :

Locuteur français :	<i>Est-ce que vous avez des questions à poser ?</i>
Interlocuteur québécois :	<i>Ben euh, est-ce, c'est c'qu'on appelle des clams?</i>
Enseignant québécois :	<i>Demande de répéter le nom.</i>
Interlocuteur québécois :	<i>Est-ce que vous pourriez répéter le nom?</i>
Locuteur français :	<i>C'est un ormeau. Là on voit la différence entre un clams et là c'est un ormeau.</i>

Cet exemple reflète bien les difficultés à communiquer rencontrées par les élèves du primaire lors de l'utilisation d'un lexique nouveau pour désigner un objet culturel à des interlocuteurs ayant des référents culturels différents. Les élèves « voyaient » à l'écran l'objet présenté pendant que le locuteur « désignait verbalement » le nom de

l'objet. Les élèves du primaire pouvaient donc s'appuyer sur des indices verbaux et visuels pour saisir le nom de l'objet. Pourtant, ces indices n'ont pas permis aux élèves du primaire d'inférer le nom des objets. Selon nous, ces difficultés à communiquer s'expliquent d'une part, par le fait que la transmission des indices verbaux s'est faite par le canal audio ; lequel peut réduire la qualité sonore (Jamieson et al., 1996) et d'autre part, par le fait que la caméra fixait l'objet si bien que les élèves ne pouvaient voir le locuteur et conséquemment, lire sur les lèvres de celui-ci, ce qui rendait difficile l'interprétation du message (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Périn et Mouchon, 1992 ; Garitte, 1998).

Par ailleurs, certaines recherches portant sur les facteurs humains dans l'intégration de la vidéocommunication (Mühlbach, Böcker et Pursso, 1995) ont indiqué un problème relativement au contact visuel en vidéocommunication. Parfois, il est impossible pour le locuteur de regarder simultanément l'interlocuteur (à l'écran) et la caméra de transmission, ce qui rendrait difficile l'interprétation des signes non-verbaux. Tout comme les résultats de ces études, notre recherche indique des problèmes avec l'envoi d'images simultanées. Parfois, il est impossible pour l'interlocuteur de voir simultanément le locuteur et l'objet présenté.

L'analyse des résultats démontre que les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves français diffèrent de ceux des élèves québécois lorsque la difficulté rencontrée est liée à l'utilisation d'une expression inappropriée aux interlocuteurs. Les élèves français répètent leurs propres paroles pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Voyons un exemple où le locuteur français utilise une expression inappropriée aux interlocuteurs québécois :

Locuteur français :	<i>Est-ce que c'est un verre à mesure ?</i>
Interlocuteur québécois :	<i>Est-ce que tu peux répéter ?</i>
Locuteur français :	<i>Est-ce que c'est un verre à mesure ?</i>
Enseignant québécois :	<i>Une tasse à mesurer.</i>

Le locuteur français n'adapte pas son expression aux interlocuteurs québécois de sorte que l'enseignant québécois¹⁸ intervient pour le faire. Voyons un exemple où c'est le locuteur québécois qui utilise une expression inappropriée aux interlocuteurs français :

Locuteur québécois :	<i>Est-ce que c'é pesant ?</i>
Interlocuteur français :	<i>Vous pouvez répéter s'il vous plaît ?</i>
Enseignant québécois :	<i>Lourd.</i>
Locuteur québécois :	<i>Est-ce que c'est lourd ?</i>

Tandis que les élèves français répètent leurs propres paroles, les locuteurs québécois répètent les paroles de leur enseignant. Dans le cadre de notre étude, nous considérons que les interventions de l'enseignant ne sont pas des directives mais plutôt des suggestions et que la décision revient à l'élève d'y recourir ou non. C'est pourquoi nous avons considéré les comportements stratégiques de répétition comme des actions verbales choisies et réalisées par les élèves dans le but de surmonter leurs difficultés à communiquer. Quand les élèves français ou québécois rencontrent une difficulté à adapter une expression aux interlocuteurs, l'enseignant québécois intervient même si les élèves n'ont pas sollicité son aide. Ce type de comportement illustre bien le rôle de l'enseignant québécois en pareil cas. Inversement, les résultats n'indiquent aucune intervention de la part de l'enseignant français dans pareil cas. Les comportements stratégiques de répétition ont permis aux élèves de poursuivre les échanges de manière cohérente.

L'analyse des résultats suggère qu'une difficulté à adapter son expression aux interlocuteurs peut être surmontée par une utilisation adéquate des éléments prosodiques, syntaxiques et lexicaux si l'expression utilisée n'est pas nécessaire à la compréhension du message. Illustrons ces propos par l'exemple suivant :

¹⁸ Dans la classe québécoise, il y avait deux enseignants : un enseignant titulaire et un enseignant chercheur. La plupart du temps, c'est l'enseignant titulaire qui intervient auprès des élèves québécois. Dans ce texte, nous ne distinguons pas lequel des deux enseignants intervient car l'enseignant chercheur avait pour rôle de soutenir l'enseignant titulaire. Dans la classe française, il n'y a qu'un seul enseignant.

- Locuteur québécois : *Euh, est-ce que ça se peut que ça soye d'la céramique ?*
- Interlocuteur français : *Vous pouvez répéter ?*
- Locuteur québécois : *Est-ce que ça se peut que ça soye d'la céramique ?*

L'utilisation du mot « soye » est une prononciation du vieux français encore utilisée par certaines personnes vivant au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Elle relève de la prononciation de la forme du subjonctif présent. Même si cette expression est inappropriée aux interlocuteurs français, ils ont quand même réussi à surmonter cette difficulté. Selon nous, l'utilisation de l'expression « soye » n'a pas empêché l'interlocuteur français de faire un travail d'interprétation en mettant en relation les éléments communicationnels de l'échange avec la situation et en tirer son sens (Searle, 1972 ; Armengaud, 1985 ; Saint-Pierre, 1989 ; Colletta, 1998 ; Dabène, 1998) car celle-ci n'était pas nécessaire à la compréhension du message. Somme toute, le locuteur québécois n'a pas adapté sa prononciation et l'enseignant québécois n'est pas intervenu. On peut donc se questionner sur les comportements stratégiques qu'auraient utilisés les autres élèves québécois si l'enseignant québécois n'était pas intervenu lors d'autres cas semblables.

L'analyse des résultats laisse croire que les comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves québécois pour surmonter leurs difficultés à communiquer sont parfois plus efficaces que les suggestions proposées par l'enseignant québécois. Quelquefois l'enseignant québécois donne des indices verbaux à ses élèves, même si ceux-ci ne sollicitent pas son aide. Dans l'exemple suivant, l'interlocuteur québécois présente des gourganes :

- Locuteur français : *Est-ce que c'est des flageolets ?*
- Interlocuteur québécois : *Non.*
- Enseignant québécois : *C'est des gourganes.*
- Interlocuteur québécois : *C'est des gourganes.*
- Locuteur français : *Vous pouvez répéter s'il vous plaît ?*
- Interlocuteur québécois : *Le vrai nom c'est la fève des marais. Nous autres on l'appelle les gourganes...*

Apparemment, la proposition de l'enseignant québécois de désigner l'objet par son nom « gourgane » a occasionné une difficulté au locuteur français. Étant donné cette difficulté, l'interlocuteur québécois ajoute de l'information pertinente et compose une phrase complète pour surmonter la rupture de communication. Ces comportements stratégiques ont permis aux élèves de poursuivre les échanges de manière cohérente. Ces résultats nous renvoient à l'étude de Lafontaine (2004). Ces résultats signalent que certains enseignants du primaire occuperaient une grande place lors des interactions verbales entre les élèves. Ceux-ci interviendraient souvent, parleraient et reformuleraient pour l'élève en plus de compléter ses phrases.

L'analyse des résultats indique que parfois les interventions de l'enseignant québécois ne sont pas tout à fait ajustées à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Notamment, l'enseignant québécois a interrompu un locuteur québécois :

- | | |
|--------------------------|---|
| Locuteur québécois : | <i>Bonjour j'm'appelle X pis euh je vais euh vous parler, où c'qu' où c'qui a du fromage du fromage dans la région.</i> |
| Enseignant québécois : | <i>Ben là attend il fallait les faire deviner avant. C'est pas grave. Montrez leur l'objet là.</i> |
| Interlocuteur français : | <i>Vous pouvez répéter ?</i> |
| Enseignant québécois : | <i>Alors il faut qu'il devine c'est quoi notre objet.</i> |

L'enseignant québécois a interrompu le locuteur québécois pour lui donner des directives, car celui-ci était hors contexte. L'enseignant québécois n'a pas prévenu les interlocuteurs français et comme ceux-ci ne voyaient ni n'entendaient les propos de l'enseignant québécois, ils ont sans doute pensé ne plus entendre le locuteur québécois. Cette intervention de l'enseignant québécois a provoqué un long silence et conséquemment, une difficulté à communiquer.

En contrepartie, les résultats révèlent que l'enseignant québécois peut intervenir de manière adéquate dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication,

plus précisément, il intervient pour répéter aux élèves québécois un mot familier utilisé par un locuteur français. Prenons l'exemple suivant :

Locuteur français : *Est-ce, est qu'on met du sucre avec ?*
 Interlocuteur québécois : *Hen pouvez-vous répéter s'il vous plaît ?*
 Enseignant québécois : *Du sucre.*

Le canal audio peut dégrader le son et conséquemment rendre plus difficile l'audition du message (Jamieson et al., 1996). C'est pourquoi l'intervention de l'enseignant québécois peut être efficace pour éviter certaines difficultés d'audition du message.

L'analyse des résultats fait ressortir la capacité des élèves québécois à reformuler leurs énoncés pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Citons les trois exemples les plus pertinents :

Locuteur québécois : *Est-ce que le l'aute chose là que vous avez mis tantôt ça tourne ?*
 Interlocuteur français : *Est-ce que vous pouvez répéter ? On n'a pas compris.*
 Locuteur québécois : *Est-ce que ça tourne ?*
 Locuteur québécois : *Est-ce que c'est euh un chose ben euh le bâton euh c'est pour faire voler euh comme la tite hélice ?*
 Interlocuteur français : *Est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît ?*
 Locuteur québécois : *Est-ce que euh le bâton euh sert à faire voler la tite hélice ?*
 Locuteur québécois : *Est-ce qui en a qui n'ont déjà vu euh à part ceuse-là ?*
 Interlocuteur français : *Est-ce que vous pouvez répéter ?*
 Locuteur québécois : *Est-ce qui en a déjà qui euh n'ont vu avant qu'on vous les montre ?*

Ces exemples sont seulement quelques-uns des principaux cas de l'utilisation de la reformulation par les élèves québécois pour se faire comprendre. Les élèves québécois maîtrisent donc bien la distance entre une simple répétition et une formulation adéquate permettant d'éviter les malentendus (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002). En revanche, les résultats ne font pas ressortir cette capacité

chez les élèves français. Ils font plutôt ressortir le comportement stratégique de répétition des élèves français. Nous pensons que ces résultats peuvent d'abord s'expliquer par le fait que les élèves français ont rencontré moins de difficultés à communiquer que les élèves québécois à se faire comprendre par ceux-ci si bien qu'ils n'ont pas eu autant d'occasions d'utiliser le comportement stratégique de reformulation. D'ailleurs nous pouvons penser aussi que les élèves québécois ont eu plus souvent recours à la reformulation car leur formulation initiale était incorrecte contrairement aux élèves français qui utilisait une formulation correcte au départ. Ensuite, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la majorité des difficultés à communiquer rencontrées par les élèves français étaient liées à l'utilisation d'une expression inappropriée aux interlocuteurs. Du reste, les élèves québécois ont eux aussi rencontré de la difficulté à adapter leur propos à leurs interlocuteurs.

Finalement, l'enseignant québécois semble être davantage intervenu que l'enseignant français dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Par conséquent, rappelons que les données ont été collectées à partir de la classe québécoise et qu'il y avait deux enseignants présents physiquement dans cette classe et non seulement un comme dans la classe française.

L'analyse des résultats indique que les élèves québécois sont conscients qu'une interruption sonore peut être occasionnée par la fermeture du microphone. Lors de la première perte du son, le locuteur québécois a ouvert et fermé le bouton de son microphone. Par la suite, le technicien en informatique de la classe québécoise a ajusté les appareils assurant ainsi le retour du son. Lors de la deuxième perte du son, le locuteur québécois n'a pas utilisé de comportements stratégiques pour surmonter la difficulté. Le soutien technique a permis un retour rapide du son si bien que les résultats ne nous permettent pas de savoir quels auraient été les comportements stratégiques mis en œuvre par les enseignants et les élèves pour poursuivre la communication. La prochaine section présente les limites de cette étude. Nous terminerons par la présentation des limites de l'étude.

5.2 Limites de l'étude

Les limites de cette étude se situent aux niveaux praxéologique et méthodologique. Au niveau praxéologique, l'étude a fourni des recommandations pédagogiques aux enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire. Toutefois, ces recommandations s'appliqueront à des élèves du primaire dont la langue première est le français.

Au niveau méthodologique, la collecte de données a permis de prendre en compte les facteurs impliqués dans la situation d'apprentissage. Or, les données utilisées provenaient des enregistrements vidéo et sonore de la classe québécoise. Bien que les deux classes possèdent un dispositif technique équivalent et que les situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication étaient assistées par des techniciens informatiques, la collecte de données ne comprend pas le son et les images une fois transmises en classe française. Concrètement, l'analyse des données a permis de tenir compte des facteurs impliqués dans les deux classes à partir des données audiovisuelles envoyées de la classe québécoise à la classe française et des données audiovisuelles transmises de la classe française à la classe québécoise, mais ne permet pas l'accès aux données audiovisuelles une fois transférées en classe française (i.e. qualité audio, bruit ambiant).

Dans le prolongement des interprétations des données apportées par notre étude, nous allons maintenant dégager des recommandations pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.

5.3 Recommandations pédagogiques

Comme nous l'avons déjà avancé, il existe une très grande variété de genres oraux : expressif, incitatif, informatif, poétique, injonctif et ludique (Tarrab, 1982 ; Colletta, 1998). La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée exigeait des élèves l'utilisation d'un discours explicatif et descriptif dans

une situation de communication à distance. Les élèves devaient décrire l'objet et expliquer son fonctionnement sans toutefois le nommer. Ce type de communication exigeait donc de l'élève qu'il possède un vocabulaire lui permettant de décrire et d'expliquer l'objet à des pairs absents physiquement. Notamment, l'élève devait d'une part, utiliser un vocabulaire spécifique pour désigner les parties de l'objet et expliquer son fonctionnement et d'autre part, éliminer les termes spécifiques à une communication face à face. Même si l'analyse nous permet de penser que la majorité des élèves du primaire possède un vocabulaire suffisamment élargi pour décrire et expliquer leur objet, certains élèves ont rencontré des difficultés liées à l'utilisation d'un discours descriptif et explicatif. C'est pourquoi nous invitons les enseignants à sensibiliser les élèves à l'emploi d'un vocabulaire précis lors de la mise en place d'activités de développement de la compétence à communiquer oralement exigeant l'utilisation d'un discours explicatif et descriptif.

