
La vidéocommunication au primaire

Catherine Dumoulin* — Jacqueline Bourdeau**

* Université du Québec à Chicoutimi
555, boulevard de l'Université, Chicoutimi (Québec)
G7H 2B1, Canada

Catherine_Dumoulin@uqac.ca

** TELUQ-UQAM, 100 Sherbrooke O., Montréal (Québec)
H2X 3P2, Canada

bourdeau@teluq.uqam.ca

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous présentons une étude de cas visant à comprendre la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer à distance dans une situation d'apprentissage interculturelle intégrant la vidéocommunication. Cette étude de cas a également permis de dégager 10 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.

ABSTRACT. 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 at a distance. 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.

MOTS-CLÉS: enseignement primaire, compétence orale, intégration pédagogique de la vidéocommunication, difficultés, comportements stratégiques, communication à distance, analyse des interactions verbales

KEYWORDS: primary school children, pupils, oral communication skills, videocommunication, difficulties, strategic behaviors, pragmatic linguistics, analysis of verbal interactions.

DOI:10.3166/DS.8.109-126 © Cned/Lavoisier 2010

Introduction

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (ministère de l'Éducation du Québec – MEQ¹, 2001) intègre des compétences disciplinaires et transversales. Le développement de la compétence à communiquer oralement fait partie du domaine d'apprentissage disciplinaire des langues et les technologies de l'information et des communications (TIC) font partie des compétences transversales. Cette orientation demande à l'enseignant de créer des situations d'apprentissage réelles et significatives permettant à l'élève de donner du sens à ses apprentissages par l'application des connaissances disciplinaires dans des activités régulières. 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.

Cet article comprend trois parties principales. Dans la première partie, nous présentons le cadre théorique sur lequel s'appuie cette étude. Pour ce faire, nous dégagons les principales caractéristiques de la compétence à communiquer oralement. Dans la seconde partie, nous présentons la méthodologie utilisée pour atteindre nos objectifs de recherche. Dans la troisième partie, nous présentons les résultats de recherche en nous intéressant tour à tour aux difficultés à communiquer à distance rencontrées et aux comportements stratégiques mis en œuvre et nous dégagons dix 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 commune est le français².

Cadre théorique

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 du discours (Bronckard, 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). C'est la situation d'interaction qui interpelle le registre langagier.

1. En 2001, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport portait le nom de ministère de l'Éducation du Québec.

2. 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.

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. C'est pourquoi 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 (Cellier et Dreyfus, 2001-2002 ; Fijalkow, 2000).

En outre, les recherches sur le développement de la compétence à communiquer oralement (Colletta, 1998; Tochon, 1997) 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. Et pour être significative, le besoin de communiquer « doit être réel » (Lepetitcorps, 1982, p. 5).

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 (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'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.

Le rôle d'expert généralement attribué à l'enseignant devrait se transformer en guide (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Par rapport aux courants précédents, l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend et non du point de vue de l'enseignant. 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 (Lafortune et Deaudelin, 2001). Ces échanges constituent de « véritables interactions de tutelle » (Colletta, 1998, p. 273) au cours desquelles l'adulte coordonne les activités de l'élève à travers la mise en place d'interactions permettant à celui-ci de prendre place dans l'échange (Colletta, 1998). L'enseignant crée des situations qui favorisent la construction active et originale des connaissances par chaque élève en respectant son cheminement propre.

Objectifs

Notre étude a cherché à identifier la nature et la source des difficultés à communiquer à distance rencontrées par des élèves québécois et français âgés de 9-10 ans dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Elle

voulait aussi identifier les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter leurs difficultés à communiquer. L'analyse des difficultés à communiquer à distance rencontrées et des comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves devaient également nous permettre de dégager des recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant cette technologie pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dont la langue première commune est le français. Pour ce faire, nous avons utilisé des données extraites du projet de recherche Intégration pédagogique des espaces multimédiatiques d'apprentissage subventionné par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (1999-2003) 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 enseignants 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.

Méthodologie

Scénario pédagogique

Le scénario pédagogique retenu à des fins d'analyse s'intitule « les objets qui nous caractérisent ». L'objectif est de favoriser les interactions sociales et vise le développement de la compétence à communiquer oralement, l'utilisation des TIC et l'ouverture aux cultures. Les deux classes présentent une composition démographique relativement similaire quant au milieu social et au sexe.

