HAL
open science

La télésimulation Écho : un outil pour apprendre à interagir à l'oral ?

Christelle Barbera

▶ To cite this version:

Christelle Barbera. La télésimulation Écho : un outil pour apprendre à interagir à l'oral ?. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01963501

HAL Id: dumas-01963501
https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01963501v1

Submitted on 21 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La télésimulation Écho :

un outil pour apprendre à interagir à l'oral ?

BARBERA – Christelle
N° d'étudiant : 21033216

Sous la direction de Charlotte DEJEAN-THIRCUIR.

Mémoire de master 2ème année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Je remercie Adrien et Aline de m’avoir fait confiance et permis de réaliser ce projet de mémoire sur la télésimulation.

Je remercie toute l’équipe de conceptrices des télésimulations Écho avec qui j’ai eu la chance de collaborer et d’échanger depuis trois ans, ainsi que l’équipe de cyberacteurs bénévoles pour leur implication remarquable.

Je tiens également à remercier tout particulièrement Madame Charlotte Dejean-Thircuir de m’avoir guidée et encouragée durant la rédaction de ce mémoire.

Merci également aux apprenants volontaires et aux écoles partenaires qui se sont prêtés au jeu.

Et un grand merci à mon compagnon et à ma famille de m’avoir soutenue lorsque ma motivation fléchissait un peu.

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : Barbera PRENOM : Christelle

DATE : 23/08/2015 SIGNATURE : [redacted]

Tables des matières

Introduction **7**

Partie 1 - Présentation du projet **9**

Chapitre 1 – Le projet DramaFLE **9**

1.1. Historique du projet DramaFLE *9*

1.2. Organisation et fonctionnement des équipes *11*
1.2.1. Le cadre administratif : l'association I.C.I. 11
1.2.2. Les enseignants, concepteurs des télésimulations 12
1.2.3. Les cyberacteurs, partenaires du jeu de simulation 14
1.2.4. Les équipes technique et stratégique 14

1.3. Les partenaires du projet DramaFLE *15*

Chapitre 2 – Contexte et définition du projet de recherche **18**

2.1. La télésimulation Écho : un outil complémentaire pour s'entraîner à l'oral *18*
2.1.1. Le cahier des charges à respecter 18
2.1.2. La démarche adoptée dans la méthode Écho 19

2.2. Choix préalables pour l'élaboration des télésimulations Écho *22*

2.3. Projet de recherche et définition de la problématique *23*

2.4. La démarche et les outils pour l'analyse *24*
2.4.1. Délimitation du corpus 24
2.4.2. Outils pour l'analyse et corpus d'étude 25

Partie 2 - Cadre théorique et méthodologique **29**

Chapitre 3 – Approches théoriques de l'interaction orale **29**

3.1. L'acquisition de la compétence de communication *29*

3.2. Caractéristiques de l'interaction orale *32*
3.2.1. Structure et organisation des interactions orales 33
3.2.2. Les stratégies spécifiques à l'interaction orale 36
3.2.3. Les spécificités des interactions orales par visioconférence 38

Chapitre 4 – Caractérisation de l'outil didactique **40**

4.1. Un jeu théâtral à distance *41*
4.1.1. Le jeu, un mode spécifique d'interaction propice à l'acquisition 41
4.1.2. Jeu de rôles et simulation en classe de langue 44

4.2. Une approche par la tâche *49*
4.2.1. Définition d'une tâche en contexte d'enseignement-apprentissage 49
4.2.2. Principe de scénarisation de la télésimulation 53

Partie 3 - Conception et mises en œuvre des télésimulations Écho B1.1 **55**

Chapitre 5 – Situations de communication et tâches proposées **55**

5.1. La démarche retenue pour l'élaboration des fiches *55*

5.2. Les télésimulations complémentaires de l'unité 1 « S'informer » *56*

5.3. Les télésimulations complémentaires à l'unité 2 « S'intégrer dans la société » *58*

5.4. Les télésimulations complémentaires à l'unité 3 « S'affirmer au quotidien» *59*

Chapitre 6 – Analyse détaillée des séquences pédagogiques **61**

6.1. La télésimulation intégrée en contexte de classe *61*
6.1.1. Déroulement de la compréhension orale 61
6.1.2. Déroulement de la compréhension écrite 63
6.1.3. Déroulement de la production écrite 65
6.1.4. Les canevas pour le jeu de simulation 66

6.2. La télésimulation utilisée en contexte d'auto-apprentissage *68*
6.2.1. Déroulement des activités de compréhension 68
6.2.2. Déroulement de l'activité de production écrite 70
6.2.3. Les canevas d'interaction 70

Partie 4 - Analyse des interactions **73**

Chapitre 7 – Contexte et analyse quantitative des interactions **73**

7.1. Le contexte des rencontres par visioconférence *73*
7.1.1. Mise en place du dispositif 73
7.1.2. Les participants 76

7.2. Analyse quantitative des interactions *78*

Chapitre 8 – Analyse qualitative des interactions **83**

8.1. Structuration des interactions *83*
8.1.1. Une gestion spécifique des séquences d'ouverture et de clôture 83
8.1.2. L'organisation thématique du corps de l'interaction 85

8.2. La conduite des échanges par les cyberacteurs *91*
8.2.1. Les initiations 91
8.2.2. Les feedbacks 97

8.3. Mise en œuvre de stratégies interactionnelles par les apprenants *99*
8.3.1. L'engagement dans le jeu de simulation 99
8.3.2. Les procédés de co-construction du discours 102

8.4. Perception des participants *109*
8.4.1. L'évaluation des performances 109
8.4.2. L'évaluation de l'outil pédagogique 111

Conclusion et perspectives **114**

Bibliographie **118**

Table des illustrations (dans le texte) **124**

Table des annexes **125**

Introduction

En juin 2012, j'intégrai bénévolement un groupe de travail composé d'enseignants de français de langue étrangère (désormais FLE) et de professionnels du théâtre répartis aux quatre coins du monde, le « projet DramaFLE » coordonné par Adrien Payet, auteur d'ouvrages didactiques et formateur spécialisé dans l'apprentissage du français par le théâtre.[1] Constatant que, d'une part, le contexte institutionnel de la classe et les programmes d'enseignement ne permettent pas toujours d'accorder une place suffisante à la pratique de l'oral et que, d'autre part, la mise en place d'activités théâtrales échoppe sur un manque récurrent d'espace et de temps (Payet & Oliveira de Souza, 2013), les membres du projet DramaFLE ont développé un outil pédagogique intitulé la « télésimulation » mettant les apprenants en situation de jouer – dans le sens d'interpréter un rôle – et d'interagir oralement à distance avec des locuteurs natifs – des comédiens – ou d'autres apprenants[2]. Payet (2013 : 40) définit la télésimulation comme « une technique éducative et artistique visant à utiliser la visioconférence pour réaliser des simulations et des jeux de rôles à distance » dont le but est « de propulser [l'apprenant] dans une situation de communication en français et de l'inviter à réaliser une tâche en télé-collaborant avec un interlocuteur natif ». Ma mission s'est concentrée, dès le début de cette aventure, sur un type bien particulier de télésimulations conçues pour l'éditeur Clé International. Elle consiste à concevoir des séquences de télésimulation complémentaires pour les utilisateurs d'*Écho*, une méthode pour grands adolescents et adultes dont les principaux auteurs sont J. Girardet et J. Pécheur (méthode publiée en 2010 pour la première édition en 5 volumes et en 2013 pour la deuxième édition). Mon projet de recherche mené dans le cadre de ce master porte spécifiquement sur une phase de mise en œuvre et d'évaluation de ces « télésimulations Écho ». À partir de février 2014, j'ai coordonné une série de télésimulations effectuées en contexte de classe et de manière autonome par des apprenants individuels. Cela m'a permis de constituer un corpus d'interactions en ligne et de recueillir le retour des acteurs impliqués dans l'expérimentation de ces télésimulations Écho, afin d'en évaluer la pertinence par rapport à l'acquisition de compétences interactionnelles à l'oral en français langue étrangère. En effet,

---

[1] Voir notamment : Payet, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : Clé International.
[2] On retrouvera l'offre actuelle de télésimulations sur le site Internet : http://www.dramafle.com/

si on reprend la formule de Py (1996 : 11) affirmant que c'est « en communiquant que l'on apprend à communiquer », on suppose qu'en faisant interagir les apprenants grâce à un dispositif vidéographique synchrone (Skype) avec un interlocuteur francophone extérieur à la classe, on vise à mobiliser chez eux des compétences permettant de communiquer de manière adéquate dans des situations d'interaction exolingues, impliquant notamment de savoir coopérer avec un interlocuteur à distance et gérer des échanges oraux en partie imprévisibles.

Le premier aspect à prendre en compte dans ce mémoire concerne les choix méthodologiques pour l'élaboration de la télésimulation comme outil complémentaire à un manuel. En effet, quel dispositif concevoir pour amener les apprenants-utilisateurs de la méthode *Écho* à s'engager dans une rencontre en ligne avec un interlocuteur francophone afin que celle-ci soit propice à la mobilisation des compétences communicatives travaillées avec ce manuel et à l'acquisition de compétences interactionnelles à l'oral ? Il convient ensuite d'évaluer cet outil vis-à-vis de sa finalité en s'appuyant sur les échanges qui se sont déroulés par visioconférence entre les participants et sur leurs retours après expérience. A quelles stratégies les participants ont-ils fait appel ? Comment ont-ils perçu leur engagement dans les échanges à distance et quelle utilité accordent-ils à la télésimulation pour acquérir des compétences pragmatiques à l'oral ?

La démarche adoptée pour traiter cette problématique s'inspire de la recherche-action, dont le processus cyclique s'articule en cinq phases selon Susman (1983, cité par Catroux, 2002). Une phase de diagnostic vient identifier l'objectif de l'action pédagogique (1), qui est ensuite planifiée (2) et mise en œuvre (3). Cette phase d'intervention pédagogique permet d'évaluer les effets de l'action (4) et d'en formuler des pistes d'amélioration (5). Je prendrai donc appui pour ce mémoire sur ces différentes étapes de la recherche-action. La présentation du contexte me permettra de dégager, en première partie, les choix et les contraintes ayant conditionné la conception pédagogique des télésimulations complémentaires à la méthode *Écho*. Explorant ensuite les concepts de compétence de communication et d'interaction orale, je tâcherai de caractériser l'outil de télésimulation comme un jeu de simulation et une tâche communicative à distance. Enfin, à partir d'un corpus constitué d'interactions recueillies lors de trois séances de télésimulation et des perceptions de leurs participants, je m'attèlerai à mettre en évidence la dynamique des échanges et les stratégies interactionnelles que les participants ont mobilisées lors des rencontres par visioconférence.

Partie 1 - Présentation du projet

Chapitre 1 – Le projet DramaFLE

Le premier chapitre de ce mémoire vise à présenter le projet DramaFLE. J'en retracerai d'abord brièvement l'historique afin de mieux comprendre comment s'articule son fonctionnement actuel, impliquant différents acteurs et partenaires.

1.1. Historique du projet DramaFLE

Le projet DramaFLE trouve son origine dans une série d'expérimentations menées en 2011 par Adrien Payet et un comédien Mathieu Lelarge au sein de l'association Théâtre Sans Frontières (Payet, 2013). La première expérience s'est réalisée en avril 2011 à l'Institut Français de Bilbao. Il s'agissait, pour Adrien Payet, alors enseignant dans cette institution, de finaliser une séquence didactique autour de la réservation d'hôtel en mettant les apprenants adultes en situation de réserver un hôtel en France. Mais au lieu de proposer cette tâche communicative sous la forme d'un jeu de rôles entre apprenants, il a fait appel à un ami français pour interpréter l'employé d'un grand hôtel de luxe et réaliser cette interaction de service – réserver une chambre d'hôtel – au téléphone. Les apprenants n'étaient pas au courant qu'il s'agissait d'une simulation. Pour le professeur, faire intervenir un comédien présentait l'avantage de reconstituer les conditions d'une communication exolingue en dehors de la classe, tout en maintenant *in fine* le cadre didactique des échanges, puisque le comédien était certes un locuteur natif extérieur à la salle de classe, mais aussi un complice bienveillant de la simulation à des fins pédagogiques. L'expérience se révélant très positive en termes d'engagement, de motivation et de plaisir ressentis par les apprenants, même après avoir appris qu'ils n'avaient pas vraiment appelé l'Hôtel Carlton, Payet et Lelarge décidèrent d'approfondir cette technique en intégrant une dimension audiovisuelle aux échanges à distance grâce aux outils vidéographiques de communication médiée par ordinateur (CMO). Ils réitèrent l'expérience, d'une part, en proposant aux apprenants de guider le comédien francophone depuis sa cuisine en Belgique dans la préparation d'une tortilla, en temps réel,

grâce au logiciel Skype[3]. D'autre part, la même configuration de communication vidéographique synchrone est testée, sans locuteur natif, entre deux classes lors d'un jeu de rôles inspiré de l'émission télévisée « Tournez manège ». L'interaction se déroule entre des apprenants débutants qui ne se connaissent pas et se situent dans des salles différentes de l'Institut Français de Bilbao, en présence de leur professeur respectif. Les visioconférences sont réalisées à l'aide d'un ordinateur portable connecté à un tableau numérique interactif (TNI), d'une webcam, d'un microphone et d'un casque comme le montre l'image extraite de la captation présentée sur le site de l'association Théâtre sans Frontière[5] (image 1).

Image 1 - La recette de cuisine par visioconférence

Fort de ces essais encourageants, Payet présente officiellement cette technique de théâtre à distance lors des journées de formation de Clé International dans une conférence intitulée « Le cyber théâtre : jouer et communiquer sans frontières grâce aux nouvelles technologies » qu'il anime à l'Alliance Française de Paris les 16 et 17 septembre 2011. Cette conférence marque en réalité la naissance du projet DramaFLE, puisque quatre participantes proposent, à sa suite, leur soutien bénévole pour développer ce dispositif mêlant théâtre et TIC : Anne-Lise Oliveira de Souza (enseignante de FLE), Saliha Ouldyerou (enseignante de

[3] Depuis 2006, Skype permet d'effectuer une visioconférence poste à poste gratuitement à l'aide une webcam et d'une connexion Internet. (Develotte C., Kern R. & Lamy M.-N., 2011, p. 11).
[5] Les captations de ces séances sont consultables sur : http://theatresansfrontiere.org/tsf/index.php?metier=frontend&module=menu&action=telesimulation (lien consulté le 21/08/2015).

FLE), Laure Raoust (comédienne et étudiante de FLE) et Emilie Heriteau (enseignante de FLE). L'équipe ainsi constituée lance le projet « DramaFLE », faisant écho dans son titre à la tradition anglo-saxonne d'expression théâtrale en classe de langue, le *drama* (Masperi & Hamez, 2013 : 15-16). Elle se met d'accord sur l'élaboration de fiches pédagogiques comportant une série d'activités pédagogiques avant et après l'interaction simulée à distance avec le cyberacteur. Dans les mois qui suivent, une trentaine de volontaires, intéressés par la didactique des langues, le théâtre et les TIC, sont impliqués dans le projet. Au lieu de « cyber théâtre », le néologisme de « télésimulation » est alors adopté. En mai 2012, Payet, coordinateur des équipes, dépose auprès de l'Institut National de la Propriété Industrielle la marque « DramaFLE – La télésimulation en classe de langue © ».

Si les premières expérimentations de télésimulation ont eu lieu à l'origine au sein de l'Institut Français de Bilbao, le projet DramaFLE ne dépend pas d'une institution qui aurait soutenu la phase de recherche et d'application de cette nouvelle technique en vue de répondre aux besoins particuliers de ses publics. Il fonctionne grâce à l'engagement personnel d'enseignants ainsi qu'à des partenariats noués avec des organismes prêts à expérimenter des télésimulations. Il peut se définir à l'heure actuelle comme un collectif d'enseignants aux profils variés, qui participent parallèlement à leur activité étudiante ou salariée au développement de la télésimulation.

1.2. Organisation et fonctionnement des équipes

1.2.1. Le cadre administratif : l'association I.C.I.

Le projet DramaFLE a été porté jusqu'en 2013 par l'association Théâtre Sans Frontière dont Adrien Payet était président. Mais, en vue de la commercialisation des télésimulations, la gestion administrative a été transférée à une structure plus importante, l'association Idiomes et Cultures en Immersion (I.C.I.) basée à Auch. Cette association est en mesure d'assumer les démarches liées à la vente des télésimulations et à l'embauche future d'un personnel salarié ainsi que de suivre la cession des droits d'auteurs des concepteurs et infographistes des différentes fiches pédagogiques.

Du point de vue de ses finalités, le projet DramaFLE rejoint les missions de l'association I.C.I. puisque son but général est « de favoriser les échanges culturels internationaux ainsi

que de promouvoir et de diffuser la langue française et les cultures francophones. »[6] Ainsi, Rosaline Page et Nadège Pambrun, respectivement présidente et secrétaire de l'association, ont vu « un outil d'échange à travers ces situations théâtralisées à distance, [qui] véhiculent, à travers la conversation, le mode de vie et de pensée des Français et vont à la rencontre de la culture de l'apprenant. DramaFLE est comme un premier pas vers la France, une préparation au départ » (R. Page et N. Pambrun, communication personnelle, 28 juin 2014). En soutenant le projet DramaFLE, l'association I.C.I. a fait preuve d'une « volonté stratégique de diversification » de ses activités (Remaud, 2006 : 10) jusqu'à alors centrées sur l'organisation de séjours linguistiques chez l'habitant entre la France et l'Espagne, et y a vu « la possibilité de [se] faire connaître au-delà de [son] réseau déjà établi, de diversifier [ses] partenaires et donc d'offrir un autre rayonnement à [son] action. » (R. Page et N. Pambrun, communication personnelle, 28 juin 2014).

Le projet DramaFLE s'articule en deux grands pôles. Le pôle « Services » constitue la partie commerciale de DramaFLE© lorsque des clients commandent des télésimulations payantes à partir de la boutique en ligne sur www.dramafle.com. Mais je vais m'attacher ici à présenter seulement le second pôle, celui consacré au développement et à l'amélioration de la technique de télésimulation, au sein duquel mon projet de recherche s'est effectué. Ce pôle « Recherche et développement » s'organise selon des domaines de compétences auxquels on peut rattacher quatre grandes équipes de travail.

1.2.2. Les enseignants, concepteurs des télésimulations

Les enseignants chargés de la **conception pédagogique** des télésimulations se répartissent selon trois types de télésimulation qui ont été imaginés pour répondre à des besoins et des contextes d'apprentissage différents.

Les premières télésimulations élaborées ont été les séquences de ***télésimulation DramaFLE***. Elles comportent deux documents supports : un guide pédagogique à destination de l'enseignant et une fiche pour l'apprenant avec un nombre variable de documents et d'activités. Elles ont été conçues initialement pour intégrer le jeu de simulation par visioconférence au sein d'un projet de classe, pour des publics adultes et des enfants. Par

[6] Voir la fiche de présentation de l'association I.C.I. proposée en annexe 1.

exemple, dans la télésimulation DramaFLE « Echange de logements »[7], les apprenants vont imaginer en petits groupes un appartement dans lequel ils vivent en colocation. Ils s'inscriront ensuite sur un site Internet (fictif) d'échange de logements pour les vacances et y déposeront une annonce. Enfin, ils seront contactés par un utilisateur francophone (le cyberacteur) par visioconférence pour discuter des modalités de l'échange. La séquence ainsi conçue nécessite au moins deux heures de préparation en classe. Par la suite, l'équipe a adapté ces télésimulations DramaFLE pour qu'elles puissent « être réalisées en complément de la classe, en cours particulier ou en autonomie complète » (Oliveira de Souza, 2013 : 6). Pour ce contexte d'apprentissage, seule une fiche pour l'apprenant est fournie, avec les transcriptions, le corrigé et une grille d'auto-évaluation.

Les télésimulations FLEXI se situent à l'opposé des fiches DramaFLE en termes de conception didactique et d'accompagnement pédagogique. Ces dernières doivent « permettre aux professeurs qui n'ont pas le temps [de mettre en place un projet de classe] d'intégrer les télésimulations aux cours sans activités de préparation » (Payet, communication personnelle, 5 avril 2014). Elles comportent ainsi une fiche succincte de consignes précisant le public visé, le niveau, les objectifs communicatifs de la télésimulation, la situation de communication et les étapes prévues de l'interaction simulée. Dans ces télésimulations FLEXI, il s'agit de s'entraîner à la réalisation de tâches concrètes de la vie courante : passer un entretien d'admission dans une université, faire opposition après le vol d'une carte bleue ou appeler le service après-vente après réception d'un appareil défectueux[8].

Enfin, il y a les concepteurs de télésimulations Écho élaborées en partenariat avec Clé International, sur lesquelles les prochains chapitres de ce mémoire vont se concentrer et dont je suis la responsable pédagogique. J'en rappelle donc ici brièvement la spécificité. La conception de ces séquences est doublement contrainte : au niveau des contenus, elles doivent s'adapter aux objectifs d'enseignement-apprentissage de la méthode *Écho* et au niveau du format, elles devront s'intégrer au site compagnon de la méthode (http://www.cle-inter.com/echo_ressources/) comme activités en ligne accessibles aux utilisateurs.

---

[7] Cette fiche dans sa version pour la classe est consultable en annexe 2. Dans un souci de lisibilité des annexes, je n'ai pas reproduit l'intégralité de cette fiche comportant 21 pages, mais le guide pédagogique, le projet de classe et un exemple d'activité (compréhension écrite).

[8] On retrouve en annexe 3 la fiche Flexi « Service Après-Vente, à votre écoute ! ». Cette dernière est accompagnée également d'un support présentant les produits commercialisés sur le site de vente en ligne.

1.2.3. Les cyberacteurs, partenaires du jeu de simulation

Le dispositif originel de télésimulation repose sur l'implication d'un comédien francophone comme interlocuteur et partenaire du jeu de simulation avec les apprenants. Ce locuteur natif qui joue les télésimulations est appelé « cyberacteur ». Si, à l'origine, cette équipe était composée de comédiens, elle est aujourd'hui ouverte aux enseignants du projet qui souhaitent l'intégrer, car il nous est apparu enrichissant de proposer aux concepteurs des télésimulations de jouer avec des apprenants de français, dans une démarche de recherche-action, en les formant à des techniques d'improvisation et au jeu d'acteur si besoin. Du point de vue géographique, ces cyberacteurs résident dans différents pays (France, Italie, Géorgie, Hongrie, Angleterre, Inde, Canada et Pérou), ce qui est utile pour la planification des télésimulations lorsqu'on doit communiquer en mode synchrone avec des apprenants du monde entier, et particulièrement enrichissant au niveau des expériences culturelles et interculturelles que les membres peuvent partager. Le rôle du cyberacteur semble crucial pendant la télésimulation, puisqu'il lui incomberait «grâce à ses savoir-faire en improvisation, [de propulser] l'apprenant dans un jeu théâtral particulièrement riche » (Payet & Oliviera de Souza, 2013). C'est justement le déploiement de ces compétences interactionnelles pendant la télésimulation qu'il conviendra d'évaluer dans le mémoire.

1.2.4. Les équipes technique et stratégique

Une fois les scénarios pédagogiques des télésimulations validés en termes de contenus par le responsable des concepteurs, une autre équipe technique prend le relai pour les tâches d'infographie, d'enregistrement et de mise en ligne. Les fiches-supports des télésimulations sont créées en format imprimable (pdf), avant d'être intégrées comme acticités interactives aux sites spécifiques pour les télésimulations Écho correspondant à chaque niveau de la méthode (en cours de construction). Enfin, les missions liées au développement stratégique du projet sont confiées à une quatrième équipe en charge de la veille informationnelle, de la recherche de partenaires et de bénévoles.

Ces équipes ne correspondent pas à des ensembles fermés, parce qu'un membre peut s'engager dans différents groupes de travail, mais aussi par le processus même d'élaboration collective. L'organigramme ci-dessous (figure 1) illustre l'organisation actuelle du pôle « Recherche et développement ». La chaîne de communication entre les acteurs est matérialisée par des flèches (jaunes et noires).

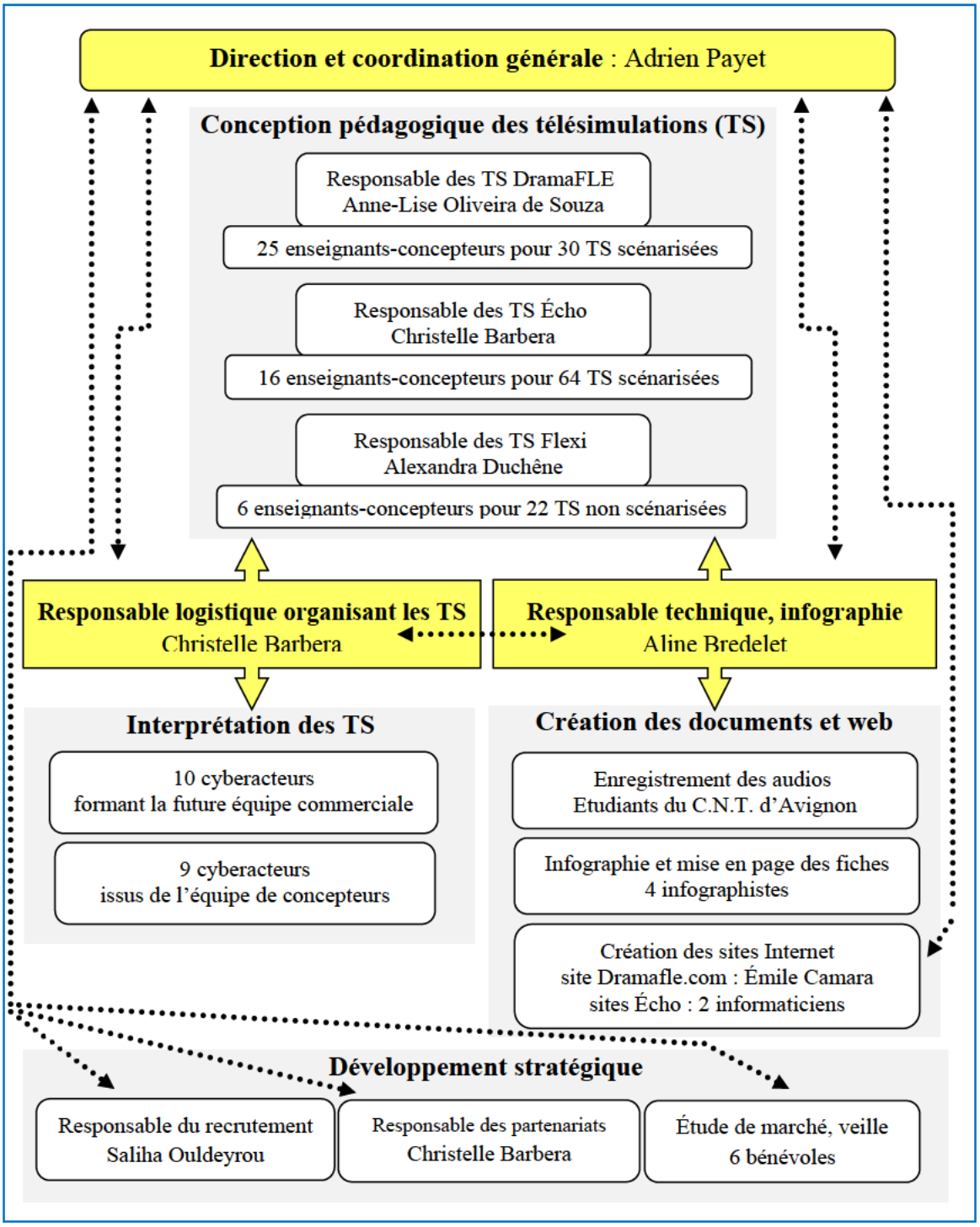


Figure 1 - Organisation et acteurs du pôle « Recherche et Développement » du projet DramaFLE

1.3. Les partenaires du projet DramaFLE

On peut distinguer trois types de partenariats pour le projet DramaFLE :

1) des institutions partenaires qui communiquent autour de la télésimulation,

2) des institutions commanditaires de télésimulations,

3) des écoles, des enseignants et des apprenants qui réalisent des télésimulations en contexte pour nous permettre de les évaluer.

Pour les partenariats en communication, le projet DramaFLE est soutenu à l'heure actuelle par la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), la revue spécialisée *Le Français dans le Monde* et le site Internet de Franc-parler (www.francparler-oif.org). La FIPF invite régulièrement le directeur du projet à présenter la technique de la télésimulation lors de congrès de professeurs et un dossier consacré à la télésimulation a été publié en décembre 2014 sur le site Internet du Franc-parler[10]. Il sera alimenté chaque année par une dizaine de télésimulations DramaFLE comportant un véritable projet de classe (Oliveira de Souza, 2013). N'importe quel enseignant peut donc utiliser pour ses cours une fiche prévue pour aboutir à une télésimulation : il a la liberté de solliciter la prestation d'un cyberacteur de l'équipe DramaFLE ou de réaliser autrement le jeu de rôles proposé en fin de séquence. Quant au *Français dans le Monde*, la revue garantit une belle visibilité du projet DramaFLE auprès de ses lecteurs, puisqu'elle permet aux membres du projet, s'ils le souhaitent, de communiquer autour de la télésimulation à raison d'un article par an.

Le second type de partenariat concerne la commande spécifique de télésimulations répondant aux besoins d'une institution partenaire. C'est le cas du partenariat avec Clé International qui sera présenté en détails au chapitre suivant.

Enfin, DramaFLE a besoin d'écoles de langue et d'enseignants partenaires afin d'effectuer des télésimulations en contexte pour sa phase d'évaluation. Les professeurs et les apprenants peuvent réaliser gratuitement une télésimulation, s'ils s'engagent à fournir au pôle « Recherche et développement » des retours par le biais d'un questionnaire ou d'un entretien permettant de valider ou de modifier la séquence de télésimulation. On doit néanmoins différencier deux types de tests correspondant à des publics d'apprenants et des contextes d'enseignement-apprentissage différents. DramaFLE est partenaire de plusieurs écoles de langue ayant signé une convention de partenariat. Ils s'engagent à réaliser au moins quatre télésimulations avec un(e) professeur(e) de l'établissement en classe et à communiquer sur

[10] A l'image du dossier consacré au jeu en classe : http://www francparler-oif.org/lesdossiers/tous-les-dossiers/2352-jouer-en-classe-de-fle html (lien consulté le 07/07/2014).

le projet DramaFLE auprès de leurs publics et partenaires[11]. Il s'agit de l'Institut Français de Géorgie, l'Alliance Française de Varna en Bulgarie, l'école Lingüistik à Querétaro au Mexique, rejoints récemment par l'Alliance Française de Madrid et l'Université de Bristol. Dans cette catégorie d'établissements partenaires, j'assimile en termes de contextes d'enseignement-apprentissage et de conditions de réalisation, les télésimulations faites à l'initiative des enseignants-membres du projet dans leurs établissements, même si, dans ce cas-là, une convention de partenariat n'a pas été signée avec la structure dans laquelle elles se déroulent. Enfin, DramaFLE effectue des télésimulations avec des apprenants individuels sur la base du volontariat, depuis leur domicile ou leur lieu de travail. Ce sont des apprenants qui suivent ou ont suivi des cours avec les membres du projet. Le premier contact est assuré par un enseignant qu'ils connaissent, mais l'apprenant réalise seul la séance. Il est ainsi possible d'évaluer la faisabilité des télésimulations dans un contexte d'auto-apprentissage, ce qui correspond au principal public cible du pôle commercial Dramafle©.

Malheureusement, aucune des écoles et des apprenants avec lesquelles nous avons collaboré, n'utilisent la méthode *Écho* (Girardet & Pêcheur, 2013, Éditions Clé International). Je n'ai donc pu ni recueillir en amont les besoins exprimés par les utilisateurs de cette méthode, ni évaluer la complémentarité des télésimulations par rapport au manuel après que ceux-ci ont effectué une télésimulation. Cela a constitué un frein à ma démarche de recherche-action, puisque les publics pour lesquels les télésimulations Écho sont conçues (professeurs et apprenants utilisateurs), ne m'ont pas été accessibles dans la phase de développement et d'évaluation. Néanmoins, une analyse des contraintes liées aux attentes de Clé International et des contenus de ce manuel m'a permis de cerner les enjeux de ma mission au sein de DramaFLE. Il convient maintenant de présenter le contexte spécifique des télésimulations Écho sur lesquelles porte ce projet de recherche.

[11] Un contrat-type de partenariat, disponible sur www.dramafle.com est reproduit à titre informationnel en annexe 4.