La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée voulait permettre aux élèves français et québécois d'acquérir un registre de mots nouveaux associés à des objets représentant la culture de l'autre. L'apprentissage du lexique nouveau reposait sur les indices donnés verbalement par les élèves et sur les indices visuels envoyés par la caméra. L'image envoyée correspondait à l'objet présenté et non au locuteur si bien que la plupart des élèves du primaire ne pouvaient lire sur les lèvres du locuteur. Conséquemment, les élèves n'avaient pas accès à certains indices non-verbaux assurant une partie de la compréhension du message (Bruce, 1994 ; O'Malley, Bruce et Langton, 1994 ; Bourdeau, 1999 ; Patrick, 1999). De plus, cette situation d'apprentissage ne permettait pas à l'élève de faire appel à ses référents culturels pour discerner le lexique nouveau. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la vidéocommunication est un dispositif multimédia qui se caractérise par la transmission synchrone, bidirectionnelle et dynamique à la fois de l'image et du son et d'autres données. Conséquemment, la vidéocommunication permet l'utilisation de supports visuels pour s'échanger des données ou des documents graphiques. Les caractéristiques de la vidéocommunication permettent non seulement

de voir l'écriture du nom désignant l'objet mais aussi l'objet lui-même. D'ailleurs, Reed et Woodruff (1995) conseillent de faire apparaître les questions à l'écran afin que les étudiants puissent voir et entendre celles-ci, ce qui favoriserait la rétention des apprentissages. C'est pourquoi nous suggérons aux enseignants d'utiliser toutes les modalités du dispositif technique de vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Notamment, l'utilisation de la caméra de transmission des documents fixes pourrait servir à envoyer une image sur laquelle apparaîtrait le lexique nouveau afin de favoriser son apprentissage et sa rétention et permettre à l'enseignant d'être attentif aux différents styles d'apprentissage. Même si les recherches ne permettent pas d'identifier s'il est plus important de voir le locuteur ou le document (Coventry, 2001), dans cette situation d'apprentissage, l'image envoyée fixait déjà un document, soit l'objet présenté.

Dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, quelques élèves ont rencontré des difficultés à adapter leur expression aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue. Ces difficultés à communiquer témoignent d'une part, d'un manque de savoir culturel (Gschwind-Holtzer, 1981) et d'autre part, d'une divergence entre les élèves français et québécois dans la façon de parler et de nommer. Par conséquent, cette situation d'apprentissage offre l'opportunité aux élèves de confronter leurs schèmes à d'autres pairs (Doise et Mugny, 1981). En liaison avec notre cadre théorique, la confrontation des différents points de vue est à la base de la construction des apprentissages (Perret-Clermont, 1980 ; Doise et Mugny, 1981). La théorie du conflit sociocognitif repose sur l'idée que l'effet structurant s'accroît lorsqu'il s'accompagne d'un conflit social. Il faut pour cela que les élèves verbalisent leurs conflits sociocognitifs. Le rôle de l'enseignant, dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, n'est donc pas de favoriser la poursuite des interactions verbales, mais plutôt de permettre à l'élève de construire des savoirs culturels et par conséquent, de développer sa compétence à communiquer oralement en confrontant son expression à celle de son interlocuteur. Il importe donc pour l'enseignant non pas de transmettre les connaissances mais

davantage de travailler à leur intégration (Savenye et Robinson, 1996). C'est pourquoi nous proposons aux enseignants d'amener les élèves à confronter leur façon de nommer et de parler en verbalisant leurs différents points de vue afin de favoriser le développement de la composante à adapter leur expression aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue appropriée.

De même dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, l'enseignant intervient, entre autres choses, pour résoudre certaines difficultés à communiquer rencontrées par l'élève. En d'autres termes, l'enseignant intervient souvent pour favoriser la poursuite des échanges et non pour proposer aux élèves des moyens leur permettant de résoudre leurs difficultés à communiquer. Par le fait même, nous pensons que l'enseignant québécois adopte, parfois, encore un rôle d'expert et non celui de guide. Comme nous l'avons dit dans notre cadre théorique, dans le courant de la pédagogie socioconstructiviste, le rôle de l'enseignant est d'aider l'élève en train d'apprendre à construire par lui-même son savoir, à se l'approprier (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Par conséquent, le rôle de l'enseignant est de tenir compte non seulement de la logique de l'élève, mais également de ses démarches d'apprentissage. Il doit lui offrir une aide modulable, c'est-à-dire lui proposer des moyens pour résoudre ses difficultés à communiquer (Colletta, 1998 ; Minier, 1999 ; Lasnier, 2000 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Parallèlement, nous suggérons aux enseignants de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement en guidant l'élève dans ses démarches pour surmonter ses difficultés à communiquer.

De plus, dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, l'enseignant québécois a interrompu un locuteur de sa classe provoquant ainsi un silence et de ce fait, une difficulté à communiquer. Cette situation d'apprentissage favorisait les interactions verbales entre élèves de communauté culturelle différente. Cette particularité de la situation exige de considérer les normes réglant les conduites communicatives qui forment les rituels sociaux dans la culture de l'autre (Lafontaine, 2001), c'est-à-dire de leur acceptabilité en référence à une situation sociale donnée.

Conformément à notre cadre théorique, les recherches sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication suggèrent d'explicitier aux correspondants les événements qui se passent dans la classe afin de créer une synergie (Patrick, 1999 ; Coventry, 2001). Par voie de corollaire, nous proposons aux enseignants de créer une synergie entre les groupes d'élèves en interprétant les événements au groupe en correspondance afin de respecter les rituels sociaux des deux groupes d'élèves.

Également, dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, l'enseignant québécois intervient parfois pour répéter un mot familier aux élèves. À l'opposé de certaines de ses autres interventions, celui-ci intervient sur le processus de compréhension du message. Tout d'abord parce que les élèves connaissent la signification du mot familier et parce que pour comprendre le message, il faut d'abord l'entendre. En pareil cas, il est hors de tout doute que c'est le fait d'entendre un mot familier qui va permettre aux élèves de bien comprendre le message. Selon certaines recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication en enseignement à distance auprès de participants adultes, cette stratégie serait souhaitable afin de s'assurer de la compréhension des participants et ainsi de favoriser les interactions (Reed et Woodruff, 1995 ; Patrick, 1999). En rapport avec cela, nous conseillons aux enseignants d'encourager les interactions verbales si le moyen utilisé n'entrave pas le développement de la compétence à communiquer oralement.

Ensuite, dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, le dispositif technique a provoqué des interruptions sonores. La présence du technicien en informatique et le retour rapide du son ne nous permet pas de connaître les comportements des enseignants et des élèves pour signaler un bris technique aux correspondants ni de connaître leurs comportements stratégiques pour surmonter cette difficulté. Toutefois, nous savons que les élèves du primaire peuvent rencontrer des difficultés à communiquer techniques dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Les résultats d'études portant sur l'intégration de la

vidéocommunication en enseignement à distance auprès de participants adultes suggèrent de les préparer à réagir lors d'un bris technique et proposent d'assigner un participant pour signifier par des comportements non-verbaux un éventuel bris technique aux correspondants (Reed et Woodruff, 1995). Conformément à ces études, nous incitons les enseignants à préparer les élèves à d'éventuels bris techniques en leur assignant des rôles.

Ajoutons que dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, l'utilisation des éléments prosodiques a occasionné plusieurs difficultés à communiquer aux élèves québécois. Comme nous l'avons dit précédemment, le groupe d'élèves français a une hauteur de voix plus aiguë tandis que le groupe d'élèves québécois a une hauteur de voix plus grave. Cette particularité se constate dans la population en général. La hauteur de voix aiguë est plus facilement captée par le dispositif technique que la hauteur de voix grave, ce qui pourrait expliquer en partie ces résultats. En revanche, les élèves québécois utilisent efficacement les éléments prosodiques pour surmonter ces difficultés à communiquer. Tout compte fait, si les élèves rencontrent des difficultés à communiquer liées à l'utilisation des éléments prosodiques, ce n'est pas parce qu'ils sont incapables de les utiliser efficacement. À notre sens, certaines ruptures de la communication pourraient être évitées si les élèves étaient davantage sensibilisés à l'importance des éléments prosodiques dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. À ce propos, les recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication indiquent que la voix est un des éléments clés dans la compréhension. Ainsi plusieurs chercheurs (Reed et Woodruff, 1995; Lasica Schraeder, 1999; Massicotte et Marquis, 1999; Patrick, 1999; Coventry, 2001) conseillent de parler à haute voix et de façon intelligible avec un débit modéré et de prononcer clairement chaque mot et sa finale. C'est pourquoi nous invitons les enseignants à attirer l'attention des élèves sur l'importance des éléments prosodiques dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication d'autant plus que nous savons que la hauteur de voix peut influencer la réception du message.

Enfin, dans cette situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication, les élèves ont rencontré certaines difficultés à manipuler la caméra de transmission. La caméra de transmission envoie plusieurs indices non-verbaux dont la lecture sur les lèvres, le regard, les mouvements du corps et le contact visuel (Bruce, 1994 ; O'Malley, Bruce et Langton, 1994 ; Bourdeau, 1999 ; Patrick, 1999). Relativement à notre cadre théorique, ces comportements posturo-mimo-gestuels (Cosnier et Brossard, 1984) sont généralement utilisés pour régulariser, maintenir et faire progresser les interactions verbales. La qualité visuelle assure donc une partie de la fluidité des interactions. D'ailleurs, les recherches portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication insistent sur la nécessité d'apprendre à utiliser adéquatement l'équipement de vidéocommunication pour ne pas détourner l'attention des groupes-classes. Le but visé est que les aspects techniques de l'échange passent inaperçus (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999). Or, dans la situation d'apprentissage que nous avons analysée, l'une des conditions à la réussite de la transmission visuelle était la manipulation de la caméra de transmission par un élève autre que le locuteur. Cette particularité de la situation exigeait non seulement que l'élève utilise adéquatement la caméra de transmission, mais aussi qu'il écoute le locuteur afin d'envoyer, aux interlocuteurs, l'image correspondant à ses paroles. En ce sens, nous invitons les enseignants à développer l'écoute des élèves afin que l'image envoyée corresponde aux paroles du locuteur.

Compte-tenu de ce qui précède, nous pouvons affirmer que les élèves québécois tout comme les élèves français utilisent certains comportements stratégiques ne permettant pas l'apprentissage, mais favorisant plutôt la poursuite des interactions verbales lorsque d'une part, ils rencontrent une difficulté et d'autre part, lorsque celle-ci est liée aux savoirs culturels. L'analyse des résultats indique que les élèves du primaire ont rencontré des difficultés à interagir dans des contextes situationnels différents, à communiquer des connaissances qui ne sont pas partagées par les interlocuteurs, à comprendre un nom désignant un objet relié à la culture de l'autre et à adapter leur expression aux interlocuteurs. Les analyses indiquent que les deux groupes d'élèves

utilisent des comportements stratégiques de répétition ce qui favorise la poursuite des interactions verbales, mais ne permet pas l'apprentissage d'un savoir-langagier (Garcia-Debanc, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002). En réalité, lorsque les élèves du primaire rencontrent des difficultés à communiquer liées aux savoirs culturels, l'enseignant québécois intervient pour favoriser la poursuite des interactions verbales et non pour permettre aux élèves de confronter leur façon de nommer et de parler et par conséquent, développer leur compétence à communiquer oralement.

La prochaine figure résume les recommandations pédagogiques qui découlent de l'analyse de nos résultats d'étude. Ces recommandations pédagogiques s'adressent aux enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves dont la langue première est le français.

Figure 20 : Recommandations pédagogiques

1. Sensibiliser les élèves à l'emploi d'un vocabulaire précis lors de la mise en place d'activités de développement de la compétence à communiquer oralement exigeant l'utilisation d'un discours explicatif et descriptif dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.
2. Amener les élèves à confronter leur façon de nommer et de parler en verbalisant leurs différents points de vue afin de favoriser le développement de la composante à adapter leur expression aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue appropriée.
3. Favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en guidant leurs démarches pour surmonter leurs difficultés à communiquer.
4. Encourager les interactions verbales si le moyen utilisé n'entrave pas le développement de la compétence à communiquer oralement.
5. Attirer l'attention des élèves sur l'importance des éléments prosodiques.
6. Utiliser toutes les modalités du dispositif technique de vidéocommunication qui peuvent favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement.
7. Transmettre une image sur laquelle apparaît le lexique nouveau afin de favoriser son apprentissage et sa rétention et pour être attentif aux différents styles d'apprentissage.
8. Créer une synergie entre les groupes d'élèves en interprétant les événements au groupe en correspondance.
9. Préparer les élèves à d'éventuels bris techniques en leur assignant des rôles.
10. Développer l'écoute des élèves afin que l'image envoyée corresponde aux paroles du locuteur.

Au surplus, nous examinons quelques pistes de design pédagogique proposées dans la littérature portant sur l'intégration de la vidéocommunication en enseignement à distance auprès de participants adultes pour les exprimer à certaines de nos observations.

La recherche portant sur l'intégration pédagogique de la vidéocommunication auprès de participants adultes proposent des classes d'une durée maximale d'une heure trente minutes afin d'éviter la fatigue et le manque d'attention (Marchand, Loisier et Bernatchez, 1999). Pourtant, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves du primaire que nous avons analysée a duré approximativement une heure trente minutes sans que cela n'occasionne de difficultés à communiquer aux élèves. À la lumière de notre cadre théorique, nous pensons que l'enjeu de la situation de communication était adapté aux intérêts des groupes d'élèves (Doyon, 1983 ; Brien, 1997), que les activités proposées maintenaient l'attention (Schiller et Mitchell, 1992) et que l'absence de longues communications a permis d'éviter aux élèves de souffrir rapidement de la fatigue (Holcombe et Stein, 1990 ; Beaulieu et Jackson, 1996 ; Coventry, 2001).

De surcroît, Marchand, Loisier et Bernatchez (1999) conseillent un nombre moyen de plus ou moins quinze étudiants adultes si la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication réunit deux sites. Concrètement, ces auteurs proposent un nombre total de trente étudiants adultes inscrits pour les deux classes afin de diminuer les risques d'avoir des problèmes de gestion de la communication (Coventry, 2001). Ces résultats nous intéressent dans la mesure où il est plus difficile pour un enseignant du primaire de limiter le nombre d'élèves participant à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Néanmoins, la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée, réunissait quarante-quatre élèves du primaire sur deux sites, sans que nous ayons rencontré de difficultés de gestion de la communication. Il est certes plus difficile pour un enseignant au primaire de tenir compte de cet avis, car le nombre d'élèves n'est pas fixé pour un enseignement à distance intégrant la vidéocommunication. Nous pensons que cela peut s'expliquer par le fait qu'un enseignant était présent physiquement dans chacune des deux classes primaires pour s'occuper de la gestion de la communication, contrairement à un enseignement à distance intégrant la vidéocommunication où généralement seulement un enseignant est présent physiquement dans l'une des classes.

Enfin, les résultats d'études portant sur les facteurs humains dans l'intégration de la vidéocommunication indiquent des problèmes relativement au contact visuel provenant de l'impossibilité pour le locuteur de regarder simultanément son interlocuteur (à l'écran) et la caméra de transmission. Dans le cadre de la situation intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée, la caméra de transmission se trouvait à droite de l'écran de visualisation permettant ainsi au locuteur de regarder son interlocuteur à travers l'écran de visualisation plutôt que de parler devant la caméra de transmission. Cette disposition des appareils techniques permettait au locuteur de regarder l'interlocuteur et au caméraman de filmer le locuteur.