Les élèves québécois et français sont placés en équipe. Les équipes québécoises et françaises ont choisi des objets qui caractérisent leur région. Chaque équipe présente à tour de rôle son objet lequel est projeté à l'écran et ensuite les correspondants posent des questions afin de trouver le nom de l'objet. L'enseignant québécois anime la situation d'apprentissage dans la classe primaire québécoise en 1) contrôlant les tours de parole ; 2) en s'occupant de la gestion du microphone ; 3) en assurant la gestion de la classe, et 4) en désignant de façon aléatoire un élève pour manipuler la caméra de transmission. Toute l'équipe de recherche soutient l'enseignant titulaire dans ces rôles d'abord pour la préparation du scénario puis pour sa réalisation. L'équipe de recherche est composée non seulement du chercheur principal et des assistants de recherche, mais également d'un enseignant chercheur et d'un technicien en informatique.

Tous les élèves ont déjà manipulé le microphone et la caméra de transmission 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 cette vidéocommunication, cinq élèves ont manipulé la caméra de transmission et tous les élèves ont parlé au microphone.

Les deux classes communiquent en téléprésence. Le dispositif de communication à distance consistait en un flux vidéo de basse résolution par lignes téléphoniques ISDN. L'image était projetée sur grand écran et un micro sans fil permettait aux élèves de se passer facilement la parole. Soulignons que la collecte de données a été effectuée à partir de la classe québécoise par des enregistrements vidéo.

Le corpus de données est constitué d'un enregistrement audio et vidéo de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication d'une durée d'une heure trente. Le support est un disque optique compact sur lequel les enregistrements ont été numérisés.

Méthode d'analyse des interactions verbales

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. Les actes de langage permettent de décoder les sens implicites d'un énoncé (Kerbrat-Orecchioni, 1990). 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, etc.), qui reviennent à exprimer un état interne. Les directifs (demandes, ordres, prières, 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.

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-à-dire en tenant compte de l'ensemble des facteurs impliqués dans la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. C'est pourquoi nous avons opté pour la méthode d'analyse des interactions verbales selon l'approche de la linguistique pragmatique (Moeschler, 1986).

C'est sur des interactions verbales des élèves du primaire que porte 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. 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 cohérence (Kerbrat-Orecchioni, 1990). 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 avons opté pour l'observation directe des données d'enregistrement parce qu'elle permet d'appliquer une méthode d'analyse des interactions verbales. L'observation directe nous a permis de comprendre les éléments verbaux et non verbaux de la situation pour construire une grille d'analyse des interactions verbales qui a été appliquée à des segments pendant lesquels les élèves rencontrent des difficultés à communiquer à distance et pour analyser les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves.

La grille d'analyse des interactions verbales nous a permis de réunir l'ensemble des caractéristiques de la situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. Elle comprend tous les attributs linguistiques (lexique, syntaxe) et les éléments prosodiques (volume, débit, etc.) de l'énoncé ainsi que les caractéristiques pertinentes de la situation (faits et gestes de l'interlocuteur, de l'enseignant, etc.). La grille a donc été le support au codage des unités d'énonciation. 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).

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 avons noté 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.

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 poursuivent de manière pertinente. Est dit pertinent un énoncé approprié à son contexte (Maingueneau, 1996). Autrement dit, c'est la réponse de l'interlocuteur qui nous a permis de porter un jugement sur la réussite ou l'échec de la communication.

La première étape pour analyser les interactions verbales consiste à faire le choix des unités à analyser. Pour faire le choix de ces unités, il fallait d'abord observer l'enregistrement des échanges afin de repérer les actes de langage qui permettraient d'identifier les segments dans lesquels la communication est interrompue. Nous avons ensuite associé l'acte de langage à une catégorie d'acte de langage. Cette étape nous a permis de repérer chaque intervention exprimant une difficulté à communiquer.

La deuxième étape consiste à décrire les unités d'énonciation. L'unité d'énonciation, c'est l'acte de langage dans son contexte. Par conséquent, 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 ont été décrits. L'unité d'énonciation a donc permis d'interpréter avec plus de précision la signification des énoncés.