Chapitre 2 – Contexte et définition du projet de recherche

2.1. La télésimulation Écho : un outil complémentaire pour s'entraîner à l'oral

2.1.1. Le cahier des charges à respecter

Depuis 2012, l'équipe d'enseignants-concepteurs que je coordonne, est chargée d'élaborer des séquences pédagogiques de télésimulation en lien avec la méthode de français *Écho* écrite par Girardet et Pêcheur en 2010 et rééditée en 2013 en cinq volumes : *Écho A1*; *Écho A2, Écho B1.1* ; *Écho B1.2* et *Écho B2*. Grâce à ce partenariat noué avec DramaFLE, Clé International souhaite enrichir son offre numérique par des activités complémentaires dédiées à l'interaction orale depuis le site compagnon de la méthode. Par rapport à l'analyse faite de ce type de sites par Guichon & Soubrié (2013 : 134), la stratégie de l'éditeur semble originale et inédite, car les sites compagnons actuels comportent généralement « une batterie d'exercices autocorrectifs qui sont proposés pour travailler la morphosyntaxe et le lexique » et ne proposent que très peu d'outils pour interagir en français avec d'autres utilisateurs ou des internautes.

Les missions de l'équipe DramaFLE sont définies dans un contrat de partenariat avec Clé International qui tient lieu de cahier des charges pour les télésimulations Écho. En effet, il y est défini le nombre de télésimulations à fournir, à savoir 64 télésimulations, ce qui correspond concrètement à une télésimulation par leçon des cinq ouvrages constituant la méthode de français. Il précise le support de diffusion des séquences de télésimulation, un site Internet dédié accessible depuis les sites compagnons de la méthode organisés par niveau. Les activités en ligne doivent être développées en HTML5 de façon à être exécutables depuis tous types d'appareil connectés à Internet (ordinateurs, TBI, tablettes et smartphones). Si les séquences de télésimulation sont accessibles depuis le site compagnon d'*Écho*, cela signifie qu'elles peuvent s'adresser potentiellement à tous les utilisateurs, les enseignants comme les apprenants qui travaillent ou ont travaillé avec ces manuels. Actuellement sur ces sites compagnons *Écho*[12], on retrouve à la fois des contenus destinés

[12] http://www.cle-inter.com/echo/acces-sites-compagnons.php ou http://www.cle-inter.com/echo_ressources/ (liens consultés le 21/08/2015)

aux enseignants, notamment « des ressources pédagogiques alternatives ou complémentaires aux pages civilisation » du manuel et des activités « interactives » qui sont des exercices autocorrectifs de grammaire plutôt conçus pour être « exécutés en autonomie par l'apprenant » en supplément de ceux proposés dans le cahier personnel d'apprentissage (Girardet & Pécheur, *Écho B1.1 méthode de français*, 2013 : 5).

Le contrat stipule ensuite que « toutes les activités composées doivent être des créations originales ». Cette disposition contraint la conception des télésimulations pour *Écho* à plusieurs égards. D'une part, DramaFLE ne peut pas réutiliser littéralement les contenus des manuels. D'autre part, les concepteurs des télésimulations doivent fabriquer tous documents et supports qu'ils souhaitent proposer : pour éviter tout problème de droits d'utilisation et de reproduction, le contrat empêche de recourir à des documents authentiques qui seraient ensuite publiés et exploités en ligne sur le site Internet dédié aux télésimulations.

Enfin, un partenariat d'exclusivité est instauré pour que DramaFLE développe « une technique éducative et artistique visant à utiliser la vidéoconférence pour jouer et faire jouer (dans le sens d'interpréter un personnage) des simulations, jeux de rôle » en rapport avec la méthode *Écho*. J'ai été néanmoins autorisée à réaliser des télésimulations Écho dans un but d'évaluation auprès de partenaires n'utilisant pas ce manuel, puisque l'éditeur ne nous a pas offert la possibilité de collaborer avec une classe pilote.

De par sa publication depuis le site compagnon, la télésimulation constitue une activité ponctuelle et facultative, appartenant aux différents « contenus périphériques » proposés par les maisons d'édition (Guichon & Soubrié, 2013 :137). Elle pourra être intégrée soit comme une séquence additionnelle en classe par l'enseignant, soit comme une tâche complémentaire réalisée par l'apprenant en autonomie. Pour l'élaboration pédagogique des télésimulations *Écho*, je me suis donc appuyée sur une analyse fine de la démarche adoptée et des contenus proposés dans la méthode, en l'absence d'un diagnostic fondé sur des pratiques en classe.

2.1.2. La démarche adoptée dans la méthode Écho

Pour délimiter un corpus analysable dans le cadre de ce mémoire de master 2, je vais me concentrer sur les télésimulations élaborées pour le manuel du niveau B1 volume 1 dans sa deuxième édition (*Écho B1.1 - Livre de l'apprenant*, 2013). Il s'adresse à un public de grands adolescents et d'adultes ayant déjà atteint le niveau A2 du CECR et vise le niveau B1, appelé « Niveau seuil ». Selon l'échelle européenne de compétences, l'apprenant-utilisateur de la langue doit, à ce niveau, être « indépendant en termes de compétences de communication »,

c'est-à-dire qu'il peut comprendre l'essentiel lorsqu'un langage standard est utilisé et qu' il s'agit de choses familières (travail, école, loisirs), « se débrouiller » dans la majorité des situations lors d'un voyage en pays francophone, parler de manière simple et cohérente de sujets familiers entrant dans ses domaines d'intérêts, raconter un événement ou une expérience, décrire ses espoirs et exposer simplement des projets ou des idées en donnant des justifications et des explications (Beacco, Blin, Houles, Lepage & Riba, 2011, *Niveau B1 pour le français, un référentiel* : 23). Pour travailler avec des apprenants visant ce *Niveau seuil*, les auteurs du manuel ont privilégié la « thématique des médias et des conversations courantes » ce qui permet, selon eux, de travailler sur tout un panel de tâches sociales de la vie quotidienne dans une perspective dite « actionnelle » (Girardet, Stirman & Gibbe, *Écho B1.1 Livre du professeur*, 2013 : 7). La méthode s'organise autour de trois grandes unités (« S'informer », S'intégrer dans la société », « S'affirmer au quotidien ») préparant les apprenants à s'adapter des « contextes situationnels » (Girardet & al., 2013 : 7). Chaque unité couvrant entre 30 et 40 heures d'apprentissage se conclut par une évaluation, et des pages « Evasion et Projets » où les apprenants réalisent un projet concret en allant chercher des informations en dehors du manuel (*Écho B1.1*, 2013 : 4). L'unité se répartit ensuite en quatre leçons autonomes, formatées selon la même progression des activités. Néanmoins « l'entrée » dans la leçon – c'est-à-dire le principe de cohérence qui organise les séquences didactiques (Puren, 2005) – ne me semble pas toujours homogène. Elle correspond parfois à des genres discursifs (les faits divers et le récit pour la leçon 1 « Que s'est-il passé ? », l'explication pour la leçon 6 « Expliquez-moi »), parfois à un thème de communication (par exemple : la ville pour la leçon 8 « C'est l'idéal ! »; l'école pour la leçon 11 « Intéressez-les ») ou à un objectif fonctionnel (exprimer le regret pour la leçon 4 « Imaginez un peu »).

Au niveau de sa construction interne, la leçon s'ouvre sur des pages *Interactions* présentant plusieurs documents tirés des médias (authentiques et fabriqués). Il s'agit de supports permettant aux apprenants de dégager divers aspects ou points de vue à partir d'un même thème ou d'une même notion. Cette séquence introductive s'achève généralement sur un exposé en petits groupes ou un débat à l'oral en classe. Ensuite, les pages *Simulations* proposent, pour les deux premières unités, des dialogues illustrés dont l'histoire est filée pendant les quatre leçons : la première histoire « Le dossier Vinci » relate la vie d'un comité de rédaction de journal et suit une jeune journaliste, Zoé, à travers un reportage sur des tableaux de Léonard de Vinci ; la seconde se situe dans une petite ville en Baie de Somme,

à Crayeux, où un projet éolien menace le parc naturel. Les apprenants sont amenés à transcrire et à (re)jouer certaines scènes de l'histoire qu'ils ont entendues.

Ces pages *Interactions* et *Simulations* sont censées refléter l'approche « interactive » adoptée par les auteurs du manuel, pour qui l'interaction est considérée comme « le moteur de l'apprentissage » (*Écho B1.1, Livre du professeur* : 8). D'une part, des interactions « authentiques » entre les apprenants et leur enseignant viennent ouvrir la leçon : les apprenants échangent ainsi dès le départ leurs opinions à l'oral et par écrit à partir des documents déclencheurs. D'autre part, les dialogues simulés sont présentés un peu comme des réitérations techniques « où l'étudiant va être confronté aux situations orales interactives qu'il aura l'occasion de vivre dans un pays francophone et qui ne sont pas naturellement suscitées par la vie de la classe » (*Livre du professeur* : 13). Ce sont principalement ces pages que l'équipe de DramaFLE doit prendre en compte pour élaborer les télésimulations qui constituent un entraînement complémentaire à interagir à l'oral.

On retrouve également une double page *Ressources* consacrée au travail sur la langue (observation de points de grammaire, induction des règles, exercices structuraux de systématisation) : il est conseillé à l'enseignant d'introduire ces points de grammaire à la suite des pages *Interactions* et avant l'histoire des *Simulations* qui en reprend les éléments linguistiques en contexte.

Enfin, des pages *Écrits* et *Civilisation* viennent conclure les leçons des deux premières unités. Elles sont reliées thématiquement : la première est axée sur l'exploration et la production de textes (brochures touristiques, articles de presse) tandis que la seconde présente des aspects culturels propres à la société française auxquels les apprenants sont invités à réagir, en les comparant par exemple, à leur culture d'origine. Les quatre dernières leçons de l'unité 3 s'achèvent sur un *Projet* plus important qui « tend vers une réalisation concrète » (par exemple un blog) ou sur une *Simulation*, c'est-à-dire « une suite d'actions organisées selon une situation globale » (*Écho B1.1*, 2013 : 4).

En termes de contenus spécifiques, on retrouve en annexe 5 le parcours d'enseignement-apprentissage présenté en introduction du manuel.

Comment intégrer la télésimulation à ce programme d'enseignement-apprentissage du manuel pour qu'elle soit la plus utile et attractive pour l'utilisateur ? Quels choix préalables faire pour concevoir nos télésimulations en lien avec *Écho* ?

2.2. Choix préalables pour l'élaboration des télésimulations Écho

Les conceptrices des télésimulations Écho vont adapter la technique telle qu'elle a été développée initialement pour les télésimulations DramaFLE, mais dans une version simplifiée ne devant pas excéder une heure de préparation, car il s'agit, dans la commande de l'éditeur, de proposer une activité ponctuelle périphérique en complément du manuel. En tant qu'outil d'apprentissage, la télésimulation n'a pas la prétention de remplacer ni le cours de français en présentiel (il ne s'agit pas d'une formation en ligne), ni « une communication en chair et en os qui soit jouée ou authentique » en classe (Payet, 2013 : 40). Son intérêt réside dans la complémentarité avec le cours de langue dont les contraintes en termes de temps, de programmes et d'effectifs ne permettent pas toujours à l'apprenant de « s'entraîner » suffisamment à l'oral pour se sentir à l'aise comme usager de la langue-cible et devenir pleinement acteur social dans cette langue-culture, comme le rappelle Weiss (2002 : 7). Pour les utilisateurs du manuel résidant à l'étranger qui en sont les publics-cibles, les télésimulations seraient « une fenêtre ouverte sur le monde » francophone, permettant à l'apprenant de se « confronter à une situation quasi authentique » d'interaction où « il doit comprendre et se faire comprendre » par un interlocuteur natif (Payet, 2013 : 41). Il m'a semblé que la télésimulation s'intégrerait le mieux par rapport à l'unité d'apprentissage du manuel comme une phase de réemploi libre et autonome, c'est-à-dire qu'elle correspondrait à une étape de « résolution de problèmes nouveaux » proposée par les didacticiens des approches communicatives, cette dernière visant « l'utilisation spontanée de vocabulaire et de structures présentées au cours d'activités communicatives, de jeux, de sketches, de jeux de rôles et d'improvisation » (Weiss, 2002 : 9). Le défi sera alors d'imaginer à chaque leçon une situation de communication à la fois nouvelle et adaptée à leur apprentissage, propice à les impliquer pleinement dans les échanges à distance avec le cyberacteur. Le tableau ci-dessous synthétise les choix opérés.

Finalité	Faire interagir oralement à distance les apprenants de français en langue cible avec un interlocuteur extérieur à la classe
Objectifs pédagogiques	Mobiliser les compétences communicatives des apprenants dans une nouvelle tâche de type interactionnel. Objectifs communicatifs et linguistiques variables selon les contenus d'enseignement-apprentissage des leçons du manuel (phase d'emploi libre).
Contraintes	Durée : 1h00 maximum de temps de préparation + 15 à 25 mn pour la TS. Tâche : événement de communication réalisable et adaptable en visioconférence. Documents-supports : documents originaux, non authentiques. Format des activités compatibles à une intégration en HTLM 5. Reprises des contenus des leçons du manuel. Adéquation aux référentiels par niveau de langue défini par le CECR.
Scénarisation de la tâche	Tâche composée de 4 étapes : Étape 1 : activité de compréhension portant sur un document audio fabriqué et 5 questions. Étape 2 : activité de compréhension portant sur un document textuel/visuel fabriqué et 5 questions. Étape 3 : activité de production écrite à envoyer au cyberacteur. Étape 4 : activité d'interaction orale (la TS) comportant un canevas.
Participants et rôles	<u>En contexte de groupe-classe</u> Professeur : planification de la TS (échanges avec le responsable logistique et le cyberacteur), responsable de la mise en place des activités en classe. Apprenants : interlocuteurs ou observateurs pendant la TS. Cyberacteur : destinataire de la production écrite, interlocuteur pendant la TS. <u>Avec un apprenant autonome individuel</u> Apprenant : planification de la TS (échanges avec le responsable logistique et le cyberacteur) et interlocuteurs. Cyberacteur : destinataire de la production écrite, interlocuteur pendant la TS, évaluateur après la TS.
Supports et outils	Fiche imprimable en pdf. Activités intégrées depuis le site compagnon Écho (en cours de réalisation). Logiciel vidéographique synchrone Skype. Canevas pour le cyberacteur.

Tableau 1 – Paramètres et choix d'élaboration des télésimulations Écho.

2.3. Projet de recherche et définition de la problématique

À partir de janvier 2014, en tant que nouvelle responsable logistique des tests et partenariats, j'ai bénéficié d'une position privilégiée pour analyser la télésimulation *Écho* par rapport à ses finalités en collaborant avec des enseignants, des apprenants et des cyberacteurs prêts à expérimenter ce type de télésimulations. Ainsi, je vais chercher à évaluer dans le cadre de

ce mémoire de master 2 dans quelles mesures les télésimulations Écho, telles qu'elles ont été conçues, permettent aux apprenants de mobiliser leurs compétences communicatives pour interagir à l'oral. J'analyserai, dans un premier temps, la complémentarité des séquences pédagogiques de télésimulation par rapport au manuel. Puis je me demanderai dans quelles mesures elles préparent les participants – apprenants-usagers de la langue cible, cyberacteurs natifs – à jouer la télésimulation. Permettent-elles aux participants de simuler une situation d'interaction riche et pertinente pour leur apprentissage en langue-cible, tout en laissant une marge de liberté et d'imprévu suffisante pour que les apprenants s'engagent dans une interaction avec un enjeu authentique de communication ?

Je me concentrerai ensuite sur l'analyse des échanges pendant la visioconférence en faisant appel à différents concepts théoriques et outils développés en sciences du langage et en didactique des langues afin de :

- mettre en lumière des phénomènes témoignant de la mise en œuvre de compétences pragmatiques chez l'apprenant
- et de dégager des conduites chez les cyberacteurs permettant de dynamiser et relancer les échanges pendant la télésimulation. Cette analyse du corpus d'interactions sera croisée avec les discours des participants recueillis après la télésimulation.

2.4. La démarche et les outils pour l'analyse

2.4.1. Délimitation du corpus

Durant ma période de stage, j'ai pu mettre en place quatorze séances de télésimulations Écho, allant du niveau A1 au niveau B1. Pour des raisons d'harmonisation du corpus, j'ai choisi de me concentrer dans le cadre de cette recherche sur les télésimulations accompagnant le manuel *Écho B1.1*. Les télésimulations du niveau B1 m'ont semblé plus pertinentes et riches à traiter par rapport à la compétence de communication qui nous intéresse dans ce mémoire, puisque les usagers-apprenants devraient être capables à ce stade de leur apprentissage de « poursuivre une interaction et [d'] obtenir ce qu'[ils veulent] et de « faire face habilement à des problèmes de la vie quotidienne » (CECR : 32) et, devraient disposer, comme l'indique Beacco dans le *Réferentiel* du niveau B1 (2011 : 26), « de moyens linguistiques différenciés et adaptables, pour des échanges (surtout oraux) non toujours

prévisibles, qui font intervenir des éléments personnels et une dimension intellectuelle/réflexive qui permet d'aborder des *questions générales* ». L'apprenant au niveau B1 possède suffisamment de moyens pour « se débrouiller » en langue cible, même s'il ne peut pas toujours « communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comport[e] de tension ni pour l'un ni pour l'autre », tel un apprenant de niveau B2 (CECR, 2001 : 25). On s'attend donc à rencontrer, lors des télésimulations, des « tensions » ou des « ratés » dans la communication, dont l'occurrence apparaît tout-à-fait intéressante vis-à-vis de notre recherche, car cela m'autorisera à analyser les stratégies mises en place par les participants pour surmonter les obstacles à la communication et poursuivre leurs échanges.

2.4.2. Outils pour l'analyse et corpus d'étude

1) Les questionnaires

Un questionnaire spécifique a été envoyé à chaque acteur impliqué dans une télésimulation Écho, c'est-à-dire l'apprenant, le cyberacteur mais aussi l'enseignant lorsque la télésimulation a été réalisée en contexte de classe. Dans ces questionnaires[13], j'ai voulu accéder au ressenti des participants après expérience et recueillir plusieurs types d'information. Outre des données de type quantifiables sur le contexte particulier de la séance (durée de préparation, durée de l'interaction) et le profil des participants (âge, nationalité, nombre d'années d'apprentissage ou d'enseignement du français, usage de la visioconférence, motivations), les questionnaires doivent permettre de connaître le point de vue des participants quant à :

- la pertinence et l'adéquation des activités pédagogiques effectuées ;
- leurs attentes vis-à-vis de la télésimulation en termes de finalités d'apprentissage ;
- l'évaluation de leur performance d'un point de vue langagier et interactionnel.

Du point de vue quantitatif, j'ai pu recueillir treize questionnaires d'apprenants, onze questionnaires d'enseignants et quatorze auprès des cyberacteurs, tous niveaux confondus. Mais je n'exploiterai ici que les réponses des participants pour les trois séances retenues dans le corpus d'interactions en ligne analysées dans le cadre de ce mémoire (annexes 22 à 27).

[13] On retrouve les modèles de questionnaire en annexes 6 (apprenants), 7 (cyberacteurs) et 8 (enseignant).

2) Les enregistrements des télésimulations et leurs transcriptions

Le corpus d'analyse est constitué de trois séances de télésimulations Écho B1.1. Deux d'entre elles (« TS11-FT » et « TS6-G » dans le tableau ci-dessous) ont été enregistrées par les cyberacteurs à l'aide du logiciel *Pamela for Skype* : le format vidéo a été privilégié afin de pouvoir effectuer une analyse des interactions en prenant en compte leur dimension multimodale (voix, gestes et textes). L'autre session (TS11-LJ) n'a été filmée que « de l'extérieur » par une apprenante avec un appareil photo numérique au lycée, car la capture d'écran dynamique n'a pas fonctionné. On la retrouve dans le corpus, malgré une importante coupure dans l'enregistrement (l'appareil s'étant mis en veille automatiquement), car c'est une séance à laquelle j'ai assisté et pour laquelle une discussion « à chaud » a été menée en classe par l'enseignante juste après la télésimulation. Il faut préciser que les apprenants n'ont pas réalisé la télésimulation dans le but de participer à cette étude universitaire mais poursuivaient un objectif d'apprentissage[14]. À l'instar des chercheurs en analyse conversationnelle qui privilégient autant que faire se peut l'analyse de « conversations naturelles » prises sur le vif lors desquelles les locuteurs ne sont pas mis contraints par les objectifs de recherche, je suppose que les échanges recueillis pendant les télésimulations constitutifs du corpus se seraient « déroulés à l'identique en l'absence de tout objectif de recherche » (Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 175-176) et possèdent un degré satisfaisant d'authenticité, bien qu'il ne s'agisse pas ici de conversations naturelles, mais de jeux de simulation à visée didactique. Ces trois séances ont été sélectionnées selon des critères de représentativité et de complémentarité. Les situations qu'elles simulent correspondent à un genre, l'entretien, que l'on retrouve fréquemment dans les télésimulations Écho, décliné en une situation d'enquête dans la télésimulation n°11 « Motivez-les » et un *casting* pour participer à un jeu télévisé lors de la télésimulation n°6 « Expliquez-moi ». J'ai choisi ensuite de transcrire deux séances réalisées avec la même fiche « Motivez-les ! » par deux groupes de lycéens hongrois issus de la même classe en section bilingue, puisque le contexte similaire des séances me permet de comparer les conduites interactionnelles des participants (annexes 19 et 20). Enfin, il semblait important d'intégrer dans l'analyse une télésimulation effectuée en contexte d'autonomie : c'est le cas d'une jeune adulte italienne ayant effectué la télésimulation n°6 sans accompagnement d'un professeur (annexe 21). Je pourrai ainsi

[14] La précaution a été prise de demander l'accord préalable des participants pour être filmés et enregistrés. Leur anonymat a été préservé en changeant leur prénom. Seule l'initiale est conservée dans la transcription.

vérifier l'adéquation de l'outil didactique à son principal public cible, les adultes en situation d'auto-apprentissage.

3) Échanges et entretien après les télésimulations

En plus des questionnaires écrits des participants, je ferai appel ponctuellement à une discussion « à chaud » entre les lycéens hongrois et leur professeur après la télésimulation « Motivez-les » (annexe 29) et à un entretien semi-directif par Skype que j'ai réalisé avec l'apprenante adulte après qu'elle a effectué en autonomie la télésimulation n°6 « Expliquez-moi » (annexe 28). Ces échanges m'ont apporté un éclairage complémentaire sur le contexte des télésimulations et sur l'évaluation de l'outil didactique par les participants.

Le tableau 2 ci-après récapitule les télésimulations effectuées, l'ensemble des données recueillies au cours du projet de recherche et celles qui ont été retenues pour constituer le corpus d'analyse (surlignées en jaune dans le tableau).

Cette première partie a présenté le contexte général du projet DramaFLE, les contraintes que notre équipe se devait de respecter pour concevoir les télésimulations Écho ainsi que la démarche adoptée dans le cadre de cette recherche. Il convient maintenant d'en préciser le cadre conceptuel et théorique. Que faut-il entendre par interaction orale en didactique des langues ? Sur quels principes méthodologiques repose la conception des séquences de télésimulation en lien avec le manuel *Écho* ? Quels types d'activités privilégier pour l'acquisition de compétences communicatives par rapport au manuel de français et aux caractéristiques des échanges s'effectuant avec un outil vidéographique synchrone ?

Code*	TS Écho	Nationalité	Age	Contexte d'apprentissage*	Capture* Durée	Questionnaire Reçu* / entretien
	A1 L1	Géorgie	18-32 ans	G (2 apprenantes)	X	Prof –Cyb
	A1 L7	Mexique	16-18 ans	G (3)	X	Ap – Cyb
TS11-TF	B1.1 L11	Hongrie	18 ans	G (2 apprenantes)	V + CV 21'21	Ap - Cyb – Prof
TS11-LJ	B1.1 L11	Hongrie	18-19 ans	G (2 apprenants)	V (coupure de 4'01) 15'04	Ap - Cyb – Prof Entretien de groupe dirigé par Prof
	B1.1 L11	Mexique	13 ans	CI	X	Ap - Cyb – Prof
	A1 L2	Mexique	30-31 ans	G (2 apprenantes)	X	Ap - Cyb – Prof
	B1.1 L8	Mexique	13 ans	CI	CV	Ap - Cyb – Prof
	A1 L12	Géorgie	28 ans	CI	A	Cyb – Prof
	A1 L7	Angleterre	n.c.	G (2 apprenants)	CV	Entretien dirigé de groupe
	A2 L6	Hongrie	14-15 ans	G (6 apprenants)	CV	Cyb – Prof
TS6-G	B1.1 L6	Italie	33 ans	AI	CV 21'50	Ap – Cyb Entretien semi-directif
	B1.1 L8	Italie	41 ans	CI	CV	Ap - Cyb – Prof
	A1 L7	Mexique	30-48 ans	G (2 apprenantes)	CV	Ap - Cyb – Prof
	A1 L2	Colombie	18 ans	CI	CV	Cyb – Prof

Légende des abréviations et couleurs utilisées :

Code pour l'identification : TS + numéro de la fiche + initiale du prénom fictif de l'(des) apprenant(s).

Contexte d'apprentissage :

AI= Apprenant individuel

G = Groupe classe avec professeur (nombre d'interlocuteurs participants lors de la rencontre en ligne)

CI = Cours individuel avec professeur

Mode d'enregistrement :

CV= capture vidéo d'écran V= enregistrement vidéo de l'extérieur A= enregistrement audio X = Sans

Questionnaires complétés et reçus : Ap = apprenant Cyb = cyberacteur Prof = professeur

Couleurs : --- télésimulation transcrite et analysée dans le corpus

Tableau 2 – Télésimulations *Écho* effectuées pendant le stage, recueil de données et corpus d'analyse

Partie 2 - Cadre théorique et méthodologique

Chapitre 3 – Approches théoriques de l'interaction orale

La télésimulation s'appuie sur le cadre théorique et méthodologique des approches communicatives : elle vise à développer chez les apprenants leur compétence à communiquer en français, par le biais d'une simulation, et en particulier à interagir à l'oral, en recourant à un outil vidéographique synchrone de communication. Il convient d'abord de définir d'un point de vue théorique ce qu'on entend par « communiquer » et « interagir à l'oral » afin de caractériser l'objet auquel cet outil didactique conçu par DramaFLE s'intéresse et de définir une grille d'analyse pour les interactions pendant les télésimulations. Je me suis appuyée sur les recherches consacrées à l'analyse des interactions recouvrant divers courants des sciences du langage (sociolinguistique, ethnographie de la communication, analyse du discours, analyse conversationnelle et pragmatique). Ma recherche s'inscrivant dans le champ du FLE, je vais également me référer à différents auteurs s'étant intéressés à la didactique de l'oral en interaction, mais aussi au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR, 2001), pierre angulaire de la politique d'apprentissage des langues étrangères en Europe, qui reconnaît l'interaction comme une activité langagière à part entière aux côtés de la réception, la production et de la médiation. Enfin, la télésimulation faisant appel à un outil Skype, je m'intéresserai aux récentes études portant sur la communication médiée par un outil synchrone de communication vidéographique et son impact sur le « discours en interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

3.1. L'acquisition de la compétence de communication

Je vais tenter ici de faire une synthèse très brève et nécessairement incomplète de ce qu'a impliqué la prise en compte des théories linguistiques et sociolinguistiques considérant la langue comme communication dans le champ de la didactique du FLE.

À partir de la fin des années 1960, le linguiste anthropologue Hymes souhaite démontrer que, pour communiquer, un locuteur performant doit certes maîtriser le code linguistique,

mais aussi savoir s'adapter au contexte social. Il constate que, lors de l'acquisition naturelle du langage chez l'enfant, ce dernier « acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions » (Hymes, 1991 : 74). Cette « compétence de communication » proposée par Hymes repose donc sur deux aspects indissociables : « un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (1991 : 47). Cette conception du langage va être reprise comme l'un des pivots théoriques de l'approche communicative en didactique des langues étrangères (Bérard, 1991 : 18).

Si l'utilisation de la langue dépend des normes en usage pour « l'événement de communication » auquel les interlocuteurs participent, il convient de développer un modèle d'analyse permettant de saisir les paramètres situationnels de la communication auxquels des apprenants-utilisateurs doivent être en mesure de s'adapter pour devenir des locuteurs performants en langue cible. On fera appel ici au modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes (1967/1972), reproduit d'après Moirand (2003) et de Nuchèze (2006).

Setting	cadre physique des échanges (lieu et temps) et cadre psychologique
Participants	locuteurs ou autres personnes présentes
Ends	finalités : intention des participants et résultat de l'activité de communication
Acts	actes : ce que le message fait (acte de langage, thème), comment l'action se réalise
Key	tonalité : ton sérieux, taquin, etc.
Instrumentalities	instruments : codes et canaux utilisés (qui ne sont pas que verbaux)
Norms	normes d'interaction et normes d'interprétation
Genre	type d'activité discursive constituant le texte conversationnel

Figure 2 – Modèle d'analyse d'une situation de communication selon Hymes (1967/1972)

C'est à cet ensemble de paramètres que je ferai appel pour présenter la manière dont les télésimulations ont été conçues au niveau des situations de communication.

Chez Hymes, la compétence de communication comporte donc deux aspects : linguistique et sociolinguiste. Néanmoins, les didacticiens de l'approche communicative vont ajouter d'autres composantes pour répondre aux besoins des praticiens de l'enseignement-apprentissage. Plusieurs modèles vont être élaborés sans qu'il y ait de véritable consensus

quant à leur découpage et terminologie. Ainsi, on peut synthétiser les différentes composantes de la compétence de communication selon les auteurs ci-dessous.

Coste (1978) (cité par Louis, 2007)	Canale & Swain (1980) (cité par Rosen, 2005)	Moirand (1990)	CECR (2001)	Beacco (2007)
Maîtrise linguistique relative au système linguistique	**Compétence grammaticale** relative au lexique et aux règles de morphologie, syntaxe, grammaire et phonologie	**Composante linguistique** relative à la connaissance et l'appropriation des moyens linguistiques	**Compétences linguistiques** relatives aux ressources linguistiques (compétence lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique)	**Compétence formelle** relative à la maîtrise des formes linguistiques, la connaissance des moyens grammaticaux
Maîtrise relationnelle relative aux routines et stratégies pour réguler les échanges interpersonnels	**Compétence sociolinguistique** relative à la fois aux règles socioculturelles et règles discursives (divisée par la suite en 2 compétences)	**Composante discursive** relative à la connaissance et l'appropriation des types de discours et de leur organisation	**Compétence sociolinguistique** relative à la connaissance et aux habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale	**Compétence discursive** relative à la maîtrise des genres du discours
Maîtrise situationnelle relative aux circonstances et autres facteurs qui peuvent affecter les choix dans l'usage du langage	**Compétence stratégique** relative aux stratégies pour s'adapter aux relations interpersonnelles et réagir aux événements imprévus	**Composante socioculturelle** relative à la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes socioculturelles d'interaction	**Compétences pragmatiques** relatives à l'organisation et la gestion du discours (compétence discursive) et à réalisation de fonctions communicatives et de schémas d'interaction (compétence fonctionnelle)	**Compétence stratégique** relative aux comportements et choix effectués face à des situations inconnues ou en partie imprévues
Maîtrise textuelle relative aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés		**Composante référentielle** relative à la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde		**Compétence culturelle/ interculturelle** divisée en composantes ethnolinguiste, actionnelle, interculturelle et éducative

Tableau 3 – Les composantes de la compétence de communication en didactique des langues

Pour ce mémoire, je cherche à évaluer comment les participants parviennent à interagir en français pendant la télésimulation, c'est-à-dire je m'intéresse à leur capacité à « s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, [de] prendre position face à l'autre et [de] participer à la construction et à la régulation du discours » (Pekarek, 1999 : 10-11, cité par Dejean-Thircuir, Guichon & Nicoalev, 2010 : 3) pour réaliser une action commune. Dans cette optique, les composantes de la compétence de communication les plus pertinentes pour notre démarche d'analyse sont :

- les maîtrises relationnelle, situationnelle et textuelle chez Coste (1978)
- les compétences sociolinguistique et stratégique chez Canale & Swain (1980)
- les compétences discursive et socioculturelle chez Moirand (1990)
- la compétence sociolinguistique et surtout les compétences pragmatiques définies dans le CECR (2001)
- les compétences discursive et stratégique chez Beacco (2007).

Il convient donc de choisir une terminologie adéquate pour ma problématique et j'opterai à l'instar de Dejean-Thircuir & al. (2010) pour la notion élargie de « compétences pragmatiques » telle qu'on la retrouve dans le CECR (2001) et qui englobe donc la capacité des interactants à construire, structurer et gérer un discours en interaction afin de réaliser les actes de langage (micro-fonctions selon le CECR), les activités discursives (ou macro-fonctions selon le CECR) qu'ils veulent accomplir.