CONCLUSION

L'objet de cette étude était les difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Nous voulions d'abord savoir quelles étaient la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées par des élèves du primaire dont la langue première est le français. Nous voulions également savoir quels étaient les comportements stratégiques mis en œuvre par ceux-ci pour surmonter leurs difficultés à communiquer dans cette situation d'apprentissage. Considérant le courant socioconstructiviste de l'apprentissage qui accorde de l'importance aux interactions sociales dans la construction des connaissances et l'approche par compétences qui favorise la création de situations d'apprentissage réelles et significatives, nous avons analysé les interactions verbales échangées entre des élèves de culture québécoise et des élèves de culture française dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication.

L'une des premières conclusions à laquelle cette étude nous permet d'aboutir est que des élèves québécois et français du primaire dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication rencontrent des difficultés à communiquer liées à leur compétence à communiquer oralement, à leur habileté à manipuler le dispositif technique de vidéocommunication, aux modalités du dispositif technique ainsi qu'à certains autres comportements verbaux et non-verbaux. D'abord, l'analyse des résultats indique que la nature des difficultés à communiquer rencontrées réfère à la compétence à communiquer oralement, plus spécifiquement l'utilisation des éléments prosodiques dont l'utilisation d'un volume de voix faible. Ensuite, l'analyse des résultats révèle que ce sont les élèves québécois qui sont la source de ces difficultés à communiquer. Nous pensons que ces résultats peuvent s'expliquer d'une part, par le fait que les élèves québécois (25) étaient plus nombreux que les élèves français (19) et d'autre part, par le fait que le dispositif technique capte mieux la hauteur de voix aiguë que la hauteur de voix grave et que les élèves français ont généralement une hauteur de voix plus aiguë contrairement aux élèves québécois qui ont généralement une hauteur de voix plus grave. Par ailleurs, nous croyons que ces résultats peuvent également s'expliquer par le fait que la collecte de données a été réalisée à partir de la

classe québécoise si bien que nous n'avons pas eu accès aux données audio une fois transférées dans la classe française. Bien que les deux classes possèdent un dispositif technique équivalent, nous ne pouvons pas nous prononcer sur la qualité audio des données une fois transmises et sur le niveau sonore du bruit ambiant de la classe française. Enfin, malgré certaines difficultés à communiquer liées à la manipulation et aux modalités du dispositif technique, il appert que généralement les élèves maîtrisent bien cette TIC pour échanger.

Une deuxième conclusion à laquelle cette étude nous permet d'aboutir est que les élèves québécois et français du primaire utilisent des comportements stratégiques pour surmonter leurs difficultés à communiquer. Ils utilisent leur compétence à communiquer oralement, leur habileté à manipuler le dispositif technique de vidéocommunication, les modalités du dispositif technique ainsi que certains autres comportements verbaux et non-verbaux. Ces comportements stratégiques sont généralement efficaces, car les élèves du primaire ont réussi à surmonter la grande majorité de leurs difficultés à communiquer de manière à poursuivre de façon cohérente les échanges.

Une troisième conclusion à laquelle notre analyse des données nous a permis d'aboutir c'est que les élèves québécois tout comme les élèves français utilisent certains comportements stratégiques ne permettant pas l'apprentissage, mais favorisant la poursuite des interactions verbales lorsque la difficulté rencontrée est liée aux savoirs culturels de la communication. Cette étude révèle que les élèves français et québécois ont rencontré des difficultés à interagir dans des contextes situationnels différents, à communiquer des connaissances qui ne sont pas partagées par les interlocuteurs, à comprendre un nom désignant un objet relié à la culture de l'autre et à adapter leur expression aux interlocuteurs. Les analyses indiquent que les deux groupes d'élèves utilisent des comportements stratégiques de répétition ne permettant pas l'apprentissage d'un savoir-langagier (Garcia-Debanco, Sanz-Lecina et Margotin, 2001-2002). En réalité, lorsque les élèves du primaire rencontrent des difficultés à communiquer liées aux savoirs culturels (Gschwind-Holtzer, 1981), l'enseignant québécois intervient pour favoriser la poursuite des interactions verbales et non pour

permettre aux élèves de confronter leur façon de nommer et de parler et par conséquent, de développer la compétence à communiquer oralement des élèves.

Notre étude met de l'avant certaines observations qui viennent nuancer les pistes de design pédagogique proposées dans la littérature portant sur l'intégration de la vidéocommunication en enseignement à distance auprès de participants adultes. D'abord, ces recherches proposent une limite du nombre de participants adultes à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication afin d'éviter les difficultés de gestion de la communication. Ces résultats nous intéressent dans la mesure où il est plus difficile pour un enseignant du primaire de limiter le nombre d'élèves participant à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Cependant, nous n'avons pas observé ces difficultés à communiquer avec les élèves du primaire même si leur nombre était plus élevé que celui recommandé. Nous pensons que cela peut s'expliquer par le fait qu'un enseignant était présent physiquement dans chacune des deux classes primaires pour s'occuper de la gestion de la communication, contrairement à un enseignement à distance où généralement seulement un enseignant est présent physiquement dans l'une des classes.

Ces recherches proposent également une durée maximale de la classe en vidéocommunication afin d'éviter la fatigue des participants adultes. Cependant, nous n'avons pas observé ces difficultés à communiquer avec les élèves du primaire même si la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication a duré le temps maximal suggéré pour un enseignement à distance auprès de participants adultes. C'est pourquoi nous pensons que la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication que nous avons analysée était adaptée aux intérêts des groupes d'élèves, que les activités proposées maintenaient l'attention et que l'absence de longues communications a permis d'éviter aux élèves de souffrir rapidement de la fatigue.

Dans le prolongement des interprétations des données apportées par notre étude, nous avons dégagé des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement. Nous recommandons aux enseignants de : 1) sensibiliser les élèves à l'emploi d'un vocabulaire précis lors

d'activités de développement de la compétence à communiquer oralement exigeant l'utilisation d'un discours explicatif et descriptif ; 2) amener les élèves à confronter leur façon de nommer et de parler en verbalisant leurs différents points de vue afin de favoriser le développement de la composante à adapter leur expression aux interlocuteurs, et au choix d'un registre de langue appropriée ; 3) favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement des élèves en guidant leurs démarches pour surmonter leurs difficultés à communiquer ; 4) encourager les interactions verbales si le moyen utilisé n'entrave pas le développement de la compétence à communiquer oralement ; 5) attirer l'attention des élèves sur l'importance des éléments prosodiques ; 6) utiliser toutes les modalités du dispositif technique de vidéocommunication qui peuvent favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement ; 7) transmettre une image sur laquelle apparaît le lexique nouveau afin de favoriser son apprentissage et sa rétention et pour être attentif aux différents styles d'apprentissage ; 8) créer une synergie entre les groupes d'élèves en interprétant les événements au groupe en correspondance; 9) préparer les élèves à d'éventuels bris techniques en leur assignant des rôles, et 10) développer l'écoute des élèves afin que l'image envoyée corresponde aux paroles du locuteur.

Finalement, compte tenu du programme de français du MEQ (2001) qui vise le développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales dans des situations de communication réelles et significatives, nous pensons que les recommandations pédagogiques proposées dans cette étude pourraient faciliter la création de situations d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dont la langue première est le français. La situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication présente des intérêts non seulement pour le développement de la compétence à communiquer oralement, mais pour favoriser l'engagement actif de l'élève dans des situations authentiques d'apprentissage (Laferrière, Breuleux, Inchauspé, 2004). Conséquemment, nous croyons important que d'autres recherches orientées vers une meilleure compréhension de cette situation d'apprentissage soient développées.

BIBLIOGRAPHIE

- Alcorta, M. 1998. « Une approche Vygotskienne du développement des capacités d'écrit : Le brouillon : un outil pour écrire ». In *Apprendre à l'école : Perspectives Piagétienes et Vygotskiennes*, sous la dir. de M. Brossard et J. Fijalkow. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 123-151.
- Allal, L. 1996. « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire ». In *L'énigme de la compétence en éducation*, J. Dolz et E. Ollagnier. 2000. Coll. « Raisons éducatives ». Bruxelles : De Boeck Université, p. 79.
- Allen, D.E. et R.F. Guy. 1978. *Conversation analysis. The sociology of talk*. La Haye-Paris : Mouton.
- Amirkhiabani, G. et G.D. Hendry. 1994. « Cognitive strategies ». *Perceptual and Motor Skills*, vol. 78, no 2, p. 491-500.
- Armengaud, F. 1985. *La pragmatique*. Coll. « Que sais-je ? », no 2230. Paris : Presses universitaires de France.
- Aubé, M. 2004. « La compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences ». *Vie pédagogique*, no 131, (avril-mai), p. 1-15.
- Austin, J.L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bachmann, C., Lindenfeld J. et J. Simonin. 1981. *Langages et communications sociales*. Coll. « Langues et apprentissage des langues ». Paris : Hatier.
- Baker, R. et B. Hansford. 1989. *An evaluation of a two-week teaching trial using interactive video technology : Perceptions of students and staff*. Armidale (N.S.W.) : University of New England.
- Baribeau, C. et M. Lebrun. 2003. Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Journée thématique portant sur la qualité de la langue. [En ligne] http://www.uqac.quebec.ca/~flabell/socio/Baribeau_C_Lebrun_M.pdf. (Consulté le 13 septembre 2004).
- Bauersfeld, H. 1994. « Réflexion sur la formation des maîtres et sur l'enseignement des mathématiques au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, no 1: Constructivisme et éducation, p. 175-198.
- Beaudichon, J., Verba, M. et F. Winnykamen. 1988. « Interactions sociales et acquisitions de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle ». *Revue internationale de psychologie sociale*, vol. 1, p. 131-141.
- Beaulieu, M. et F. Jackson. 1996. « La vidéocommunication : Évaluation des expériences en pédagogie universitaire ». Rapport technique non publié.

- Bednarz, N. 1991. « Interactions sociales et construction d'un système d'écriture de nombres en classe primaire ». In *Après Vygotski et Piaget*, sous la dir. de C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya. Bruxelles : De Boeck Université, p. 51-68.
- Bélanger, D. 1994. Le déficit de légitimité sociale de la télévision et la gestion du discrédit dans des récits de pratique télévisuelle. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Bergeron, R. 2000. « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe ». *Québec français*, no 118, p. 30-33.
- Berko Gleason, J. 1993. *The Development of Language*. New York : Macmillan. (3^e édition).
- Bibeau, G., Lessard, C., Paret, M.C. et M. Thérien. 1987. *L'enseignement du français langue maternelle : perceptions et attentes*. Québec : Conseil de la langue française.
- Bissonnette, S. et M. Richard. 2001. *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.
- Bogdan, R.C. et S.N. Biklen. 1982. *Qualitative Research for Education : an Introduction to Theory and Method*. Boston : Allyn and Bacon.
- Boisseau, P. et A. Raffestin. 1986. *L'évaluation de l'expression orale*. Rouen : Académie de Rouen.
- Bonville, J., de. 2000. *L'analyse de contenu des médias. De la problématique au traitement statique*. Paris : De Boeck et Larcier.
- Bourdeau, J. 1999. « La question de l'interactivité et les formules pédagogiques en téléapprentissage interactive ». In *Actes du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, sous la dir. de J.P. Bédard et D. Grégoire. Montréal : École des hautes études commerciales, p. 154-155.
- Bourdeau J. 2002. « Vers une intégration pédagogique de la vidéocommunication dans la formation des maîtres ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 2, p. 289-304.
- Bourdeau, J. 2003. *Intégration pédagogique des espaces multimédiatiques d'apprentissage*. Rapport non publié. Québec : Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR), Actions concertées.
- Boylan, C. et F. Rodney. 1998. « Distance teaching via video-conferencing in New South Wales schools students' and teachers' perception ». In *Proceedings of the 14th National Conference, 7-10 October, Red Center Resort, Alice Springs, Northern Territory Sheppard Cheryl (Ed.)*. Hawke Oriel.
- Briand, J. et M.C. Chevalier. 1995. *Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques*. Paris : Hatier.

- Brien, R. 1997. *Sciences cognitives et formation*. Québec : Presses de l'Université du Québec. (3^e édition).
- Bronckart, J.P. 1985. *Le fonctionnement des discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, L. 2004. « Quand apprendre à communiquer occupe une place importante ». *Vie pédagogique*, no 131, (avril-mai), p. 25.
- Brousseau, G. 1983. « Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques ». In *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 4, no 2, p. 165-198.
- Brown, A.L. et J.C. Campione. 1995. « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques ». *Revue Française de Pédagogie*, vol. 111, avril-mai-juin, p. 11-33.
- Bruce, V. 1994. « The role of the face in face-to-face communication : Implications for videophone design ». In *Proceedings of the International Symposium on POTS to PANS : User issues in the multimedia revolution from Plain Old Telephony Services to Pictures And Network Services*, S. Emmott et D. Travis (éds.). Hintlesham Hall Suffolk : British Telecom.
- Bruner, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Textes traduits par M. Deleau. Paris : Presses universitaires de France.
- Burns, S., Espinosa, L. et C.E. Snow. 2003. « Débuts de la littératie, langue et culture: perspective socioculturelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, no. 1, p. 75-100.
- Cajolet-Laganière, H. et P. Martel. 1995. *La qualité de la langue au Québec*. Coll. « Diagnostic ». Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Caron-Pargue, J. et Caron, J. 1989. « Processus psycholinguistiques et analyse des verbalisations dans une tâche cognitive ». *Archives de Psychologie*, vol. 57, p. 3-32.
- Carugati, F. et G. Mugny. 1991. « La théorie du conflit sociocognitif ». In *Psychologie sociale du développement cognitif*, sous la dir. de G. Mugny. Berne : Peter Lang, p. 57-70.
- Cellier, M. et M. Dreyfus. 2001-2002. « L'articulation écrit-oral à travers un dispositif ». In *Repères*, no 24-25 : Enseigner l'oral, sous la dir. de C. Garcia-Debanc et I. Delcambre. Institut national de recherche : pédagogie didactique des disciplines, p. 60-88.
- Centre interuniversitaire de recherche en téléapprentissage. *Définition du téléapprentissage*. [En ligne] <http://www.cirta.org> (Page consultée juin 2000).
- Charaudeau, P. 1982. « Réflexion pour une typologie des discours ». *Études de linguistique appliquée*, no 11, p. 22-37.
- Charaudeau, P. et D. Maingueneau (dir. publ.). 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

- Chemla, M.T. 2001-2002. « Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ». In *Repères*, no 24-25 : Enseigner l'oral, sous la dir. de C. Garcia-Debanc et I. Delcambre. Institut national de recherche pédagogique : didactiques des disciplines, p. 257-274.
- Cobb, P., Perlwitz, M. et D. Underwood. 1994. « Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 1, p. 41-61.
- Colletta, J.M. 1998. « Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions ». In *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou innovation*, coordonné par C. Fintz. Montréal : L'Harmattan, p. 223-382.
- Collins, A., Neville, P. et K. Bielaczyc. 2000. « The role of different media in designing learning environments ». *International Journal of Artificial Intelligence and Education*, vol. 11, p. 144-162.
- Commission des écoles catholiques de Montréal. 1997. « Le profil des compétences ». Direction d'établissement. Montréal : (CECM).
- Cosnier, J. et A. Brossard. 1984. « Communication non verbale : co-texte ou contexte ». In *La communication non verbale*, J. Cosnier et A. Brossard (éds.). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, p. 1-29.
- Coventry, L. 2001. « Video conferencing in higher education. Computer Based Learning ». *Institute for Computer Based Learning*. Edinburgh : Heriot Watt University. [En ligne]
<http://www.agocg.ac.uk/reports/mmedia/video3/contents.htm> (Page consultée en septembre 2001)
- Crinon, J., Georget, P., Legros, D. et F. Manguenot. 2002. « Une synthèse des recherches empiriques ». In *Psychologie des apprentissages multimédia*, D. Legros et J. Crinon. Paris : Armand Colin, p. 11-39.
- Dabène, M. 1998. « De la communication à l'interaction. Repères pour une didactique de l'EMC ». In *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou innovation*, Barthélémy, A. et al., sous la dir. de Fintz, C. Paris : L'Harmattan, p. 54-48.
- De Ketele, J.M. et C. Hanssens. 1999. *L'évolution du statut de la connaissance. Des idées et des hommes : Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Groupe Avenir de l'Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve : Académia - Bruylans.
- Delabarre, E. et J. Treignier. 2001- 2002. « Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières ». In *Repères*, no 23 : Enseigner l'oral, sous la dir. de Y. Reuter et M.C. Penloup. Institut national de recherche pédagogique : didactiques des disciplines, p. 183-200.