La troisième étape consiste à analyser les unités d'énonciation. Nous avons analysé 30 unités d'énonciation. L'analyse comprend le codage des unités d'énonciation à partir de la grille d'analyse des interactions verbales. L'analyse des unités d'énonciation s'est faite dans un 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. Chaque unité d'énonciation a été numérotée selon son ordre d'apparition dans la situation d'apprentissage. 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 celle-ci en tenant compte des facteurs impliqués dans la situation à l'étude. L'inscription des tours de parole a permis d'identifier les locuteurs et les interlocuteurs. Nous avons également transcrit les paroles des locuteurs et des interlocuteurs impliqués dans les interactions verbales. Nous avons aussi transcrit les 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.

Pour résumer, toutes les unités d'énonciation ont été 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.

Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats est faite à partir du canevas de description et d'analyse des unités d'énonciation. Nous avons compté la fréquence d'apparition des difficultés et des comportements stratégiques pour chaque catégorie. Ce bilan chiffré des occurrences nous a permis de déterminer la nature et la source des difficultés à communiquer à distance et les comportements stratégiques mis en œuvre par ces élèves pour surmonter les ruptures communicationnelles. Nous avons repris ces résultats dans le but de les discuter et de les interpréter à la lumière de notre cadre théorique. Cette analyse nous a permis de comprendre les difficultés à communiquer à distance rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves pour surmonter leurs difficultés puis de dégager 10 recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication auprès d'élèves du primaire dont la langue première commune est le français.

Résultats

Les résultats indiquent que les élèves ont rencontré plusieurs types de difficultés à communiquer à distance et qu'ils ont mis en œuvre divers comportements stratégiques pour réussir à surmonter celles-ci. 84 % des difficultés à communiquer rencontrées par les élèves sont liées à leur compétence à communiquer oralement tandis qu'un faible 8 % sont liées à leur habileté à manipuler le dispositif technique. Aussi, 4 % des difficultés rencontrées sont liées aux modalités du dispositif technique et un autre 4 % sont liées à certains autres comportements verbaux et non verbaux. Les résultats indiquent donc que la nature des difficultés à communiquer à distance rencontrées par des élèves québécois et français réfère à leur compétence à communiquer oralement.

La compétence à communiquer oralement représente 76 % des comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves. Aussi, 6 % des comportements stratégiques sont liés à leur habileté à manipuler le dispositif technique tandis que 3 % sont liés à l'utilisation des modalités du dispositif technique. Enfin, 16 % des comportements stratégiques mis en œuvre sont liés à des comportements verbaux et non verbaux. Le tableau 1 résume ces résultats.

Nous n'avons répertorié que deux échecs à la communication. Nous pouvons donc affirmer que les comportements stratégiques mis en œuvre par les élèves québécois et français sont généralement efficaces puisqu'ils ont permis de surmonter la grande majorité de leurs difficultés à communiquer de manière à poursuivre les échanges de façon cohérente.

La source des difficultés à communiquer provient des élèves québécois puisque, dans 70 % des cas, ce sont les élèves français qui rencontrent une difficulté à interagir verbalement après les paroles des québécois. Ces résultats s'expliquent en partie par un nombre plus élevé d'élèves québécois (25) que d'élèves français (19), 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 bruit ambiant de cette classe.

Types de difficultés et comportements stratégiques		Nature	
Compétence à communiquer oralement		D	C
Éléments prosodiques	volume	84 %	76 %
	débit		
	articulation		
	intonation		
Formulations utilisées	lexique	84 %	76 %
	syntaxe		
Choix des propos et du registre de langue au contexte et aux interlocuteurs	expression inappropriée	84 %	76 %
	mot nouveau		
Habileté à manipuler le dispositif technique		D	C
Caméra de transmission	transmission visuelle	8 %	6 %
Microphone	transmission sonore		
Modalités du dispositif technique		D	C
Bris technique	canal audio	4 %	2 %
Comportements verbaux et non verbaux		D	C
Inaudible	paroles simultanées	4 %	16 %
Silence	discussion en parallèle		
Répétition	mot de l'enseignant		
Résolution	bouge ou pointe l'objet		
	attend		
Évitement	donne microphone pair	4 %	16 %

Tableau 1. Pourcentage des difficultés à communiquer rencontrées et pourcentage des comportements stratégiques mis en œuvre

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 ont rencontré deux bris techniques provenant de la perte du son et que c'est dans un seul cas qu'un comportement stratégique a été mis en œuvre par ceux-ci. Que s'est-il passé dans l'autre cas ?