3.2. Caractéristiques de l'interaction orale

L'interaction orale se différencie de l'activité de production orale par son contexte interactif. Comme le rappelle Kerbrat-Orecchioni (2005 : 17), elle « implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors qu'il est engagé dans la construction de son discours ». Toute communication orale ne fonctionne pas comme une interaction, même quand il y a un destinataire à qui s'adresse le discours. Dans cette logique, le CECR (2001 : 48-54) distingue clairement, dans son chapitre 4 consacré à l'utilisation de la langue, les activités langagières communicatives de production orale et d'interaction orale (CECR, 2001 : 60-71). Les activités de production orale qu'il donne en exemple sont

la lecture d'un texte à voix haute, la présentation d'un exposé en suivant des notes, le récit ou la description d'expérience sous la forme d'un monologue suivi, la chanson ou encore l'interprétation d'un rôle appris par cœur. Lors de ces activités, l'apprenant parle bien, mais il n'interagit pas réellement avec un interlocuteur. Cela signifie donc que si, lors des télésimulations, l'apprenant récite ou lit des répliques déjà préparées face au cyberacteur, il parle et s'exprime, mais on ne pourra pas dire au sens plein du terme qu'il interagit avec lui, même si le discours lui est bien destiné. Il en va de même pour le cyberacteur qui mémoriserait et interprèterait mot pour mot un rôle face à l'apprenant, comme un comédien le ferait sur une scène de théâtre. Pour qu'il y ait interaction, il faut que « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (CECR, 2001 :60).

3.2.1. Structure et organisation des interactions orales

Au niveau de son organisation globale, une interaction orale ou une « rencontre » selon le terme de Goffman (1973, cité par Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 15) se structure généralement en trois parties : l'ouverture, le corps et la clôture. L'ouverture « correspond à la prise de contact entre les participants et à une première mise en place de leur interaction à venir », la clôture « à la fermeture de la communication et à la séparation des participants » (Traverso, 2004 :136) ; toutes deux impliquent des routines fortement ritualisées. Le corps constitue une partie variable dépendant des finalités de la rencontre, des activités et de thèmes initiés par les participants.

Le discours se construit, en situation de dialogue ou de polylogue, selon un schéma spécifique qui le différencie d'une production orale monologuée. En s'appuyant sur les travaux de Roulet (*La description de l'organisation du discours*, 1999), De Nuchèze (2004) retient « quatre catégories constitutives » pour décrire l'interaction orale : la séquence, l'échange, l'intervention ou le tour de parole, l'acte.

L'unité la plus large organisant le discours en interaction est la séquence. Elle se délimite selon un critère thématique, quand on change de thème de discussion, ou actionnel, quand on fait autre chose (De Nuchèze, 2004 : 17-19). Dans le cas d'une situation exolingue de communication où les participants ne possèdent pas le même degré de maîtrise du code en

usage, on peut s'attendre à ce que s'imbriquent des séquences conversationnelles et des séquences métalinguistiques, c'est-à-dire à ce que « la conversation [s'arrête] sur le plan du contenu pour permettre à une focalisation sur le code de se mettre en place : *que veux-tu dire ? je ne comprends pas ?* » (Cicurel, 2011 :108), afin de lever une incompréhension qui fait obstacle à la communication. Le métalangage est d'autant plus sollicité lorsque les échanges poursuivent une visée cognitive telle qu'apprendre une langue étrangère. Ainsi, comme le souligne Cicurel dans ses travaux sur les interactions didactiques, les échanges sont soumis à une « double contrainte » en classe de langue :

> pour enseigner une langue en contexte institutionnel il faut à la fois *tenir* l'interaction, remplir les obligations interactives et permettre une prise de parole individualisée et *fraîche*, susceptible de déranger l'ordre interactionnel parce que c'est une parole authentique, non calquée sur des modèles. On n'est pas loin d'une communication paradoxale : il faut apprendre *à parler naturellement* mais ceci dans le respect des règles liées à la situation didactique qui, elles, ne sont pas *naturelles.* (Cicurel, 2005 : 151-152)

Lors de la rencontre avec le cyberacteur par visioconférence, on propose aux apprenants de simuler des séquences conversationnelles, celles-ci sont donc « contraintes », mais « ces activités contraintes n'excluent pas non plus évidemment l'émergence d'une communication spontanée » (De Nuchèze, 2004 :18). On peut néanmoins se demander si le cyberacteur et l'apprenant ne sont pas également tenus par un « contrat didactique » tacite amenant la « double contrainte » de parler librement requis par l'enjeu interactionnel de l'activité tout en gérant les échanges différemment de la conversation ordinaire pour porter leur attention à la fois sur le sens et le code par un phénomène de « bifocalisation » (Bange, 1992, cité par Cicurel, 2011 : 108).

Une séquence est ensuite composée d'échanges qui s'étendent alternativement sur plusieurs interventions ou tours de parole des participants, généralement de deux à quatre constituants (De Nuchèze, 2004 : 20-22). Par exemple, en observant les interactions didactiques à l'école, Sinclair et Coulthard (1975, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1996) ont montré que les échanges en classe adoptaient généralement un fonctionnement ternaire « IRE » comprenant une

incitation du professeur, une réponse de l'apprenant suivie d'une évaluation par l'enseignant venant ratifier ou invalider son intervention. Ce format ternaire prototypique des échanges en contexte de classe témoignent selon Dejean & al. (2010 : 13) « d'un faible degré de dialogicité » dans l'interaction.

Le niveau de l'intervention est régi par un principe d'alternance des tours de parole permettant la synchronisation entre les interlocuteurs en contexte interactif. Quant à l'intervention même d'un participant, cette dernière peut être plus ou moins longue et réaliser un ou plusieurs actes (De Nuchèze, 2004 : 24 ; Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 34). Les actes de langage représentent la petite unité d'analyse de la communication verbale, mais ce niveau pragmatique n'est pas spécifique à l'interaction orale. Les concepteurs des télésimulations se sont appuyés sur les actes de langage pour définir les objectifs communicatifs dans les fiches pédagogiques. En classe de langue, le volume des interventions de l'enseignant dépasse toujours celui des apprenants, en dehors des travaux réalisés en groupe : l'enseignant aurait un « quasi-monopole » de la parole en réalisant les deux tiers des interventions, car c'est lui qui la contrôle et possède la maîtrise de la langue-cible comme on l'a vu dans l'échange rituel « IRE » (De Nuchèze, 2004 : 80-81). Le dispositif de la télésimulation qui n'établit pas le locuteur natif dans un statut d'enseignant mais comme partenaire de jeu dans un face-à-face à distance, pourrait offrir un temps de parole supérieur à l'apprenant, si, toutefois, les rôles interactifs proposés dans la rencontre simulée le permettent.

Les schémas interactionnels qui construisent le texte conversationnel à ces divers niveaux d'organisation, de la séquence à la réalisation d'un acte communicatif, varient selon l'évènement de communication auquel on participe et diffèrent selon les cultures. Cela signifie qu'un interlocuteur performant doit être en mesure de respecter « un contrat » en appliquant « les règles du jeu interactionnel » dans les échanges et d'adopter les rôles qui y sont liés en adéquation avec la situation de communication (Traverso, 2004 : 123-124). D'un point de vue pédagogique, il faudrait que la télésimulation conduise les apprenants à mettre en œuvre ces normes d'interaction en langue cible. Il faut préciser que l'apprenant n'est pas censé partager pleinement les schémas interactionnels et les règles discursives liés à l'événement communicatif simulé avec le cyberacteur, puisqu'ils peuvent varier selon les langues-cultures et le profil socioculturel des interlocuteurs, d'autant plus que, dans un contexte de simulation pédagogique, la culture d'apprentissage va également jouer. Or, les

enseignants-concepteurs des télésimulations ne connaissent pas le profil des futurs utilisateurs de la télésimulation : les seules données dont ils disposent sont les contenus du manuel *Écho* avec lequel ils apprennent le français. Néanmoins, l'analyse des situations de communication interactives proposées en production et en réception dans le manuel permet de repérer les types d'interaction orale et les genres discursifs – qui sont souvent hybrides et s'imbriquent à l'oral comme le rappellent Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004) et Sanders (1996) – avec lesquels les apprenants ont été familiarisés en langue-cible[15]. Dans *Écho B1.1* (2013), on peut constater que les principaux types d'interaction de la vie courante sont abordés. Cela laisse donc une grande latitude pour la conception des télésimulations.

Enfin, c'est l'un des objectifs de la séquence pédagogique en amont de la rencontre (activités et canevas) de préparer non seulement un cadre référentiel commun pour la situation simulée, mais aussi de proposer aux participants un schéma interactionnel sur lequel s'appuyer. La question méthodologique qui s'en suit pour l'élaboration des télésimulations consiste à déterminer le degré de contraintes qui va peser sur la rencontre simulée par visioconférence. Faut-il définir à l'avance un script organisant le texte conversationnel que les participants doivent actualiser dans la rencontre en ligne ? Un canevas de jeu trop contraignant ne risque-t-il pas d'évacuer la communication spontanée et d'affaiblir la dynamique interactionnelle de cette activité de simulation ?

3.2.2. Les stratégies spécifiques à l'interaction orale

L'apprenant mis en situation d'interagir à l'oral doit mobiliser, en plus des stratégies de réception et de production orales, des stratégies liées à la prise en compte des paramètres contextuels de la situation de communication et à la gestion du processus même de l'interaction qui fait que le discours est co-construit et que son sens est négocié au cours des échanges par les interlocuteurs. Quelles sont ces stratégies propres que mobilise l'apprenant-utilisateur de la langue lors de l'interaction orale et qu'il devrait donc mobiliser lors de la télésimulation ? Le CECR en mentionne quatre liées à la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation. Il convient de les détailler, puisque je chercherai à dégager

[15] Cet inventaire des situations interactives proposées par Girardet & Pécheur dans le manuel Écho B1.1 (2013) se trouve à l'annexe 14.

comment ces stratégies sont mises en œuvre par l'analyse des transcriptions des séances de télésimulation.

L'interaction orale nécessite des stratégies de planification du discours à mettre en relation avec les compétences pragmatiques des interlocuteurs, avec leur capacité à s'adapter au contexte particulier de la communication, c'est-à-dire au cadre de l'échange, à son ou ses interlocuteurs, aux finalités et actions accomplies dans l'échange. La planification concerne :

> la mise en œuvre d'un schéma [ ] des échanges possibles et probables dans l'activité en cours (Cadrer) et la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs (Repérer les lacunes d'information et d'opinion ; Estimer ce qui peut être considéré comme acquis) afin d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges (Planifier les échanges). (CECR, 2001 : 69)

Dans le cas des télésimulations *Écho*, la planification des échanges constitue un enjeu de taille. En effet, il est indispensable de préparer les participants à simuler de manière adéquate un événement de communication en français et de les accompagner dans la mise en œuvre de son schéma interactionnel. Néanmoins, cette préparation pédagogique doit laisser assez de marges d'improvisation et de spontanéité pour que les participants puissent s'engager dans un processus dynamique d'élaboration conjointe du discours et de négociation lors de la rencontre simulée en ligne.

Le processus interactif implique, en effet, des stratégies d'exécution, qui ne se réduisent pas au phénomène de l'alternance des tours de parole (A parle, B parle, A parle, etc.). Le processus dynamique de l'alternance est « au service d'une construction [commune] du sens des énoncés, de la circulation de l'information et de la maintenance du lien social », qui permet aux interlocuteurs d'« échafauder en commun une sorte de texte cohérent [ ] ou plutôt cohésif » en se coordonnant et en coopérant en vue de l'action commune à accomplir (Kerbrat-Orecchioni, 2005 :6). Le CECR donne cinq descripteurs pour ces stratégies d'exécution : elles peuvent se mesurer dans la façon dont les interlocuteurs vont prendre l'initiative du discours (prendre son tour), consolider leur coopération et poursuivre les échanges en vue de la tâche (coopération interpersonnelle), s'assurer d'une compréhension mutuelle sur la tâche à accomplir et en négocier le sens (coopération de pensée), gérer les imprévus (gestion de l'aléatoire) et demander de l'aide (CECR : 69-70).

Enfin, l'interaction orale est le lieu d'une constante vérification que les énoncés produits sont adaptés aux objectifs poursuivis par l'échange et aux interlocuteurs en présence. Le discours s'élabore ensemble pas-à-pas, « par tâtonnements et retouches successives » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 43), notamment grâce à des stratégies d'évaluation, implicites (reformulation, reprise) ou explicites (ratification, rejet), et qui sont observables aussi par la présence de régulateurs ou de signaux d'écoute pouvant être verbaux, para-verbaux et non verbaux. Ces « feedback » peuvent déclencher des stratégies de remédiation (CECR : 70) qui se concrétisent par des séquences de réparation visant à clarifier, faire clarifier et rétablir la communication en cas d'erreurs, de ratés ou de transgressions d'une norme interactionnelle.

3.2.3. Les spécificités des interactions orales par visioconférence

Dans sa thèse, Nicoalev (2012 : 64-78) dresse la liste des caractéristiques des interactions par visioconférence influant sur les interactions didactiques dans un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne. Elle se réfère aux recherches des interactionnistes sur les échanges vidéographiques synchrones en ligne, et en particulier, l'ouvrage *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel* (Develotte, Kern & Lamy, 2011). A l'image de cette auteure, je vais brièvement rappeler les caractéristiques des échanges synchrones vidéographiques qui ont été mises au jour par la recherche depuis 2005.

Tout d'abord, le caractère synchrone de cet outil de communication semble exercer une pression communicative sur les participants par rapport aux échanges asynchrones en ligne et même au clavardage : les études (Marcelli, Gaveau & Tokiwa, 2005 ; Develotte, Kern et Guichon, 2008) ont montré en effet que l'usage de la visioconférence dans un cadre didactique « renforce la tension communicative ou l'urgence d'être compris par l'autre. Cette pression temporelle augmente l'authenticité de la communication et fournit l'opportunité pour travailler la fluidité des échanges » (Nicolaev, 2012 : 66). C'est un peu cette idée que tente de refléter, pas seulement vis-à-vis d'un contexte d'apprentissage, le titre « le face à face distanciel » de l'ouvrage de Develotte, Kern & Lamy (2011) : la visioconférence permet de rendre présents l'un à l'autre des interlocuteurs physiquement éloignés en temps réel, mais à la différence du téléphone ou du clavardage, elle reproduit le caractère multimodal et plurisémiotique des échanges présentiels ; elle l'augmente même, puisque les interlocuteurs peuvent également recourir à l'écriture par l'outil de clavardage prévue par les logiciels de visiophonie. Mais le recours possible à la messagerie instantanée n'est pas la seule

« affordance » de la vidéoconférence par rapport à la communication, c'est-à-dire la seule possibilité ou contrainte d'action que le dispositif technologique implique chez l'utilisateur qui communique grâce à lui (Hutchby, 2001, cité par Develotte & al, 2011 : 16-18).

Au niveau des tours de paroles eux-mêmes, le débit d'une conversation vidéographique en ligne apparait plus lent que lors d'un face à face présentiel (Macedo-Rouet, 2009 cité par Nicolaev, 2012 : 67 ; Traverso, 2011 : 142). Cela est imputable à l'adaptation des interlocuteurs aux phénomènes de décalage entre l'image et le son lors de la transmission du signal vidéo à distance, qui peuvent être plus ou moins importants selon la qualité de la connexion Internet et la performance des ordinateurs utilisés. Il faudra donc que les participants d'une télésimulation (et en premier lieu les cyberacteurs) soient particulièrement vigilants à leur vitesse d'élocution et à bien (sur-)articuler afin de rendre audible le signal vocal. Cette attention à se faire entendre et comprendre, est constitutive de la formation des comédiens pour jouer sur scène, mais aussi de l'enseignant de langue étrangère quand il parle en classe. Il conviendra alors de regarder comment les participants gèrent pendant l'interaction les chevauchements et les problèmes de compréhension pouvant être amplifiés par un léger effet de désynchronisation de l'outil de CMO.

Ensuite, le champ de vision offert par la webcam est généralement réduit à un cadrage fixe sur la tête et les épaules, lors d'une conversation en ligne. Cela induirait une gestualité plus réduite des interlocuteurs pendant ces échanges (Constantin de Chanay, 2011 ; Cosnier & Develotte, 2011) et parallèlement un accroissement des expressions faciales (Cosnier & Develotte, 2011). Le jeu d'acteur se retrouvera donc aussi fortement réduit dans cet espace visible de la fenêtre Skype, s'il doit s'appuyer uniquement sur une mimogestualité de la tête et du buste. Il s'agit bien là d'une réduction des possibilités pour le jeu théâtral, puisque l'interprétation d'un personnage passe normalement par la mise en corps et en mouvement des mots dans l'espace, comme le rappelle Payet (2010 :16-19). Néanmoins, bien que le corps entier ne soit pas perceptible par l'autre, cela ne signifie pas qu'il n'est pas sollicité dans l'élocution par celui qui parle.

Enfin, les échanges vidéographiques en ligne impliquent une gestion différente du contexte spatial de la communication que les cyberacteurs doivent prendre en compte lors de la télésimulation. Le cadre spatial des interactions est « fragmenté » dans la vidéoconférence (Marcoccia, 2011 : 99-101). On y retrouve des espaces « cadres », constitués par le lieu où se trouve physiquement le cyberacteur et celui où se situe physiquement l'apprenant. Ces

cadres ne sont pas connus par avance des interlocuteurs, ils n'y ont accès que de manière très réduite dans les « espaces visibles » filmés par la webcam et il peut s'y produire des événements perturbateurs pour l'échange avec le participant « à l'autre bout du fil ». Les espaces visibles sur l'écran de l'ordinateur, non plus, ne sont pas partagés par les interlocuteurs. Il y a chez chaque interlocuteur une fenêtre Skype qui retransmet l'image des webcams dans une configuration propre qui fait que leur regard ne se croise pas s'il regarde l'image de l'autre. Ainsi, il est important que les participants d'une télésimulation configurent en amont leurs espaces « cadres » en pensant à l'espace visible sur l'écran de leur interlocuteur et utilisent régulièrement la fenêtre de contrôle de leur propre image, afin que le cadre spatial puisse être correctement signifié pendant la télésimulation et que l'artifice du contact visuel soit maintenu. Ce qui est non partagé pour le champ visuel, l'est également pour l'univers sonore. Le port d'un casque audio peut être avantageux et confortable pour réaliser une télésimulation entre un apprenant et un cyberacteur, car il permet d'isoler l'échange par rapport à l'environnement externe, mais il n'est pas matériellement envisageable pour un groupe-classe (et encore moins s'il y a des apprenants-spectateurs à moins de pouvoir maintenir en parallèle une diffusion sonore pour l'ensemble des personnes présentes).

Par rapport à ces caractéristiques de l'interaction orale et des échanges par visioconférence poste à poste, quel outil didactique concevoir pour faire interagir des apprenants-utilisateurs du manuel *ÉCHO B1.1* à distance ?

Chapitre 4 – Caractérisation de l'outil didactique

La compétence de communication, comme présentée au chapitre précédent, comporte différentes composantes – linguistique, sociolinguistique et pragmatique selon la terminologie du CECR (2001). Toutes ces composantes entrent bien évidemment en jeu quand on doit interagir à l'oral, mais avec l'outil de télésimulation, l'attention porte principalement en termes d'objectifs d'apprentissage sur ce que Weber (2013 : 121-122) appelle le « pôle interactionnel » de la compétence à communiquer langagièrement, c'est-à-dire la compétence pragmatique et les stratégies d'interaction orale telles que définies au chapitre précédent. Au niveau de la conception pédagogique des télésimulations Écho, il faut proposer des activités complémentaires au manuel qui favorisent une implication forte des

apprenants et comportent un enjeu communicatif réel pour que les apprenants-utilisateurs de la langue-cible mobilisent librement leurs compétences et stratégies en les réalisant. C'est sur « l'approche par tâches » telle qu'elle est préconisée dans le CECR (2001) et sur la technique des jeux théâtraux, en particulier de la simulation et du jeu de rôles que l'équipe de DramaFLE s'est appuyée du point de vue méthodologique.

4.1. Un jeu théâtral à distance

Divers dispositifs de formation en français langue étrangère ont exploité les possibilités offertes par la visioconférence afin de mettre en contact des apprenants avec des locuteurs natifs physiquement éloignés, mais l'originalité de la télésimulation réside dans le fait que cette rencontre à distance repose systématiquement sur un jeu de simulation et implique, non pas un pair ou un enseignant-tuteur à distance, mais un partenaire de jeu extérieur à la classe, le cyberacteur.

4.1.1. Le jeu, un mode spécifique d'interaction propice à l'acquisition

Selon Brougère (2005, 2010), auteur ayant exploré le lien entre jeu et éducation sur lequel je m'appuierai ici, le jeu se distingue par cinq critères combinatoires des autres activités humaines : le second degré, la décision, la présence de règles, l'incertitude et la frivolité ou la minimisation des conséquences. Les deux premiers critères sont considérés par l'auteur comme fondamentaux pour pouvoir désigner une activité comme ludique tandis que les trois autres découlent plutôt des premiers paramètres (Brougère, 2010).

En s'appuyant sur les notions de « modélisation des cadres de l'expérience » de Goffman (*Les cadres de l'expérience*, 1991) et de « méta-communication » chez Bateson (*Une théorie du jeu et du fantasme*, 1977), Brougère (2005 : 42-43) désigne le jeu, d'une part, comme une « activité de second degré »: c'est-à-dire dans laquelle les actions entreprises sont modalisées pour comporter un autre sens pour les participants qui s'y adonnent : « on fait semblant ». D'autre part, pour jouer, il faut que les participants prennent la décision d'entrer et de maintenir ce cadre fictif de l'activité ludique « qui n'existe que pour autant qu'on la maintient dans l'existence par un ensemble de décisions » (2010 :1). La décision d'un joueur influe bien évidemment sur la décision de l'autre joueur et permet au jeu de continuer : le jeu repose donc sur le fait que les joueurs puissent décider d'agir et interagissent.

Mais pour que les participants aient de vraies décisions à prendre, Brougère stipule à l'instar de Caillois (1967 : 42-43) que l'issue du jeu doit rester ouverte et incertaine : « les jeux impliquent une incertitude, avec les marges qui seraient la fin prévue d'avance (on sort du jeu) ou une telle incertitude que l'on ne saurait quoi faire et toute décision en deviendrait impossible » (Brougère, 2010 : 2). Les critères d'incertitude et de décision évacuent de la sphère ludique le théâtre lorsqu'il consiste à représenter un texte écrit mémorisé sur scène, mais non les activités théâtrales basées sur l'improvisation.
Pour définir les conduites à adopter dans le cadre fictif et à la fois guider les joueurs dans leur choix d'action, le jeu doit posséder des règles spécifiques qui doivent être partagées et respectées par eux. Dans le cas de la télésimulation, ces règles concernent à la fois des normes d'interaction de la simulation à visée pédagogique (comment se déroule le jeu entre le cyberacteur et les apprenants) et celles que l'on pense en usage dans l'événement de communication simulé en langue-cible (les règles que les personnages devraient respecter par rapport à la situation simulée). Lors de la rencontre par visioconférence, les participants devront être capables d'établir et de négocier ces règles du jeu imitatif en interaction alors qu'ils ne partagent pas la même langue-culture et jouent ensemble pour la première fois.

Enfin, ce que Brougère (2005 : 56-57) appelle la « frivolité » doit s'entendre comme la possibilité de minimiser les conséquences de ces actes dans le cadre d'une activité de second degré, puisque les participants peuvent se dire en cas d'échec que « ce n'est qu'un jeu ». C'est une des fonctions du jeu qu'il emprunte à l'analyse du psychologue américain Bruner. Selon ce dernier, « le jeu fournit l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous des pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées » (Bruner, 1983, cité par Brougère, 2005 : 56), car il est un « moyen de minimiser les conséquences de ses propres actes et, par conséquent, d'apprendre dans une situation comportant moins de risque » (Bruner, 1983, cité par Brougère, 2005 : 27). Comme le rappelle Matthey (2006 : 63-64), Bruner développe ici la perspective ouverte par le psychologue Lev Vygotski qui envisage le jeu, et plus précisément le jeu imitatif, comme créant une « zone proximale de développement » dans laquelle l'enfant peut potentiellement donner sens à un monde qui le dépasse, avec l'aide des adultes ou de ses pairs plus avancés. Dans le jeu, « l'enfant est toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement quotidien; dans le jeu c'est comme s'il avait une tête de plus que lui-même. Comme vu à travers des verres grossissants, le jeu contient toutes les tendances du développement sous une forme condensée; dans le jeu c'est comme si l'enfant

essayait de sauter au-dessus du niveau de son comportement normal » (Vygotski, 1967, cité et traduit par Brougère, 2005 : 27). La question au demeurant reste de savoir si ce potentiel acquisitionnel du jeu imitatif en interaction avec un locuteur plus compétent est transférable à un contexte de formation pour les adultes. A l'instar de nombreux didacticiens du FLE comme Caré (1978), Debyser (1978, 1996), Suso Lopez (1998) ou Weiss (2002), il me semble que les jeux et notamment les jeux apparentés au théâtre – jeux de rôles et simulation, conservent leur intérêt comme outils pédagogiques à part entière dans une classe avec des adultes où il s'agit d'apprendre à s'exprimer, à communiquer et interagir en langue cible[16]. En effet, selon le psychanalyste Winnicott auquel Debyser fait référence en introduction d'un recueil précurseur dédié à l'utilisation des jeux en classe de FLE « *Jeu, langage et créativité* » (Debyser & Caré, 1978), le jeu est un mode d'action et d'être au monde, ouvrant « un espace potentiel » situé entre l'imagination et la réalité, où s'effectue l'expérience culturelle de l'homme tout au long de la vie. « La place où se situe l'expérience culturelle est l'espace potentiel entre un individu et son environnement (originellement l'objet). On peut en dire autant du jeu. L'expérience culturelle commence avec un mode de vie créatif qui se manifeste d'abord dans le jeu. » (Winnicott, 1975 : 139). Et le jeu ne serait pas propre à l'âge enfantin selon lui, puisqu'il affirme que « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière » (Winnicott, 1975 : 76). Du point de vue de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère, on peut en déduire que le jeu est un bon moyen pour permettre à l'apprenant de s'exprimer en faisant appel à sa créativité et en impliquant sa personnalité en langue cible.

En se basant sur ces théories faisant le lien entre les caractéristiques du jeu et son apport pour le développement cognitif, on présuppose qu'un jeu théâtral à distance entre des adultes en situation de communication exolingue permettrait pleinement aux apprenants de s'engager dans des échanges en français et de déployer leurs compétences en langue à l'aide d'un locuteur plus expert – le cyberacteur – sans crainte de l'erreur, tout en impliquant leur créativité et leur personnalité. Il reste néanmoins à choisir sur le plan méthodologique quel

[16] Pour une analyse plus détaillée sur ce point, voire le mémoire de master 1 « La place du ludique dans l'enseignement du français langue étrangère pour les adultes » (Barbera, 2012).

type de jeu théâtral concevoir concrètement dans les télésimulations qui s'effectuent à distance.

4.1.2. Jeu de rôles et simulation en classe de langue

La télésimulation s'inspire des « jeux apparentés au théâtre » en classe de langues. Dans un article intitulé « Du mime au drame » (1978), Jean-Marc Caré définit ces activités ainsi :

> l'animation de scènes avec des personnages en interaction verbale et non verbale, quel que soit le degré de structuration ou au contraire de spontanéité du jeu (règles, textes, canevas, scénarios, attribution de rôles, consigne ou mise en scène plus ou moins préétablis) ou l'implication personnelle des participants dans les scènes qu'ils jouent (identité, projection ou distanciation). Il s'agit dans tous ces jeux par l'élève de **jouer à être quelqu'un** y compris soi-même, et non pas de jouer à quelque chose (au ballon, cartes, devinettes). (Caré, 1978 : 64)

Il élabore ensuite une catégorisation de ces activités « où l'on joue à être quelqu'un » selon leur degré d'implication, de spontanéité et de créativité demandé aux apprenants. Trois types proposés par Caré (1978 : 64-67) sont intéressants à considérer par rapport à la télésimulation Écho :

- la *dramatisation*, consistant à mémoriser et répéter le dialogue de la méthode,
- la *simulation* qui est « la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation à problème »,
- le *jeu de rôles*, correspondant à « l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés, plus fantaisistes, éventuellement plus caricaturaux que dans les simulations proprement dites, sans canevas ni scénarios prédéterminés. »

Le manuel *Écho B1.1* (2013) comporte ces trois types d'activités théâtrales pour la classe qui sont illustrées en annexe 9. Ponctuellement, les apprenants ont à rejouer la scène du dialogue des pages *Simulations* à l'aide de la transcription. Dans la dramatisation, il s'agit d'un travail ciblé sur les compétences phonologiques et la mémorisation de structures langagières par répétition du dialogue écouté, mais cette activité ne mobilise pas le « pôle interactionnel » de la compétence à communiquer langagièrement et elle ne nous semble pas pertinente méthodologiquement pour concevoir la télésimulation. De surcroît, la dramatisation ne me

semble pas être un jeu au sens plein du terme puisqu'elle ne comporte ni décision, ni incertitude, mais appartient plutôt à la représentation théâtrale d'un texte. Ensuite, on retrouve des jeux de rôles ou des simulations dans le manuel. Ces deux techniques de formation sont bien plus intéressantes à prendre en compte du point de vue de leur conception méthodologique pour le dispositif de télésimulation. Tout d'abord, il s'agit dans les deux cas de « simulation » au sens premier du terme, à savoir « l'action de simuler » et le « résultat de cette action » selon la définition proposée par le CNRTL en ligne[17] faisant écho à ce que Brougère (2005) appelle l'activité de second degré. Ensuite, du point de vue méthodologique, la simulation et le jeu de rôles se distinguent à plusieurs niveaux. A l'instar de Suso Lopez (1998), je considère que le jeu de rôles et la simulation correspondent à deux pôles de l'action de simuler : l'accent peut être mis soit sur le souci de reconstruire un univers proche de la réalité, soit sur l'authenticité du comportement langagier des apprenants dans une situation de communication où la fantaisie est acceptée, car le degré de réalisme de la situation simulée importe moins que l'implication personnelle des apprenants. Les simulations correspondent au premier pôle, car elles répondent à un souci de reproduire fidèlement une situation qui se trouve en dehors des murs de la classe, et pour ce faire, elles nécessitent généralement toute une série d'activités en classe pour s'informer et justifier les décisions prises par les apprenants face à la situation à laquelle ils pourraient être confrontés plus tard comme utilisateurs de la langue-cible. Quant aux jeux de rôles, ils apparaissent comme des activités plus ludiques et réduites en termes de préparation en classe (il s'agit de jouer une « scène ») faisant appel à tous les aspects verbaux et non verbaux de la communication et à la créativité des apprenants (« animation »). Son objectif est de mettre les apprenants en situation d'improviser et de réagir à l'imprévu en langue cible. C'est pourquoi une simulation en classe peut tout-à-fait intégrer une phase de jeu de rôles au cours de sa réalisation, à l'image des simulations globales développées pour l'enseignement-apprentissage du FLE (Caré & Debyser, 1995 ; Yaiche, 1996) et que des situations simulées en classe peuvent se jouer en jeu de rôles ou en simulation, comme le montre Debyser avec la fiche du « Conseil municipal » (Caré, 1978 : 107), scannée à l'annexe 10. Le tableau ci-après vise à en cerner les principales différences. Je m'appuie, pour ce faire, sur les

[17] http://www.cnrtl.fr/definition/simulation (lien consulté le 21/08/2015)

définitions de Caré (1978) précédemment citées, mais aussi sur les analyses de Suso Lopez (1998), Debyser (1997), Rosen (2002) et Cuq (2003).

	Simulation	**Jeu de rôles**
Origines	Technique de formation d'adultes : - en entreprise - dans les états-majors militaires.	-Technique thérapeutique du « psychodrame » inventée par le psychologue Moreno dans les années 1930 pour traiter les conflits interpersonnels ou expériences traumatisantes. -Technique de formation professionnelle d'adultes.
Démarche axée sur	la reproduction fidèle et détaillée d'un pan de la réalité sociale autour d'une situation à problème ou d'une tâche à accomplir. ➢ dimension objective : recréation du réel.	l'improvisation et la spontanéité pour faire face à une situation de communication en jouant une « scène », parfois fantaisiste. ➢ dimension subjective : récréation faisant appel à l'imaginaire.
Préparation Déroulement	nécessite une importante préparation (matériels, ressources à utiliser) : phase de documentation, recherche > phase d'action > phase d'évaluation.	nécessite peu de préparation : phase de mise en route > phase de jeu > phase de retours et évaluation.
Activités et supports	-implique généralement diverses activités langagières et le recours à divers supports pour se documenter et étayer ses choix d'action en vue de résoudre une situation à problème.	-mobilise principalement les compétences de communication pour s'exprimer et interagir à l'oral. -présence d'une consigne et parfois d'un canevas de jeu de rôle.
Rôles des participants	-l'enseignant : il planifie la simulation et sélectionne les supports qui vont être proposés ; il accompagne et guide les apprenants dans la réalisation de la tâche; il évalue l'activité sans ou avec les apprenants. -les apprenants : ils sélectionnent les outils et documents mis à leur disposition ; ils endossent différents rôles pour mener à bien la tâche. -Spécificité non reconnue par tous les auteurs : les apprenants endossent une fonction et peuvent rester eux-mêmes.	-l'enseignant : il propose la situation de communication à jouer, il observe le jeu et n'intervient qu'en cas de problèmes ; il anime la discussion après le jeu de rôle pour recueillir le retour des apprenants. -les apprenants : ils préparent sommairement la scène, ils jouent la scène parfois devant d'autres apprenants ; ils donnent leurs impressions après le jeu. -Spécificité non reconnue par tous les auteurs : les apprenants endossent forcément un personnage fictif.