- De Landsheere, V. 1988. *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale. Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deleau, M. 1990. « Les origines sociales du développement mental ». *Enfance*, no. 1-2, p. 31-38.
- Demers, B., Beaulieu, M. et L. Harvey. 1999. *Rapport scientifique : L'enseignement synchrone multimédiatisé à distance*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Dertouzous, M. 1991. « Building the information market place ». *Technology Review*, vol. 94, p. 28-40.
- Dillembourg, P. 1999. « Introduction : What do you mean by collaborative learning ? ». In *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*, P. Dillembourg (éd.). Oxford : Pergamon Press, p. 5-19.
- Doise, W. et G. Mugny. 1981. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Dolle, M.M. et D. Bellano. 1989. *Ces enfants qui n'apprennent pas. Diagnostic et remédiation cognitif*. Paris : Le Centurion.
- Dolz, J. et E. Ollagnier. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dolz, J. et B. Schneuwly. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dolz, J., Pasquier, A. et J.P. Bronckart. 1993. « L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? ». *Études de linguistique appliquée*, no 92, p. 23-37.
- Doutreloux, J.M. 1983. *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*. Sherbrooke : Publications du Programme de perfectionnement des maîtres en français.
- Doutreloux, J.M. 1985. « Au programme : l'oral ». *Liaisons*, vol. 9, no 3, p. 29-37.
- Doyon, G. 1983. « Apprentissages par la communication. Démarche méthodologique ». *Liaisons*, vol. 8, no 5, p. 3-29.
- Fijalkow, J. 2000. *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris : ESF.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et P. Mathy. 1997. *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- François, F. 1990. *La communication orale, heurs et malheurs. Pratiques de l'oral*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fuchs, C. 1984. *Le sujet dans la théorie énonciative d'Antoine Culioli : quelques repères*. DRLAV–Revue de linguistique, no 30, p. 45-53.

- Gale, C. 1998. « The effects of gaze awareness on dialogue in a video-based collaborative manipulative task ». In *Proceedings of the '98 Chapter for Computer-Human Interaction and User Experience Conference*. Los Angeles (Californie), p. 345-346.
- Garcia-Debanc, C. et I. Delcambre. 2001-2002. « Enseigner l'oral ? ». In *Repères*, no 24-25 : Enseigner l'oral, sous la dir. de C. Garcia-Debanc et I. Delcambre. Institut national de recherche pédagogique : didactiques des disciplines, p. 3-22.
- Garcia-Debanc, C., Sanz-Lecina, E. et M. Margotin. 2001-2002. « Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas ». In *Repères*, no 24-25 : Enseigner l'oral, sous la dir. de C. Garcia-Debanc et I. Delcambre. Institut national de recherche : pédagogie didactiques des disciplines, p. 201-236.
- Garitte, C. 1998. *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Paris : De Boeck et Larcier.
- Garnier, C. 1991. « Action et interaction – leur contribution à la construction des connaissances. Un exemple : la notion de composition des forces ». In *Après Vygotski et Piaget : perspective sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, sous la dir. de C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya. Bruxelles : De Boeck Université, p. 85-104.
- Garnier, C., et N. Bednarz. 1989. *Construire des savoirs : obstacles et conflits*. Montréal : Agence d'Arc.
- Garnier, C., Bednarz, N. et I. Ulanovskaya. 1991. *Après Vygotsky et Piaget : perspective sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Gauthier, G. 1982. *Le programme d'enseignement du français au primaire : analyse critique*. Québec : Conseil de la langue française. [En ligne] <http://www.clf.gouv.qc.ca/Publications> (Page consultée en octobre 2002).
- Germain, C. 1973. *La notion de situation en linguistique*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Gerstein, R.B. 2000. *Videoconferencing in the classroom : Special projects toward cultural understanding. Computers in the schools*. The Haworth Press. p. 177-186.
- Ghiglione, R. 1986. « L'homme communiquant ». In *La compréhension en lecture*, A. Colin et J. Giasson. 1990. Boucherville (Qué.) : Gaëtan Morin éditeur, p. 17.
- Girard, F. 1985. *L'enseignement de la parole publique*. Beloeil (Qué.) : Éditions la Ligné.

- Goupil, G. et G. Lusignan. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Grégoire, R., Bracewell, R., et T. Laferrière. 1996. *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. *Revue documentaire*, p. 1-35. [En ligne] <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html> (Page consultée en septembre 2000)
- Groupe Oral Créteil. 1999. « Enseigner l'oral à l'école primaire ». *Pédagogies pour demain*. Montréal : Hachette Éducation.
- Gschwind-Holtzer, G. 1981. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : De vive voix*. Paris : Hatier.
- Hearnshaw, D. 2000. « Towards an objective approach to the evaluation of videoconferencing ». *Innovations in education and training international*, vol. 37, no 3, p. 210-217. [En ligne] <http://www.tandf.co.uk/journals> (Page consultée en mars 2000)
- Henri, F. 1992. « Computer conferencing and content analysis ». In *Collaborative learning through computer conferencing*, A.R. Kaye (éd.). New York: Springer-Verlag, p. 117-136.
- Holcombe, M.W. et J.K. Stein. 1990. *Presentations for decision makers*. New York : Van Nostrand Reinhold.
- Holmberg, B. 1995. *Theory and practice of distance education*. London : Routledge.
- Isaac, E.A. et J.C. Tang. 1992. « What video can and cannot do for collaboration : A case study ». *Multimedia system*, vol. 2, p. 63-73.
- Jamieson, D.G., Hobsley, M., O'Hanlon, P., et S. Buckton. 1996. « Real-time interactivity on the SuperJANET network ». *Interacting with Computers*, vol. 8, no 3, p. 285-296.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. et B. Bannan Haag. 1995. « Constructivism and computer-mediated communication in distance education ». *The American Journal of Distance Education*, vol. 9, no 2, 7-26.
- Jonnaert, P. et C. Vander Borgh. 1999. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris : de Boeck et Larcier.
- Jonnaert, P. 2002. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : de Boeck et Larcier.
- Joshua, S. et J.J. Dupin. 1993. *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1990. « Les interactions verbales I ». In *Tome 1. Linguistique*. Paris : Armand Colin.

- Knowledge Network Explorer. Pacific Bell Ltd. [En ligne] <http://www.kn.pacbell.com.vidconf> (Page consultée en juin 2000).
- Ladmiral, J.R. et E.M. Lipiansky. 1991. *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Lafferrière, T., Breuleu, A. et P. Inchauspé. 2004. Rapport de recherche final du projet l'école éloignée en réseau. [En ligne] CEFRIO, [http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport final 2004.pdf](http://www.cefrio.qc.ca/rapports/Rapport%20final%202004.pdf) (Page consultée en octobre 2004).
- Lafontaine, D. 1986. *Le parti pris des mots*. Bruxelles. Mardaga.
- Lafontaine, D. 1988. « Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité ». In Schöni, G. Bronckart, J.
- Lafontaine, L. 2000. « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir ». *Québec français*, no 118, p. 42-44.
- Lafontaine, L. 2001. « Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Lafontaine, L. 2003. « Vers un véritable enseignement de la communication orale en classe de français langue maternelle au Québec. *Congrès de l'Association française des enseignants de français (AFEF)*. Besançon, France. <http://www.lizannelafontaine.com/fr/> (Page consultée en mai 2005).
- Lafontaine, L. 2004. « La prise de parole de la maternelle au secondaire, en France et au Québec, dans sa relation à la socialisation et aux apprentissages ». *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale*. 9^e colloque internationale de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français. Québec, Canada, Université Laval. p. 83 [En ligne] <http://www.lizannelafontaine.com/fr/exempliers.asp> (Page consultée en septembre 2004).
- Lafortune, L., Jacob, S. et D. Hébert. 2000. « Vers une formation continue dans une optique métacognitive ». In *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la dir. de R. Pallascio et L. Lafortune. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin. 2001. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, J.-L. 2004. « À la commission scolaire de la Rivière-du nord, une grille pour évaluer la communication orale ». *Vie pédagogique*, no 131, (avril-mai), p. 36-37.
- Laperrière A. 2003. « L'observation directe ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de B. Gauthier. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec, p. 270-316. 4^e édition.

- Lasica Schraeder, M. 1999. *Videoconferencing. Beginner's Guide*. Pacific Bell Ltd. Knowledge Network Explorer. [En ligne]
http://www.kn.pacbell.com/wired/pubs/vidconf_guide.pdf (Page consultée en septembre 2000)
- Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin éditeur.
- Lave, J. et Wenger, E. 1991. *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lave, J. 1993. « Situated learning in community of practice ». In L.B. Resnick et S. Teasley (Eds). *Perspectives on socially shared cognition*, Washington, DC: American Psychological Association. p. 17-36.
- Lave, J. 1991. « The culture of acquisition and the practice of understanding ». In D. Krishna et J.A. Wilson (Eds). *Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates. p. 63-82.
- Lazure, R. 1994. « L'oral... à bout de souffle ? ». *Québec français*, no 94, p. 22-24.
- Lazure, R. 1995. *Vers une didactique du français oral*. Centre de diffusion du Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire. Montréal : Université de Montréal.
- Le Boterf, G. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. 1998. *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. 2000. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal : Éditions Larousse.
- Lepetitcorps, F. 1982. « La communication orale à la maternelle ». *Liaisons*, La revue des Programmes de perfectionnement des maîtres de français, vol. 7, no 1, p. 4-8. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Lesgold, A., Levin, J., Shimron, J. et J. Guttman. 1975. « Pictures and young children's learning from oral prose ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 67, p. 636-642.
- Lombardo, M.M. et Eichinger, R.W. 1989. *Preventing derailment : what to do before it's too late*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Lucas, C. et D.G. Borders-Simmons. 1988. « Language diversity and classroom discourse ». *American Educational Research Journal*, vol. 24, no 1.
- Maingueneau, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

- Marcelin, O. 1996. *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. Montréal : École des hautes études commerciales.
- Marchand, L., Loisier, J. et P.A. Bernatchez. 1999. *L'enseignement supérieur par vidéoconférence et support télématique en français au Canada : développement d'une approche pédagogique pour les professeurs*. Rapport de recherche 69035. Montréal : Bureau des technologies d'apprentissage.
- Massicotte, G. et I. Marquis. 1999. *L'enseignement médiatisé*. Édition électronique et rédaction coopérative.
- Minier, P. 1999. *Élaboration du programme en formation générale des jeunes. Assises conceptuelles*. Document de travail. Québec. Direction de la formation générale des jeunes. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Moeglin, P. 1992. « La régulation interne des échanges en situation médiatisée ». In *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*, P. Périn et M. Gensollen. Paris : La documentation française, p. 107-119.
- Moeschler, J. 1985. *Argument et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier.
- Moeschler, J. 1986. « Pragmatique conversationnelle : aspects théoriques, descriptifs et didactiques ». *Études de linguistique appliquée*, no 63, p. 40-49.
- Mucchielli, A. 1991. *Les situations de communication : approche formelle*. Paris : Eyrolles.
- Mucchielli, A., Corbalan, J.A. et V. Ferrandez, V. 1998. *Théories des processus de la communication*. Paris : Armand Colin.
- Mühlbach, L., Bôcker, M., et A. Prussog. 1995. « Telepresence in videocommunications : A study on stereoscopy and individual eye contact ». *Human Factors*, vol. 37, no 2, p. 290-305.
- Nonnon, E. et J.F. Halté. 1994. « Interactions verbales et apprentissage ». *La lettre de la DFLM*. Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle, no 15, p. 3-8.
- Nonnon, E. 2001-2002. « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation ». In *Repères*, no 24-25 : Enseigner l'oral, sous la dir. de C. Garcia-Debanc et I. Delcambre. Institut national de recherche : pédagogie didactiques des disciplines, p. 23-58.
- Office québécois de la langue française. *Définition de la vidéocommunication*. Grand dictionnaire terminologique. [En ligne]
<http://www.granddictionnaire.com> (Page consultée en avril 2001).
- Olson, D.R. 1977. « From utterance to text: The bias of language and speech and writing ». *Harvard Educational Review*, vol. 47, no 3, p. 257-281.

- O'Malley, C., Bruce, V. et S. Langton. 1994. *The effects of delay on video-mediated communication*. British Psychological Society.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1995. *Perspectives de l'emploi*. Paris : OCDE, p. 125-137.
- Pacific Bell knowledge network explorer [en ligne] <http://www.kn.pacbell.com.vidconf>. (Page consultée en juin 2000).
- Pagé, M., Primeau, G. et A. Vézina, A. 1980. *Le développement des habiletés à communiquer*. Université du Québec à Montréal : Publications du Programme de perfectionnement des maîtres en français Québec.
- Paquette, D. 1999. « La pensée sociale dans l'étude des dispositifs de formation multimédiatisé ». In *Actes du colloque du Cirade*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Patrick, S.A. 1999. « The human factors of Mbone videoconferences : recommendations for improving sessions and software ». *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 4, no 3.
- Payette, A. 1993. « Les compétences des managers publics ». In *Management Public, comprendre et gérer les institutions de l'État*, sous la dir. de R. Parenteau. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 197-218.
- Pêcheux, M.G. 1990. « L'ajustement parental : un concept à la fois utile et flou ». *L'Année psychologique*, no 901, p. 567-583.
- Pelletier, G. 1996. « Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action ». In *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, M. Bonami et M. Garant. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, p. 87-113.
- Pépin, Y. 1994. « Savoirs pratiques et savoirs scolaires ; une vision constructiviste de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 1, p. 63-85.
- Périn, P. et J. Mouchon. 1992. « Communication multimodale et médiatisation ». In *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*, P. Périn et M. Gensollen. Paris : La documentation française, p. 61-83.
- Perrenoud, P. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. 1998. « Raisons de savoir ». *Vie pédagogique*, vol. 113 (novembre-décembre), p. 5-8.
- Perrenoud, P. 2000. « L'école saisie par les compétences ». In *Quel avenir pour les compétences*, C. Bosman, F.M. Gérard et X. Roegiers (éds.), p. 21-41.
- Perret-Clermont, A.N. 1980. *Social interaction and cognitive development in children*. London : Academic Press.
- Petit Larousse illustré. 1997. *Dictionnaire encyclopédique*. Paris : Larousse.