Discussion et recommandations pédagogiques

Tout d'abord, les résultats laissent penser que certains comportements stratégiques ont été inefficaces, car deux élèves québécois n'ont pas réussi à poursuivre les échanges de manière cohérente. Lors de ces deux ruptures communicationnelles, les élèves québécois devaient décrire et expliquer un objet. Les locuteurs québécois n'ont pas réussi à se faire comprendre puisque d'une part, ils ont utilisé des termes imprécis (bébelle, genre, affaire, etc.) et d'autre part, parce qu'ils ont utilisé des pronoms qui sont réservés à la communication face à face (ça, là, etc.). Ce type de communication exigeait des élèves qu'ils possèdent un vocabulaire leur permettant de décrire et d'expliquer l'objet à des pairs en téléprésence. 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 en situation de communication interculturelle et à distance.

Ensuite, les résultats donnent à supposer 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 élèves « voyaient » à l'écran l'objet présenté pendant que le locuteur « désignait verbalement » le nom de l'objet. Les élèves pouvaient donc s'appuyer sur des indices verbaux et visuels pour saisir le nom de l'objet. Pourtant, ces indices n'ont pas permis à ces élèves 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 (Garitte, 1998). Nous suggérons aux enseignants d'une part, d'utiliser toutes les modalités du dispositif technique de vidéocommunication et, d'autre part, d'utiliser la caméra de transmission des documents fixes pour envoyer une image sur laquelle apparaîtrait le lexique nouveau afin de favoriser l'apprentissage et la rétention et permettre à l'enseignant d'être attentif aux différents styles d'apprentissage.

De plus, les résultats démontrent 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. Le locuteur français n'adapte pas son expression (verre à mesure) aux interlocuteurs québécois de sorte que l'enseignant québécois intervient pour le faire (tasse à mesurer). Tandis que les élèves français répètent leurs propres paroles, les

locuteurs québécois répètent les paroles de leur enseignant. 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. Par conséquent, le rôle de l'enseignant, dans cette situation d'apprentissage, n'est 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 approprié.

Aussi, les résultats suggèrent 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. L'utilisation d'une expression régionale (soye) par le locuteur québécois 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 tirant son sens (Saint-Pierre, 1989) car celle-ci n'était pas nécessaire à la compréhension du message. Ajoutons toutefois que dans cette situation d'apprentissage, l'utilisation des éléments prosodiques a occasionné plusieurs difficultés à communiquer aux élèves québécois. 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 (Coventry, 2001 ; Massicotte et Marquis, 1999) 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.

De surcroît, les résultats laissent 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. La proposition de l'enseignant québécois de désigner l'objet par son nom (gourgane) a occasionné une difficulté à l'interlocuteur français. Étant donné cette difficulté, le locuteur québécois ajoute de l'information pertinente et compose une phrase complète (le vrai nom c'est la fève des marais...) pour surmonter la rupture de communication. L'étude de Lafontaine (2004) signale 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. 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. 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.

Les résultats indiquent que parfois les interventions de l'enseignant québécois ne sont pas tout à fait ajustées à une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication. 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. Cette situation d'apprentissage favorisait les interactions verbales entre élèves de deux communautés culturelles différentes. Cette particularité de la situation pourrait exiger de considérer les normes réglant les conduites communicatives qui forment les rituels sociaux dans la culture de l'autre (Lafontaine, 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.

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 (sucre) utilisé par un locuteur français. 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. 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.

Enfin, les résultats indiquent 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 cette 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. Les résultats d'études portant sur l'intégration de la vidéocommunication en enseignement à distance suggèrent de préparer les participants adultes à réagir lors d'un dysfonctionnement technique et proposent

d'assigner un participant pour signifier par des comportements non verbaux un éventuel problème 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.