Tableau 4 – Points de divergence entre la simulation et le jeu de rôle

Le dispositif à distance de la télésimulation peut fonctionner selon ces deux pôles de la fiction, allant du jeu d'imagination à l'imitation réaliste. L'authenticité de la situation comme l'authenticité de la communication peuvent se retrouver renforcées en utilisant Internet et la visioconférence, car les apprenants sont réellement en contact avec le monde extérieur à la classe et ils interagissent avec un interlocuteur francophone comme partenaire

et destinataire du jeu. Mais la question est de savoir comment mettre en place concrètement l'activité de simulation à distance ? Comment construire ce cadre fictif quand les participants ne se sont jamais rencontrés et qu'ils ne sont en présence qu'au moment de jouer la situation par le biais de la visioconférence ?

Tout d'abord, on peut faire appel à un canevas pour la télésimulation. Le jeu de rôles en classe s'appuie traditionnellement sur une consigne et parfois un canevas qui doivent déterminer les paramètres de la situation de communication à jouer. Debyser (1996) se réfère d'ailleurs au modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes pour expliquer les composantes auxquelles le formateur doit faire appel pour « préparer un bon jeu de rôles ». La consigne et le canevas peuvent être plus ou moins détaillés en termes de contenus langagiers, mais comme le rappelle Caré (1978) les échanges ne doivent pas être entièrement déterminés à l'avance sous peine de réduire le jeu de rôles entre les apprenants à un exercice précontraint d'application ou de répétition de structures langagières. Dans le cas du canevas n°1 de la leçon 5 du manuel *Archipel* (1983) cité par Debyser (1996) qu'on peut retrouver en annexe 11, les échanges sont complètement prédéterminés : les apprenants doivent jouer une scène d'achat dans une épicerie, mais ils sont contraints au niveau du déroulement de la rencontre : demander au client le type de vin qu'il souhaite acheter, demander le prix à l'épicier, trouver le prix de la bouteille de vin trop élevé, etc. Cette présentation détaillée permet aux apprenants de se familiariser avec un schéma interactionnel propre à une situation d'achat en langue-cible, et donc d'acquérir potentiellement des stratégies de planification en interaction orale, mais elle ne leur offre pas la possibilité d'être très spontanés dans leur expression. Un jeu de rôle peut, à l'opposé, reposer sur une seule consigne et laisser place à l'imagination et à la spontanéité des apprenants pour construire les échanges, c'est le cas de ce jeu de rôle lancé avec une seule phrase : « Mme X téléphone à un responsable du programme de télévision pour se plaindre qu'on ne présente pas assez d'émissions sur les chats » (Caré, 1978 : 66-67). Avec des apprenants imaginatifs et séduits par le thème, ce jeu de rôles pourrait déclencher diverses séquences conversationnelles, des échanges spontanés et peut-être humoristiques dans l'improvisation, tout comme tourner court en cas de panne d'inspiration ou ne donner lieu qu'à des interventions extrêmement stéréotypées de la part des apprenants.

Pour préparer les apprenants à jouer avec le cyberacteur, l'équipe de concepteurs a décidé de donner une brève consigne aux apprenants de ce qu'ils auront à faire lors de la rencontre

en visioconférence. Un canevas est également fourni, il propose trois grandes séquences conversationnelles que l'on a désignées comme « étapes » dans le document. Il indique des exemples de réalisations que la rencontre pourrait impliquer sous la forme d'un matériel linguistique réutilisable en contexte pour chaque séquence comme on peut le voir avec le canevas de l'apprenant pour la télésimulation n°6 ci-dessous.

VOUS PASSEZ UN ENTRETIEN AVEC UN RECRUTEUR DE L'ÉMISSION «EXPLIQUEZ-MOI» !

Vous avez envoyé un formulaire pour passer l'entretien de sélection et devenir animateur de l'émission « Expliquez-moi ».
Votre domaine de spécialité intéresse la chaîne PCQ. Un responsable du casting vous appelle pour un entretien de sélection. À vous de jouer !

Voici le déroulement de votre entretien avec le responsable de casting :

	Vous allez faire :	quelques idées de formulation :
Étape 1	Vous vous présentez et vous expliquez vos motivations. Vous expliquez pourquoi vous seriez un bon animateur.	*Je m'appelle… J'ai + âge.* *Je suis (+ caractère). Ma spécialité c'est…* *Je veux être animateur car / parce que…* *Grâce au métier d'animateur, je pourrais…* *… c'est pourquoi je veux devenir animateur.*
Étape 2	Vous répondez aux questions du responsable du recrutement. Certaines vont porter sur votre domaine de spécialité,d'autres non.	*Je pense que c'est la première réponse.* *Cette question est intéressante, mais c'est difficile d'y répondre, car…* *Attendez un instant s'il vous plaît, je dois réflechir un peu avant de répondre.* *C'est évident, ça vient de…* *Voilà, c'est pourquoi on dit que…* *Ah, celle-ci, je sais / j'en suis sûr(e), parce que ….*
Étape 3	Vous savez si vous êtes ou non sélectionné(e). Si c'est le cas, vous demandez plus d'informations.	*Super ! Génial ! Incroyable !* *J'y crois pas ! C'est pas possible !* *Quand commence le travail ? Aurons-nous une formation ?* *Oh non… Je tenais absolument à faire partie de l'équipe…* *Quel était mon problème selon vous ?* *Sera-t-il possible de retenter ma chance plus tard ?*

Etape précédente

Extrait 1 – Support de l'apprenant pour préparer la rencontre avec le cyberacteur.
Télésimulation complémentaire pour la leçon 6 du manuel *Écho B1.1* (2013)
(Maquette du « futur » site Internet www.echodramafle.com)

Pour le canevas du cyberacteur, on s'est inspiré des fiches de jeux de rôles destinées aux enseignants pour le guider dans la mise en place et l'animation du jeu de rôles à distance. Le canevas de « La valise perdue » proposé par Caré (1978 : 92-101) est reproduit en annexe 10 en guise d'exemple. Ces fiches comportent des informations sur le niveau du public, le nombre de participants, les objectifs linguistiques, les principaux actes de paroles. Elles donnent également des indications concernant la mise en scène et l'attitude des personnages à jouer ainsi que du matériel linguistique, c'est-à-dire des exemples de phrases ou d'amorce que les participants peuvent réutiliser en situation de jeu. On retrouve les mêmes contenus dans les canevas fournis aux cyberacteurs pour préparer leur rencontre (annexes 12 et 13).

Enfin, pour conférer à la situation simulée un certain degré d'authenticité et préparer au mieux les apprenants à cette rencontre originale à distance, on pourrait proposer en amont de la rencontre par visioconférence, à l'instar de la technique de simulation, une séquence d'activités leur permettant de s'approprier activement la situation et de contextualiser l'événement de communication auquel ils vont participer. Cette phase de préparation en amont de la rencontre – et du jeu de rôle à proprement parler – doit se réaliser au niveau du dispositif, sans médiation humaine dans un contexte d'auto-apprentissage depuis le site compagnon ou avec l'enseignant en classe. C'est au concept de « tâche » que l'on va recourir pour concevoir la séance de télésimulation dans son ensemble.

4.2. Une approche par la tâche

4.2.1. Définition d'une tâche en contexte d'enseignement-apprentissage

Comme le rappelle Mangenot (2011 :16-17), l'approche par les tâches n'est pas nouvelle en didactique des langues et elle se montre très pertinente dans l'exploitation des TIC et d'Internet pour l'enseignement-apprentissage en langue-cible. Le recours à des tâches en classe de langue a été encouragé dès les années 1980 par des didacticiens anglo-saxons, notamment Nunan qui définit dans un premier ouvrage de référence, *Designing tasks for the communicative classroom* (1989), la tâche communicative comme « un travail focalisé sur le sens qui implique les apprenants dans la compréhension, la production et/ou l'interaction en langue cible » et possédant « une certaine complétude, une autonomie en tant qu'acte de communication à part entière » (cité et traduit par Mangenot, 2011 :16).[18] Pour élaborer une tâche, il faut prendre en compte différents paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, le dispositif selon Nunan (1989, cité par Mangenot, 2011 : 16), auxquels Willis (1996) ajoute également la présence d'un résultat identifiable (cité par Cuq, 2003 : 234). Le CECR (2001 : 15) met également en avant le

[18] Voici la définition originale en anglais « The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan, 1989 : 10, cité par Marcelli & al., 2005).

concept de « tâche » comme pivot de la « perspective de type actionnel » qu'il souhaite encourager dans l'enseignement-apprentissage des langues, « [considérant] avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » Il pose la distinction entre tâche authentique de la vie réelle et tâche conçue pour l'apprentissage. C'est de cette deuxième catégorie que relève la télésimulation, car il s'agit d'un jeu de rôles à distance, donc de la réalisation d'une tâche communicative dans une visée pédagogique reposant sur la simulation. Ces tâches communicatives sont définies ainsi dans le CECR (2001):

> Les tâches pédagogiques communicatives [ ] visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables [ ] et ont un résultat identifiable [ ]. Les activités de ce type peuvent avoir pour complément des tâches intermédiaires [ ] pour la mener à bien. (CECR : 121)

Ainsi, si on s'appuie sur ces définitions, on peut dégager quelques principes et spécificités de la télésimulation à concevoir comme tâche.

a) L'implication dans une « communication réelle »

La rencontre en ligne avec un interlocuteur francophone extérieur à la classe permet *de facto* de plonger l'apprenant dans une communication exolingue réelle, caractérisée par une forte tension communicative due à la synchronicité, la multicanalité et multimodalité des échanges par visioconférence. Échanger à distance avec un locuteur natif constitue certes un facteur de motivation et d'implication en soi, en particulier pour des apprenants qui, vivant à l'étranger, ont moins accès à une réalité francophone en dehors de la classe, mais il n'en demeure pas moins important de choisir des situations favorisant l'adhésion des apprenants pour que cette rencontre à distance les intéresse et ait un sens pour eux. A cet égard, Ellis (2003, cité par Mangenot & Penilla, 2009) distingue deux caractéristiques de la tâche : l'authenticité interactionnelle et l'authenticité situationnelle (proche de la vie réelle) permettant que l'apprenant perçoive la tâche comme motivante et plausible, ce qui correspond, selon moi, aux pôles cités plus haut du jeu de rôles et de la simulation.

b) Les objectifs

Comme nous l'avons vu plus haut (cf. point 2.1.), des contraintes imposées par le partenariat avec Clé International, conditionnent la conception de la tâche de télésimulation. Au niveau des objectifs, la télésimulation doit être « pertinente », « exigeante et faisable » par rapport aux objectifs pédagogiques des leçons d'*Écho B1.1* mais aussi au regard du choix de la situation à simuler. Concrètement, j'ai imaginé un événement de communication – parfois proche de la vie quotidienne, parfois fantaisiste et ludique - pouvant se dérouler de manière plausible par le biais de la visioconférence, en m'appuyant sur les principaux objectifs communicatifs travaillés en situation orale ainsi que des thèmes et situations de communication proposées dans chaque leçon du manuel.[19] En guise d'exemple, les objectifs communicatifs travaillés à l'oral dans la première leçon d'*Écho B1.1* sont de « raconter un événement quotidien », « relater une information apprise par la presse », « demander des informations sur les circonstances d'un événement » tandis que le focus lexical porte sur le vocabulaire des faits divers et des catastrophes (*Écho B1.1*, 2014 : 6). La tâche proposée dans la télésimulation sera de contacter un ami francophone (interprété par le cyberacteur) dont la famille vit dans une région frappée par un séisme, afin de prendre des nouvelles et de lui apporter son aide. Mais, avant de pouvoir simuler cette rencontre, il faut, par exemple, que l'apprenant s'informe de la catastrophe qui s'est produite à travers la presse. Des activités préalables lui seront proposées pour contextualiser la rencontre simulée en ligne.

c) La complexité et la scénarisation de la tâche

Dans les deux définitions citées préalablement et à travers cet exemple de télésimulation, la tâche apparaît comme un ensemble complexe et cohérent impliquant généralement une série d'activités langagières pour l'accomplir. La tâche peut nécessiter plus ou moins d'étapes préalables pour sa réalisation. Comme la télésimulation Écho vient compléter ponctuellement le manuel, j'ai opté pour ce que Nissen (2011) appelle des « mono-tâches » : il s'agit alors de « tâches uniques mais toujours complexes, c'est-à-dire nécessitant des étapes ou sous-tâches. Ces tâches, ainsi que leur déroulement, sont proposées par l'enseignant. » Dans notre cas, c'est l'équipe de concepteurs qui élaborent la tâche, les supports et la scénarisation des étapes. La publication sur le site compagnon de la méthode des

[19] Le tableau des contenus est reproduit en annexe 5.

télésimulations *Écho* implique un formatage des séquences pédagogiques et un nombre limité de supports fabriqués pour permettre une navigation simple et intuitive sur le site (une page Internet par étape), car les apprenants individuels doivent pouvoir effectuer en autonomie et sans médiation humaine les sous-tâches précédant l'interaction orale avec le cyberacteur. Du point de vue de la durée, la réalisation d'une télésimulation *Écho* ne devrait pas excéder une heure et demie au total, c'est-à-dire que les sous-tâches et la préparation de la rencontre en amont équivalent à environ une heure de travail pour les apprenants. La tâche pourra être ainsi facilement intégrée dans une séance présentielle en classe par l'enseignant ou réalisable en autonomie à la maison sans décourager l'apprenant par sa longueur.

d) Les supports et les activités

Les supports des télésimulations sont fabriqués : ils ne sont donc pas authentiques, bien que leurs auteurs se soient inspirés de documents existants et qu'une équipe de graphistes intervienne pour conférer un caractère authentique et attractif aux supports écrits. Pour le niveau B1 en particulier, l'inauthenticité des supports se ressent par exemple dans les documents audio au regard du débit légèrement ralenti[20] et de l'intonation, parfois peu naturelle, des comédiens enregistrés. Les participants de la télésimulation ont à leur disposition plusieurs supports donnant lieu à des activités ou sous-tâches principalement axées sur le sens et reliées les unes aux autres par rapport à la tâche à accomplir.

Deux documents à comprendre permettent de contextualiser la tâche que les participants vont réaliser. D'abord, un enregistrement audio annonce sommairement l'événement fictif auquel les apprenants vont participer ou le problème qu'ils auront à résoudre. Puis, un support écrit et visuel vient compléter les informations et confirmer les hypothèses émises lors de la première étape de compréhension orale. Une production écrite doit être ensuite rédigée par l'apprenant. Cette dernière sera enregistrée via le site compagnon et envoyée parallèlement sur la boîte de messagerie du cyberacteur du moment où une télésimulation est commandée en cliquant sur le bouton commande (cf. figure 11). Cette étape est également primordiale pour instaurer concrètement le cadre de fiction, car elle permet aux

[20] Le débit lent des enregistrements audio est néanmoins en accord avec les descripteurs des niveaux de compétences pour la compréhension de l'oral en B1 : « Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. » Grille pour l'auto-évaluation du CECR (2001 : 26).

participants de se préparer spécifiquement à la rencontre en ligne. Elle s'effectue généralement sur un support de type formulaire permettant de guider l'apprenant dans sa rédaction ou sur un modèle de courriel à compléter en ligne. De son côté, le cyberacteur peut découvrir l'apprenant, se faire une idée de son niveau langagier et de ce que ce dernier a imaginé en rapport avec la tâche fictive proposée.

Enfin, un canevas précise les grandes étapes dans le déroulement de la rencontre et suggère quelques formulations exploitables en contexte. Il s'agit donc d'une aide à la planification des échanges à distance pour les interlocuteurs qui leur donne un schéma interactionnel sur lequel se baser : ce canevas établit donc en amont les règles du jeu de simulation effectué à distance. Comme on l'a vu plus haut, il y a un canevas assez complet pour le cyberacteur intégrant tous les paramètres liés à la mise en scène de la situation de communication (décors, accessoires, composition du personnage, sites Internet utiles pour s'informer) et un canevas simplifié pour l'apprenant.

e) Le résultat identifiable ou l'atteinte du but

Dans une tâche pédagogique communicative, comme le rappelle Nissen (2011), le résultat de la tâche peut sembler difficile à identifier, car « la communication n'a pas toujours un objectif autre que la communication elle-même. » Ainsi dans la télésimulation pour la leçon 1 précédemment citée demandant d'appeler un ami après un séisme, le résultat identifiable serait d'évaluer si l'apprenant est parvenu à prendre des nouvelles, à rassurer son ami et lui donner des conseils utiles. Ainsi, plutôt que de résultat identifiable, on peut parler de buts atteints. Plusieurs indices peuvent indiquer l'atteinte des buts par les participants : des indices quantitatifs comme la durée et les volumes des échanges en ligne ; d'autres d'ordre pragmatique comme la réalisation adéquate des actes de langage en contexte et la mise en place effective de stratégies de remédiation et de coopération ; enfin on peut considérer les propos réflexifs recueillis dans les questionnaires d'évaluation qui invitent les participants à considérer leur performance et l'atteinte des buts après avoir fait une télésimulation.

4.2.2. Principe de scénarisation de la télésimulation

En conclusion, voici un schéma présentant le dispositif des tâches de télésimulation pour le manuel *Écho B1.1*. Les télésimulations suivent toutes un déroulement en quatre étapes.

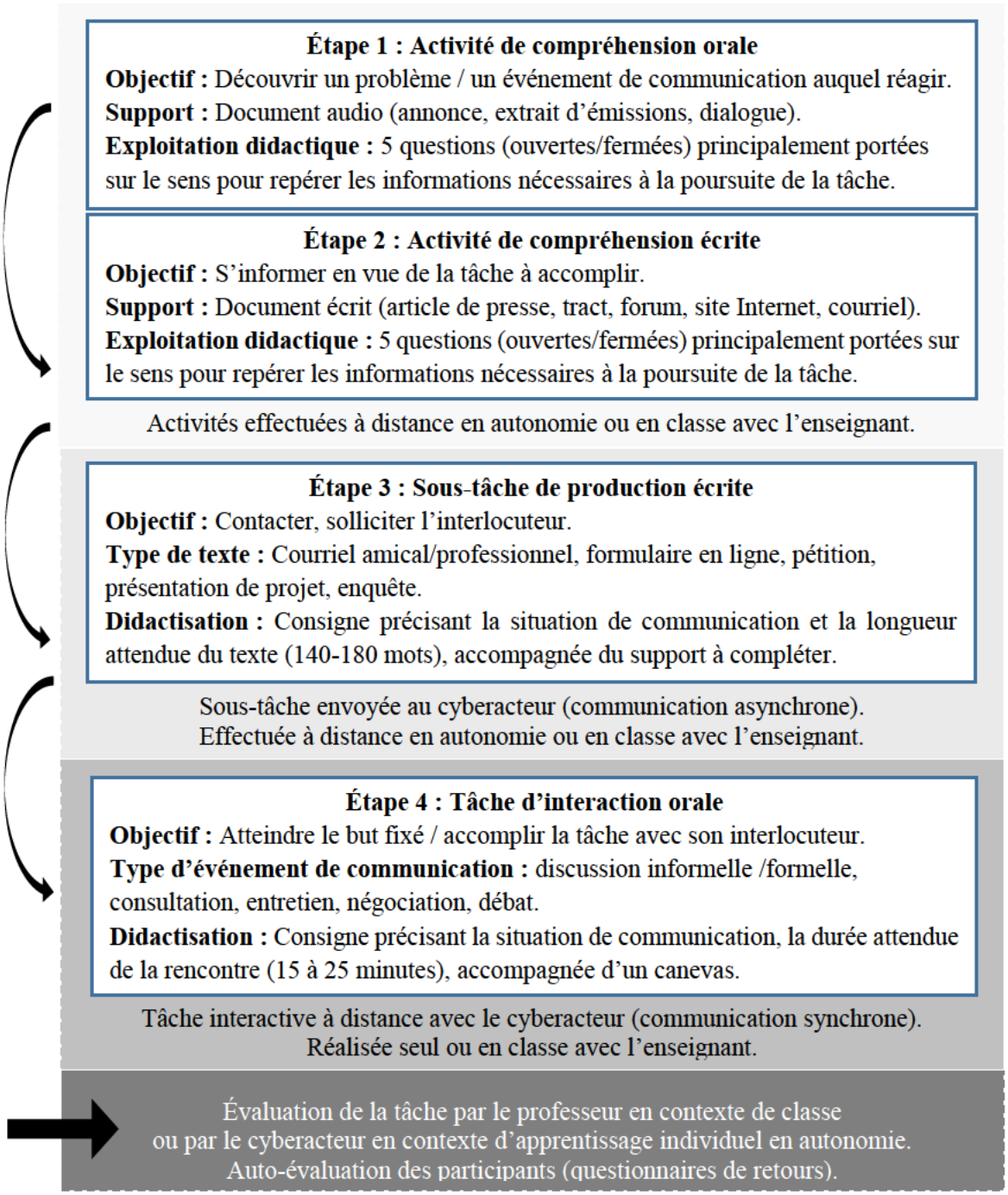


Figure 3 – Le déroulement de la tâche pour les télésimulations *Écho B1.1*

Partie 3 - Conception et mises en œuvre des télésimulations Écho B1.1

Chapitre 5 – Situations de communication et tâches proposées

5.1. La démarche retenue pour l'élaboration des fiches

Au niveau de la conception des télésimulations complémentaires à la méthode *Écho*, j'ai d'abord imaginé la situation de communication à simuler en lien avec les objectifs du manuel, puis j'ai préparé une proposition de scénarisation pour l'ensemble de la séquence en précisant les sous-tâches et les types de supports à créer. À partir de cette ébauche, nous avons travaillé en binôme avec une conceptrice de l'équipe DramaFLE/Écho en charge de la rédaction des activités et des supports. Puis, ces fiches ont été envoyées à notre directeur, Adrien Payet, afin qu'il puisse en faire une dernière relecture avant de les transmettre à Clé International pour validation. Une fois validées, nous les avons mises en page avec les membres de l'équipe d'infographie, notamment Hélène Cartraud et Aline Bredelet. Pour les télésimulations accompagnant *Écho B1.1*, les fiches ont été rédigées en collaboration avec les conceptrices suivantes :

- Habiba Benahmed, directrice du centre de langue Serious Fish Ltd. à Hong Kong (fiches n°1 « Que s'est-il passé ? », n°2 « Vous y croyez ? » et n°3 « C'est toute une histoire ») ;
- Emeline Gabard, traductrice et enseignante de FLE à Parme (fiches n°4 « Imaginez un peu… », n°5 « Mais où va-t-on ? », n°6 « Expliquez-moi » et n°7 « À vous de juger ») ;
- Emilie Poletto, enseignante de FLE à l'Université de Bristol (fiches n°8 « C'est l'idéal ! », n°9 « On s'adapte », n°10 « Intéressez-les ! »);
- et Florence Serris, enseignante de français et conceptrice pédagogique d'activités interactives en France (fiches n°11 « Motivez-les » et n°12 « Restez en forme »).

Les tableaux ci-après synthétisent les tâches que nous avons élaborées pour les télésimulations. J'ai retenu dans le corps du mémoire trois exemples de télésimulation : la télésimulation Écho B1.1 n°1 à laquelle je me suis référée pour présenter le principe de

scénarisation des tâches, puis les télésimulations n°6 et n°11 retenues ensuite pour l'analyse des interactions en ligne. Les autres télésimulations sont présentées à l'annexe 15. Dans les tableaux, l'événement de communication simulé dans la télésimulation est présenté selon le modèle de Hymes (1967) et on y retrouve précisés :

- le cadre fictionnel des échanges,
- les participants et leurs rôles dans la situation de communication simulée,
- la finalité ou le but poursuivi par la communication,
- les actes de langages attendus,
- la tonalité des échanges en lien avec la situation de communication simulée,
- les normes d'interaction régissant la situation de communication simulée,
- le(s) genre(s) en jeu dans la rencontre c'est-à-dire le type d'interaction orale simulé et les genres discursifs (« macro-fonctions » selon le CECR) attendus dans le texte conversationnel, appelés respectivement « G1 » et « G2 » par Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004).

Je n'ai pas indiqué pour chaque télésimulation les modalités instrumentales, puisque ces dernières sont théoriquement identiques pour toutes les séances. La langue utilisée est le français. Les interactions en ligne sont médiées par Skype, outil synchrone de communication vidéographique, leur spécificité a été décrite au point 3.2.2 de ce mémoire.

Enfin, pour montrer la scénarisation de la tâche en amont de la rencontre entre le cyberacteur et l'apprenant, on retrouve également une description des sous-tâches et des types de support proposés dans la séquence pédagogique préparatoire. Les objectifs pédagogiques repris de la leçon d'*Écho B1.1* (2013) sont également indiqués, afin de montrer les compétences communicatives travaillées par les apprenants-utilisateurs avec le manuel mobilisables lors de la séquence de télésimulation. Pour faciliter l'identification de ces objectifs communs, j'ai repris les formulations des auteurs du manuel (cf. annexe 5).

5.2. Les télésimulations complémentaires de l'unité 1 « S'informer »

Pour l'unité 1, les situations fictives proposées dans les télésimulations s'articulent bien avec les objectifs généraux du manuel où il est question d'interagir à propos d'informations. L'apprenant doit comprendre des informations d'actualité et y réagir dans un contexte personnel en appelant un ami habitant dans une région frappée par un séisme (TS n°1) ou

dans un contexte public en s'opposant à un projet de démolition d'une cité ouvrière (TS n°3). Il est mis en situation de demander des informations d'ordre personnel et professionnel à des clients en réalisant une consultation d'astrologie (TS n°2) et d'expliquer au service clientèle pourquoi un concert à domicile s'est mal déroulé (TS n°4).

<table>
<tr><td>TS n°1</td><td colspan="3">Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence
Appeler un ami qui habite dans une région frappée par un séisme. Le domicile de cet ami n'a pas été touché, mais celui de ses parents dont il n'a pas de nouvelles.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cadre : depuis le domicile du cyberacteur, idéalement depuis le domicile de l'apprenant aussi. Pas de précision d'ordre temporel (juste après le séisme).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Personnages : l'apprenant et le cyberacteur sont amis. Le cyberacteur habite dans la région de Montélimar qui a été frappée par un séisme.</td></tr>
<tr><td colspan="4">But : prendre des nouvelles de son ami et lui témoigner son soutien, le rassurer et le conseiller.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Actes discursifs / objectifs communicatifs :
➢ Prendre des nouvelles, s'informer de la situation après le séisme.
➢ Relater un fait d'actualité, raconter un événement.
➢ Conseiller, proposer son aide.
➢ Rassurer, réconforter.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Genres dominants : G1 : conversation ; G2 : description, narration, optatif/conseil.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tonalité : registre familier, ton sérieux au regard de la gravité de la situation (l'apprenant s'inquiète pour son ami et veut le soutenir moralement).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :
➢ C'est l'apprenant qui doit engager la conversation (c'est lui qui appelle) et va poser des questions sur la situation du cyberacteur. Le cyberacteur doit répondre aux demandes d'informations de l'apprenant et exprimer son inquiétude.
➢ Conversation amicale (tutoiement). Echanges symétriques dans une situation exolingue de communication (même statut entre le cyberacteur et l'apprenant).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Sous-tâches et documents-supports en amont :</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Compréhension orale</td><td>2) Compréhension écrite</td><td>3) Production écrite</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conversation amicale :
deux amis discutent du séisme à Montélimar qui est relaté par tous les médias.</td><td>Article de presse informatif sur le tremblement de terre.
Photo illustrant les dégâts matériels.</td><td>Rédiger un courriel pour demander des nouvelles et fixer un rendez-vous (l'échange par visioconférence répond à ce message).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 1 dans le manuel Écho B1.1 (2013 :10-17) :
➢ Compétence linguistique :
- Compétence lexicale : les faits divers (événements, catastrophes), l'information et les médias,
- Compétence grammaticale : situer une action dans le temps et l'espace.
➢ Compétence pragmatique :
- Compétence discursive : relater une information apprise par la presse, raconter un événement.
- Compétence fonctionnelle : demander des informations sur les circonstances d'un événement.</td></tr>
</table>

Tableau 5 – Télésimulation Écho B1.1 n°1 « Que s'est-il passé ? » (unité 1)

5.3. Les télésimulations complémentaires à l'unité 2 « S'intégrer dans la société »

Les télésimulations imaginées pour l'unité 2 demandent à l'apprenant-utilisateur d'échanger et agir comme acteur social à part entière, afin de lui permettre de « s'intégrer » pleinement dans une société francophone. Les tâches proposées dans les télésimulations sont également ancrées dans cette perspective de faire de l'apprenant un acteur social, capable d'échanger non seulement des informations, mais aussi d'interagir à propos d'opinions et d'idées concernant la vie en société. L'apprenant est invité à parler de la situation de son entreprise lors d'une consultation de voyance (TS n°5), à participer à un jeu de culture générale à la télévision (TS n°6), à prendre part à des débats sur des sujets actuels de société à la radio (TS n°7), enfin à défendre ses idées quant à un cadre de vie idéal à l'occasion d'un jeu-concours sur le thème de la ville (TS n°8). Néanmoins, les situations ne nécessitent pas un degré d'expertise très important de la part des apprenants sur les sujets traités et la plupart ont un fort potentiel ludique (consultation de voyance, jeux). Elles restent donc accessibles à un public d'adultes non spécialistes du point de vue des savoirs et savoir-faire liés au domaine professionnel, ainsi que des compétences communicatives pré-requises pour des apprenants de niveau B1, comme on peut le vérifier dans le tableau synoptique de la télésimulation n°6 « Expliquez-moi ».

TS n°6	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Passer une audition pour animer un jeu télévisé de culture générale, « Expliquez-moi ».
Cadre : depuis le bureau de la chaîne télévisée (cyberacteur), depuis le domicile du candidat (apprenant). Pas de précision sur le temps (après sélection du dossier d'inscription en ligne).	
Personnages : l'apprenant se porte candidat pour animer un jeu de culture générale. Le cyberacteur est chargé de faire passer les auditions par visioconférence aux candidats sélectionnés.	
But : convaincre son interlocuteur que l'on possède assez de culture générale et d'imagination et de capacité d'improvisation pour animer un jeu à la télévision.	
Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs : ➢ Se présenter, parler de son parcours ➢ Exprimer son intérêt, expliquer ses motivations ➢ Expliquer un événement ou un fait quotidien ➢ Demander, donner une explication	
Genres dominants : G1 : entretien/jeu ; G2 : explication, narration, argumentation/persuasion.	
Tonalité : registre courant, ton sérieux lié au contexte d'audition, tonalité ludique dans le jeu de questions-réponses pour sélectionner le candidat.	

<table>
<tr><td colspan="3">Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :
➢ C'est le cyberacteur qui doit engager la conversation, c'est lui qui appelle le candidat suite à son inscription en ligne. L'audition est menée par le responsable qui demande de se présenter et pose les questions de sélection aux candidats.
➢ Entretien (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut entre le candidat qui doit faire ses preuves et le responsable de l'audition qui choisit s'il sélectionne ce dernier).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sous-tâches et documents-supports en amont :</td></tr>
<tr><td>1) Compréhension orale</td><td>2) Compréhension écrite</td><td>3) Production écrite</td></tr>
<tr><td>Annonce dans les médias : Appel à candidats pour devenir animateurs d'un jeu télévisé de culture générale sur la chaîne PCQ.</td><td>Page Internet de la chaîne PCQ présentant le nouveau jeu « Expliquez-moi » et décrivant les modalités d'inscription pour devenir animateur du jeu.</td><td>Remplir le formulaire d'inscription à l'audition pour le jeu (motivations, domaines d'expertise, réponse à une question de culture générale).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 6 dans le manuel Écho B1.1 (2013 : 58-65) :
➢ Compétence linguistique :
- Compétence grammaticale : exprimer la cause, exprimer la conséquence
➢ Compétence pragmatique :
- Compétence discursive : expliquer un événement ou un fait quotidien, convaincre quelqu'un.
- Compétence fonctionnelle : demander et donner une explication.</td></tr>
</table>

Tableau 6 – Télésimulations Écho B1.1 n°6 ***« Expliquez-moi »*** (unité 2)

5.4. Les télésimulations complémentaires à l'unité 3 « S'affirmer au quotidien»

Cette dernière unité vise à ce que l'apprenant soit « pleinement acteur dans [ses] relations sociales » dans des situations de la vie quotidienne (*Écho B1.1*, 2013 : 89). Nos télésimulations vont donc demander à l'apprenant de parler de lui, notamment de ses représentations en termes de relations amoureuses et amicales pour jouer le rôle de médiateur auprès d'un couple d'amis (TS n°9), de raconter ses souvenirs et d'exprimer ses dons artistiques lors d'un concours de scénarios de courts-métrages (TS n°10), d'analyser son expérience d'élève et partager sa conception de l'éducation lors d'une enquête sur l'école dans le monde (TS n°11) ou encore de parler de ses problèmes de santé lors d'une consultation médicale en ligne (TS n°12). Comme on le voit avec la télésimulation n°11 « Motivez-les », l'apprenant est amené à présenter à un interlocuteur étranger son système éducatif et à s'exprimer sur le thème de l'éducation en livrant son opinion au cours d'une enquête associative.