- Pettersen, R. 2000. « Real World Connections through videoconferencing. We're closer than you think ». *Tech Trends: for leaders in education and training*, vol. 6, no 44, p. 5-11.
- Phaneuf, L. 1996. Les aspects pédagogiques de la vidéoconférence. Centre de didactique, École nationale d'administration publique.
- Pierre, R. 2003. « Introduction – l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, no 1 : L'enseignement de la littérature du XXI^e siècle : nouveau enjeux, nouvelles perspectives, no 1, p. 3-36.
- Pietro, J.F., de et M. Wirthner. 1996. « Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français ». *TRANEL*, vol. 25, p. 29-49.
- Plane, S. 2001-2002. « Développer les apprentissages : conduites discursives, positions réflexives ». In *Repères*, no 24-25 : Enseigner l'oral, sous la dir. de C. Garcia-Debanc et I. Delcambre. Institut national de recherche : pédagogique didactiques des disciplines, p. 113-136.
- Plessis-Bélaïr, G. 2000. « La didactique de la communication orale dans une perspective de développement de la pensée critique », chap. 13, In *Pour une pensée réflexive en éducation*, sous la direction de R. Pallascio et L. Lafortune, Collection Éducation-Recherche, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Primeau, G. 1982. *Le programme d'enseignement du français au primaire dans les écoles du Québec*. Conseil supérieur de la langue française. [En ligne] <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF114/F114A10.html#A10> (Page consultée en mai 2004).
- Pudelko, B., Legros, D. et P. Georget. 2002. « Les TICS et la construction des connaissances ». In *Psychologie des apprentissages et multimédia*, D. Legros et J. Crinon. Paris : Armand Colin, p. 40-62.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1993-1994. *Rapport annuel : Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements présents*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1994. *Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication : des engagements pressants*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Québec, ministère de l'Éducation. 1996. *État de la situation. Conférence socioéconomique sur les technologies de l'information et des communications en éducation au Québec*. Québec : Éditeur officiel du Québec. [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/consoec/accueil.htm> (Page consulté en août 2001)
- Québec, ministère de l'Éducation. 1997. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, Direction de la formation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation. 1999. *Soutenir le développement des ressources humaines pour « prendre le virage du succès »*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, ministère de l'éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. 2002. *Lire, écrire, communiquer...réussir! Plan d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement*. [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/CPRESS/cprss2001/c011214.htm> (Page consultée en mai 2004).
- Rabatel, A. 2001-2002. « Déficiences herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2 ». In *Repères*, no 23: Enseigner l'oral, sous la dir. de Y. Reuter et M.C. Penloup. Institut national de recherche pédagogique : didactiques des disciplines, p. 237-256.
- Reboul, A. et J. Moeschler. 1998. *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Coll. « Essais ». Paris : Points Seuil.
- Reed, J. et M. Woodruff. 1995. « Videoconferencing. Using compressed video for distance learning ». *The Distance Educator*, vol. 1, no 3. [En ligne] <http://www.kn.pacbell.com/wired/vidconf/Using.html> (Page consultée en mai 2004).
- Reese, E. 1995. « Predicting children's literacy from mother-child conversations ». *Cognitive Development*, vol. 10, no 3, p. 381-405.

- Reid, A. 1977. « Comparing telephone with face-to-face contact ». In *The social impact of the telephone*, E. De Sola Pool (éd.). Cambridge (Massachusetts) : MIT Press, p. 386-415.
- Rey, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Coll. « Pédagogies en développement ». Bruxelles : De Boeck Université.
- Rogoff, B. 1990. « The joint socialization of development by young children and adults ». In *Learning to think*, P. Light, S. Sheldon et M. Woodhead. London : Routledge/OU, p. 67-96.
- Ross, S.M. et G.R. Morrison. 1996. « Experimental research methods ». In D. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communication and technology*. New-York, NY: Macmillan.
- Roulet, E. 1999. *La description de l'organisation du discours. Langues et apprentissage des langues*. Paris : Hatier.
- Roulet, E. 1991. « La pédagogie de l'oral en question (s) ». In *Parole étouffée, parole libérée*, sous la dir. de M. Wirthner, D. Martin et P. Perrenoud. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 41-54.
- Saint-Pierre, M. 1989. « Les actes du langage comme indicateurs du statut social entre enfants en situation de jeu de rôle ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18, p. 129-148.
- Sarrasin, R. 1982. « L'oral en situation ». In *L'éducation et le français au Québec. Tome IV*, sous la dir. de G. Bibeau. Québec : Éditeur officiel du Québec, p. 99-106.
- Savenye, C.W. et S.R. Robinson. 1996. « Qualitative research issues and methods : An introduction for educational technologists ». In *Handbook of research for educational communications and technology*, sous la dir. de D.H. Jonassen. New York : Simon et Shuster Macmillan Library, p. 1171-1196.
- Savoie-Zajc, L. 1989. « Les critères de rigueur de la recherche qualitative ». In *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative*. Trois-Rivières (Qué.) : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Savoie-Zajc, L. et T. Karsenti. 2004. « La méthodologie ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, L. Savoie-Zajc et T. Karsenti. 2004. Montréal (Qué.) : Éditions CRP. p. 109-150.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schegloff, A. 1982. « Discourse as an Interactional Achievement : some uses of "uh uh" and other things that come between sentences ». In *Georgetown*

- University Round Table on Linguistics 1981. Analysing Discourse : Text and Talk*, D. Tannen (Ed.). Washington : Georgetown University Press, p. 71-93.
- Schiller, J. et J. Mitchell. 1992. « Interacting at a distance : Staff and student perceptions of teaching and learning via videoconferencing ». In *Proceedings of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education 1992 Joint Conference "Educational research: Discipline and Diversity"*. Geelong (Victoria) : Deakin University.
- Searle, J.R. 1972. *Les actes de discours*. Paris : Hermann.
- Sellami, A. et X. Roegiers. 2000. « Le Programme des Compétences de base en Tunisie ». In *Quel avenir pour les compétences ?*, C. Bosman, F.M. Gerard et X. Roegiers (éds.). Bruxelles : De Boeck et Larcier, p. 65-72.
- Sembor, E.C. 1997. « Citizenship and diversity. Videoconferencing in Connecticut ». *TechTrends: for leaders in education and training*, vol. 6, no 44, p. 155-159.
- Simard, C. 1997. *Éléments de didactique du français langue première*. Coll. « École en mouvement ». Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Snow, C.E. 1991. « The theoretical basis for relationships between language and literacy in development ». *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 6, no 1, p. 5-10.
- Snow, C.E. Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F. et L. Hemphill. 1991. *Unfulfilled expectations : home and school influences on literacy*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Tardif, J. 1997. « La construction des connaissances : les consensus ». *Pédagogie collégiale*, vol. 11, no 2, p. 14-20.
- Tardif, J. 2001. *Quelques réflexions sur la Réforme : entre autres, le rôle crucial de la contextualisation des apprentissages*. Le Grand monde du primaire. [En ligne] <http://primaire.grandmonde.com/invites/0101.html> (Page consultée en mai 2004).
- Tarrab, E. 1982. « Français oral ou communication orale ? ». *Conseil supérieur de la langue française*. [En ligne] <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF114/F114A01.html#A3.1> (Page consultée en mai 2004).
- Thésée, G. 2004. « À l'école secondaire Saint-Luc, une enseignante de sciences branchée sur la communication ». *Vie pédagogique*, no 131, (avril-mai), p.26-27.
- Tochon, F.V. 1997. *Organiser des activités de communication orale*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Treagust, F.D., Bruce, G.W. et R.J. Horley. 1994. « Effectiveness of isdn videoconferencing : a case study of two campuses and two different courses ». *Distance Education*, vol. 14, no 2, p. 315-330.

- Van der Maren, J.M. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.M. 1999. *La recherche appliquée en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Dusen, L.M. et B.R. Worthen. 1995. « Can integrated instructional technology transform the classroom ? » *Educational Leadership*, vol. 53, no 3, p. 28-34.
- Van Maanen, J. 1983. *Qualitative methodology*. Beverly Hills (Californie) : Sage.
- Varela Freitas, C., de et A. Ramos. 1998. « Using technologies and cooperative work to improve oral, writing and thinking skills : voice from experience ». In *Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology National Convention*. Saint-Louis (Missouri).
- Von Glasersfeld, E. 1994. « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XX, no 1, p. 21-27.
- Vygotski, L.S. 1985. *Pensée et langage*. Éditions Sociales.
- Wallon H. 1959. « Le rôle de l' « autre » dans la conscience du « moi » ». *Enfance*, vol. 3-4, p. 237-239.
- Watson, A. et M.A. Sasse. 1996. « Evaluating audio and video quality in low-cost multimedia conferencing systems ». *Interacting with Computers*, vol. 8, no 3, p. 255-275.
- Watzlawick, P., Helmick, B. et D.D. Jackson. 1972. *Une logique de la communication*. Paris : Seuil.
- Wirthner, M. Martin, D. et P. Perrenoud, (dir. publ.). 1991. *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Wood, D., Bruner, J.S. et G. Ross. 1976. « The role of tutoring in problem solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, p. 89-100.

APPENDICES

APPENDICE 1

Scénario pédagogique du 5 juin 2001: les objets qui nous caractérisent**1. Préambule et introduction :**

Le scénario cible particulièrement les élèves du 2^e cycle au niveau primaire. Il vise l'échange entre des apprenants québécois et français sur des thèmes particuliers intéressant les apprenants des deux pays. Comme le titre du scénario l'indique, les apprenants ont échangé au sujet d'objets caractéristiques de leur région ou pays.

2. Aperçu général des visées de la tâche intégratrice selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, 2001)

Programme des programmes		Programmes d'études
Compétences transversales	Domaines généraux de formation	Domaines d'apprentissage et Compétences
Ordre de la communication - Communiquer de façon appropriée Ordre intellectuel - Exploiter l'information - Mettre en œuvre sa pensée créatrice Ordre méthodologique - Se donner des méthodes efficaces de travail - Exploiter les TIC comme outils méthodologiques - 1. Ordre personnel et social - Coopérer	- Environnement et consommation - Médias	Univers social - Lire l'organisation d'une société sur son territoire. - S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire. <i>7.1.1.1 Sciences et technologies</i> - Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie. - Communiquer à l'aide des langages scientifiques et technologiques. <i>7.1.1.2 Français</i> - Lire des textes variés. - Écrire des textes variés. - Communiquer oralement.

3. Matériel pédagogique requis pour l'activité de vidéocommunication

Matériel de vidéocommunication (un banc titre ou une caméra document sont particulièrement utiles pour ce scénario pédagogique). Pour cette situation pédagogique intégrant la vidéocommunication, chaque équipe était associée à un objet caractéristique de sa région. Les objets choisis par les apprenants du Saguenay-Lac-Saint-Jean ont été : un peigne à bleuets, des gourganes, de l'alumine et de la bauxite (ou ferralite), du fromage en grain, de la pulpe (papier recyclé) et un instrument pour la traite de vaches.

4. Description des activités pédagogiques :

Préparation de l'activité :

- 1) Échange de courriels
 - a) Courriers électroniques échangés entre les deux enseignants. L'enseignant québécois présente aux apprenants les courriels pertinents échangés avec l'enseignant français.
- 2) Choix des thèmes
 - a) Le thème choisi est « Les objets qui nous caractérisent ». C'est un thème général qui répond aux besoins de libertés exprimés par les élèves et qui leur permettra de s'exprimer. De plus, ce thème s'intègre très bien au nouveau programme et à l'ancien programme de sciences humaines¹⁹, *i.e.* « Notre région ».
 - i) Le choix des objets s'est fait en groupe.
 - ii) Les apprenants étaient responsables de trouver et d'apporter les objets en classe.
- 3) Formation des équipes : Quatre ou cinq apprenants par équipe pour les présentations et le travail de recherche (préparation).
 - a) Chaque équipe de travail a été associée à l'un des objets.
- 4) Lors de la vidéocommunication, chacune des équipes présentera (visuellement) un objet aux apprenants français sans leur spécifier de quoi il s'agit. Les équipes doivent répondre aux questions des correspondants français afin de leur permettre de deviner ce dont il s'agit.
 - a) Lors de la vidéocommunication, les apprenants québécois auront eux aussi à découvrir un objet typique choisi par les apprenants français.
 - b) Il est souhaité que cette activité soit interactive et spontanée.
- 5) Échange de courriels de préparation / coordination entre les enseignants.
- 6) Planification du temps de préparation des projets et des présentations.
- 7) Activités préalables de préparation.
 - a) Recherche d'informations au sujet de l'objet (les apprenants doivent bien connaître l'objet auquel ils sont associés).
 - i) Recherche à la bibliothèque pour des informations pertinentes.
 - ii) Recherche sur Internet et sur les disques optiques compacts disponibles au laboratoire informatique.
 - iii) Recherche d'informations en dehors des heures de classes (selon les besoins).
 - b) Visualisation de la vidéocommunication précédente et retour sur les objectifs de cette vidéocommunication (communication orale, qualité du langage).
 - i) L'abus des interjections (« pis », « euh ») a entre autres été remarqué.
 - c) Préparation à la présentation et amélioration du langage oral.

¹⁹ Ce scénario a été écrit et réalisé en période de réforme. Ce thème a instinctivement été rattaché à l'ancien programme par l'équipe de recherche et l'enseignant, probablement parce que ce programme de formation était relativement bien connu de tous et qu'il permettait de rattacher cette nouvelle activité à quelque chose de « connu ». Les compétences identifiées et associées à ce scénario pédagogique sont cependant celles du nouveau programme.

- i) Un après midi est consacré au langage par l'enseignant. Tout au long de cet après-midi, les apprenants doivent utiliser le microphone lorsqu'ils prennent la parole.
- ii) L'accent est placé sur la formulation de questions, l'articulation, le débit et la qualité du langage (vocabulaire).

5. Réalisation de l'activité de vidéocommunication

Introduction et salutations :

Une fois la communication établie, l'enseignant animateur de la vidéocommunication salue le site en correspondance et donne la parole aux élèves.

Présentation des objets par les équipes :

Les présentations sont faites en alternance (France-Québec). Chaque équipe présente visuellement son objet à une équipe de correspondants et les invite ensuite à poser des questions. Si après quelques minutes les correspondants ne devinent pas, l'équipe « présentatrice » peut donner des indices.