Dans cette situation d'apprentissage, 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 (Bourdeau, 1999). 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. Or, dans cette situation d'apprentissage, 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.

Conclusion

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 est la compétence à communiquer oralement. Ensuite, les résultats révèlent que ce seraient les élèves québécois qui seraient 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 étaient plus nombreux que les élèves français et d'autre part, par le fait que le dispositif technique capte mieux la hauteur de voix aiguë des élèves français que la hauteur de voix grave des élèves québécois. 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 apparaît que généralement les élèves maîtrisent bien cette technologie 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. 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, de développer la compétence à communiquer oralement des élèves.

Dans le prolongement des interprétations des données apportées par notre étude, nous avons dégagé 10 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 approprié ;
- 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 difficultés techniques en leur assignant des rôles,
- et 10) développer l'écoute des élèves afin que l'image envoyée corresponde aux paroles du locuteur.

Contributions scientifiques et limites

Les contributions de cette étude se situent à trois niveaux. Au niveau théorique, cette étude nous a permis de comprendre les difficultés à communiquer et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves dans une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication et par conséquent, de fournir des recommandations pédagogiques aux enseignants. Toutefois, ces recommandations s'appliquent à des élèves du primaire dont la langue première est le français. Jusqu'à ce jour, à notre connaissance, les recherches effectuées dans ce domaine l'ont été au niveau des adultes et non auprès des élèves du primaire.

Au niveau praxéologique, les interactions verbales échangées dans un environnement médiatisé a permis aux élèves de vivre une situation d'apprentissage favorisant d'une part, le développement d'un savoir scolaire à l'aide des TIC et d'autre part, l'ouverture aux cultures.

Au plan méthodologique, la méthode d'analyse du discours employée a permis 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. 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 en informatiques, la collecte de données ne comprend pas le son et les images une fois transmises en classe française.

Enfin, bien que l'intégration en classe de la vidéocommunication puisse faciliter la mise en place de situation de communication significative et variée, nous pensons nécessaires que d'autres recherches orientées vers une meilleure compréhension de cette situation d'apprentissage soient développées.

Bibliographie

- Allen D.E., Guy R.F., *Conversation analysis. The sociology of talk*, La Haye-Paris, Mouton, 1978.
- Bergeron R., « Pour un apprentissage réussi de l'oral en classe », *Québec français*, Québec, Les publications Québec Français, n° 118, 2000, p. 30-33.
- Bourdeau J., « La question de l'interactivité et les formules pédagogiques en téléapprentissage interactive », *Actes de l'Association internationale de pédagogie universitaire*, Bédard J.P., Grégoire D., (sous la dir. de), Montréal, École des hautes études commerciales, 1999, p. 154-155.
- Bourdeau J., *Intégration pédagogique de la vidéocommunication et formation des maîtres*, Numéro thématique « Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol. XXVIII, n° 2, 2002, p. 289-304.
- Bronckart J.P., *Le fonctionnement des discours*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1985.
- Brossard L., « Quand apprendre à communiquer occupe une place importante », *Vie pédagogique*, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec, n° 131, avril-mai 2004, p. 25.
- Brown A.L., Campione J.C., « Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 111, avril-mai-juin 1995, p. 11-33.
- Cellier M., Dreyfus M., « L'articulation écrit-oral à travers un dispositif », *Repères*, Garcia-Deban C., Delcambre I., (sous la dir. de), *Enseigner l'oral*, Institut national de recherche : pédagogique didactiques des disciplines, Lyon, n° 24-25, 2001-2002, p. 60-88.
- Colletta J.M., « Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions », *La didactique du français dans l'enseignement supérieur. Bricolage ou innovation*, coordonné par C. Fintz, Montréal, L'Harmattan, 1998, p. 223-382.
- Cosnier J., Brossard A., (sous la direction de), « Communication non verbale : co-texte ou contexte », *La communication non verbale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, p. 1-29.
- Coventry L., « Video conferencing in higher education. Computer Based Learning », *Institute for Computer Based Learning*, Edinburgh, Heriot Watt University, 2001, <http://www.agocg.ac.uk/reports/mmedia/video3/contents.htm>
- Doutreloux J.M., *Prise en charge et évaluation de l'oral au primaire*, Sherbrooke, Publications du Programme de perfectionnement des maîtres en français, 1983.
- Dumoulin C., *Intégration pédagogique de la vidéocommunication : difficultés à communiquer rencontrées et comportements stratégiques mis en œuvre*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2005 : <http://www-atrium.com>. Cote : LB 5 U57 2005 v.023 ex.2.