TS n°11	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Participer à une enquête sur les systèmes éducatifs dans le monde.	
Cadre : depuis le bureau de l'association « A la bonne école » (cyberacteur), depuis le domicile (ou l'établissement scolaire) de l'apprenant. Pas de précision d'ordre temporel (après avoir envoyé le questionnaire à l'association).		
Personnages : l'apprenant est un volontaire ayant accepté de participer à l'enquête. Le cyberacteur joue un membre de l'association, responsable de mener l'entretien.		
But : présenter son système scolaire et proposer des pistes d'amélioration du système français.		
Actes discursifs / objectifs communicatifs : ➢ Parler de son parcours scolaire ➢ Décrire et comparer des systèmes éducatifs ➢ Débattre des avantages et inconvénients d'un système éducatif ➢ Proposer des idées d'amélioration pour l'école		
Genres dominants : G1 : entretien ; G2 : description, explication, argumentation.		
Tonalité : registre courant/formel, ton sérieux (situation d'entretien).		
Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus : ➢ C'est le cyberacteur qui contacte l'enquêté (l'apprenant). L'apprenant doit présenter son système éducatif, en expliquer les points forts et les points faibles. C'est donc lui qui devrait avoir le plus grand volume d'intervention, bien que le membre de l'association (cyberacteur) le guide par ses questions. ➢ Entretien (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut : cyberacteur, enquêteur/l'apprenant enquêté).		
Sous-tâches et documents-supports en amont :		
1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Extrait d'une émission radio : Le président de l'association « A la bonne école » est interviewé sur les difficultés de l'école française. Il a lancé une enquête sur l'école.	Rubrique « Commentaires » du site Internet de l'association « A la bonne école » qui regroupe des avis d'internautes sur le système scolaire français.	Remplir l'enquête en ligne proposée par l'association sur les systèmes scolaires à l'étranger (rythmes, discipline, points forts et points faibles).
Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 9 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 :90-96) : ➢ Compétence linguistique : - Compétence lexicale : l'école et l'éducation. - Compétence grammaticale : exprimer le besoin, la nécessité, la volonté. ➢ Compétence pragmatique : - Compétence discursive : débattre sur le système éducatif. - Compétence fonctionnelle : poser/exposer des problèmes, exposer des buts/argumenter.		

Tableau 7 – Télésimulations Écho B1.1 n°11 « Motivez-les » (unité 3)

Après avoir présenté de manière schématique, l'ensemble des télésimulations conçues pour le manuel *Écho B1.1*, il convient de s'intéresser au déroulement concret des séquences pédagogiques en amont des rencontres en ligne que j'analyserai dans la dernière partie du mémoire.

Chapitre 6 – Analyse détaillée des séquences pédagogiques

Pour cette partie d'analyse, j'ai donc retenu deux cas concrets d'intégration de la télésimulation. La première séquence concernant la fiche n°11 « Motivez-les » a été réalisée avec une classe partagée en deux groupes d'une dizaine d'apprenants de 12ème année (équivalant à la classe de première française) d'un lycée bilingue en Hongrie. La télésimulation s'est déroulée dans un contexte de présentiel enrichi selon la typologie Compétice (Mangenot, 2011 : 31-32). La seconde séquence analysée porte sur la fiche n°6 « Expliquez-moi » travaillée en autonomie par une apprenante italienne de 33 ans résidant à Parme qui, n'ayant plus la possibilité de pratiquer le français dans le cadre de son travail, souhaitait garder le contact avec la langue en expérimentant la télésimulation. Cette séance s'intègre alors dans un contexte d'auto-apprentissage.

6.1. La télésimulation intégrée en contexte de classe

La télésimulation Écho B1.1 n°11 « Motivez-les » propose aux apprenants de participer à une enquête sur les systèmes éducatifs à l'étranger (annexe 16). L'enseignante de français a réalisé la séquence préparatoire en une heure de cours « d'atelier de français » le lundi 7 avril 2014 à partir de la fiche d'activités imprimée. La phase interactive s'est déroulée au cours suivant, le mercredi 9 avril. L'enseignante a souhaité intégrer cette télésimulation dans son parcours d'enseignement, car les lycéens doivent aborder selon le programme scolaire hongrois neuf grands thèmes – dont celui de l'éducation – sur lesquels porte un examen oral officiel à la fin du cursus. À cet égard, la tâche proposée par la télésimulation constituait selon elle « un bon entraînement » (propos recueilli lors de l'entretien de groupe).

6.1.1. Déroulement de la compréhension orale

La télésimulation « Motivez-les » s'ouvre sur une activité de compréhension orale autour d'un extrait fabriqué d'une émission hebdomadaire radiophonique fictive « Cas d'école »,

consacrée à l'éducation (annexe 16a). La transcription du document, donnée dans le corrigé de la fiche, est reproduite ci-après. Elle sera accessible sur le futur site Internet des télésimulations Écho en cliquant sur le bouton « Solutions » (annexe 16b). Cette activité introduit les apprenants au thème de communication sur lequel porte la télésimulation, « l'adaptation du système scolaire à la société actuelle ». Les apprenants découvrent l'association fictive « A la bonne école » et son projet de « recueillir les témoignages des pratiques scolaires à l'étranger ». En plus de l'identification de certains paramètres du contexte simulé (l'association qu'ils contacteront et le projet auquel ils participeront), l'interview du président de l'association fictive est prétexte à transmettre des informations réelles sur les difficultés de l'école française en termes d'échec scolaire et de résultats au niveau international. En effet, les apprenants à l'étranger ne sont pas censés connaître les débats liés à l'école en France. Dans la leçon 11 du manuel *Écho B1.1* que les lycéens hongrois n'ont pas travaillé, les problèmes de l'école sont néanmoins abordés dans les pages *Interactions* : la notation, le redoublement, la discipline et le rythme scolaire (2013 : 106-107). Deux écoutes ont été proposées aux lycéens avant la correction en classe.

Journaliste : *Bonjour, et bienvenue dans l'émission Cas d'école, votre rendez-vous hebdomadaire consacré à l'éducation ! Aujourd'hui, nous recevons Michel Woltz. Cet ancien professeur d'histoire est le fondateur de l'association « À la bonne école ». Alors, tout d'abord, pouvez-vous présenter votre association en quelques mots ?*
Michel : *Oui. L'association est née d'un constat : notre système scolaire n'est plus adapté à la société actuelle. Les résultats sont alarmants. Chaque année, 150 000 jeunes quittent l'école sans diplôme. En dix ans, le taux d'échec scolaire est passé de 15 à 20%. Et les élèves français ont les journées scolaires les plus longues d'Europe ! C'est pourquoi nous avons créé ce site. L'idée, c'est de recueillir les témoignages des pratiques scolaires à l'étranger.*
Journaliste : *Vous pensez que les systèmes scolaires d'autres pays pourraient nous servir d'exemple ?*
Michel : *Bien sûr. Si on regarde les résultats des examens internationaux, les meilleurs scores viennent de la Chine, la Finlande ou la Suisse. Alors que la France perd des places au classement depuis dix ans.*
Journaliste : *Je vois. Et est-ce qu'il faut être professeur pour témoigner ?*
Michel : *Non, tout le monde est invité à donner son avis.*
Journaliste : *Très bien, si vous souhaitez en savoir plus, je vous invite à visiter le site de l'association : www.alabonneecole.com !*

(Texte rédigé par Florence Serris et Christelle Barbera)

Extrait 2 - Transcription de l'extrait de l'émission « Cas d'école », support de l'activité 1

Pour guider les apprenants dans le repérage des informations qui pourront être réinvesties lors de l'enquête, cinq questions sont posées. Elles sont de nature variée : des questions à choix multiples pour les exercices 1, 4 et 5B, un exercice de vrai/faux à plusieurs items pour la question 2, un texte lacunaire pour l'exercice 3 et une question ouverte pour l'exercice

5B. Ces questions respectent un ordre chronologique, celui d'apparition dans le document des informations sur lesquelles elles portent et un ordre logique allant de questions de compréhension globale (question n°1 sur le genre du document écouté et le thème de communication, question n°2 pour identifier l'émission et ses participants) à une compréhension détaillée et spécifique (relever des informations-clés quant aux statistiques témoignant de l'échec scolaire et aux résultats scolaires français par rapport aux autres pays dans les questions 3 et 5A). La démarche de didactisation est donc axée sur le sens.

Le choix de l'interview radiophonique permet ensuite de familiariser les apprenants avec un schéma interactionnel proche de celui de l'enquête à laquelle ils participeront par visioconférence. L'émission s'ouvre sur une brève présentation de Michel Woltz et de son association, puis un jeu de questions-réponses s'ensuit entre le journaliste et l'invité.

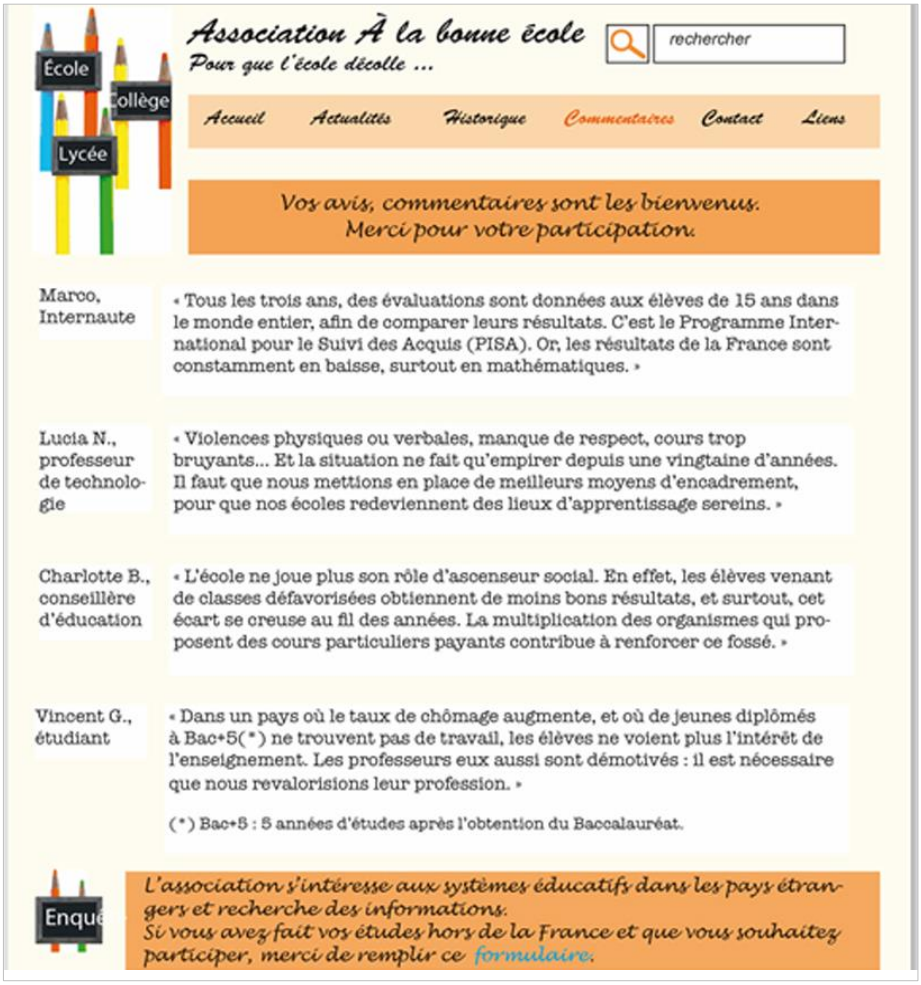
Enfin, la mention en clôture de l'interview du site Internet de l'association permet d'enchaîner, au niveau de la scénarisation, sur la sous-tâche suivante de compréhension écrite. Les apprenants ayant entendu parler du site Internet de l'association destiné à « recueillir les témoignages » des internautes sur les pratiques scolaires vont le consulter.

L'enseignante et les quatre apprenants ayant réalisé le jeu de simulation par visioconférence ont évalué dans leur questionnaire de retours l'activité de compréhension orale comme « satisfaisante », « utile » et « facile » à faire.

6.1.2. Déroulement de la compréhension écrite

Le support fabriqué de compréhension écrite (extrait 3), la rubrique « Commentaires » du site de l'association « A la bonne école », est traité selon les mêmes principes que l'activité précédente pour les trois premiers exercices : une question à choix multiples portant sur le genre et le thème précis du document (question 1), un exercice d'association de titres aux commentaires publiés en ligne (question 2) et un exercice de vrai/faux portant sur les divers problèmes soulevés par les internautes (question 3). Les deux dernières questions, en revanche, ne sont plus axées seulement sur le sens, mais elles attirent l'attention des apprenants sur des aspects linguistiques liés à l'expression de la cause et de la nécessité (questions 4 et 5). Ces compétences grammaticales qui sont travaillées ici à l'aide du document-support seront normalement mobilisées dans la rencontre avec le cyberacteur. Au niveau des contenus informatifs et culturels, les commentaires des internautes permettent aux apprenants de s'informer de manière plus détaillée sur les difficultés de l'école en France : baisse des résultats, phénomènes de violence et d'indiscipline, manque de moyens

d'encadrement, écarts sociaux croissants en termes de réussite scolaire à l'école publique, perte de valeur des diplômes sur le marché du travail, dévalorisation du métier d'enseignant. Si les apprenants sont sensibilisés à l'existence de ces problèmes et savent comment les formuler en français, cela devrait enrichir les échanges pendant le jeu de simulation. Ces savoirs devraient également leur permettre d'établir des comparaisons avec leur propre système éducatif. Enfin, l'encadré en bas de page annonce l'enquête auprès des internautes ayant fait leurs études à l'étranger et permet donc de faire le lien avec la prochaine sous-tâche, compléter le formulaire élaboré par l'association.



Extrait 3 – Rubrique « Commentaires » du site Internet de l'association, support de l'activité 2 (rédaction : Florence Serris et Christelle Barbera, graphisme : Hélène Cartraud)

Comme pour l'activité précédente, l'évaluation des participants, enseignante et apprenants impliqués dans la rencontre en ligne, est positive pour la compréhension écrite qu'ils ont jugé « utile » et « facile » (annexes 22, 23 et 27). Néanmoins, l'enseignante a précisé dans ses échanges avec les cyberacteurs qu'ils ont été « un peu rapides sur la [compréhension

écrite] et que les problèmes du système français, même s'ils en ont entendu parler, ne leur sont pas très familiers » (annexe 17a).

6.1.3. Déroulement de la production écrite

C'est la dernière étape avant l'entretien simulé par visioconférence. Cette sous-tâche est présentée sous la forme d'une consigne simple et d'un formulaire guidant la production des apprenants : « VOUS ENVOYEZ VOTRE TÉMOIGNAGE À L'ASSOCIATION *À LA BONNE ÉCOLE*. Remplissez ce formulaire pour l'association À la bonne école, portant sur le système éducatif du pays où vous avez fait vos études. »

Le formulaire comporte d'abord des champs informatifs (questions 1 et 2) quant à l'identité du participant à la télésimulation, à savoir son statut (étudiant, professeur ou autre) et le pays dont il va présenter le système éducatif. Ces informations de base permettent au cyberacteur d'anticiper la position à partir de laquelle l'apprenant simulera l'entretien (un enseignant et un apprenant souhaiteront aborder très certainement l'école sous des angles différents) et de se renseigner sur Internet – au besoin – sur le système éducatif de l'apprenant en amont de la rencontre.

Ensuite les questions portent sur le système éducatif de l'apprenant. On lui demande de décrire le rythme scolaire (question 3), les règlements et la discipline à l'école (question 4), avant de donner sommairement son opinion en exposant un atout (question 5) et une faiblesse (question 6) du système scolaire de son pays. Le fait de préparer ses réponses à l'écrit permet à l'apprenant, d'une part, d'analyser son propre système avant d'apporter son témoignage lors de l'entretien. D'autre part, cette production lui offre un « entraînement » au niveau linguistique. Il sera en effet plus facile et rassurant pour l'apprenant de s'engager et d'improviser dans l'interaction en ligne, s'il a déjà réfléchi aux thèmes qui seront abordés lors de l'enquête et formulé son opinion. Pour le cyberacteur, ces informations transmises sur le système éducatif par l'apprenant lui permettent d'établir des points de comparaison pertinents avec l'école française sur lesquels il pourra revenir dans l'enquête.

A la différence des deux sous-tâches de compréhension, le texte produit par les apprenants est destiné à « sortir » de la salle de classe, puisqu'il est transmis aux cyberacteurs. Dans le cas particulier du lycée hongrois, l'enseignante a fait réaliser l'activité par groupe de trois apprenants en classe. Puis elle a compilé leurs idées dans une fiche synthétique envoyée aux cyberacteurs (annexe 17b). Dans son courriel, elle a également mentionné l'identité des

apprenants s'étant portés volontaires pour répondre à l'enquête. Elle a donc transmis toutes les informations demandées dans le formulaire et en a même ajoutées, en précisant la prononciation du prénom d'un des participants et en mettant en garde les cyberacteurs sur le fait que les lycéens hongrois ne sont pas familiers des problèmes de l'école française et qu'elle n'a pas eu le temps de développer suffisamment ce point, comme on l'a vu plus haut. En termes d'évaluation, l'activité de production a posé quelques problèmes. L'enseignante et l'apprenante L l'ont jugé difficile (annexes 23, 26). Selon l'enseignante, les apprenants ont eu « des difficultés à répondre aux questions avantages et inconvénients », parce qu'ils n'avaient pas assez de points de repères vis-à-vis de l'école française pour sélectionner des points positifs et négatifs de leur système scolaire. Mais la classe est tout de même parvenue à dégager ensemble six points forts et quatre faiblesses de leur système éducatif (annexe 17b). Du côté des cyberacteurs, CA2 a indiqué cette étape comme « utile » puisque, même si elle n'a pas reçu la production des deux interactants, « la fiche bilan concernant toutes les [productions écrites] des lycéens était très complète ». CA1 a jugé cette étape comme « pas entièrement satisfaisante », car il aurait préféré recevoir une « production entière » plutôt qu'« un résumé des points principaux» (annexe 25).

6.1.4. Les canevas pour le jeu de simulation

Le canevas de l'apprenant est fourni dans la fiche d'activités à l'étape 4 de « production orale et interaction » (annexe 16). La tâche interactive est présentée par une consigne qui synthétise le contexte situationnel de la rencontre simulée. Les principaux paramètres de l'évènement de communication y sont rappelés : le type d'interaction simulée (« vous participez à une enquête »), le thème (« les systèmes éducatifs »), les participants et les instruments (« vous rencontrez par visioconférence un membre de l'association ») et les finalités poursuivies dans la rencontre (« recueillir votre opinion sur le système éducatif de votre pays et vos suggestions pour résoudre certains problèmes dans le milieu scolaire français »). D'autres paramètres de l'interaction sont abordés dans le tableau de canevas au niveau de l'organisation des séquences conversationnelles et de l'aménagement des thèmes et actes discursifs. Selon le canevas, la télésimulation doit débuter par une séquence de présentation personnelle des apprenants par rapport à leur parcours scolaire : c'est une séquence « rassurante » plus proche de la production orale à laquelle les lycéens sont habitués dans le cadre de leur formation. Puis s'ensuit une séquence descriptive et explicative de questions-réponses à bâtons rompus sur leur système scolaire, qui devrait

comporter un plus fort degré d'interactivité que la séquence précédente. Enfin, la rencontre doit aboutir à une séquence argumentative avec les suggestions des apprenants pour améliorer un problème de l'école française : cette séquence devrait être plus riche en termes de négociation des contenus entre les participants quant au choix des aspects les plus problématiques à traiter et à la défense de leurs propositions.
Quant au niveau des réalisations des actes communicatifs, le canevas ne donne que « quelques idées de formulation », c'est-à-dire qu'on ne demande pas aux apprenants de réemployer strictement ce matériel langagier. Les phrases ou plutôt les amorces de phrases ici proposées ont pour objectif d'amener l'apprenant à formuler lui-même ses propres idées au cours de l'interaction: il peut s'appuyer sur elles pour mettre en forme ses interventions et gagner du temps pour réfléchir à ce qu'il souhaite exprimer au cyberacteur. La présence de ce canevas ne devrait donc pas exclure l'expression spontanée chez l'apprenant.

Enfin, le canevas du cyberacteur (annexe 13) permet de définir les derniers paramètres de la situation simulée : le cadre spatial (le décor et les accessoires permettant de simuler le bureau de l'association), la durée (entre 15 et 25 minutes d'entretien) et quelques normes d'interaction que doit adopter l'enquêteur (par exemple le vouvoiement, l'écoute active « vous réagissez aux propos de l'apprenant, sans lui couper la parole »). Au niveau du matériel linguistique suggéré, le cyberacteur est beaucoup plus contraint que l'apprenant : l'organisation des thèmes y est présentée en détails et un panel de questions lui est soumis (correspondant aux amorces données dans le canevas de l'apprenant) ainsi que des conseils pour débloquer les éventuelles situations d'incompréhension ou de malaise (par exemple, « Au cas où l'apprenant ne prend pas spontanément la parole lors de cette étape : mentionnez un des problèmes ci-dessous / informez-vous de la situation dans le pays de l'apprenant, etc. » (annexe 13). Si l'on recherche une communication spontanée et en grande partie improvisée chez l'apprenant, on recherche chez le cyberacteur une communication maîtrisée, c'est-à-dire qu'il soit en mesure d'adopter des conduites propices à guider l'apprenant dans les échanges et à en négocier les contenus. Le rôle d'enquêteur attribué au cyberacteur implique également que le cyberacteur ait une connaissance suffisante du système scolaire français. C'est pourquoi la dernière rubrique du canevas comporte des liens vers des sites Internet spécialisés sur lesquels s'informer en amont de la rencontre, notamment les sites du ministère de l'Éducation nationale et de la Fondation Robert Schuman, centre de recherches et d'études sur l'Europe.

Dans les questionnaires de retours, les deux cyberacteurs n'ont suggéré aucune modification du canevas. Ils ont donc utilisé ce canevas « pour définir la progression de l'interaction » et « pour définir ce [qu'ils allaient] dire » ; CA2 ajoute qu'elle l'a également utilisé pour préparer [son] personnage, pour préparer le décor de [sa] pièce » (annexe 25).

6.2. La télésimulation utilisée en contexte d'auto-apprentissage

Dans ce second exemple, la télésimulation n°6 « Expliquez-moi » propose de participer à une audition pour un jeu télévisé de culture générale « Expliquez-moi », inspiré du site Internet participatif (fabriqué) « Quid : le site des pourquoi. *Toutes les questions que vous vous posez* » proposé dans les pages *Interactions* du manuel Écho B1.1 (2013 : 58-59) et dont nous avons transposé le concept dans un contexte ludique et oral. A la différence des lycéens, l'apprenante G ayant effectué cette séance avait déjà testé deux mois auparavant la télésimulation FLEXI « Service après-vente, à votre écoute » (annexe 3). Mais elle découvrait le principe de scénarisation des fiches ÉCHO, impliquant un parcours pédagogique préalable. Au niveau du dispositif, elle a fait les activités sur son ordinateur au travail, en 40 minutes, la veille de la télésimulation, en répondant dans le fichier pdf à l'aide de la fonction « commentaires » qu'elle a ensuite envoyé à la cyberactrice CA3.

6.2.1. Déroulement des activités de compréhension

La séquence préparatoire de cette télésimulation débute avec l'écoute d'un message publicitaire à la radio annonçant que la chaîne fictive PCQ recherche des animateurs pour un nouveau jeu de télévision « Expliquez-moi » (cf. transcription ci-après). Les questions guidant la compréhension de l'apprenante portent sur le type de document (question à choix multiples n°1), le repérage du nom de l'émission (question à réponse ouverte n° 2), les règles de ce nouveau jeu et les modalités d'information (exercice de vrai/faux n°3) et les qualités recherchées chez les candidats (question à réponse ouverte n°4). La dernière question n°5 axée sur le fonctionnement de la langue requiert une écoute ciblée : l'apprenante a dû remettre en ordre deux questions semblables à celles qui pourraient être posées lors de la rencontre. Enfin, la conclusion du message publicitaire établit un lien avec l'activité suivante, en indiquant le site Internet de la chaîne télévisée.

Lorsqu'on vous demande une explication, comme « Pourquoi la France célèbre-t-elle le 14 juillet sa fête nationale ? » ou encore « Pourquoi ferme-t-on les yeux en éternuant ? », vous n'êtes pas du genre à répondre par un expéditif et quelque peu agressif PARCE QUE !!
Au contraire, vous aimez, après un bref moment de réflexion, donnez une explication claire et concise… Et qu'importe si vous ne connaissez pas la réponse, vous donnez coûte que coûte une explication !
Dans ce cas, vous pourriez bien faire partie de l'équipe d'animateurs du nouveau programme « Expliquez-moi » de la chaîne PCQ qui cherche de nouveaux talents.
En quoi consiste cette nouvelle émission ? Répondre aux questions tour à tour sérieuses, surprenantes et loufoques des Français.
Vous disposez d'une bonne culture générale, vous êtes pédagogue et drôle, vous savez improviser… Passez le casting et devenez peut-être LE futur animateur vedette des Français !
Pour avoir plus de détails sur l'émission et connaître les conditions de participation au casting, consultez le site www.pcq.com/expliquezmoi/casting ou appelez gratuitement le 0800 57 82 11.
(Texte rédigé par Emeline Gabard et Christelle Barbera)

Extrait 4 - Transcription du message publicitaire pour le jeu « Expliquez-moi », support de l'activité 1

Avec la compréhension écrite, l'apprenante découvre la rubrique « Sélection » du jeu « Expliquez-moi » sur le site Internet www.pcq.com (annexe 18). Ce support présente plus en détails l'émission et le profil des candidats recherchés. Les questions invitent à identifier le but du document et le type d'émission télévisée (questions à choix multiples n°1, 2 et question vrai/faux n°4), le profil général du candidat recherché (question à choix multiples n°3 et question n° 4), les actions à réaliser jusqu'au casting (question ouverte n°5).

Dans son évaluation, l'apprenante a estimé la compréhension orale utile mais difficile, bien qu'elle soit parvenue à répondre à l'ensemble des questions. Lors de notre entretien (annexe 28), elle a expliqué avoir écouté une dizaine de fois l'audio avant de pouvoir formuler ces réponses. Cela m'a permis de relever une erreur de rédaction dans la consigne. La consigne stipulant « écoutez le document puis répondez aux questions », l'apprenante a effectivement cherché à comprendre l'intégralité du message (envoyé dans un fichier isolé puisque le site interactif n'est pas encore en ligne), sans avoir lu les questions et donc sans avoir su où focaliser son attention. Il faudrait donc inverser ces deux actions pour guider des apprenants dans un projet d'écoute et leur faciliter le repérage des informations clés : « Lisez d'abord les questions et écoutez le document pour y répondre. » Cette correction devrait valoir aussi pour la consigne de la compréhension écrite.

L'apprenante a jugé la deuxième activité comme « facile » et « utile ». Elle a fait cependant une erreur à la question n°1 en répondant que ce support présente « le formulaire d'inscription au casting » et non « l'émission et les modalités de participation au casting » : elle s'est peut-être trompée sur le sens ici du verbe « présenter » (annexe 18).

Comme pour la fiche n°11 analysée précédemment, les deux étapes de compréhension ont permis ici de contextualiser la tâche simulée et offrent une préparation au niveau linguistique à l'apprenant, d'ordre grammatical (rappel d'une structure particulière du questionnement) et surtout d'ordre lexical.

6.2.2. Déroulement de l'activité de production écrite

Le but de cette sous-tâche est de préparer l'apprenant du point de vue des compétences discursives à mobiliser lors de la rencontre en ligne. Dans un formulaire en ligne, on lui demande de présenter ses qualités et d'exposer ses motivations, ce qui devrait correspondre selon le canevas à la première étape de l'entretien articulée en une séquence narrative/descriptive et une séquence argumentative. La production de G montre qu'elle a su réemployer de manière adéquate des informations quant au profil des candidats recherchés et du lexique des activités précédentes (« je suis dynamique », « je me sens alaise en face à la caméra », « je suis experte de theatre », « je m'exprime bien et je sais articuler en improvisant ma pensé sur n'importe quel sujet », annexe 18). Pour finir, on lui demande de fournir une explication à une question de culture générale qu'elle peut choisir parmi trois propositions. Si dans la compréhension orale, l'apprenante a travaillé sur le questionnement, c'est au niveau de la production écrite qu'elle peut s'essayer à y répondre [21].
L'apprenante a jugé cette étape de la séquence pédagogique comme « utile » et « difficile ». Lors de l'entretien, elle a expliqué que cette difficulté relève chez elle du type de tâche lui-même : « Je n'écris pas. La phonétique, l'écriture en général, les accents, les verbes bien sûr, sont un grand problème » (annexe 28). Au niveau de la cyberactrice CA3, l'envoi de la production écrite lui a été « utile », car elle « connaissai[t] ainsi le domaine de spécialité [de l'apprenante] et [elle a] pu préparer des questions spécifiques » (annexe 26).

6.2.3. Les canevas d'interaction

Le canevas de l'apprenant de la télésimulation n°6 (annexe 18) est organisé selon les mêmes principes que dans la télésimulation précédente. La consigne y est cependant un peu plus longue, car, en plus de décrire la situation et la tâche, elle fait office de réponse au formulaire

[21] Dans le manuel *Écho*, ces fonctions discursives (répondre et donner une explication) sont abordées dans les pages *Interactions (*2013 : 58-59).

envoyé par l'apprenante (« Vous avez envoyé un formulaire pour passer l'entretien de sélection […]. Votre domaine de spécialité intéresse la chaîne PCQ.»). Enfin, la consigne se conclut par un encouragement « À vous de jouer ! » qu'il semblerait intéressant d'intégrer à toutes télésimulations à ce stade, puisque cet énoncé constitue à la fois une marque socio-affective invitant les apprenants à s'engager pleinement dans les échanges et un « signal de métacommunication » (Bateson, 1977, cité par Brougère, 2005 : 43) leur indiquant l'entrée dans le « second degré » du jeu de simulation.

Comme dans le canevas de la télésimulation n°11, le déroulement de l'entretien est représenté en trois grandes séquences. Lors de la première étape, l'apprenante doit se présenter, exposer ses motivations et ses atouts pour devenir animatrice du jeu. Les suggestions de formulation l'invitent à justifier ses propos en lui indiquant des expressions exprimant la cause et la conséquence. La deuxième étape correspond à la phase de jeu où la cyberactrice lui pose des questions. L'apprenante peut s'appuyer sur des exemples d'amorces pour établir différentes stratégies de réponse : répondre immédiatement, gagner du temps pour réfléchir, commenter la difficulté ou l'évidence de la réponse. Le canevas ne lui fournit ni réponses ni questions prédéterminées. Cette séquence d'échanges devra donc être improvisée pour elle. Enfin, l'entretien se conclut logiquement par l'annonce des résultats (étape 3). Si l'apprenante est sélectionnée, elle peut trouver des idées de formulation pour exprimer sa joie et poser des questions sur la suite des événements. Si elle a échoué, elle est invitée à exprimer sa déception et à s'informer sur les raisons de cet échec. Ainsi, par rapport à l'atteinte des objectifs, on peut souligner que la tâche simulée reste ouverte quant à son issue qui dépendra réellement de la performance de l'apprenante-candidate.

Quant au canevas transmis à la cyberactrice (annexe 12), il définit les paramètres de la situation, rappelle les sous-tâches réalisées par l'apprenante et présente de manière détaillée les trois étapes de la rencontre à simuler en ligne. Pour le jeu de sélection, des questions de culture générale sont suggérées avec les réponses correspondantes et un site Internet[22] est indiqué pour trouver d'autres questions en lien avec le domaine de spécialité choisi par l'apprenant-candidat lors de la production écrite. Dans le cas de cette séance TS6-G où le choix de l'apprenante G a porté sur le domaine du théâtre, ce site n'a pas fourni l'aide

[22] http://www.jesuiscultive.com/spip.php?rubrique24 (lien consulté le 21/08/2015).

escomptée à CA3 qui a dû élaborer les questions seule, ce qui lui a pris beaucoup de temps (« plus d'une heure de préparation », annexe 26). Puis, comme dans le canevas de la fiche n°11, les formulations proposées sont assez complètes pour guider la cyberactrice dans les conduites langagières qu'elle doit adopter en tant que responsable de casting. Au niveau de l'évaluation, CA3 a trouvé le canevas satisfaisant, elle dit en avoir suivi les étapes suggérées pour l'entretien et s'être aidée des formulations (annexe 26).

Dans ce chapitre, j'ai présenté précisément le travail réalisé par les apprenants avant d'analyser leur rencontre finale par visioconférence avec les cyberacteurs. Au niveau de leur évaluation, les activités ont toutes été estimées « utiles » par les participants. Cette analyse du déroulement des activités préalables n'apporte néanmoins qu'une réponse très partielle à notre questionnement initial. Pour savoir si le dispositif des télésimulations *Écho* a permis aux apprenants d'exercer pleinement leurs compétences et stratégies pour interagir oralement dans ces tâches communicatives simulées, il convient *in fine* d'analyser le déroulement des interactions en ligne dans la phase interactive de jeu.