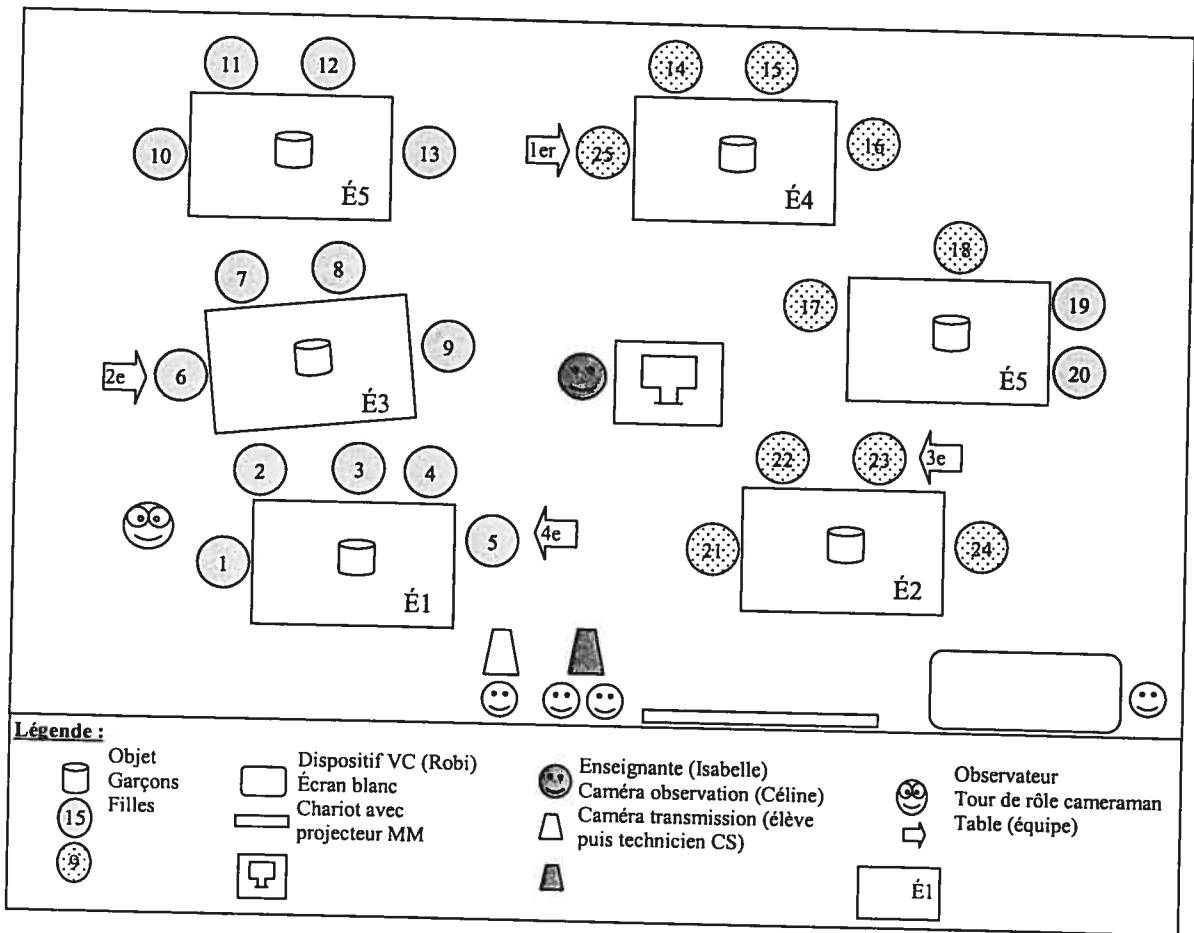
6. Durée et déroulement de l'activité de vidéocommunication

1. La vidéocommunication a eu lieu le 05 juin 2001.
2. Plus ou moins une heure est prévue pour réaliser l'activité de vidéocommunication.
3. Chaque équipe dispose d'environ cinq (5) minutes pour présenter son objet et répondre aux questions des apprenants de l'équipe en correspondance.
4. La vidéocommunication a lieu à l'entrée du matin (8h45, heure du Québec).
5. La vidéocommunication se déroule dans la classe des apprenants. Pour ce faire, les tables et les chaises ont été disposées de façon à permettre à tous les participants de voir à l'écran la classe correspondante et de voir les présentations de leurs camarades de classe. Cette préparation a été faite par les apprenants, à la fin de la journée précédente.

7. Retour (régulation) sur l'activité réalisée :

1. Une grille d'auto-évaluation est distribuée aux apprenants suite à l'activité de vidéocommunication (annexe 1).
2. Une fiche réflexive (annexe 2) au sujet de l'activité de vidéocommunication et des activités qui y sont associées est remplie par les élèves quelques jours après l'activité.
3. Des entrevues avec des questions ouvertes sont aussi réalisées. Lors de ces entrevues, on recueille, entre autres, les commentaires des élèves afin d'en apprendre plus sur leurs attentes, leurs expériences, leurs apprentissages et leur degré de satisfaction (approfondissement des réponses des apprenants à la grille d'auto-évaluation et à la fiche de réflexion).

Schéma de l'aménagement de la classe en vidéocommunication



APPENDICE 3

Légende des canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation

LÉGENDE		COMPÉTENCES ORALES	
ACTEURS	LQ : Locuteur québécois Lq1 : Premier locuteur qui parle dans une même unité LQ2 : Deuxième locuteur qui parle dans une même unité LQ3 : Troisième locuteur qui parle dans une même unité ETQ : Enseignant titulaire québécois ECQ : Enseignant chercheur québécois GCQ : Groupe-classe québécois II : Ingénieur Informatique québécois LF : Locuteur français ETF : Enseignant français GCF : Groupe-classe français	PROSODIQUES	D+ : Débit rapide A- : Intonation descendante I- : Prononciation peu articulée ~ : Voix tremblante ◀ : Volume de voix faible L- : Lexique imprécis S- : Syntaxe incorrecte
	CPTS NON VERBAUX	FORMULATIO N	Ex- : Expression ou mot inadapté à la situation Lc- : Expression ou mot nouveau lié à la situation
CPTS VERBAUX	AL : Actes de langage : Comportements du locuteur # : Interruption ... : Paroles non transcrites * : Pause ☺ : Rires des élèves québécois --- : Inaudible : Les locuteurs parlent simultanément	ADAPTATION DES PROPOS AUX INTERLOCUTEURS D'UN ENVIRONNEMENT NATUREL ET CULTUREL DIFFÉRENT	
TECHNIQUE	♫- : Son est coupé	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES	D- : Débit lent Ev : Éviterment : donne le microphone à un pair. I+ : Intonation montante L+ : Lexique précis Lc+ : Lexique : ajoute de l'information à propos du mot nouveau lié au scénario pédagogique M+ : Microphone à un empan de la bouche A+ : Prononciation articulée Ex+ : Répétition de l'expression ou du mot nouveau lié au scénario pédagogique Rp : Répétition : répète les mêmes paroles R : Résolution : attend avant d'interagir B+ : Résolution : bouge ou pointe l'objet. SI : Silence S+ : Syntaxe correcte ♫ : Touche au bouton du microphone ♫ : Un seul locuteur parle à la fois ◀ : Volume de voix fort
MODALITÉS	📹 ↑ : Caméraman (élève) fixe le locuteur avec la caméra de transmission 📹 ☉ : Caméraman (élève) fixe l'objet avec la caméra de transmission □ : Image envoyée saccadée Interférence : Microphone trop près de la bouche.		

APPENDICE 4
Canevas de description et d'analyse des trente unités d'énonciation

UNITÉ D'ÉNONCIATION N° 1		De : 09m16s	À : 10m32s
<p>MISE EN SITUATION : Avant le début de la vidéocommunication, l'enseignant rappelle les consignes et le déroulement prévu des activités à ses élèves. Lorsque la vidéocommunication débute, les enseignants des deux groupes-classes vérifient la qualité sonore. L'enseignant québécois précise que le son est « bon » tandis que l'enseignant français demande « de parler un peu plus fort ». De brèves directives à respecter quant au déroulement des activités sont données simultanément aux deux groupes-classes. L'équipe québécoise présente visuellement un peigne à bleuets et invite les élèves français à poser des questions afin de deviner l'objet à l'écran.</p>			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Bonjour, j'm'appelle David, ben euh premièrement nous autres on va vous présenter note objet. Ben euh est-ce que vous l'avez déjà vu ?	☞ ↑	
EF	D'accord. ON N'ENTEND PAS TRÈS BIEN.	AL : Assertif. Affirme ne pas bien entendre.	
	EST-CE QUE TU PEUX PARLER UN PEU PLUS FORT ?	AL : Directif. Demande de parler plus fort.	
LQ	Oui.		
	Bonjour moi j'm'appelle David. Ben euh on va commencer par vous présenter note objet. Euh est-c' que vous l'avez déjà vu ? * On attend euh vos réponses euh vos questions.		☞Ⓞ L+B+
EF	J'ai pas. Il faut poser des questions.		
LF	Bonjour, je m'appelle Charlotte. Est-ce que c'est pour faire cuire euh un aliment ?		
<p>CODAGE DES DIFFICULTÉS A COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE</p> <p>Catégorie : Compétence à communiquer oralement</p>			
<p>Comportements stratégiques mis en œuvre Clarté des formulations utilisées Lexique Choix du vocabulaire Le locuteur ajoute de l'information à son énoncé.</p>			

Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux	
<p>Comportements stratégiques mis en œuvre Comportements non-verbaux Gestes Résolution Le locuteur bouge ou pointe l'objet présenté.</p>	
Catégorie : Habileté à manipuler le dispositif technique	
<p>Difficultés à communiquer rencontrées Manipulation de la caméra de transmission Décal dans la transmission sonore et visuelle Le caméraman ne filme pas l'événement correspondant aux paroles du locuteur.</p>	<p>Comportements stratégiques mis en œuvre Manipulation de la caméra de transmission Décal dans la transmission sonore et visuelle Le caméraman filme l'événement correspondant aux paroles du locuteur.</p>
ANALYSE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE	
<p>Manipulation de la caméra de transmission.</p>	<p>Formulations utilisées. Manipulation de la caméra de transmission. Autres comportements verbaux et non-verbaux.</p>
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION	

UNITÉ D'ÉNONCIATION N° 2		De : 14m33s	A : 15m07s
MISE EN SITUATION : Le locuteur québécois fait partie de l'équipe qui a présenté le peigne à bleuets. Celui-ci spécifie les raisons justifiant leur choix de présenter le peigne à bleuets.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Euh, euh. On a, on a choisi cet objet là parce qu'on a beaucoup de bleuets dans notre région.	D+ A-	
LF	ON N'A PAS TRÈS BIEN COMPRIS.	AL : Assertif. Affirme n'avoir pas bien compris.	
	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT?	AL : Directif. Demande de répéter.	
LF	Okay. Euh. On a choisi cet objet là. Euh, *le peigne à bleuets*, parce qu'on a beaucoup de bleuets dans notre région.		D- A+ L+
LQ	Nous on a pas, parce qu'il pleut.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées	<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>		
Utilisation des éléments prosodiques	Clarté des formulations utilisées		
Débit	Lexique		
Le locuteur parle rapidement.	Le locuteur met en relief en nommant l'objet dont il parle.		
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>		
Utilisation des éléments prosodiques	Utilisation des éléments prosodiques		
Débit	Intonation		
Le locuteur parle lentement.	Le locuteur accentue le mot « peigne à bleuets » par une pause avant et après.		
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Utilisation des éléments prosodiques.	Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.		
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION N° 3		De : 16m35s	À : 16m57s
MISE EN SITUATION : La première équipe française montre son objet à l'écran. L'objet présenté est une ardoise. Les élèves québécois posent des questions afin de deviner ce qu'est l'objet.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Voilà l'objet.		
LQ	Euh, Est-ce que ça se peut que ça soye d'la céramique?	D+ I- L- Ex-	
LF	VOUS POUVEZ RÉPÉTER ?	AL : Directif. Demande de répéter	
LQ	Est-ce que ça se peut* que ça soye d'la céramique?		◀> D- I+ [soye de la céramique]
LF	Non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Intonation		Débit	
Le locuteur n'accentue pas le mot principal de la phrase.		Le locuteur parle rapidement.	
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée		Formulations utilisées	
Expression utilisée		Lexique	
Le locuteur utilise une expression inappropriée aux interlocuteurs.		Choix du vocabulaire	
		Le locuteur conjugue un verbe en utilisant une expression du vieux français.	
Comportements stratégiques mis en œuvre		Comportements stratégiques mis en œuvre	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Volume		Intonation	
Le locuteur parle fort.		Le locuteur accentue les mots principaux de la phrase.	

<p>Comportements stratégiques mis en œuvre Utilisation des éléments prosodiques Débit Le locuteur parle lentement.</p>	<p>ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées. Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée.</p>
<p>SUCCÈS DE LA COMMUNICATION</p>	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 4		De : 18m11s	À : 19m00s
MISE EN SITUATION : Les élèves québécois posent des questions afin de deviner l'objet présenté visuellement à l'écran par les élèves français. L'objet à deviner est une ardoise.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Ça sert à quoi si ça sert pas ben euh à écrire dessus ?*	ϕ-	
ETF	ON NE VOUS ENTEND PLUS.	AL : Assertif. Affirme ne plus les entendre.	
LQ	Ça sert à quoi si ça sert pas à écrire dessus ?		◀▷
ETQ	EST-CE QUE VOUS NOUS ENTENDEZ ?*	AL : Directif. Demande s'ils entendent bien.	[Touche bouton micro.] ϕ
II	[Ajuste les appareils.]		
LF	Voilà un autre indice.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Comportements stratégiques mis en œuvre			
Utilisation des éléments prosodiques			
Volume			
Le locuteur parle fort.			
Catégorie : Modalités du dispositif technique			
Difficultés à communiquer rencontrées			
Bris technique			
Canal audio			
Son envoyé est coupé.			
Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux			
Comportements stratégiques mis en œuvre			
Comportements non-verbaux			
Bris technique			
Manipulation du microphone			
Touche au bouton du microphone.			

<p>ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE</p>	<p>Utilisation des éléments prosodiques. Autres comportements verbaux et non-verbaux (ouvrir et fermer le microphone).</p>
<p>SUCCÈS DE LA COMMUNICATION</p>	

Bris technique (coupure du son).