- Fijalkow J., *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*, Paris, ESF, 2000.
- François F., *La communication orale, heurs et malheurs. Pratiques de l'oral*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1990.
- Garcia-Debanc C., Sanz-Lecina E., Margotin M., « Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas », *Repères*, Garcia-Debanc C., Delcambre I., (sous la dir. de), *Enseigner l'oral*, Institut national de recherche : pédagogie didactique des disciplines, Lyon, n° 24-25, 2001-2002, p. 201-236.
- Garitte C., *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris, De Boeck et Larcier, 1998.
- Jamieson D.G., Hobsley M., O'Hanlon P., Buckton S., « Real-time interactivity on the SuperJANET network », *Interacting with Computers*, vol. 8, n° 9, 1996, p. 285-296.
- Kerbrat-Orecchioni C., « Les interactions verbales I », *Tome 1. Linguistique*, Paris, Armand Colin, 1990.
- Lafontaine L., « L'enseignement de l'oral en classe de français : une passion à vivre et à découvrir », *Québec français*, Québec, Les publications Québec Français, n° 118, 2000, p. 42-44.
- Lafontaine L., *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 2001.
- Lafontaine L., « La prise de parole de la maternelle au secondaire, en France et au Québec, dans sa relation à la socialisation et aux apprentissages », *Actes du 9^e colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, Québec, Canada, Université Laval, 2004, p. 83 : <http://www.lizannelafontaine.com/fr/exempliers.asp>
- Lafortune L., Jacob S., Hébert D., « Vers une formation continue dans une optique métacognitive », dans Pallascio R., Lafortune L., (sous la direction de), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 209-232.
- Lafortune L., Deaudelin C., *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- Lepetitcorps F., « La communication orale à la maternelle », *Liaisons*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, vol. 7, n° 1, 1982, p. 4-8.
- Maingenau D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil, 1996.
- Massicotte G., Marquis I., *L'enseignement médiatisé*, Édition électronique et rédaction coopérative, 1999.

- Minier P., *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, 1999.
- Moeschler J., *Argument et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier, 1985.
- Moeschler J., « Pragmatique conversationnelle: aspects théoriques, descriptifs et didactiques », *Études de linguistique appliquée*, 1986, n° 63, p. 40-49.
- Petit Larousse illustré, *Dictionnaire encyclopédique*, Paris, Larousse, 1997.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, « Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire », Québec, Éditeur officiel du Québec, 2001.
- Reboul A., Moeschler J., *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Coll. « Essais », Paris, Points Seuil, 1998.
- Reed J., Woodruff M., « Videoconferencing, Using compressed video for distance learning », *The Distance Educator*, 1995, vol. 1, n° 3. <http://www.kn.pacbell.com/wired/vidconf/Using.html>
- Saint-Pierre M., « Les actes du langage comme indicateurs du statut social entre enfants en situation de jeu de rôle », *Revue québécoise de linguistique*, 1989, vol. 18, n° 9, p. 129-148.
- Savenye C.W., Robinson S.R., "Qualitative research issues and methods: An introduction for educational technologists", Jonassen D.H., (sous la direction de), *Handbook of research for educational communications and technology*, New York, Simon et Shuster Macmillan Library, 1996, p. 1171-1196.
- Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogiques Inc., 2004.
- Searle J.R., *Les actes du discours*, Paris, Hermann, 1972.
- Tochon F.V., « Organiser des activités de communication orale », Sherbrooke, Québec, Éditions du CRP, 1997.
- Van der Maren J.M., *La recherche appliquée en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.
- Varela Freitas C., Ramos A., "Using technologies and cooperative work to improve oral, writing and thinking skills: voice from experience", *Proceedings of the Association for Educational Communications and Technology National Convention*, Saint-Louis, Missouri, 1998.