Partie 4 - Analyse des interactions

Chapitre 7 – Contexte et analyse quantitative des interactions

7.1. Le contexte des rencontres par visioconférence

7.1.1. Mise en place du dispositif

En contexte de classe

Les deux télésimulations au lycée se sont déroulées dans la même salle de classe avec le même matériel. La première télésimulation « TS11-FT » transcrite (annexe 19) a eu lieu lors de la première heure de cours, la seconde « TS11-LJ» (annexe 20) à l'heure suivante (à 9h) le mercredi 9 avril 2014. L'enregistrement vidéo depuis la salle de classe permet d'accéder à la mise en place du dispositif par l'enseignante. Les séances ont été effectuées à l'aide d'un ordinateur portable avec webcam intégrée depuis le bureau de l'enseignant. La fenêtre de Skype est projetée sur un tableau blanc afin d'être visible par l'ensemble du groupe ; le son est diffusé en salle par des enceintes indépendantes (image 2).

Image 2 – Configuration technique en classe (exemple de la TS11-FT)

Néanmoins, on peut souligner une différence au niveau de la configuration spatiale du groupe entre les deux séances. Si les deux apprenants volontaires participant activement à la rencontre en ligne sont assis devant l'ordinateur portable dans les deux situations, le reste de la classe ne s'est pas positionné de la même manière : le premier rang laissé vide lors de TS11-FT isole plus distinctement les apprenants interlocuteurs des observateurs que dans

l'autre séance où les camarades se sont tous situés juste derrière les participants (image 3). On verra que la configuration a peut-être influé sur la posture adoptée par les apprenants observateurs. Dans les deux cas, l'enseignante s'est placée au début de l'appel dans le hors-champ pour laisser les apprenants interagir seuls face à la webcam.

Image 3 – Organisation spatiale dans la classe (TS11-FT à gauche, TS11-LJ à droite)

Du côté des cyberacteurs, CA1 et CA2 ont suivi les préconisations du canevas pour la mise en scène. Ils ont choisi un espace de leur domicile assez « neutre » pour passer pour le bureau de l'association « A la bonne école » et ont opté pour un cadrage de la webcam laissant voir le haut du buste, comme on peut le voir sur les captures d'écran depuis la webcam des cyberacteurs (image 4). CA2 indique dans son questionnaire de retour qu'elle a accordé une attention particulière à la mise en scène, en réaménageant et accessoirisant son espace : « j'ai accroché au mur les 2 affiches proposées dans la fiche pour le cyberacteur après les avoir préalablement imprimées en couleur, j'ai disposé une nappe de couleur grise sur ma table pour faire plus "bureau", un halogène, une chaise de bureau, des dossiers et crayons sur la table, un calepin, un téléphone; j'avais par ailleurs une tenue sobre (veste noire) » (annexe 25). Quant à CA1, il a oublié d'afficher les affiches fournies dans le canevas du cyberacteur avant la rencontre (« j'avais imprimé le logo de l'association, mais j'ai oublié de m'en servir », précise-t-il dans le questionnaire, annexe 25). Au niveau du matériel, CA1 utilise en plus de son ordinateur un casque avec microphone et une webcam indépendante.

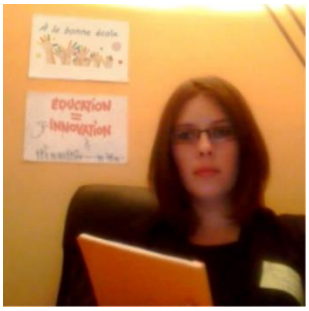


Image 4 – Mise en scène des cyberacteurs (CA1 à gauche, CA2 à droite)

En conclusion, on peut noter que les sites réels où se trouvent les participants (la salle de classe et le domicile) ne sont pas « alignés » dans ces deux rencontres en ligne, ce qui selon Marcoccia (2011 : 101) peut rendre problématique la fabrication d'un cadre partagé et influer sur la manière de se comporter. On peut supposer que les participants ne s'autoriseront pas à dire les mêmes choses dans le contexte institutionnel de la classe devant leurs camarades et l'enseignante que s'ils étaient chez eux seuls. Néanmoins, la mise en scène des cyberacteurs permet de rétablir un certain alignement entre ces cadres en transformant leurs espaces privés en des lieux plus « formels ». Par ailleurs, c'est plutôt intéressant au niveau du thème de cette télésimulation que les échanges autour de l'éducation se déroulent dans le le lycée où les participants étudient et enseignent, permettant ainsi aux cyberacteurs d'entrevoir le quotidien des apprenants dans leur rôle d'élèves hongrois.

En contexte individuel d'auto-apprentissage

Dans le cas de la séance TS6-G, les cadres réels sont alignés puisqu'elle a lieu au domicile de chaque participante : CA3 se situent dans son salon qui a été également rendu « neutre » par le cadrage de la webcam (seule une plante verte est visible sur l'image de sa webcam) et G se trouve dans sa cuisine (image 5). CA3 indique dans son questionnaire n'avoir rien fait en décor « par manque de temps ». Elle est équipée d'un casque avec un microphone, l'apprenante G n'utilise que son ordinateur portable.

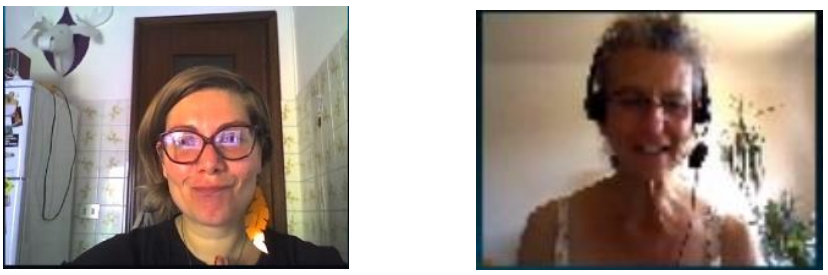


Image 5 – Cadres des participants (apprenante G à gauche, CA3 à droite)

Paramètres du cadre : synthèse comparative des trois séances

Le tableau récapitule les paramètres du cadre qui varient selon les trois séances. Pour le matériel utilisé par les participants, je ne reprends pas les éléments du dispositif technique évoqués plus haut, mais je précise la présence des accessoires et des fiches pédagogiques auxquels les participants ont eu recours pendant les rencontres.

		TS11-FT	TS11-LJ	TS6-G
Espaces réels	AP	Institutionnel	institutionnel	privé
	CA	Privé	Privé	privé
		non alignement	non alignement	alignement
Cadre simulé	AP	sans transformation	sans transformation	sans transformation
	CA	« neutralisation »	mise en scène	« neutralisation »
Cadre participatif		POLYLOGUE Participants ratifiés apprenante F apprenante T cyberacteur CA1 Observateurs participant ponctuellement enseignante EN apprenant A1 apprenant A2 Observateurs (G1) 7 apprenants assis en fond de classe ou hors-champ	POLYLOGUE Participants ratifiés apprenante L apprenant J cyberacteur CA2 Observateurs participant ponctuellement enseignante EN apprenant A3 apprenant A4 Observateurs (G2) 6 apprenants assis derrière L et J ou hors-champ	FACE À FACE Participants ratifiés apprenante G cyberacteur CA3
Matériel utilisé lors la rencontre en ligne	AP	fiche pédagogique synthèse faite par EN	fiche pédagogique synthèse faite par EN	aucun matériel
	CA	fiche pédagogique stylo	calepin, crayons fiche pédagogique ?* (*pas de captation d'écran pour connaître cette information)	fiche pédagogique notes personnelles stylo

Tableau 8 – Cadres des télésimulations analysées

7.1.2. Les participants

Un autre élément influant sur les rencontres concerne le profil des participants. Bien que tous aient déjà fait usage d'un outil de CMO vidéographique dans un cadre privé, ils n'ont pas la même expérience de la télésimulation, que ce soit du côté des apprenants ou des cyberacteurs. Ensuite, au niveau de leur parcours de formation et professionnel ou du temps de préparation avant les échanges en ligne, des différences se dessinent également entre les participants chez les cyberacteurs et chez les apprenants.

		Langue maternelle	Formation/ Profession	Usage de la visioconférence	Expérience de la TS	Temps de préparation avant la TS
TS11-TF	CA1	français	enseignant d'anglais, FLE / informaticien	- cadre privé (amis, famille)	Aucune	≤ 20 mn
	F	hongrois	lycéenne en section bilingue (1ère / 18 ans)	- cadre privé (amis, famille)	Aucune	30 – 45 mn
	T	Hongrois	lycéenne en section bilingue (1ère / 19 ans)	- cadre privé (amis, famille)	Aucune	30 - 45 mn
TS11-LJ	CA2	français	enseignante de FLE	- cadre privé (amis, famille)	2 TS Flexi	45 mn -1h
	L	Hongrois	lycéenne en section bilingue (1ère / 18 ans)	- cadre privé (amis, famille)	Aucune	1h - 1h30
	D	Hongrois	lycéen en section bilingue (1ère / 19 ans)	- cadre privé (famille, amis dont Français) - pour les études	Aucune	1h - 1h30
TS6-G	CA3	français	enseignante de FLE	- cadre privé (amis, famille)	plus de 10 TS (Dramafle, Flexi, Écho)	≥1h
	G	Italien	Attaché de presse dans un théâtre (33 ans)	- cadre privé (amis, famille) - pour le travail - pour les études	1 TS Flexi	30 - 45 mn

Tableau 9 – Profil des participants

Ainsi, on pourrait distinguer *a priori* chez les cyberacteurs :

- un niveau d'expertise élevé pour CA3 qui combine une grande expérience de la télésimulation et le temps de préparation le plus long avant la télésimulation ;
- un niveau d'expertise plus bas pour CA1 qui n'a pas d'expérience de la télésimulation et qui a accordé le moins de temps de préparation avant de rencontrer les apprenants ;
- un niveau d'expertise intermédiaire pour CA2 ayant déjà fait l'expérience des télésimulations dans un autre contexte (séances Flexi avec un apprenant individuel) et s'étant longtemps préparé avant la séance.

Du côté des apprenants, un premier facteur à prendre en compte concerne l'âge qui diffère entre les lycéens observés lors des séances de groupe et l'apprenante adulte en contexte d'autonomie. L'apprenante adulte a déjà une expérience de la télésimulation. Une autre variable tient au temps de préparation. Lors de la TS2, L et D se sont préparés plus longuement que les autres participants, et ont donc travaillé en dehors du cours assuré par l'enseignante.

Au regard de ces aspects contextuels, les trois séances analysées sont caractérisées par une relation asymétrique ou complémentaire entre les participants par rapport à la maîtrise du code linguistique (situation exolingue de communication), mais également au niveau de l'âge pour les participants des télésimulations en classe. Néanmoins, les tâches proposées dans les télésimulations tendent à rééquilibrer les rôles au niveau des échanges informationnels : les apprenants sollicités pour parler du système scolaire de leur pays en savent plus sur ce sujet que les cyberacteurs français et l'apprenant G a pu choisir lors de la production écrite un thème d'expertise sur lequel elle sera questionnée lors de l'audition pour le jeu télévisé.

Quel contexte de télésimulation s'est révélé plus favorable à l'acquisition des compétences pragmatiques et à la mobilisation de stratégies interactionnelles chez les apprenants ? Une analyse quantitative permet de dégager des premiers éléments de réponse.

7.2. Analyse quantitative des interactions

Le premier éclairage quantitatif concerne la durée de la rencontre et le nombre d'interventions des participants dégagé dans les transcriptions (tableau 10). Si les durées des sessions en classe TS11-TF et TS11-LJ s'équivalent, la télésimulation TS6-G en contexte d'auto-apprentissage a duré bien plus longtemps et comporte le plus grand nombre de messages par clavardage, de tours de parole et de mots produits par visioconférence.

	TS11-TF	TS11-LJ	TS6-G
Durée totale des échanges	25mn 34s	24mn 11s	32mn 18s
Durée de l'appel visiophonique	21mn 21s	19mn 15s [23] (15mn 14s transcrite)	21mn 50s
Nombre de messages par clavardage	8 messages	7 messages	30 messages
Nombre de tours de parole	270 TP	305 TP	305 TP
Nombre total de mots produits	2515 mots	1775 mots	2852 mots

Tableau 10 – Durée totale, volume et nombre d'interventions pendant les télésimulations

Une nette différence doit être en revanche soulignée entre les deux séances en classe au niveau des tours de parole (TP) : malgré une coupure de quatre minutes dans l'enregistrement (expliquant le nombre inférieur de mots comptés dans la transcription), la session TS11-LJ comporte un nombre d'interventions supérieur à TS11-TF. Pour savoir d'où provient cet écart, il faut considérer la répartition des tours de parole.

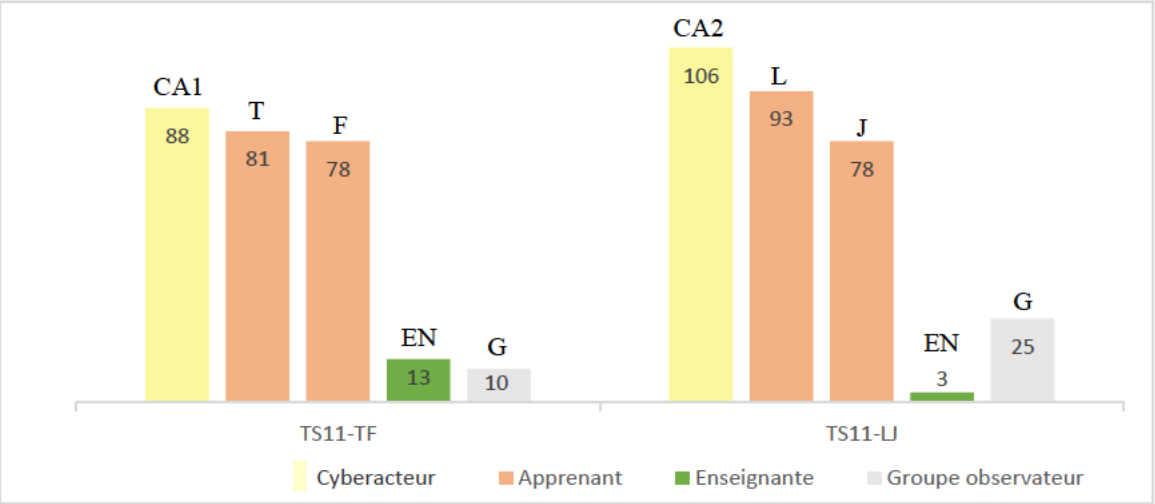


Figure 4 – Répartition des tours de parole lors des sessions en classe

La figure 4 montre que le groupe d'apprenants en situation d'observateurs a beaucoup plus réagi et participé lors de la TS11-LJ (25 TP contre 10). Il se pourrait que la proximité du

[23] Lors de la TS11-LJ, la capture dynamique de l'écran n'a pas fonctionné. On connaît la durée de l'échange grâce à l'historique des appels de Skype. L'analyse des interactions repose ici seulement sur une captation en classe, comportant une coupure de 4mn01s, l'appareil numérique s'étant mis en pause automatiquement.

groupe-classe par rapport aux apprenants L et J ait contribué lors de la session à impliquer les observateurs dans la rencontre. On soulignera aussi les interventions plus nombreuses de la cyberactrice CA2 et de l'apprenante L dans cette séance. Enfin, l'enseignante apparaît dans la TS11-TF comme une participante à part entière avec 13 tours de parole. En effet, elle est intervenue comme interlocutrice à deux moments de la rencontre, au début de l'appel pour régler un problème technique et à la fin de l'entretien pour venir clore les échanges à la demande de CA1.

Comme le rappelle Dejean & al (2010 :7), le taux de participation des interactants peut donner ensuite une « première indication concernant la possibilité, pour les apprenants, de prendre la parole et d'exercer leurs compétences pragmatiques au cours des échanges.»

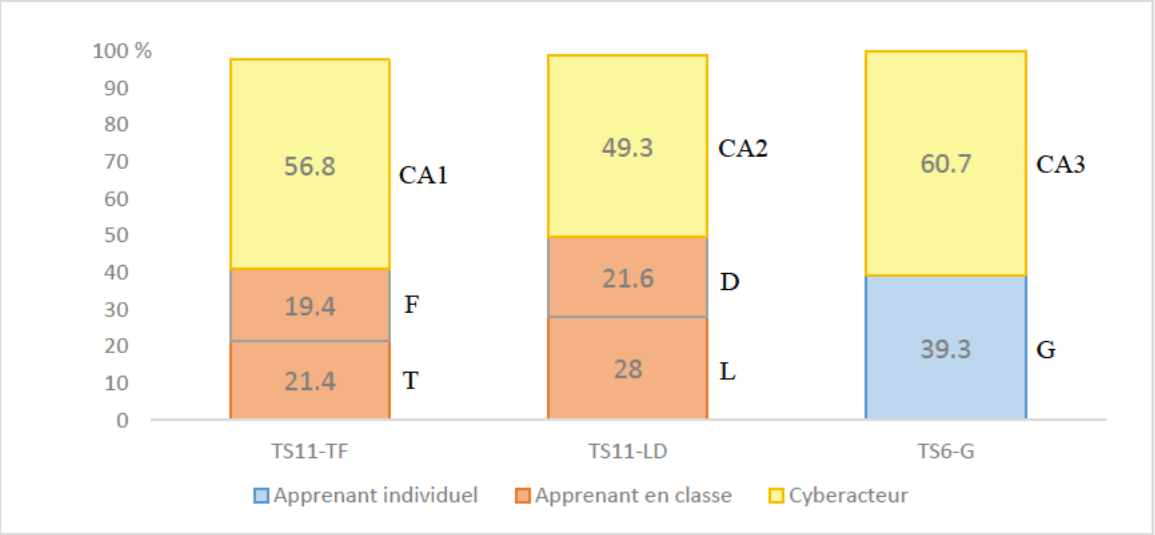


Figure 5 – Taux de participation[24]

De nouveau, le contexte d'auto-apprentissage en « face-à-face » (TS6-G) se révèle le plus intéressant au niveau du taux de participation chez l'apprenant (39,3% contre 28% pour l'apprenante L, la plus participative des rencontres en ligne au lycée), bien que la cyberactrice CA3 demeure l'interactant le plus « gros parleur » dans une proportion semblable à l'enseignant face aux apprenants en classe.

[24] Le taux de participation est calculé selon le nombre de mots produits par les interactants par rapport au nombre total de mots produits pendant l'appel visiophonique.

Lors des télésimulations au lycée, le binôme L-J montre un taux de participation plus élevé que les apprenantes T-F, dépassant même ensemble celui de la cyberactrice CA2. J'émets alors l'hypothèse que les participants des deux télésimulations en groupe n'ont peut-être pas adopté les mêmes conduites interactionnelles. La longueur des interventions des interactants permet d'apporter un éclairage complémentaire sur ce point.

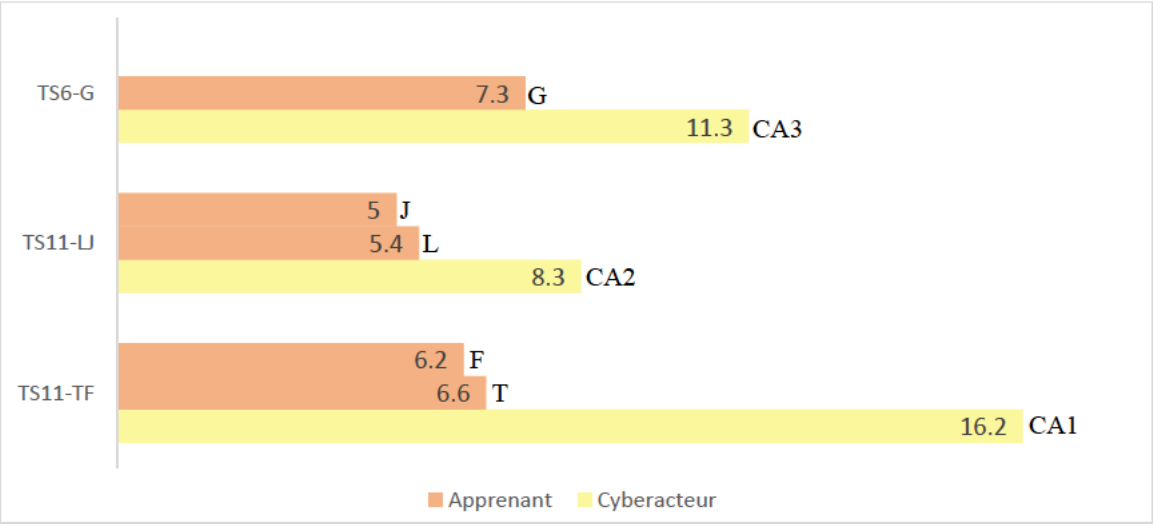


Figure 6 – Longueur moyenne des interventions[25]

Si on considère, à l'instar de Pekarek (1999 : 67, cité par Dejean & al., 2010), que la longueur des interventions peut indiquer « la prise de responsabilité de l'apprenant face à son activité discursive », l'apprenante G en autonomie se distingue encore avec la longueur moyenne la plus importante. L'indicateur montre chez les apprenants en contexte de classe un degré équivalent de prise de responsabilité dans leur discours face aux cyberacteurs. En revanche, un écart très important apparaît parmi les cyberacteurs témoignant potentiellement de conduites interactionnelles opposées : CA1 se montre très expansif dans ses interventions en produisant en moyenne 16,2 mots, alors que CA2 en produit moitié moins (8,3 mots) ; les interventions CA3 se situant entre ces deux postures.

Enfin, la durée du silence et le nombre des chevauchements pendant les télésimulations fournissent des indices ayant trait au fonctionnement des tours de parole. En analyse

[25] La longueur moyenne des interventions est calculée selon le nombre de mots produits par l'interactant par rapport au nombre de tours de paroles que ce dernier a effectué.

conversationnelle, Sacks, Schegloff et Jefferson (1974 :700-704, cité par Traverso, 2011 : 117-118) ont montré que ces phénomènes inhérents à la mise en œuvre de la règle d'alternance des tours de parole peuvent devenir problématiques. Si un interactant interrompt l'autre, lui « vole » la parole ou qu'il laisse en suspens son énoncé trop longtemps, cela témoigne d'un certain dysfonctionnement ou d'une mauvaise synchronisation des tours qu'il faut gérer, récupérer et peut-être réparer avant de continuer. D'autres types de chevauchements sont au contraire « traités comme normaux par les participants » : les chevauchements finaux de tour, les continuateurs et régulateurs (comme les courtes évaluations ou *feedbacks*), ceux qui se produisent lorsque le participant invite un autre à collaborer à son énoncé (la recherche de mots, les achèvements interactifs) ou les énoncés chorals en contexte polylogal (Traverso, 2011 : 119). Ces phénomènes témoignent au contraire d'un bon degré d'interactivité et d'une coopération entre les participants. Le corpus montre que, lors des télésimulations, peu de chevauchements ont été réparés. Cela signifie que leur occurrence n'a pas été jugée problématique pour l'intercompréhension et que les participants ont privilégié la fluidité des échanges à des procédures de récupération et de réparation ralentissant la communication, de surcroît lorsque celle-ci est médiée par ordinateur et peut comporter de légers décalages (Traverso, 2011 : 142). Quant au silence, TS11-TF en comptabilise plus que les autres séances. Cela vient d'un nombre conséquent de longues pauses pendant les tours de CA1 et de problèmes techniques au début de l'appel.

	TS11-TF	**TS11-LJ**	**TS6-G**
Silence	8mn 13s ≈ 38,6%	4mn 58s ≈ 32,7%	6mn 48s ≈ 31,1%
Chevauchements	47	51	44
Chevauchements cyberacteur-apprenants (avec réparation)	26 (5)	25 (4)	44 (5)
Chevauchements entre apprenants (avec réparation)	18 (-)	14 (2)	-

Tableau 11 – Silences et chevauchements pendant la visioconférence[26]

[26] Pour calculer la part de silence, j'ai utilisé l'outil « tronquer le silence » du logiciel Audacity et l'outil « silence finder » pour noter la durée des pauses dans les transcriptions. Les phénomènes paraverbaux, comme les rires ou les hésitations, ont été considérés dans le décompte des chevauchements.

Chapitre 8 – Analyse qualitative des interactions

L'analyse quantitative du corpus a révélé que la télésimulation en contexte individuel d'auto-apprentissage offrirait à l'apprenant une meilleure possibilité de s'exprimer face au cyberacteur. Je rejoins ainsi les conclusions de Dejean & al. (2010) comme quoi une configuration de travail impliquant un tuteur et un apprenant serait préférable dans un dispositif vidéographique synchrone en langue pour travailler l'interaction orale. Une analyse qualitative va permettre de cerner la manière dont les participants ont exercé leur compétence pragmatique et mobiliser des stratégies d'interaction. En premier lieu, je vais m'intéresser à la structuration des interactions, d'une part, au niveau des séquences afin d'analyser comment les participants ont actualisé les canevas de jeux de rôle, et d'autre part, au niveau de la conduite des échanges pour déterminer les rôles adoptés par les participants.

8.1. Structuration des interactions

8.1.1. Une gestion spécifique des séquences d'ouverture et de clôture

Comme on l'a vu précédemment (point 3.2.1), une interaction s'ouvre et se ferme au moyen de séquences routinières fortement ritualisées que les participants doivent savoir gérer. Dans le corpus, on peut souligner une spécificité au niveau de l'ouverture et de la clôture qui se retrouvent « doublées ». Cette particularité tient à la fois de la multimodalité de l'outil de CMO et de l'activité de simulation, comme on va le voir dans cet extrait de la TS6-G.

Extrait 5 – Séquence d'ouverture de TS6-G (encadré clavardage –CL ; non-encadré – canal vidéo)

CL1	CA3	bonjour giuliana
CL2	CA3	ça va ?
CL3	G	bien !
CL4	G	donnes moi
CL5	G	un minut
CL6	G	e
CL7	CA3	est_ce que je peux enregistrer la séance ?
CL8	G	bien sure
CL9	CA3	merci
CL10	G	ok
CL11	G	je suis
CL12	G	prete
CL13	CA3	très bien je vous appelle et on commence
CL14	G	ouis

1.	CA3	bonjour je m' présente / je suis sophie legrand de la société de production pour l'émission: expliquez-moi^
2.	G	(.) oui
3.	CA3	j'ai bien reçu: votre candidature / c'est pourquoi je vous appelle
4.	G	mh mh
5.	CA3	pour que nous puissions a- avoir l'entretien^ / puisque votre candidature nous a parue TRès intéressante *<AG repositionne sa webcam de manière à être au centre de l'image>*
6.	G	ah je suis heureuse (sourire)
7.	CA3	mh parfait ^ (rire) donc l'entretien / je vais vous poser quelques questions (.) mais avant: j'aim'rais que vous vous présentiez et que vous me parliez de vos motivations pour participer à cette euh:: émission
8.	G (.)	oui^ *<AG se rapproche de la webcam en penchant son buste>* bah je m'appelle: giuliana / comm- comm' vous avez bien dit / […]

La première séquence d'ouverture est initiée par la cyberactrice : CA3 établit le contact avec des routines de salutations par le biais du clavardage (CL1-CL2) avant de lancer l'appel en visiophonie, vérifiant ainsi que l'apprenante G est bien prête, ce qui n'est pas le cas, puisque celle-ci lui demande d'attendre (CL4-CL5) puis indique sa disponibilité (CL11-12). CA3 utilise également le clavardage pour s'assurer que l'apprenant donne bien son accord pour que la séance de télésimulation soit enregistrée (CL7-CL8). Cette séquence d'ouverture via l'outil clavardage se situe au niveau du cadre primaire de la rencontre : CA3 parle en tant que cyberactrice et G en tant qu'apprenante. L'entrée dans l'activité de second degré, dans la situation simulée, se réalise à la fin des échanges en clavardage à travers le signal de métacommunication donné par CA3 « très bien je vous appelle et on commence » (CL13) ratifié par G « ouis » (CL14). On retrouve ce type de signal dans les deux autres séances (CA1- CL8 « je vous rappelle que la simulation démarrera directement » ; CA2 – CL5 « bien, je vous appelle pour le sondage »).

La seconde séquence d'ouverture s'effectue dans le cadre de la simulation via la webcam : CA3 salue et se présente directement sous les traits de son personnage en utilisant un prénom et un nom fictifs (CL1). G a également endossé son rôle de candidate heureuse d'avoir obtenu un entretien de sélection (CL6) et prend soin de bien se positionner face à la webcam. L'entrée dans le jeu de simulation est confirmée par un changement énonciatif chez l'apprenant, qui passe du tutoiement au vouvoiement lors de l'appel en visioconférence.

Les séquences de clôture fonctionnent sur le même principe. La clôture du cadre simulé s'effectue via la webcam. La clôture du cadre réel et pédagogique se fait avec l'outil clavardage et s'accompagne d'une évaluation de la performance des apprenants pendant le jeu de rôles (TS6-G : CL15-26 / TS11-TF : CL9-10 / TS11-LJ : CL6-7).

Néanmoins, il faut tout de même souligner que lors des télésimulations de groupe au lycée (TS11-TF, TSS11-LJ), c'est l'enseignante qui a échangé avec le cyberacteur par clavardage, ce qui n'a pas donné l'occasion aux apprenants de gérer activement cette modalisation des cadres pour entrer dans le second degré, dans le cadre du jeu de simulation. Au changement de canal et de cadrage s'est ajouté un changement d'interlocuteur lors des séances en classe. On peut schématiser de la manière suivante le jeu de cadrage lors des télésimulations impliquant une gestion spécifique de l'ouverture et de la clôture par les participants.

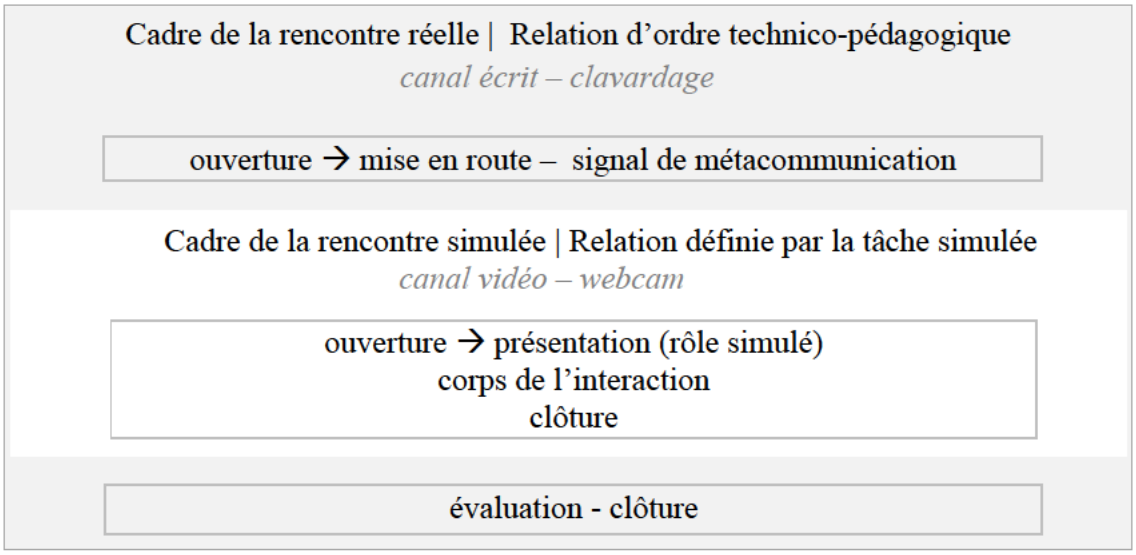


Figure 7 – Séquences d'ouverture et de clôture : modalisation des cadres lors des télésimulations

Le point suivant s'intéresse à l'organisation thématique du corps de l'interaction. Les canevas proposés en amont de la rencontre ont-ils aidé les participants à planifier et gérer l'aménagement des thèmes au niveau des séquences ?

8.1.2. L'organisation thématique du corps de l'interaction

Je vais présenter ici en détails la structuration des séquences en me concentrant sur les objets ou thèmes sur lesquels porte le discours dans les séances de télésimulation. Les thèmes sont ici numérotés avec un renvoi aux tours de parole dans les transcriptions. Les séquences introduites par le symbole « // » marquent une rupture de séquence liée à des problèmes techniques avec Skype ou à l'absence de réponse cohérente. Les séquences précédées d'une double flèche indiquent au contraire un développement opéré par glissement ou association

qui s'appuie sur les énoncés précédents, c'est-à-dire lorsqu'un interactant « rebondit » sur ce qui a été dit et assure ainsi une continuité thématique dans la co-construction du discours.