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 5		De : 21m05s		À : 21m24s	
MISE EN SITUATION : Les élèves québécois posent des questions aux élèves français afin de réussir à nommer l'ardoise.					
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES		
LQ	Est-ce que c'est pesant?	Ex-			
LF	VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT?	AL : Directif. Demande de répéter.			
ETQ à LQ	Lourd				
LQ	Est-ce que c'est lourd ?		Ex+ I+ [sur le mot lourd]		
LF	Euh, oui, c'est assez lourd.				
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉS ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE					
Catégorie : Compétence à communiquer oralement					
Difficultés à communiquer rencontrées Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée Expression utilisée Le locuteur utilise une expression inappropriée aux interlocuteurs.					
Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux					
Comportements stratégiques mis en œuvre Comportements verbaux Répétition Le locuteur répète aux interlocuteurs l'expression appropriée suggérée par l'enseignant.					
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉS ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE					
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée.					
Autres comportements verbaux et non-verbaux. Utilisation des éléments prosodiques.					
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION					

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 6		De : 23m10s	A : 23m48s
MISE EN SITUATION : L'objet présenté à l'écran est un paquet de fèves de gourganes. Les élèves français voient l'objet et questionnent les interlocuteurs.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	On peut faire des recettes avec euh ce petit légume.		
LF	ON N'ENTEND RIEN.	AL : Assertif. Affirme ne rien entendre.	◀ < ☹ ☹
	VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT ?	AL : Directif. Demande de répéter.	
LQ	On peut faire des recettes avec ce petit légume.		
	Euh, surtout d'la soupe comme recette. Oui. Avez-vous des questions?		◀ > ☹ ↑
LF	Quel goût ça a ?		I+ L+
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées			
Utilisation des éléments prosodiques			
Volume			
Le locuteur parle faiblement.			
Comportements stratégiques mis en œuvre			
Utilisation des éléments prosodiques			
Intonation			
Le locuteur accentue le mot important de la phrase (soupe).			
Catégorie : Habileté à manipuler le dispositif technique			
Difficultés à communiquer rencontrées			
Manipulation du dispositif technique			
Usage de la caméra de transmission			
Décal dans la transmission sonore et visuelle			
L'image envoyée n'est pas sur le locuteur lorsque celui-ci parle.			
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Éléments prosodiques. Manipulation de la caméra de transmission.			
Éléments prosodiques. Clarté des formulations. Caméra de transmission.			
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 7		De : 25m03s	À : 25m57s
MISE EN SITUATION : Le locuteur québécois répète les paroles dictées par l'enseignant québécois sur les fèves de gourganes.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ1	Pis euh, est-ce qu'y a des questions?		
LF	Est- ce que c'est des flageolets?		
LQ1	Non. *		
ETQ au LQ	C'est des gourganes.*		
LQ1	C'est des gourganes.		
LQ2	Le vrai nom c'est la	Lc-	
LF	#Vous pouvez répéter s'il vous plaît?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LQ2	Le vrai nom c'est la fève des marais. Nous autres on l'appelle les gourganes. Est-ce qu'y en a dans votre classe qu'y en, à déjà mangé?		Lc+
LF	Non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre appropriée		Compportements stratégiques mis en œuvre	
Lexique nouveau		Clarté des formulations utilisées	
Le locuteur introduit un mot nouveau lié à l'objet culturel.		Lexique	
		Le locuteur ajoute de l'information à son énoncé.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre appropriée.		Formulations utilisées. Lexique : ajout d'informations sur l'objet culturel présenté.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 8		De : 26m02s	À : 26m23s
MISE EN SITUATION : Les élèves québécois posent des questions aux élèves français sur leur connaissance des fêtes de gourganes.			
TOUR DE PAROLES		ÉNONCÉS	
LQ	Est-ce qui en a qui n'ont déjà vu euh à part ceuse-là?	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	
LF	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER?	D+ I- [en fin de phrase] L-	
LF	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER?	AL : Directif. Demande de répéter.	
LQ	Est-ce qui en a déjà qui en n'ont vu avant qu'on vous les montre?	AL : Assertif : Affirme ne pas avoir entendu	
LF	Oui.	↔ D- I+ [en fin de phrase] L+	
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>		<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Intonation		Débit	
Le locuteur prononce le dernier mot avec une intonation descendante.		Le locuteur parle rapidement.	
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	
Formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Lexique		Volume	
Le locuteur prononce incorrectement un mot.		Le locuteur parle fort.	
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Débit		Intonation	
Le locuteur parle lentement.		Le locuteur accentue par une intonation montante la fin de sa phrase.	
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>			
Formulations utilisées			
Lexique			
Le locuteur élimine le mot prononcé incorrectement.			

ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE
Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées. | Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.

SUCCÈS DE LA COMMUNICATION

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 9		De : 27m20s	À : 27m37s
MISE EN SITUATION : L'enseignant québécois demande à ses élèves le silence. Ceux-ci voient l'objet à deviner à l'écran. Ils doivent nommer du granite.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	C'est-tu d'la céramique ?	◀< S-	
LF	JE N'AI PAS ENTENDU.	AL : Assertif : Affirme ne pas avoir entendu.	
LQ	Est-ce que c'est d'la céramique ?		◀> S+
LF	Non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u> Utilisation des éléments prosodiques Volume Le locuteur parle faiblement.		<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u> Formulations utilisées Cohérence et clarté Syntaxe Le locuteur n'utilise pas une construction de phrase correcte.	
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Formulations utilisées Syntaxe Le locuteur reformule sa phrase et utilise une formulation plus proche du français écrit.		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Utilisation des éléments prosodiques Volume Le locuteur parle fort.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Utilisation des éléments prosodiques.		Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 10		De : 31m19s	À : 32m06s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise introduit un nouvel objet. L'objet à deviner est du fromage en grain.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Bonjour, j'm'appelle Alexandre. Pis euh, je vais euh vous parler, où c'qu', où c'qui à, du fromage, du fromage, dans la région.*	☞ ↑ ◀ S- A- I- [en fin de phrase]	
ETQ au LQ	Ben là attend, il fallait les faire deviner avant. C'est pas grave. Montrez leur l'objet là. ---	☞ ↑	
LF	VOUS POUVEZ RÉPÉTER ?	Directif : Demande de répéter.	
ETQ au LQ	Alors il faut qu'il devine c'est quoi notre objet	☞ ↑	SI
LQ	Est-ce que vous savez c'est quoi notre objet ?		☞ ☉ ◀ > S+ A+ I+ [en fin de phrase] B+
LF	Est-ce que c'est du fromage?		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>		<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Articulation		Volume	
Le locuteur ne prononce pas correctement toutes les syllabes des mots.		Le locuteur parle faiblement.	
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	
Clarté des formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Syntaxe		Volume	
Cohérence et Clarté		Le locuteur parle plus fort.	
Les propos du locuteur sont hors contexte.			
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	
Utilisation des éléments prosodiques		Formulations utilisées	
Articulation		Syntaxe	
Le locuteur prononce correctement toutes les syllabes des mots.		Cohérence et Clarté	
		Le locuteur fait une nouvelle phrase.	

Catégorie : Habileté à manipuler le dispositif technique	
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u> Manipulation du dispositif technique Usage de la caméra de transmission Décal dans la transmission sonore et visuelle Le caméraman ne filme pas l'événement correspondant aux paroles du locuteur.	<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Manipulation du dispositif technique Usage de la caméra de transmission Décal dans la transmission sonore et visuelle Caméraman filme l'événement correspondant aux paroles du locuteur.
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u> Manipulation du dispositif technique Usage de la caméra de transmission Mauvaise transmission sonore et visuelle Caméraman envoie une image saccadée.	<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Manipulation du dispositif technique Usage de la caméra de transmission Mauvaise transmission sonore et visuelle Caméraman envoie une image non-saccadée.
Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux	
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u> Comportements non-verbaux Silence Le locuteur cesse de parler aux interlocuteurs.	<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Comportements non-verbaux Gestes Résolution Le locuteur bouge ou pointe l'objet présenté.
ANALYSE DES DIFFICULTES A COMMUNIQUER RENCONTREES ET DES COMPORTEMENTS STRATEGIQUES MIS EN ŒUVRE	
Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées. Manipulation de la caméra de transmission. Autres comportements verbaux et non-verbaux.	Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées. Manipulation de la caméra de transmission. Autres comportements verbaux et non-verbaux.
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 11-12		De : 33m58s	A : 34m27s
MISE EN SITUATION : Un élève français pose des questions afin de deviner quel type de fromage est présenté. Les questions viennent rapidement. C'est le même locuteur français qui pose des questions sur l'objet depuis la présentation du fromage en grain.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Est-ce, est qu'on met du sucre avec? (11)	Interférence [Se tourne et regarde en direction de ET]	
LQ au GCQ	Hen		
LQ	POUVEZ-VOUS, POUVEZ-VOUS RÉPÉTER* S'IL VOUS PLAÎT? (12)	AL : Directif : Demande de répéter. ◀<	
ETQ au LQ	Du sucre. (12)		
LF	EST-CE QUE TU PEUX RÉPÉTER ? (11)	AL. : Directif : Demande de répéter. ☉	◀>
LQ	Est-ce que tu mets du sucre avec? (11) Non.		M+
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées (12)</u>			
Utilisation des éléments prosodiques			
Volume			
Le locuteur parle faiblement.			
Catégorie : Habileté à manipuler le dispositif technique			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées (11)</u>			
Manipulation du dispositif technique			
Usage du microphone par le locuteur			
Interférence			
Le locuteur met le microphone trop près de sa bouche pour parler.			
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Utilisation des éléments prosodiques. Manipulation du microphone.			
Utilisation des éléments prosodiques. Manipulation du microphone.			
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 13		De : 34m29s		À : 34m53s	
MISE EN SITUATION : Le locuteur français pose des questions afin de nommer le type de fromage.					
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES		
LF	Est-ce que tu mets du sel?				
LQ	Oui	◀<			
LQ	Oui	◀<			
LF	VOUS, VOUS POUVEZ RÉPÉTER ?	AL : Directif : Demande de répéter.			
LQ	Oui.				◀>
LCF	Est-ce que vous pourriez nous expliquer?				
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE					
Catégorie : Compétence à communiquer oralement					
Difficultés à communiquer rencontrées		Comportements stratégiques mis en œuvre			
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation appropriée des éléments prosodiques			
Volume		Volume			
Le locuteur parle faiblement.		Le locuteur parle plus fort.			
ANALYSE DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE		Utilisation des éléments prosodiques.			
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION					

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 14		De : 35m44s	A : 36m51s
MISE EN SITUATION : Le locuteur québécois donne des explications sur le fromage tel que demandé par le locuteur français. Le locuteur québécois a dit que c'était du fromage cheddar.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ1	Oui, c'est faite avec du ferment*		
ETQ au LQ1	Lactique		
LQ1	Lactique	Lc- I-	
LF	EST-CE QUE VOUS POURRIEZ RÉPÉTER LE NOM DU FROMAGE ?	AL : Directif. Demande de répéter le nom du fromage.	
LQ2	C'est du fromage cheddar.* Là on le voit en grain mais ils se fait aussi en meule ou en bloc.* On a représenté ce fromage, on a présenté ce fromage, parce qu'on a beaucoup de fromagerie, euh dans cette région*, dans notre région.		◀> I+ [sur le mot cheddar] Lc+
LQ3	Ben, j'ai une recette...		
ETQ	Si vous avez pas d'autres questions on va passer avec votre équipe.		
LF	Non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée		Intonation/Accentuation/Hauteur	
Lexique nouveau		Le locuteur utilise une intonation descendante.	
Le locuteur introduit un mot nouveau lié à l'objet présenté.			
Comportements stratégiques mis en œuvre		Comportements stratégiques mis en œuvre	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Intonation/Accentuation/Hauteur		Volume	
Le locuteur module sa voix pour accentuer le mot nouveau.		Le locuteur parle plus fort.	

<p>Comportements stratégiques mis en œuvre Formulations utilisées Cohérence et Clarté Lexique Le locuteur ajoute de l'information à son énoncé.</p>	
<p>ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE</p>	
<p>Formulations utilisées. Utilisation des éléments prosodiques</p>	<p>Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.</p>
<p>SUCCÈS DE LA COMMUNICATION</p>	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 15		De : 39m10s	À : 39m 39s
MISE EN SITUATION : Les élèves québécois posent des questions sur les coquillages d'ormeaux aux élèves français.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Est-ce qu'elle vient d'la mer ?		
LF	EUH, QU'EST-CE QUE VOUS AVEZ DIT ?		
LQ	Est-ce qu'elle vient d'la mer ?		
LF	Euh, euh, oui.oui* On en trouve sur les rochers aussi.		
UNITÉ D'ÉNONCIAITON REJETÉE			

Aucun élément du contexte ne permet d'identifier et d'analyser la nature de la difficulté rencontrée.

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 16		De : 40 m19s	À : 40m53s
MISE EN SITUATION : Le locuteur français donne des informations sur les coquilles d'orneaux. Il a précédemment mentionné le nom du coquillage.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Est-ce que vous avez des questions à poser?		
LQ	Ben euh, est-ce, c'est c'qu'on appelle des clams?	Lc-	
LF	Non c'est pas des clams.		
ECQ au LQ	Demande de répéter le nom.		
LQ	EUH, EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER LE NOM?	Directif. Demande de répéter le nom du coquillage.	
LF	C'est un orneau. Là on voit la différence entre un clams et là c'est un orneau.		Lc+
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées Formulations utilisées		Comportements stratégiques mis en œuvre Formulations utilisées	
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée Lexique nouveau Le locuteur introduit un mot nouveau lié à l'objet présenté.		Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée Lexique Le locuteur ajoute de l'information à son énoncé.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Formulations utilisées.		Formulations utilisées.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 17		De : 40m59s	A : 41m19s
MISE EN SITUATION : Les deux groupes-classes échangent sur les coquillages d'ormeaux.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Est-ce vous utilisez euh les coquillages pour quelque chose de particulier ?		
LF	EXCUSEZ MOI JE N'AI PAS ENTENDU.		
	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER ?		
LQ	Est-ce que vous uti, est-ce que vous utilisez les coquillages pour quelque chose de particulier ?		
LF	Oui, on les mange.		
UNITÉ D'ÉNONCIATION REJETÉE			

Aucun élément du contexte ne permet d'identifier et d'analyser la nature de la difficulté rencontrée.

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 18		De : 47m54s	À : 48m11s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise présente un bocal d'alumine et un bocal de bauxite. Les élèves français voient l'objet à l'écran et ils posent des questions afin de nommer celui-ci.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Ça tache. Mettons que vous n'échappiez su vote linge, ben ça va peut-être tacher un p'tit peu..	ʒ-	
LF	Est'ce que c'est de, la le---	Ex-	
LQ	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT ?	Directif : Demande de répéter.	
LF	Est-ce que c'est de la lessive ?		I+ [sur le mot lessive] Rp
EQ au LQ	D'la lessive c'est du savon à laver le linge.		
LQ	Euh, non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTÉRÉS ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées			
Formulations utilisées			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée			
Expression inappropriée			
Le locuteur utilise une expression inappropriée aux interlocuteurs.			
Catégorie : Modalités du dispositif technique			
Difficultés à communiquer rencontrées			
Bris technique			
Canal Audio			
Son envoyé est coupé.			

Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux	
Comportements stratégiques mis en œuvre Comportements verbaux et non-verbaux Comportements verbaux Répétition Le locuteur répète les mêmes paroles qu'il vient de dire.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES	
Formulations utilisées. Bris technique.	Utilisation des éléments prosodiques. Autres comportements verbaux et non-verbaux.
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 19		De : 48m40s	À : 50m24s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise mentionne certaines caractéristiques de l'alumine et de la bauxite.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ1	Euh, c'est doux quand qu'on l'prend, c'est comme euh dé p'tites roches là. Ça s'échappe facilement d'nos mains. C'est comme du sable.* Sauf, sauf c'est plus fins plu p'tits.	◀ A- I- L-	
LF	EST-CE QUE VOUS POURRIEZ RÉPÉTER?	AL : Directif : Demande de répéter	
LQ1	Ça, attend un peu, ça s'fait avec euh, s'te, l'autre produit, ben l'autre produit ben qu'on ben qu'on vient d'montrer ben qu'on vient de rajouter. J'va vous passer Émilie pis a vâ ça va peut-être vous aider à savoir c'est quoi.		S+ Ev [Donne le micro à son voisin]
LQ2	Ben euh, c'est deux produits là mélangés ensemble...		
LF	Est-ce que c'est une broche?		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Volume		Articulation	
Le locuteur parle faiblement.		Le locuteur ne prononce pas correctement un mot.(pluS). Le locuteur ne prononce pas toutes les syllabes du ou des mots.	
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Lexique		Intonation/Articulation/Hauteur	
Choix du vocabulaire		Le locuteur utilise une intonation descendante.	
Le locuteur utilise des mots trop généraux et beaucoup d'hésitations.			
Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux			
Comportements stratégiques mis en oeuvre			
Comportements non-verbaux			
Évitement			
Le locuteur donne le microphone à un pair.			

ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE
Formulations utilisées. Utilisation des éléments prosodiques. Autres comportements verbaux et non-verbaux.

ÉCHEC DE LA COMMUNICATION

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 20		De : 56m40s	A : 57m32s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise se nomme et présente visuellement l'objet placé sur la table. Les élèves français voient à l'écran un sac avec des graines d'avoine et de maïs (moulé).			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Okay. Pour commencer est-ce que vous connaissez ça? *	↙<	
LQ à ETQ	C' que vous voyez brun c' é des graines d'avoine. Et euh ---	↙< I-	
LF	Pis euh c' que vous voyez jaune c' é du maïs. Euh, est ce que vous savez c' é quoi?	↙< I- [pour la question]	
LF	ON N'ENTEND PAS DU TOUT.	AL : Assertif : Affirme ne pas entendre.	
	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT ?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LQ	Okay, c' que vous voyez brun c'est euh de l'avoine, c' que vous voyez jaune c' est du maïs. Est-ce que vous connaissez ?		↙> I+ S+B+
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Volume		Intonation	
Le locuteur parle faiblement.		Le locuteur utilise une intonation descendante en fin de phrase.	
Comportements stratégiques mis en œuvre		Comportements stratégiques mis en œuvre	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Intonation		Volume	
Le locuteur utilise une intonation montante sur les mots importants de la phrase (brun, avoine, jaune, maïs, question).		Le locuteur parle plus fort.	

<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Clarté des formulations utilisées Syntaxe Le locuteur modifie la structure de son énoncé.	
Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux	
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u> Comportements non-verbaux Gestes Le locuteur pointe ou bouge l'objet présenté.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE	
Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.	Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées. Autres comportements verbaux et non-verbaux.
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 21		De : 1h00m24s	À : 1h01m42s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise présente visuellement son objet. L'objet est placé sur la table devant eux et les élèves français voient un celui-ci à l'écran. L'objet à nommer est un gobelet à bain de trayons.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Ben euh ça sert euh dans c' que vous voyez là, là, le genre de bébé on met un liquide rouge okay pis là on ferme ça comme ça pis quand tu pèses là le liquide rouge y s' rend, y s' rend euh, comme on dirait y s' rend dans ça.	¶ < L-	
LF	ON N'ENTEND PAS TRÈS BIEN.	AL : Assertif : Affirme ne pas bien entendre	
LQ	C' que vous voyez là là l'affaire blanche là.		
ETQ à LQ	Le contenant. Montre-le plus proche. Qu'est-ce que ça fait ? Ça sert à quoi ? Tu l'as pas dit.		
LQ	Le contenant c'est comme genre euh on met un liquide rouge dedans là pis quand euh on pèse on fait comme genre euh pomper le liquide rouge. On fait genre, pour pomper le liquide rouge là pis là ça, ça monte ici pis on met ça sur le trayon des vaches*. Ben pour pas qui euh aille de bactéries qui rentent dans l'trayon des vaches.		I+ L+ B+
LF	Est-ce que c'est pour traire les vaches?		
LQ	Non.		
CODAGE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉNONCE ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées	Difficultés à communiquer rencontrées		
Utilisation des éléments prosodiques	Clarté des formulations utilisées		
Volume	Lexique		
Le locuteur parle faiblement.	Choix du vocabulaire		
	Le locuteur emploie des mots trop généraux.		
Comportements stratégiques mis en œuvre	Comportements stratégiques mis en œuvre		
Utilisation des éléments prosodiques	Formulations utilisées		
Intonation	Lexique		
Le locuteur utilise une intonation montante (vache).	Le locuteur précise un mot de la phrase.		

Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux	
Comportements stratégiques mis en œuvre	
Comportements non-verbaux	
Gestes	
Résolution	
Le locuteur pointe ou bouge l'objet présenté.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE	
Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.	Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées. Autres comportements verbaux et non-verbaux.
ÉCHEC DE LA COMMUNICATION	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 22		De : 1h03m55s	À : 1h04m23s
MISE EN SITUATION : L'équipe française présente visuellement une spatule à crêpes bretonnes aux élèves québécois et ceux-ci posent des questions afin de désigner l'objet par son nom.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Est-ce que c'est euh un chose, ben euh le bâton euh c'est pour faire voler euh comme la tite hélice?	◀< D+ S-	
LF	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT ?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LQ	Est-ce que euh le bâton euh sert à faire voler la tite hélice?		▶> S+
LF	Non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Volume		Débit	
Le locuteur parle faiblement.		Le locuteur parle rapidement.	
Difficultés à communiquer rencontrées		Comportements stratégiques mis en œuvre	
Clarté des formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Syntaxe		Volume	
Cohérence et clarté		Le locuteur parle plus fort.	
Le locuteur n'accorde pas bien un mot (un chose) et utilise plusieurs euh dans un même énoncé.			
Comportements stratégiques mis en œuvre			
Clarté des formulations utilisées			
Syntaxe			
Cohérence et clarté			
Le locuteur formule une phrase avec moins d'hésitations.			
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.		Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 23-24		De : 01h05m14s	A : 01h05m48s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise tente de désigner la spatule pour cuisiner les crêpes bretonnes. Ils posent des questions aux élèves français.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Est-ce que le, l'autre chose là que vous aviez mis tantôt ben ça tourne ? (23)	◀ S- (23)	
LF	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER?	AL : Directif : Demande de répéter.	
	ON N'A PAS COMPRIS ?	AL : Assertif : Affirme ne pas avoir compris	
LQ	Est-ce que ça tourne ? (24)	D+ (24)	◀ S+ (23)
LF	EXCUSEZ MOI, ON NE VOUS ENTEND PAS (24)	AL : Assertif : Affirme ne pas entendre.	
LQ	Est-ce que ça tourne ? (24)		
LF	Oui.		D- I+ (24)
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées (23)</u> Utilisation des éléments prosodiques Volume Le locuteur parle faiblement.		<u>Difficultés à communiquer rencontrées (23)</u> Formulations utilisées Cohérence et clarté Syntaxe Le locuteur utilise une structure de phrase incorrecte.	
<u>Comportements stratégiques mis en œuvre (23)</u> Formulations utilisées Syntaxe Le locuteur précise des mots dans son énoncé et utilise une structure plus proche de l'écrit.		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre (23)</u> Utilisation des éléments prosodiques Volume Le locuteur parle fort.	
<u>Difficultés à communiquer rencontrées (24)</u> Utilisation des éléments prosodiques Débit Le locuteur parle rapidement.		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre (24)</u> Utilisation des éléments prosodiques Intonation Le locuteur accentue les mots et utilise une intonation montante à la fin de sa phrase.	

<p>Comportements stratégiques mis en œuvre (24) Utilisation des éléments prosodiques Débit Le locuteur parle lentement.</p>	
<p>ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE</p>	
<p>Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.</p>	<p>Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.</p>
<p>SUCCÈS À LA COMMUNICATION</p>	

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 25		De : 1h07m03s	À : 1h07m22s
MISE EN SITUATION : Les élèves québécois tentent toujours de désigner la spatule pour cuisiner les crêpes bretonnes. Ils posent des questions aux élèves français			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Ça sert à, * ça sert à la cuisine.	◀<	
LQ	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER ?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LF	Ça sert à la cuisine.		▶>
LQ	C' é tu pour couper quelque chose?		
LF	Non.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées	Comportements stratégiques		
Utilisation des éléments prosodiques	Utilisation des éléments prosodiques		
Volume	Volume		
Le locuteur parle faiblement.	Le locuteur parle plus fort.		
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Utilisation des éléments prosodiques.	Utilisation des éléments prosodiques.		
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 26		De : 1h11m34s	À : 1h11m58s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise présente visuellement son objet. Les élèves français voient à l'écran un verre contenant du papier et de l'eau (pulpe). Les élèves français posent des questions afin de nommer l'objet.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Est-ce que c'est un verre à mesure ?	Ex-	
LQ	EST-CE QUE TU PEUX RÉPÉTER ?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LF	Est-ce que c'est un verre à mesure ?		
ETQ au LQ	Une tasse à mesurer.		Ex-
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉS ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>			
Formulations utilisées			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée			
Expression inappropriée			
Le locuteur utilise une expression inappropriée aux interlocuteurs.			
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉS ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée.			
Formulations utilisées			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée			
Répétition			
Le locuteur répète les paroles de l'enseignant.			
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée.			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 27		De : 1h15m20s	À : 1h15m48s
MISE EN SITUATION : L'équipe québécoise spécifie les raisons justifiant leur choix de présenter de la pulpe.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Est-ce que ça se recycle?		
LQ	Ben euh le papier que j'ai pris pour euh faire le, pour faire la pâte, ben euh la pulpe, j'ai pris du papier recyclé. Pis euh le papier...	◀ < S-	
LF	# EST-CE QUE VOUS POUVEZ PARLER UN PEU PLUS FORT S'IL VOUS PLAÎT ?	AL : Directif : Demande de parler plus fort.	
LQ	Ben euh moi euh la pulpe là j'ai pris du papier recyclé pour la faire.		◀ > S+
LF	Merci.		
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Volume		Volume	
Le locuteur parle faiblement.		Le locuteur parle plus fort.	
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>		<u>Comportements stratégiques mis en œuvre</u>	
Formulations utilisées		Formulations utilisées	
Cohérence et clarté		Cohérence et clarté	
Lexique		Syntaxe	
Le locuteur utilise des mots trop de mots généraux et beaucoup d'hésitations.		Le locuteur utilise des mots plus précis et moins d'hésitations, nouvelle phrase.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Formulations utilisées. Utilisation des éléments prosodiques.		Formulations utilisées. Utilisation des éléments prosodiques.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 28		8.1.1.1 De : 1h18m00s	À : 1h18m21s
MISE EN SITUATION : L'équipe française présente visuellement un contenant à cidre de pomme. Les élèves québécois voient celui-ci à l'écran et posent des questions afin de désigner l'objet par son nom.			
TOUR DE PAROLES		ÉNONCÉS	
LQ	Est-ce qu'on met du café la' dans euh dedans?	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	
LF	EST-CE QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER?	D- I- L-	
LQ	Est-ce qu'on met du café dedans * pour le boire?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LF	Euh non	D+ I+ L+	
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE Catégorie : Compétence à communiquer oralement			
Difficultés à communiquer rencontrées		Difficultés à communiquer rencontrées	
Utilisation des éléments prosodiques		Utilisation des éléments prosodiques	
Débit		Intonation/Accentuation /Hauteur	
Le locuteur parle rapidement.		Le locuteur utilise une intonation descendante.	
Difficultés à communiquer rencontrées		Comportements stratégiques mis en œuvre	
Formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Lexique		Débit	
Le locuteur fait plusieurs hésitations.		Le locuteur parle lentement.	
Comportements stratégiques mis en œuvre		Comportements stratégiques mis en œuvre	
Clarté des formulations utilisées		Utilisation des éléments prosodiques	
Lexique		Intonation/Accentuation /Hauteur	
Le locuteur ajoute des mots à sa phrase et fait moins d'hésitations.		Le locuteur accentue le mot important de la phrase en faisant une pause avant et en utilisant une intonation montante.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.		Utilisation des éléments prosodiques. Formulations utilisées.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 29		De : 1h18m46s	A : 1h19m13s
MISE EN SITUATION : Les élèves québécois posent des questions afin de nommer le cidre de pomme.			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LQ	Est-ce que ça serait pour mettre	---	
LF	---	Inaudible	
LQ	EST-C'QUE VOUS POUVEZ RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT?	AL : Directif : Demande de répéter.	
LF	On met quelque chose de froid dedans.		
LQ	D'là glace.		?
CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE			
Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux			
<u>Difficultés à communiquer rencontrées</u>			
Comportements verbaux			
Inaudible			
Les locuteurs parlent en même temps.			
<u>ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE</u>			
Autres comportements verbaux et non-verbaux.			
Autres comportements verbaux et non-verbaux.			
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION			

UNITÉ D'ÉNONCIATION NO. 30		De : 1H24M15S	À : 1H24M31s
<p>MISE EN SITUATION : L'équipe française présente visuellement une bombarde. Les élèves québécois voient l'objet à l'écran et posent des questions afin de le désigner par son nom. À la fin de la vidéocommunication un élève français joue de l'instrument.</p>			
TOUR DE PAROLES	ÉNONCÉS	DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER	COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES
LF	Ça s'appelle une bombarde.	Lc-	
GCQ	Certains élèves répètent une bombarde.		
ECQ au GCQ	Un tronc d'arbre.		
ETQ au LF	POUVEZ-VOUS LE RÉPÉTER S'IL VOUS PLAÎT ?	AL : Directif : Demande de répéter le nom.	
ETQ au GCQ	Chu, chu, chut.		
LF	Une bombarde.		Lc+
GCQ	Certains élèves du groupe répètent une bombarde.		
<p>CODAGE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE Catégorie : Compétence à communiquer oralement</p>			
<p>Difficultés à communiquer rencontrées Formulations utilisées Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre de langue appropriée Lexique nouveau Le locuteur utilise un lexique nouveau lié à l'objet présenté.</p>			

Catégorie : Autres comportements verbaux et non-verbaux	
Comportements stratégiques mis en œuvre	
Comportements verbaux	
Répétition	
Le locuteur répète les paroles de l'enseignant.	
ANALYSE DES DIFFICULTÉS À COMMUNIQUER RENCONTRÉES ET DES COMPORTEMENTS STRATÉGIQUES MIS EN ŒUVRE	
Adaptation des propos au contexte et aux interlocuteurs, et choix d'un registre	Autres comportements verbaux et non-verbaux.
de langue appropriée.	
SUCCÈS DE LA COMMUNICATION	

APPENDICE 5
Formulaire de consentement

Chers parents,

L'école X en France a invité notre école à participer à des échanges électroniques et des vidéocommunications. Ce projet a débuté en janvier 1999 et est subventionné depuis le début de l'année actuelle dans le cadre d'une recherche FCAR-NTIC à l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette activité s'inscrit dans un projet d'intégration pédagogique de nouvelles technologies qui s'échelonne sur toute l'année. Ces jeunes se montrent déjà très animés par ce projet. Une première vidéocommunication est prévue le 12 novembre prochain. Les élèves de part et d'autre feront connaissance en répondant aux questions qui suscitent leurs propres intérêts.

Nous vous demandons de nous retourner le coupon-réponse ci-dessous nous indiquant si vous acceptez que les vidéocommunications réalisées au cours de l'année scolaire fassent l'objet d'enregistrements et de photographies destinés à servir aux fins du projet Action concertée NTIC en éducation du Fonds de Recherche FCAR et du ministère de l'Éducation.

Ces enregistrements et ces photographies pourront servir à des fins de recherche : informations pour les chercheurs, diffusion auprès du milieu scolaire et du grand public, présentations dans des colloques, illustrations sur le site Web du projet, vidéos promotionnelles auprès du milieu scolaire et du grand public. Il vous sera possible au cours de l'année d'assister à l'une de ces vidéocommunications si vous en avez la disponibilité.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Isabelle Grenon

Céline Gravel

Hervey Beaulieu

Titulaire enseignante

Enseignante-chercheure

Directeur

Nom de votre enfant : _____

Nous acceptons que les vidéocommunications fassent l'objet d'enregistrements et de photographies. Oui _____ Non _____

Signature du (des) parents(s) de l'enfant : _____

novembre 1999