TS11-TF : Construction thématique au niveau des séquences

1) Présentation personnelle des participants [TP 18-41]
↔ 1a) présentation de CA1
↔ 1b) présentation de F
↔ 1c) présentation de T
// 2) Rupture et séquence enchâssée : Problème technique avec le son [TP 29-36]
3) Séquence organisationnelle : requête ratifiée d'enregistrement de l'appel [TP 40-45]
4) Description du parcours scolaire de T et J [TP 45-80]
↔ 4a) parcours scolaire au lycée en section bilingue
↔ 4b) parcours scolaire avant le lycée : école primaire, maternelle
↔ 4c) âge obligatoire de scolarisation
5) Système de redoublement en Hongrie [TP 80-90]
6) Rythme scolaire au lycée [TP 90-131]
↔ 6a) volume horaire par semaine
↔ 6b) nombre de journée de cours par semaine // (réponse non cohérente)
// 6c) assiduité des élèves
6d) rythme scolaire journalier
7) Effectifs des enseignants au lycée [TP 131-149]
8) Discipline à l'école [TP 149-162]
↔ 8a) dans la classe de T et F
↔ 8b) de manière générale en Hongrie
9) Violences à l'école [TP 162-175]
↔ 9a) en général
↔ 9b) à l'école primaire
↔ 9c) variable selon les régions
10) Devoirs à la maison [TP 175-186]
↔ 10a) appréciation
↔ 10b) obligation
↔ 10c) quantité
11) Qualité de l'enseignement en Hongrie [TP 186-219]
↔ 11a) classement par rapport aux autres pays // (réponse non cohérente)
// 12) Evaluation – notation au lycée en France et en Hongrie [TP 193-201]
↔ 13) Réforme du système
↔ 13a) les élections en Hongrie
↔ 11b) bon niveau des universités
14) Problèmes communs [TP 215] // (pas de réponse cohérente)
// 15) Rythme scolaire mieux harmonisé en Hongrie qu'en France [TP 216-221]
16) Temps de transports pour aller à l'école [TP 221-231]
↔ 17) Idées pour réduire la charge de travail [TP 231 -254] // (réponses non cohérentes)
// ↔ 16a) fatigue
↔ 16b) manque de travail //
↔ 16c) école buissonnière
↔ 16d) alléger le nombre de matières, spécialiser les filières comme en France
18) Pré-clôture : intervention et évaluation de l'enseignante [TP 257-264]

Lors de la TS11-TF, on peut noter que le déroulement des interactions en ligne a respecté fidèlement les trois étapes proposées dans les canevas, à savoir se présenter et expliquer son parcours scolaire personnel (thèmes 1 à 4) ; décrire et donner son point de vue sur le système éducatif hongrois en le comparant ponctuellement au système français (thèmes 5 à 15) puis suggérer des pistes d'amélioration pour l'école (16). Les activités et fonctions discursives ciblées par les concepteurs de la télésimulation ont donc été effectivement réalisées lors de la rencontre. Au niveau des thèmes, les participants ont fait preuve d'une grande exhaustivité, puisque presque tous les points suggérés dans les fiches-supports (canevas de l'apprenant, canevas du cyberacteur, fiche-synthèse de la production écrite) ont été abordés et CA1 en a même ajouté (les effectifs des enseignants et le transport). Néanmoins, cette exhaustivité ne s'accompagne pas toujours d'une véritable co-construction du discours au niveau de la macrostructure. Les thèmes s'enchaînent selon une logique accumulative et trois entrées de thèmes correspondent à des interventions non cohérentes par rapport aux thèmes initiés par CA1, sur lesquelles je reviendrai plus loin. D'une part, on peut expliquer cette structuration des thèmes du discours par le fait que le cyberacteur s'appuie plutôt sur ses notes (la fiche pédagogique et son canevas) que sur les contenus produits dans l'interaction pour planifier son questionnement, certainement de peur d'oublier un point de discussion, comme on peut le voir dans les extraits ci-dessous.

Extrait 6 – Initiation des thèmes par CA1 (TS11-TF)

129.	CA1	ok OK c'est parfait c'est parfait (.) hum::
130.	F	d'accord ∧
131.	CA1	(2.5) euh (4.9) <*CA1 regarde ses notes*> euh: d'accord (.) j'étais en train de relire mes notes ∧ (.) pour les prochaines questions euh (1.7) hum: (.) hum: combien: combien vous avez de professeurs ↑

164.	CA1	d'accord (1.3) très bien c'est très clair (1.5) <*CA1 regarde ses notes*> euh :: (3.5) ah oui (2.4) euh :: alors / en général / je parle en général / pas pour votre lycée en particulier / mais en général / est-ce que vous entendez parler parfois de violence en milieu scolaire ↑ d'agression ↑ de trafic de drogues ↑ et des choses comme ça ↑ ou pas ↑

177.	CA1	d'accord / c'est très clair très précis hum (.) d'accord / <*CA1 regarde ses notes*> (2.4) euh alors on a fait qu'est-ce que euh ::: (1.3) je vais vous poser une question sur les devoirs / les devoirs à la maison (1.3) euh est-ce que / d'une manière générale vous aimez les devoirs à la maison ↑ (sourire) pour commencer

D'autre part, le cyberacteur évoque dans la séquence de pré-clôture le mode d' « élaboration thématique » qu'il a choisi et qui consiste « à parler et faire parler » de tous les aspects du système scolaire (Traverso, 2003 : 54) : les participants *ont fait le tour* et *ont bien parlé*.

Extrait 7 – Séquence de pré-clôture de la séance TS11-TF

262. CA1 c'était juste pour voir- savoir si d'après vous on a terminé ou pas / est-ce que vous pensez qu'on a fait le tour ou c'est bon ↑

263. EN je pense que oui qu'on a fait le tour oui / c'est bon / je pense qu'elles ont: (1.0) qu'elles ont plutôt bien parler /

Quant à la deuxième séance TS11-LJ, les trois étapes du canevas et les principaux thèmes de la fiche d'activités ont été aussi repris lors de la rencontre en ligne, comme on peut le voir dans le relevé des thèmes ci-dessous. Les apprenants ont réalisé les activités discursives visées dans la télésimulation. L et J ont succinctement présenté leur parcours scolaire personnel avant de décrire en détails le système scolaire hongrois. Puis, ils ont particulièrement débattu autour des questions de discipline et de motivation à l'école et proposé des idées d'améliorations justement par rapport à ces deux aspects.

<u>TS11-LJ : Construction thématique au niveau des séquences</u>

1) Description du parcours scolaire au lycée [TP 7- 73]
// 2) Présentation personnelle de L [TP 8-10]
↔ 1a) parcours en section bilingue
// 3) Rupture et séquence enchâssée : problème technique avec la vidéo [TP 15-20]
↔ 2a) présentation personnelle de J et de la classe [TP 34-41]
↔ 1b) description du baccalauréat
4) Rythme scolaire au lycée [TP 73-110]
↔ 4a) horaire des cours
↔ 4b) activités l'après-midi
↔ 5) Séquence enchâssée : les devoirs [TP 85-98]
↔ 5a) quantité
↔ 5b) temps de travail à la maison
↔ 4c) activités au lycée l'après-midi
6) Relation entre les élèves et professeurs en Hongrie [TP 110-145]
↔ 6a) professeurs autoritaires
↔ 6b) bonnes compétences
↔ 6c) caractère autoritaire variable en fonction de l'âge du professeur
↔ 6d) préférence personnelle
↔ 7) Discipline [TP 146-157]
↔ 7a) en section bilingue
↔ 7b) dans d'autres contextes

↔ 8) Règlement [TP 166 – 178]
↔ 9) Idées pour réduire les problèmes de discipline [TP 178-217]
↔ 9a) renforcer l'autorité du professeur
↔ 9b) activités permettant de rapprocher élèves et professeurs
↔ 9c) effectif de classe
[coupure de l'enregistrement : thème pris en notes
10) Événements festifs à l'école (bal des rubans, défilé pour les terminales)
11) Condition d'obtention du bac ↔11a) système de notation en Hongrie]
↔12) Etudes à l'université [TP 218-225]
↔ 12a) condition d'accès complexes
↔ 12b) coût des études
↔ 13) Coût du lycée [TP 225-228]
↔ 14) Idées pour motiver les élèves [TP 228-261]
↔ 14a) matériel technologique utilisé en classe
↔ 14b) activités et supports
15) Violences à l'école [TP 262-289]
↔ 15a) au lycée
↔ 15b) à l'école primaire
↔ 15c) les tziganes
↔ 15d) idées pour éviter les problèmes de violence

On peut noter néanmoins une différence par rapport à la première séance analysée. TS11-LJ montre une continuité plus élevée entre les séquences qui la composent. Les thèmes s'enchaînent de manière plus cohérente et cohésive par glissement ou association au cours de l'interaction. On glisse du thème de la relation professeurs-élèves en Hongrie (6) à celui de la discipline (7) en passant par la question de l'autorité (et l'autoritarisme) du professeur (6a – 6c). CA2 sait également s'éloigner du canevas : elle n'attend pas la dernière étape pour inviter les apprenants à proposer des moyens qui instaureraient une meilleure discipline en classe (9), mais saisit l'occasion d'en parler lorsque les échanges tournent autour de ce thème. Cela semble indiquer chez elle une certaine souplesse de planification des interactions, une « flexibilité communicative » lui permettant d'adapter ses buts à ses interlocuteurs (Gumperz, 1989, cité par Cicurel, 2005 : 1). Dans l'extrait suivant, on voit très bien cette capacité de CA2 à « rebondir » par association d'idées sur les informations transmises par les apprenants.

Extrait 8 – Changement de planification du thème chez CA2 (TS11-LJ)

223.	J	et les universités sont très chères
224.	L	oui
225.	CA2	d'accord / y a des problèmes aussi à- / et le lycée est-ce que c'est gratuit pour vous ou est-ce que vous devez payer ↑

CA2 réajuste ici visiblement le thème planifié (les problèmes de motivation des élèves repris par la suite) pour savoir si les études secondaires sont payantes en Hongrie. Elle opère donc un glissement par rapport au thème de l'université évoqué par L et J.

Enfin, lors de la télésimulation TS6-G, les participantes ont repris le déroulement par étapes suggéré dans les canevas de l'apprenante et du cyberacteur : présentation, jeu de sélection, questions sur l'émission « Expliquez-moi ». Au niveau de la macro-structuration des séquences, TS6-G se rapproche plutôt de la séance TSG11-TF avec une progression par accumulation, ce qui est en même temps tout-à-fait cohérent avec la situation d'interaction simulée, une audition prenant la forme d'un jeu de questions-réponses. Après la présentation de l'apprenante G (TP8-19) et l'exposé de ses motivations (TP 20-37) et de son domaine d'expertise (TP 38-44), trois grandes séquences de jeu s'enchaînent les unes après les autres. La première sur le théâtre (TP 45-145) s'élabore en quatre différents sous-thèmes préparés en amont par CA3 (Shakespare, l'Opéra Garnier, les côtés cour et jardin, le sens de poulailler), puis la deuxième partie du jeu (TP 145-173) porte sur trois questions de culture générale reprises du canevas du cyberacteur (surnom de « grenouille » des Français, le bâillement et l'excitation du taureau par la couleur rouge) ; enfin viennent le tour des improvisations avec trois tirages au sort consécutifs dont les questions sont également reprises du canevas du cyberacteur (TP 174-259). Après l'annonce des résultats (TP 259-263), cinq nouveaux thèmes sont introduits de manière spontanée par les participantes quant aux conditions de tournage de l'émission (TP 263-301) : elles se questionnent à tour de rôle sur le salaire des animateurs, les disponibilités, les modalités d'enregistrement de l'émission, la nationalité des candidats et les domaines d'expertise.

Au regard de l'analyse des thèmes produits lors des séances, on peut donc dire que les supports (documents fabriqués et canevas) et les activités préparatoires ont été bien exploités lors du jeu de simulation. Les interactants se sont appuyés sur les canevas dont ils ont repris largement le déroulement au niveau des séquences. Le travail effectué en amont de la rencontre en ligne a été une ressource pour l'élaboration des objets du discours en termes de contenus informationnels. Les participants se sont appuyés lors de la tâche interactive sur les canevas et les sous-tâches pour parler :

- du rythme scolaire (en France et en Hongrie), des problèmes de discipline et de violence (en France et en Hongrie), de l'évaluation (en France et en Hongrie), de la

relation entre professeurs et élèves (en Hongrie), des programmes extra-scolaires et des matériels (en Hongrie) lors des séances TS11-TF et TS11-LJ ;

- de leurs motivations et qualités (apprenante G), de théâtre, et pour poser les questions de culture générale et d'improvisation (cyberactrice) lors de TS6-G.

Cela vient corroborer l'évaluation positive dans les questionnaires que les participants ont faite des activités et des canevas quant à leur utilité pour préparer la situation simulée par visioconférence. De plus, tous les apprenants ont jugé le déroulement de l'interaction simulée comme « satisfaisant », car « c'était bien construit » (F), que « les étapes étaient bien harmonisées » (T) ou qu'ils ont « bien compris » les questions (L, J) (annexes 22, 23).

8.2. La conduite des échanges par les cyberacteurs

Lors des trois rencontres en visioconférence, les situations simulées impliquent que les interactants mettent en œuvre des scripts d'action ou des conduites plus ou moins préétablis socialement. Lors des séances TS11-TF et TS11-LJ, il incomberait aux cyberacteurs CA1 et CA2 de guider les échanges, car ils simulent une enquête sur les systèmes scolaires et vont donc poser des questions aux apprenants interrogés (T, F, L et J). De la même manière, pendant une sélection pour un jeu télévisé, c'est la responsable du casting interprétée par CA3 qui devrait conduire les échanges en posant des questions à la candidate (G). Le rôle attribué dans les tâches simulées aux apprenants consisterait donc à répondre aux sollicitations des cyberacteurs. Et l'évaluation de cette réponse incomberait de nouveau aux cyberacteurs, jugeant si leur réponse est satisfaisante en termes de pertinence et d'exhaustivité. A l'instar de l'enseignant dans les interactions en classe, les cyberacteurs devraient assurer le contrôle de la parole lors des rencontres en ligne. L'analyse va donc porter ici sur les conduites des cyberacteurs et se focaliser sur les initiations et les *feedbacks*. Par quels procédés de sollicitation et d'évaluation les cyberacteurs ont-ils conduit les échanges dans le corpus d'étude ? Parmi ces derniers lesquels donneraient une plus grande opportunité aux apprenants d'exercer ou d'acquérir des compétences interactionnelles ?

8.2.1. Les initiations

Je vais d'abord m'intéresser au mode de questionnement chez les cyberacteurs, en prenant appui principalement sur la séance TS11-LJ, car CA2 y a développé un panel extrêmement

riche de sollicitations, c'est-à-dire des initiations visant à « inciter les apprenants à fournir une réponse linguistique » (Drissi, 2009 : 11). L'analyse des sollicitations révèle que les questions ouvertes offrent aux apprenants l'opportunité de s'exprimer plus longuement et, par là, de mobiliser plus leurs compétences linguistiques et pragmatiques que les questions fermées, comme l'illustre cet exemple.

Extrait 9 – Initiation du thème « bac » par CA2 (TS11-LJ)

226.	CA2	d'accord. (1.8) alors donc l'année prochaine vous allez passer le:::
227.	L	le baccalauréat
228.	CA2	un un examen
229.	J	oui
230.	CA2	c'est ça
231.	J	le bac
232.	L	oui
233.	CA2	c'est l'équivalent du bac ↑
234.	J	oui
235.	L	oui
236.	CA2	moui / qu'est-ce que vous pouvez me dire sur cet examen ↑
237.	J	(1.6) euh il y a trois disciplines obligatoires / le hongrois / euh le les mathématiques et l'histoire
238.	CA2	d'accord
239.	J	et il y a une langue euh
240.	L	qui est
241.	J	langue étrangère
242.	L	qui est obligatoire
243.	J	oui
244.	CA2	mhmh
245.	L	et on doit choisir une autre langue euh une autre métier et ça peut être le biologie ou ce que vous nous:
246.	J	géographie
247.	L	oui
248.	CA2	d'accord
249.	J	informatique et cætera

Au début de l'extrait, CA2 rebondit sur la présentation du parcours des lycéens en sélectionnant le thème du baccalauréat hongrois. Elle souhaite que les apprenants lui décrivent cet examen, puisqu'elle ne le connait pas. Au TP 49, elle utilise une question fermée pour négocier et ratifier le sens attribué au mot « bac » par les apprenants. Mais elle atteint son objectif de communication, à savoir que les apprenants lui présentent l'examen, en relançant les échanges avec une question ouverte au TP52 dont la formulation s'apparente

à une consigne : « qu'est-ce que vous pouvez me dire sur cet examen ↑ ». L'objectif communicatif est alors atteint puisque le binôme L-J élabore conjointement une explication du système du bac hongrois, en commençant par les matières obligatoires avant de conclure sur les matières optionnelles. On retrouve dans les trois séances du corpus ces questions ouvertes faisant office de consigne. Elles donnent généralement lieu à des interventions très élaborées par les apprenants où ils construisent leur discours sur plusieurs tours de paroles avec des interventions assez longues, comme par exemple :

- toujours lors de la TS11-LJ, les échanges sur le thème du rythme scolaire (du TP 73 à 90)
- dans la TS11-TF, la présentation du parcours scolaire (du TP 46 à 67)
- lors de la TS6-G, la présentation de la candidate (du TP 7 à 29).

Néanmoins, ces « questions-consignes » (De Nuchèze, 2004 :90) qui laissent aux apprenants la responsabilité de co-construire les thèmes des échanges peuvent également les mettre en difficulté. En effet, elles exigent un effort cognitif important alors que la situation d'interaction par visioconférence exerce une pression communicative forte sur les participants qui risquent, selon la règle d'alternance des tours de paroles, de perdre leur tour s'ils font une pause trop longue pour réfléchir à ce qu'ils vont dire. C'est pourquoi CA2, qui utilise ce type de sollicitation plus que les autres cyberacteurs, se sent obligée de venir en aide aux apprenants, après un silence assez long, des signes verbaux et non-verbaux témoignant d'une difficulté chez les apprenants, en initiant finalement le thème par une seconde question ouverte focalisée sur le règlement (TP 162 à 166 ; TP 228 à 232). Les apprenants parviennent alors à élaborer conjointement une réponse, en apportant chacun des exemples de règles au lycée. On pourrait dire qu'il s'agit alors de relances de facilitation.

Extrait 10 – Relance de facilitation (TS11-LJ)

162.	CA2	qu'est-ce que vous pouvez me DIRE ENCORE sur votre système scolaire ↑ qu'est-ce que vous pourriez ajouter pour me le décrire ↑
163.	L	(1.0) euh: (4.1) <*L et J regarde leurs feuilles*> mh (.) je pense que (.) euh::
164.	J	<XXXX ?> <*J regarde L lui chuchote quelque chose et met son index devant sa bouche*>
165.	L	on a (4.4)
166.	CA2	en ce qui concerne par exemple les règles au lycée / comment ça se passe / est-ce qu'il y a beaucoup de règles à respecter au lycée ou pas beaucoup ↑

167. L euh je pense que: juste les euh seulement les règles générales par exemple / il est interdit de fumer / de téléphoner
ou::
168. CA2 oui
169. L (1.1) ces règles
170. J alcooliser
171. L oui (rires)
172. CA2 <d'ac- ?>
173. J et et jouer aux cartes pour l'argent

Un dernier type de relance permettant aux apprenants d'exercer leurs compétences pragmatiques sont les étayages les incitant à développer leur explication ou argumentation par l'apport d'informations. C'est de nouveau CA2 qui use principalement dans notre corpus de cette stratégie, par exemple en demandant aux apprenants de justifier pourquoi un professeur moins autoritaire est préférable (TP132) ou d'expliquer pourquoi il est difficile d'accéder à l'université (TP220). Dans l'extrait ci-dessous, elle effectue une relance alors que L vient de proposer une idée pour améliorer les relations entre les professeurs et les élèves afin que les apprenants fournissent des exemples concrets illustrant leur proposition. Elle les incite ici à utiliser un procédé rhétorique d'ordre argumentatif, l'exemplification.

Extrait 11 – Relance pour demander un complément informationnel (TS11-LJ)

180. CA2 donc (.) euh qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait faire pour changer:: pour essayer de faire euh (1.5) pour qu'il y ait plus de discipline et moins de problèmes entre les élèves et les étudiants ↑
181. J je pense qu'il faudrait donner plus de moyens aux mains des professeurs (.) pour maintenir la discipline (1.6)
182. G2 <XXX XX ?> <*chuchotements dans la classe*>
183. J euh (1.5)
184. L et je pense qu'il faudrait organiser plus de programmes qui fait plus proches [L montre « proche » avec ses mains]
les professeurs et les étud- euh les étudiants
185. CA2 alors comm' quoi par exemple ↑ est-ce que tu as un exemple ↑
186. L euh par exemple euh les cours qui est plus euh avec jeux ou avec les exercices qui sont plus euh intéressants euh
187. J ludiques
188. L par exemple

Enfin, le corpus d'études a permis de relever différentes stratégies chez les cyberacteurs pour faciliter l'intercompréhension lors de leurs sollicitations. Elles ont trait à une gestion

spécifique de la grammaire orale. Les premières concernent la prosodie. Lorsqu'ils posent une question, les cyberacteurs accentuent ou sur-articulent certains mots-clés.[27] CA3 ménage également des pauses entre les différentes unités de sens qui composent les questions lors du jeu de sélection, en reprenant les procédés employés par les animateurs lors de jeux de culture générale, comme cela est illustré ci-dessous.

Extrait 12 – Ménagement des pauses dans les questions chez CA3 (TS6-G)

79. CA3 […] donc troisième question (1.4) pareil c'est un qcm (.) au théâtre (1.7) quel est le côté qui n'existe pas ↑ (.) côté lune (1.1) côté jardin (1.0) côté cour ↑ (2.4) [G fronce les sourcils et fait une moue dubitative] dans le théâtre / il y a un côte qui n'existe pas (.) un / côté lune (.) deux / côté jardin (.) trois / côté cour

La cyberactrice ménageant ces pauses en énonçant sa question, permet déjà, pendant son tour de parole, à l'apprenante G de réfléchir et de faire des hypothèses avant de répondre. Et dans cet extrait, on peut remarquer une autre stratégie de facilitation consistant à répéter ou reformuler la sollicitation. Cette possibilité est propre au discours-en-interaction, dont « le mode normal [est de procéder] par tâtonnements et retouches successives » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 43). Ici, CA3 s'appuie sur le canal visuel et interprète les signes non-verbaux clairement communiqués par l'apprenante G avant de répéter la question.

Lors de la séance TS11-TF, le cyberacteur CA1 déploie régulièrement ces procédés de reformulation lors des initiations. Néanmoins, lorsque les « retouches » sont trop nombreuses et interviennent sans que les apprenants aient montré leur incompréhension, elles nous semblent participer à brouiller le message et faire perdre de sa cohérence au discours, de surcroît si ces reformulations s'accompagnent de nombreux ratés d'élocution, syntaxiques et lexicaux (Blanche-Benveniste, 2000 :19-20 ; cité par Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 42). Comme on peut le voir dans l'extrait 13, l'incohérence apparente du discours de l'apprenante T - qui évoque le système de notation au lieu de parler de la place de la Hongrie dans le classement PISA - provient certainement du fait que cette dernière a sélectionné la première sollicitation avortée dans l'intervention de CA1 (« si vous deviez décrire les

[27] Pour TS11-TF : TP 81, 91, 188, 231, 245 / TS11-LJ : TP 99, 120, 228, 230, 240, 283 / TS6-G : TP 45, 47, 61, 89, 119, 149,179, 181, 183).

problèmes du système éducatif hongrois en général »). Elle y répond et donne un inconvénient du système scolaire hongrois en s'appuyant sur la fiche de production écrite rédigée en classe. Le cyberacteur accepte d'ailleurs momentanément sa réponse (« d'accord ») avant de relancer ce thème du niveau de l'enseignement hongrois au TP 201, après des échanges enchâssés sur la possibilité de réformer le système scolaire et les élections en Hongrie.

Extrait 13 – Questionnement par tâtonnements successifs (TS11-TF)

191.	CA1	donc d'accord d'accord donc euh : si vous deviez décrire les problèmes du système éducatif hongrois en général (1.0) si je vous dis de décrire votre système scol- (.) déjà alors d'abord (.) c'est pas grave si vous savez pas mais avez-vous une idée si le système éducatif est bien classé euh internationalement par exemple dans Pisa (.) si la question est trop compliquée vous le dîtes / mais est-ce que vous pensez qu'il est bien classé ou pas l'éducation:: nationale euh hongroise par rapport aux autres pays ↑
192.	T	euh je pense que chez nous euh l'évaluation n'est euh n'est pas très bonne parce que chez nous les notes vont de un à cinq / *<T lit ses notes>* où cinq est la meilleure donc ne permet pas une éval- une évaluation précise (.) donc selon moi euh si on évaluera de un à vingt / ce serait beaucoup plus mieux
	CA1 :	<u>d'accord</u>

Cette analyse des sollicitations des cyberacteurs montre que, même s'ils planifient les séquences dans l'interaction et initient en grande partie les thèmes des échanges, ils cherchent à faire participer activement les apprenants à l'élaboration du discours-en-interaction (cf. extrait 8, 9, 10 et 12) et adoptent des stratégies de relance pour aider et faire parler les apprenants. CA2 souligne dans son questionnaire la complexité de ce rôle en indiquant qu'elle « aurai[t] pu approfondir davantage certains points », mais qu'il [lui a fallu] beaucoup relancer [les lycéens] », et qu'elle ne s'était « pas assez préparée à autant de relances ». Quant à CA1, pour lequel c'est la première expérience en tant que cyberacteur, il a regretté ses « hésitations ».

J'ai exploité ici très peu d'extraits de la séance TS6-G, puisque, d'une part, la plupart des initiations de la cyberactrice sont vraiment spécifiques à la situation simulée (jeu de culture générale) et d'autre part, cette séance comporte de nombreuses sollicitations de l'apprenante G auxquelles je m'intéresserai lors de l'analyse des stratégies déployées par les apprenants.

Mais avant de passer à ce dernier point, il convient de revenir succinctement sur les feedbacks des cyberacteurs relevés dans le corpus, car ceux-ci fournissent des indices assez révélateurs quant à la gestion du cadrage de l'activité de simulation.

8.2.2. Les feedbacks

Le corpus révèle que les cyberacteurs ont usé de deux grands types de feedbacks qui n'ont pas les mêmes fonctions au niveau des interactions. Une première catégorie regroupe les « régulateurs mis au service de la gestion des tours » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 37). Le cyberacteur montre qu'il a bien compris et accepte ce qui vient d'être dit. Ces feedbacks servent aussi de « continuateurs », permettant la transition vers un autre thème soit entre les tours ou à l'intérieur d'un tour. Ce sont des ponctuants comme « d'accord », « oui », « moui », « mh » que l'on retrouve dans les extraits 9, 10 et 11 présentés au point précédent. Une autre catégorie de feedbacks regroupe les évaluations. Il peut s'agir d'une évaluation positive directe du cyberacteur comme « très bien », « absolument », « vous êtes une experte », « c'est très précis », « parfait » ou d'une évaluation positive indirecte s'il reprend à son compte l'énoncé de l'apprenant. Il y a également dans le corpus quelques évaluations négatives directes (« et ben non / c'est faux », « j'comprends pas », « je crois que vous avez mal compris la question ») ou indirectes comme la requête de répéter ou un énoncé correctif (De Nuchèze, 2004 : 85-86). Néanmoins, le classement des feedbacks dans ces catégories n'est pas toujours aisé ; une intervention comme « très bien » ou une reprise d'un énoncé peut au niveau interactionnel servir également d'acceptation régulatrice. J'ai néanmoins considéré ces derniers phénomènes dans le relevé ci-dessous comme des évaluations.

	TS11-TF (CA1)	TS11-LJ (CA2)	TS6-G (CA3)
Régulateurs	45	52	32
Évaluation positive -directe -indirecte	9 9	15 7 8 (reprises)	18 15 3 (reprises)
Évaluation négative -directe -indirecte - avec correction	9 5 4 (3 dues à un problème technique) --	1 -- 1 --	8 3 5 4

Tableau 12 – Feedback des cyberacteurs

La large majorité des feedbacks régulateurs et l'absence ou le faible nombre de corrections relevés dans le corpus semblent indiquer que les cyberacteurs ont cherché à privilégier la

communication en laissant s'exprimer au maximum les apprenants. On voit également que CA1 fait appel exclusivement à l'évaluation positive directe, alors que CA2 et CA3 s'appuient également sur des reprises permettant d'assurer une cohésion dans le discours élaboré en interaction. Enfin, les évaluations négatives n'ont donné lieu à des corrections que lors de la télésimulation en contexte individuel d'auto-apprentissage[28].

De plus, lors de ces évaluations négatives, les cyberacteurs mettent en œuvre des « stratégies de réparation » afin de ne pas heurter la « face » des apprenants, en appelant à différents procédés comme l'excuse, la minimisation de l'erreur ou le compliment (De Nuchèze, 2004 : 85 ; De Salins, 1992 : 197-198), illustrés dans les exemples ci-dessous tirés des trois séances du corpus.

Extrait 14 – Stratégies de réparation lors des feedbacks négatifs

(TS11-LJ)	211.	CA2	si on a ↑ pardon ↑
(TS6-G)	173.	CA3	[…] ah:^ mais sur autant de questions / une c'est pas gênant
(TS11-TJ)	124.	CA1	(1.1) oui et mais c'est euh peut-être / c'est vrai que la question était: un peu difficile (.) mais c'est pas grave parce que de toute façon c'était quand même très intéressant dans le détail (.)

Enfin, lors des trois séances, les cyberacteurs complètent régulièrement leurs feedbacks par un commentaire visant à apporter un complément d'information sur la France. Cette particularité des feedbacks produits par les cyberacteurs montrent, selon moi, leur volonté de profiter de la situation simulée pour transmettre des contenus culturels aux apprenants. Ainsi, on pourrait dire que le « contrat didactique » liant les apprenants et les cyberacteurs lors des télésimulations semble moins focalisé sur la langue-cible que sur la culture-cible.

Extrait 15 – Commentaires focalisés sur la culture-cible lors des feedbacks

(TS11-LJ)	178.	CA2	d'accord / on a on a un peu près les mêmes règles en france

[28] On retrouve tout de même deux interventions correctives hétéro-initiées lors de la séance en classe TS11-TF qui n'apparaissent pas dans ce tableau, car elles ont été effectuées par l'enseignante qui tient son rôle même si elle laisse les apprenants gérer l'interaction seules (TP38 et 59).

			dans les lycées (.) mais en france c'est vrai qu'il y a beaucoup de problèmes de discipline d'autorité et on aimerait: euh changer ça
(TS6-G)	71.	CA3	voilà / y a aussi l'opéra bastille avec l'opéra garnier en fait / c'est l'opéra national de paris qui a deux salles
(TS11-TJ)	124.	CA1	(1.1) d'accord / c'est à peu près pareil à peu près à peu près pareil en france effectivement (.) tout ça est euh: très intéressant (1.8) hum:: d'accord (.)

J'ai montré dans cette partie les principales stratégies mobilisées par les cyberacteurs lors des rencontres en ligne pour que les apprenants puissent s'engager pleinement dans la tâche interactive simulée et interagir oralement en langue-cible. Il convient maintenant de s'intéresser à la manière dont les apprenants se sont effectivement engagés lors des télésimulations, en s'appuyant à la fois sur l'analyse des interactions et leurs discours après la séance (questionnaires et entretiens).

8.3. Mise en œuvre de stratégies interactionnelles par les apprenants

Comment les apprenants ont-ils mobilisé des stratégies interactionnelles lors des télésimulations ? L'analyse se focalisera sur deux aspects qui m'ont semblé les plus importants pour savoir communiquer en langue-cible en situation d'interaction orale : la capacité à s'engager spontanément dans des échanges en langue-cible et la capacité à coopérer avec les participants pour élaborer conjointement le discours-en-interaction.

8.3.1. L'engagement dans le jeu de simulation

Les transcriptions nous livrent des indices quant à la manière dont les apprenants se sont engagés dans le jeu de simulation et se sont positionnés lors de la rencontre en ligne ; des indices que l'on pourra ensuite croiser avec leur évaluation dans les questionnaires. Tout d'abord, est-ce que les apprenants se sont engagés de manière « authentique » et spontanée dans les échanges lors de la télésimulation ?

On relève dans le corpus de nombreuses marques caractéristiques de l'oral spontané ou de ce que Goffman (1987 :171) appelle le « fresh talk » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 2005 :

30). En effet, les interventions des apprenants comportent des hésitations (« euh », « bah »), des retouches successives par réduplication ou reformulation de mots, indiquant une « concomitance entre la planification du discours et l'émission du discours » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 30) dans leurs tours de paroles. Les apprenants semblent donc avoir improvisé et s'être adaptés de manière spontanée au contexte interactif. L'enregistrement vidéo des séances permet également de voir que les apprenants s'appuient finalement peu sur leurs notes pendant les rencontres. Ils s'y réfèrent surtout au début de la séance[29] ou lorsqu'ils ont besoin de réfléchir avant de répondre aux cyberacteurs. Même dans l'extrait 14 où l'apprenante T reprend littéralement la production écrite[30] en évoquant le problème de l'évaluation en Hongrie, elle cherche à actualiser ce texte dans une « prise de parole individualisée et *fraîche* » (Cicurel, 2005 : 151) :

192.	T	euh je pense que chez nous euh l'évaluation n'est euh n'est pas très bonne parce que chez nous les notes vont de un à cinq /*<T lit ses notes>* où cinq est la meilleure donc ne permet pas une éval- une évaluation précise (.) donc selon moi euh si on évaluera de un à vingt / ce serait beaucoup plus mieux

En effet, T exprime dans cette intervention son opinion personnelle (« je pense que », « selon moi », « ce serait beaucoup plus mieux ») et planifie son discours par des retouches-reprises successives (« chez nous ») servant à construire l'opposition entre le système hongrois et la notation française pour aboutir à une prise de position forte (« donc selon moi »): l'évaluation sur vingt points– sous-entendue comme elle est pratiquée en France – serait meilleure.

Des marques d'engagement sont également perceptibles à travers les feedbacks régulateurs fournis par les apprenants (« oui », « hm ») et leur communication non verbale. Ils penchent le buste au moment d'intervenir, ils sourient, rigolent et ponctuent la parole (la leur et celle des autres interactants) par des gestes interactifs et illustratifs. Ils adoptent des mimiques « théâtralisées » pour montrer qu'ils réfléchissent ou hésitent. Le tableau ci-dessous reprend

[29] Cette remarque vaut pour les quatre apprenants en contexte de classe, car l'apprenante G n'a utilisé aucune note pendant la rencontre en ligne. Les moments où les apprenants regardent leurs notes sont indiqués dans les transcriptions.

[30] « les notes vont de 1 à 5 (5 étant la meilleure) et ne permettent pas une évaluation précise », annexe 17b

quelques-uns des signes para-verbaux et non verbaux qu'on peut relever chez les apprenants lors des rencontres en ligne.

a)

TS6-G

b)

a) 69. G oui **bah l'opéra / je le je l'ai dans ma tête** [G lève sa main ouverte vers sa tête]

b) 261. CA3 je (rire) je suis très contente / de vous annoncer que vous êtes sélection**<u>née</u>**
262. G **<u>eh</u>:::: (cri de joie)** [G lève et secoue les bras]

c)

TS11-TF

d)

c) 203. CA1 je parle soit d'lycée soit d'université (.) est-ce que vous diriez / venez étudier en hongrie ↑
204. F mh <u>(rire)</u> -- 205. T <u>euh **(rire)**</u>
206. F **j'ne suis pas sûre que oui (rire)**

d) 261. F mais en hongrie c'est euh:: on doit apprendre tout / donc j- (.) par exemple **je voudrais** étudier euh à une université qui s'occupe de l'hôtellerie et du tourisme (.)

e)

TS11-LJ

f)

e) 117. L je pense que certains professeurs est très autoritaires / mais mais **notre relation avec eux que je pense que c'est** bien (1.0) [L croise les doigts de ses mains]

f) 228. CA3 est-ce que vous auriez d'autres propositions à: nous donner des choses qui fonctionnent en hongrie pour motiver les élèves ↑
229. L (1.9) **euh::** (3.6) **[J met sa main sur sa bouche pour montrer qu'il réfléchit]**

Image 6 – Engagement des apprenants et communication non verbale

L'analyse des transcriptions semble donc corroborer l'évaluation faite par les apprenants. Ils ont tous eu le sentiment d'avoir été spontanés, d'avoir improvisé « toujours ou presque »[31]

[31] Réponses à la question 8 dans l'évaluation des apprenants (annexes 22, 23, 24).

lors de la rencontre. L'apprenante G a jugé que la situation simulée était « concrète », « naturelle » et « pratique »[32]. Quant aux cyberacteurs et à l'enseignante, ils ont également trouvé que, lors des séances, les participants ont reproduit les conditions d'une interaction authentique, dans laquelle les apprenants se sont engagés activement[33]. Mais pour évaluer réellement cet engagement « actif » des apprenants, il faut observer les stratégies d'exécution basées sur la coopération entre les participants que les télésimulations ont effectivement permis aux apprenants de mobiliser en langue-cible.

8.3.2. Les procédés de co-construction du discours

Dans le corpus, les participants ont employé différents procédés de co-construction du discours. Leur modalité varie sensiblement entre la séance en contexte d'auto-apprentissage et celles en classe.

En contexte de classe, les deux séances contiennent de nombreuses séquences où les apprenants coopèrent pour accomplir leur tâche. On l'a déjà évoqué succinctement à travers les extraits de la séance TS11-LJ, quand J et L parlent du baccalauréat hongrois et du règlement au lycée (extraits 9 et 10). On va donc maintenant s'intéresser dans le détail aux marques de coopération interpersonnelle entre pairs permettant de co-construire le discours lors de l'interaction en ligne.

Extrait 16 – Stratégies de coopération lors des télésimulations en classe

(TS11-TF)	62.	T	on apprend seulement le français et puis chaque manière on apprend euh:
	63.	F	en français
	64.	CA1	(3.7) d'accord
	65.	F	<u>(rire)</u>
	66.	T	<u>(rire)</u>
	67.	CA1	d'accord euh: (.) et euh:: et avant: le lycée euh (.) en en deux mots / avant le lycée vous faisiez quoi ↑
	68.	F	donc avant le lycée / euh pendant huit ans euh et on euh l'école primaire est obligatoire pour tout le monde
	69.	CA1	mhmh [CA1 hoche la tête]

[32] Propos recueilli lors de l'entretien (annexe 28)

[33] Réponses aux questions 18 et 19 dans l'évaluation du cyberacteur (annexes 25-26), questions 17 et 20, évaluation de l'enseignant (annexe 27).

	70.	F	et après ça / il y a l'école maternelle / euh qui n'est pas obligatoire *<F regarde T pour confirmation>*
	71.	CA1	d'accord
	72.	F	(1.0) donc euh
	73.	T	c'est c'est trois ans l'école maternelle / mais je pense que c'est pas obligatoire
	74.	F	oui

(TS11-TF)	91.	CA1	[] combien vous avez d'heures de cours par semaine environ ↑
	92.	T	environ trent' trente-cinq heures
	93.	F	trente-cinq heures
	94.	CA1	d'accord (.) d'accord (.) donc ça vous fait: / par jour ça vous fait: ↑
	95.	T	sept
	96.	F	sept
	97.	T	<cinq ?> jours sept heures

(TS11-LJ)	78.	L	et:: on termine: par jour à peu près à quatorze heur' ou euh quinze
	79.	J	quinze heures
	80.	CA2	à quatorze heures ou à quinze heures d'accord / et après qu'est-ce que vous faites alors ↑
	81.	L	(1.2) (rire) on va à la maison (rire)
	82.	CA2	vous allez: ↑
	83.	L	à la maison
	84.	CA2	(1.0) d'accord (.) ok
	85.	J	nous écrivons des devoirs à la maison (.) nous apprenons les leçons
	86.	G2	<XX XX XXX ?> *<réactions et commentaires dans la classe>*
	87.	L	oui
	88.	J	oui

On trouve dans ces échanges des phénomènes d'échoïsation (rires partagés), des regards dirigés vers l'autre pour demander confirmation de l'énoncé produit (TP 70), des signaux d'accord (« oui »), des énoncés choraux (TS11-TF : TP92-93 // TS11-LJ : TP78-79), des chevauchements coopératifs et des interventions venant compléter celle de l'autre (TS11-TF : TP62-63, TP72-73, TP97-98 // TS11-LJ : TP84-85). Ces procédés témoignent que les participants sont engagés dans une relation convergente et élaborent conjointement le discours (De Nuchèze, 2004 : 68). De plus, dans ces échanges où ils décrivent leur système scolaire, les apprenants semblent représenter le groupe-classe, voire les étudiants hongrois en général, conformément à leur rôle dans la situation simulée d'enquête. Leurs énoncés

comportent des pronoms comme « nous », « on » ou des formulations comme « tout le monde » (cf. extrait 16). On peut observer cette posture à d'autres moments de la rencontre en ligne, notamment quand J présente en début de séance « les autres camarades » à CA2 (TS11-LJ : TP37 à 42) montrant de la sorte qu'ils participent aussi à la rencontre en ligne[34] ou lorsque les interactants reprennent certaines interventions chuchotées par des apprenants observateurs[35]. Mais si les interactants endossent un rôle de porte-parole du groupe et peuvent parler « d'une même voix », cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas capables de défendre des positions personnelles dans les échanges lorsque l'activité discursive prend un tour plus argumentatif.

Extrait 17 – Stratégies de négociation

(TS11-LJ)	138.	CA2	ils sont plus ouverts d'accord ↑ et c'est mieux d'apprendre avec un professeur qui est moins autoritaire ↑
	139.	L	oui [L hoche la tête]
	140.	CA2	d'accord / très bien (.) est-ce qu-
	141.	J	mais je pense qu'il faut être un peu d- autoritaire être autoritaire parce qu- euh il nous entraine de d'apprendre plus
	142.	CA2	d'accord ok / ça vous aide à: mieux travailler aussi un p'tit peu d'autorité alors ↑
	143.	J	oui
	144.	L	oui [L hoche la tête]

(TS11-LJ)	180.	CA2	[…] qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait faire pour changer:: pour essayer de faire euh (1.5) pour qu'il y ait moins de problèmes entre les élèves et les étudiants ↑
	181.	J	je pense qu'il faudrait donner plus de moyens aux mains des professeurs pour maintenir la discipline […]
	184.	L	et je pense qu'il faudrait organiser plus de programmes qui fait plus proches les professeurs et les étud- euh les étudiants

Pendant ces échanges, on voit que les apprenants développent un point de vue clairement subjectif (« je pense que »). Ils introduisent au cours des échanges des idées parfois divergentes : J propose de renforcer l'autorité du professeur, L de promouvoir une proximité

[34] C'est d'ailleurs un autre facteur jouant certainement – en plus de la proximité des observateurs – sur la participation plus forte du groupe G2 lors de la séance TS11-LJ.
[35] Pour TS11-TF, lors du comptage des professeurs (TP139 à 151). Pour TS11-LJ, autour de l'ouverture d'esprit des professeurs (TP132 à 140).

dans la relation professeur/élèves. Et l'apprenant J s'immisce dans une pause de CA2 souhaitant visiblement clore les échanges et passer à un autre thème, pour venir nuancer les propos des autres participants qui ont affirmé que « c'est mieux d'apprendre avec un professeur moins autoritaire » (TP 141). D'ailleurs, dans cette séance TS11-LJ, une intervention du même apprenant provoque même une rupture du cadre de la rencontre en ligne. Pour expliquer les violences à l'école primaire, il évoque l'agressivité des élèves tsiganes (TP 274-283, annexe 20). Le groupe-classe réagit de manière intense à cette explication, si bien que J se tourne vers ses camarades, leur répond en hongrois pour clore l'incident. Les participants abandonnent ce thème trop polémique et reprennent le fil de l'enquête, comme si de rien n'était. Lors de la discussion de groupe après la séance, la classe est d'ailleurs revenue sur ce thème et l'apprenante-observatrice A4 explique qu'elle ne voulait pas que J développe ce sujet, de peur de faire passer les Hongrois pour des « racistes » face à leur interlocutrice française (annexe 29, TP 9-13).

En contexte d'auto-apprentissage, la transcription de la séance TS6-G comporte également de nombreux indices de convergence entre les interactantes dans la rencontre, tels que les sourires complices, les signaux d'accord et les achèvements interactifs illustrés dans cette séquence du jeu portant sur Shakespeare :

Extrait 18 – Co-construction du discours en contexte d'auto-apprentissage

(TS6-G)	47.	CA3	[…] shakespeare est un auteur de THÉâtre français / vrai ou faux ↑
	48.	G	(large sourire) faux
	49.	CA3	(1.0) bon / très bien ∧ (sourire) / il est: ↑
	50.	G	(.) anglais
	51.	CA3	anglais / par:fait ∧
	52.	G	SI il est existé en fait / parce que il y a aussi la question si il était vraiment un personnage un personne [G fait un geste pour signifier « un »] ou si il avait il était comme oun laboratoire d'écritoure plutôt
	53.	CA3	de plusieurs pers<u>onnes</u>
	54.	G	<u>hm hm</u>

Mais la cyberactrice CA3 et l'apprenante G échafaudent leur discours conjointement en mobilisant des stratégies de coopération sensiblement différentes de celles observées lors des télésimulations en classe. Elles nous semblent utiliser des « routines d'étayage », permettant au locuteur moins expert – ici l'apprenante G – « de résoudre un problème, de

mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983 : 263, cité par Cappellini, 2013 : 2). Cet étayage ne va pas uniquement dans le sens de l'expert vers le locuteur novice, mais il peut également être « piloté » par le novice par des procédés que Hudelot et Vasseur (1997) appellent « étayage de l'étayage » (cité par Cappellini, 2013 : 2). On a observé de nombreuses routines d'étayage pendant le jeu de sélection lors de cette séance.

Extrait 19 – Routines d'étayage mobilisées par l'apprenante G : « côté cour, côté jardin »

(TS6-G)	79.	CA3	[…] au théâtre (1.7) quel est le côté qui n'existe pas ↑ (.) côté lune (1.1) côté jardin (1.0) côté cour ↑ (2.4) [G fronce les sourcils et fait une moue dubitative] dans le théâtre / il y a un côte qui n'existe pas (.) un / côté lune (.) deux / côté jardin (.) trois / côté cour
	80.	G	(3.0) mais peut-être que je ne comprends pas: la description de côté dans cette question <u>parce que</u>
	81.	CA3	<u>alors:</u> (.) au théâtre /
	82.	G	si
	83.	CA3	quand on est fac- quand le public est face à la scène [CA3 dessine une scène de théâtre avec ses mains]
	84.	G	si
	85.	CA3	y a un côté droite et un côté gauche [CA3 montre droite et gauche avec la main correspondante]
	86.	G	oui
	87.	CA3	on les appelle (1.5) euh alors / ils ont chacun une appellation
	88.	G	SI
	89.	CA3	(1.0) voila / mais dans les trois que je vous donne / il y en a UNE qui n'est pas vraie
	90.	G	ok / [G se rapproche de la webcam en se penchant] je ne connais je ne connaissais pas: les définitions que vous avez:: que vous avez dit / c'est pour ça que je ne comprends pas la question / mais c'est la quatrième [G passe la main devant son visage] la quatrième mour on l'appelle
	91.	CA3	alors non (.) c'est euh à droite ou à gauche de la scène / […]

Dans cette séquence d'étayage qui n'est pas reproduite ici dans son intégralité[36], on peut dégager chez l'apprenante G l'utilisation des procédés suivants :

[36] Les négociations de sens se poursuivant encore jusqu'au tour de parole 117.

- G montre par une mimique qu'elle ne comprend pas la question, ce qui déclenche la répétition de la question par CA3 (TP 79) ;
- G demande une clarification sur le sens du mot « côté » (TP 80) et déclenche une « séquence conversationnelle explicative » (Gulich, 1990, cité par Cappellini, 2013 : 3) du TP 81 à 90 ;
- G négocie le sens du terme en proposant un synonyme connu pour vérifier sa compréhension (TP 90), ce qui déclenche une évaluation négative de CA3, initiant alors une seconde séquence conversationnelle explicative (TP 91 à 94).

Finalement, G répond correctement à la question au tour de parole 102, mais elle continue de négocier le sens des termes « côté cour » et « côté jardin » qu'elle n'a « jamais entendus » (TP 114,) auprès de CA3 pour en connaître le contexte d'usage.

On retrouve également une longue séquence d'étayage lors de la question sur le « poulailler ». On pourrait dire qu'ici l'apprenante G « réfléchit à voix haute », incitant de la sorte CA3 à une coopération de pensée et à remédier à des problèmes d'ordre lexical.

Extrait 20 – Routines d'étayage mobilisées par l'apprenante G : le poulailler

(TS6-G)	119.	CA3	alors: une dernière question (1.5) vrai ou faux / j'affirme (.) qu'au théâtre (.) le poulailler (.) désigne le DERnier étage où peuvent être les spectateurs
	120.	G	(1.5) alors en italien / on l'appelle piccionaia
	121.	CA3	(.) ou:i
	122.	G	c'est quand même un oiseu / donc le poulailler: (2.0) possiblement / [G s'approche de la webcam en levant la main pour confirmation] possiblement ↑
	123.	CA3	possible
	124.	G	possible ↑
	125.	CA3	c'est possible
	126.	G	le poulailler qui est: euh c'est le dernier étage du théâtre (1.6) pas exactement le troisième ↑
	127.	CA3	hm
	128.	G	donc dernier
	129.	CA3	oui le dernier
	130.	G	(1.5) c'est le moins à l'aise / les moins::: (1.1) les moins
	131.	CA3	riches
	132.	G	les moins confortables
	133.	CA3	oui / alors à votre avis ↑
	134.	G	mais pas forcément le troisième
	135.	CA3	non (.) ça peut être au quatrième au cinquième si c'est une

grande salle

Cette fois-ci, l'apprenante déclenche l'étayage à partir d'une inférence dans sa langue maternelle : en italien, on parle de pigeonnier au théâtre (« piccionaia ») ce qui fait également référence à des oiseaux, comme le terme « poulailler » en français. CA3 semble ratifier cette hypothèse (TP 121 « oui »). Mais G initie une nouvelle routine d'étayage d'ordre lexical, en se focalisant sur la langue-cible. Elle hésite sur la correction et l'usage de « possiblement » comme le montrent son intonation et son geste interactif (TP122). CA3 lui propose la variante « c'est possible » dont l'emploi serait effectivement privilégié. Mais G ne répond pas encore à la question, car elle a compris « troisième étage » dans la question au lieu de « dernier étage ». Elle sollicite alors de nouveau l'étayage CA3 pour lever le doute entre « troisième » et « dernier » étage (TP 126 à 134) puis elle définit par paraphrase ce qu'est un poulailler en français avec l'aide de CA3. Elle finit par répondre correctement au tour de parole 143, après que CA3 a répété la question pour supprimer toute ambiguïté entre le troisième et le dernier étage.

En conclusion, ces deux extraits montrent la manière dont l'apprenante G « pilote » l'étayage et déclenche des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro, Matthey & Py, 1989, cité par Fasel Lauzon, 2009 : 220) favorables à l'acquisition de ressources lexicales en français et de savoirs culturels lors du jeu de sélection. Ces procédés d'étayage et de négociation du sens sont également mobilisés lors des séquences d'improvisation, notamment quand l'apprenante G doit fournir une explication à la question « Pourquoi le plombier a mis un ballon de basket dans le frigo ? ». Dans ces échanges (TP 193-231), plusieurs termes font l'objet de négociation de sens et de demande de clarification (« plombier », « ballon de basket », « évier », « pastèque »). On peut en conclure que, même si CA3 mène le jeu en posant les questions et en évaluant les réponses de l'apprenante, G participe pleinement à la conduite des échanges en sollicitant régulièrement la cyberactrice pour son expertise linguistique et culturelle.

On peut faire trois hypothèses pour interpréter la présence accrue de ces procédés d'étayage lors de la séance TS6-G. Tout d'abord, cela peut tenir à l'événement de communication simulé, un jeu de culture générale, qui autorise les joueurs à réfléchir à voix haute, à chercher l'appui des autres joueurs ou de l'animateur. Un deuxième facteur peut être le contexte

d'auto-apprentissage. L'apprenant autonome s'appuie uniquement sur le locuteur expert pour co-construire le discours, alors qu'en contexte de classe, on a pu observer deux niveaux de coopération entre les interactants :

- une coopération entre les cyberacteurs et le binôme d'apprenants, où le cyberacteur assure en grande partie par des reprises et des relances la cohérence thématique des échanges ;
- une coopération interpersonnelle privilégiée entre les apprenants qui réalisent ensemble la tâche communicative simulée : répondre à une enquête.

Enfin, un dernier facteur pourrait tenir à la personnalité de l'apprenante G. Lors de l'entretien, elle explique avoir un profil très directif dans la communication, ce qui a influencé, selon elle, le déroulement des échanges lors de la séance TS6-G :

> j'ai la tendance à guider un peu la communication et à virer sur les choses que je veux dire. Alors vraiment pour conduire la communication, j'ai un peu pris les commandes. […] Peut-être [CA3] m'a aidée ou quoi, […]. Peut-être elle m'a corrigée quand je ne trouvais pas des mots, elle m'a aidée pour trouver des mots, j'ai essayé de décrire ou d'expliquer ce que je voulais dire. Là, elle m'a aidée. J'ai posé des questions, pour moi c'est normal. Mais c'était vraiment très naturel, très spontané.
> (Extrait de l'entretien par Skype avec l'apprenante G, annexe 28)

Pour conclure cette analyse des télésimulations *Écho*, on va s'intéresser à la manière dont les participants ont perçu l'outil. Comment ont-ils évalué leurs performances respectives ? Quels apports y ont-ils vu pour l'apprentissage et l'acquisition en FLE ?

8.4. Perception des participants

Au cours de l'analyse des interactions, j'ai fait ponctuellement appel aux perceptions des participants pour compléter l'interprétation des résultats. Je vais revenir ici de manière plus systématique sur leur bilan en me concentrant sur l'évaluation de leur performance et de la télésimulation comme outil pédagogique.

8.4.1. L'évaluation des performances

L'évaluation de la performance communicative des apprenants est globalement positive pour ces séances. Les cinq apprenants ont trouvé que la télésimulation leur a offert une bonne possibilité de s'exprimer à l'oral en français. Ils considèrent qu'ils ont pu dire tout ce qu'ils

voulaient lors de la rencontre, malgré quelques difficultés pour expliquer parfois en détail et de manière nuancée leur système éducatif en langue-cible (question 10, annexe 22, 23 et 24). Cette évaluation positive semble particulièrement liée à des aspects socio-affectifs. Le binôme TF souligne « la patience » du cyberacteur qui leur a laissé la possibilité « d'exprimer [leurs] idées » (T) et le temps de répondre (F) (annexe 22). Lors de la discussion de groupe après la séance TS11-LJ, les apprenants et l'enseignante mettent en avant les qualités de communication et de coopération de CA2, leur interlocutrice : « elle était sympa et a essayé d'aider », « très communicative » et « ces questions étaient faciles à comprendre » (annexe 29). Lors de son entretien semi-guidé par Skype, l'apprenante G qualifie la conduite des échanges par CA3 comme « très joli, très sympa » pour la séance TS6-G (annexe 28). Ces aspects affectifs jouent indéniablement un rôle très important dans la perception qu'ont les participants d'avoir réussi la tâche communicative qui leur était assignée dans le jeu de simulation.

Du point de vue de la langue, les apprenants ont tous jugé leur performance comme « assez satisfaisante ». Ils sont conscients d'avoir fait quelques erreurs de langue, mais cela ne les a pas empêché de communiquer l'essentiel de leurs idées. Selon eux, ils se sont sentis comme des interlocuteurs plutôt performants en langue-cible, comme on peut le voir dans leurs commentaires (question 13, annexes 22, 23 et 24) :

> « j'avais quelques erreurs, mais à côté de ça, je pense que j'ai bien déroulé » (T, annexe 22) ;
> « j'ai pu parler librement, j'ai pu réfléchir, et en plus, j'ai pu corriger mes fautes » (F, annexe 22) ;
> « j'ai réussi à m'exprimer, à dire ce que j'ai voulu. » (L, annexe 23) ;
> « je m'est parfois expliqué lentement mais habituellement je n'avais pas de problème de compréhension ou d'explication » (J, annexe 23)
> « j'ai des problèmes de vocabulaire parfois » (G, annexe 24)

Pour les trois séances du corpus, les cyberacteurs et l'enseignante ont jugé la performance des apprenants comme satisfaisante ou assez satisfaisante.
Pour la séance TS11-TF, CA1 trouve que les apprenantes ont déployé de « très bonnes descriptions et argumentations », même si elles ont parfois mal compris certaines de ses questions. C'est le seul point négatif que relève également leur enseignante pour cette

séance TS11-TF (annexe 27). Comme on l'a vu dans l'analyse des interactions, les réponses incohérentes que les apprenantes ont pu fournir à certaines sollicitations peuvent être liées en partie à la conduite du cyberacteur. Il en est d'ailleurs conscient, puisqu'il dit avoir eu des « hésitations » et se demande s'il n'a pas « parlé trop vite ou mal articulé » (annexe 25).

Pour la séance TS11-LJ, la cyberactrice CA2 a trouvé que « les deux lycéens avaient un bon niveau de langue », mais comme on l'a vu plus haut, qu'ils « ne développaient parfois pas assez leurs réponses » et elle ne s'attendait pas à faire « autant de relances » (annexe 25). On a effectivement observé dans le corpus les nombreuses stratégies de relance que CA2 a pu initier pour faire parler les apprenants L et J. Ces relances ont certainement été efficaces et naturelles, car l'enseignante a fait une très bonne évaluation de l'engagement et de la performance de ce binôme dans cette séance.

Enfin, CA3 a jugé excellente la performance de l'apprenante G, qui s'est montré « très dynamique » et « très expressive », avait « une bonne écoute » et « n'a pas hésité à poser des questions » (annexe 26).

8.4.2. L'évaluation de l'outil pédagogique

Comme on l'a vu précédemment, les fiches d'activité et les canevas élaborés pour ces deux télésimulations Écho ont été évalués comme utiles par les participants. Selon eux, ils ont permis de bien se préparer à la tâche communicative de simulation par visioconférence. On a effectivement observé pendant l'interaction que ces supports ont été exploités pour élaborer les thèmes du discours-en-interaction et effectuer les différentes activités discursives liées à l'événement de communication simulée. Cela montre que la conception pédagogique « interne » des deux séquences de télésimulation semble cohérente et pertinente. Mais dans sa globalité, comment le dispositif a t-il été perçu par les participants ?

Dans les questionnaires, j'ai guidé les participants en proposant différents choix quant aux apports possibles de l'outil de télésimulation pour l'apprentissage du français. Voici les réponses chez les apprenants à la question 14 : « Pour votre apprentissage du français, la télésimulation peut vous aider » :

□ à mieux parler en français avec un francophone natif.	100%	(TFLJG)
□ à mieux gérer votre stress lorsque vous devez vous exprimer à l'oral.	60%	(LJG)
□ à savoir agir et réagir dans des situations authentiques en français.	100%	(TFLJG)
□ à faire une rencontre interculturelle.	60%	(TJG)
□ à parler français en dehors du cours de français.	60%	(TFJ)

La télésimulation est donc perçue à l'unanimité comme une tâche pédagogique permettant aux apprenants-utilisateurs de développer des compétences pour savoir communiquer et agir en situation de communication exolingue. L'enseignante y a vu également un intérêt spécifique en termes d'objectifs lexicaux, puisque la télésimulation a permis aux apprenants de réutiliser en contexte « le lexique appris » (annexe 27).

Un autre aspect qui ressort fortement des évaluations des participants est le « stress », notamment dans les séances réalisées au lycée. Les apprenantes T et J disent que la télésimulation les a mises dans une situation un peu plus stressante qu'un jeu de rôles en classe : « ça m'a apporté un peu plus de stress, et il était un peu plus difficile de m'exprimer, mais en plus, j'étais plus fière à moi à la fin de la conversation » (T, annexe 22), « c'était plus stressé » (F, annexe 22). Quant à la séance TS11-LJ, les apprenants n'avaient pas compris qu'il s'agissait d'une tâche simulée pensant avoir participé à « une vraie enquête » (J), ils ont donc vécu la rencontre en ligne comme une expérience très stressante : « j'ai été vraiment stressé de parler avant la télésimulation » (L, annexe 23), « cela était un jeu plus aventureux qui nous a rendu dans une situation sévère » (J, annexe 23). Les apprenants J et L n'ont pas eu la possibilité de minimiser les conséquences de leurs actes lors de la télésimulation, puisqu'ils ignoraient qu'ils interagissaient dans le cadre d'un jeu de simulation. Mais selon l'enseignante, l'intérêt de la télésimulation tient aussi dans le fait qu'elle mette les apprenants dans une situation de communication justement un peu plus stressante, car elle vient briser les routines en classe et pousse les apprenants à « dépasser leur peur » pour s'adapter à un interlocuteur et contexte d'interaction nouveaux pour communiquer en langue-cible :

> C'était un bon exercice de s'obliger à parler, parce que parler dans la classe […] avec moi, c'est facile, vous êtes habitués. Mais parler avec quelqu'un que vous connaissez pas et en plus par Internet où c'est un peu plus compliqué, je pense que c'est un très bon exercice. Et je suis très contente que vous ayez dépassé votre peur pour communiquer et même si […] parfois vous n'arrivez pas à dire tout ce que vous voulez, vous arrivez à communiquer le plus important et [CA2] a compris.
> (Propos recueillis en classe après la séance TS11-LJ, annexe 29)

En contexte d'auto-apprentissage, c'est l'aspect affectif et ludique de l'activité qui est mis en avant par l'apprenante G (« j'ai trouvé l'expérience très rigoleuse, amusante et intéressante », annexe 24). Cela tient à la situation de communication simulée dans cette séance en particulier - le jeu de sélection pour une émission télévisée, mais peut-être pas uniquement, car elle répond qu'elle souhaite continuer à faire des télésimulations parce qu'elle « s'amuse ». Parmi les participants des séances en classe, F fait aussi référence au côté ludique et valorisant de l'expérience pour l'apprenant-utilisateur pour expliquer son envie de participer de nouveau à une télésimulation : « parce que je me suis amusée bien ; j'ai pu montrer mes con[n]aissances en français. » (F, annexe 22).

Conclusion et perspectives

Grâce à ce projet de mémoire de master 2, les membres de DramaFLE ont pu réaliser des télésimulations Écho auprès d'apprenants sans devoir attendre que celles-ci soient mises en ligne et accessibles aux utilisateurs de la méthode depuis son site Internet compagnon. Le corpus d'analyse recueilli lors de trois séances de télésimulation m'a permis d'obtenir des résultats encourageants par rapport à cet outil didactique et de dégager des pistes d'amélioration.

Les participants ont tous jugé que la séquence pédagogique réalisée en amont de la rencontre par visioconférence a été utile et a permis de bien préparer les interactants à accomplir la tâche communicative à distance. En effet, les activités ont permis d'apporter des informations nécessaires pour contextualiser l'événement de communication simulé, alors que les « acteurs » ne sont pas en présence les uns des autres dans cette phase de préparation de la simulation. Par ailleurs, on a observé à travers l'analyse des thèmes du « discours en interaction » que les canevas ont facilité la planification de l'interaction orale au niveau des différentes séquences conversationnelles. Ils ont donc fourni aux participants un appui pour mettre en œuvre les scripts interactionnels inhérents à l'événement simulé. Les activités préparatoires et le canevas ont constitué également une aide précieuse pour les participants dans la réalisation des activités discursives et actes communicatifs en langue-cible pendant l'interaction orale. Pour autant, les échanges observés dans le corpus portent les marques d'une prise de parole spontanée et individualisée chez les apprenants, témoignant de leur engagement dans la rencontre en ligne au niveau des interactions verbales et non verbales. La phase de préparation pédagogique dans la télésimulation n'a donc pas eu pour effet d'évacuer l'imprévisible des échanges, comme dans certains types de jeux théâtraux en classe de langue (la dramatisation, notamment). Les participants ont tous eu d'ailleurs le sentiment de reproduire une situation d'interaction orale authentique et d'improviser leurs interventions. Cela a certainement été rendu possible par le fait que les tâches simulées comportaient une authenticité situationnelle et une authenticité interactionnelle pour les participants : des lycéens ont présenté leur système scolaire à un interlocuteur qui ne le connaissait pas et une adulte travaillant dans le théâtre a participé à une audition pour animer un jeu de culture générale.

Cette recherche-action m'a permis d'entrevoir certaines perspectives d'amélioration pour cet outil de télésimulation. Tout d'abord, il faudrait revoir la formulation des consignes pour les activités de compréhension afin de guider les apprenants avec un projet d'écoute et de lecture des documents-supports. Puis, s'accorder un bon temps de préparation en amont de la rencontre est apparu comme indispensable pour les cyberacteurs comme pour les apprenants. Par exemple, vingt minutes de préparation n'ont pas semblé suffisantes pour que le cyberacteur CA1 maitrise toujours de manière naturelle, spontanée et cohérente le déroulement de l'enquête simulée. L'enseignante a estimé aussi après expérience qu'elle n'avait pas suffisamment préparé la télésimulation et que certains aspects de l'école en France auraient dû être approfondis. Quelles autres aides pourrions-nous concevoir pour faciliter cette préparation ? Des informations complémentaires pourraient être ajoutées dans la fiche d'activités pour inciter les participants – s'ils le souhaitent – à s'informer sur Internet, en dehors du manuel de français et des supports conçus pour la télésimulation. Certaines ressources sont d'ailleurs proposées dans les canevas du cyberacteur : il suffirait donc de les intégrer également dans la fiche des apprenants pour les inviter à aller plus loin.

L'interrogation suivante à élucider était de savoir si l'engagement des apprenants a été mis au service du déploiement en langue-cible de stratégies spécifiques liées aux processus d'élaboration conjointe du texte conversationnel en situation d'interaction orale. L'analyse de la conduite des échanges et des procédés de co-construction du discours ont permis de formuler plusieurs hypothèses.

Pour conduire les échanges par visioconférence, les cyberacteurs doivent faire preuve d'une grande flexibilité communicative pour s'adapter aux apprenants lors de la rencontre simulée par visioconférence et « propulser l'apprenant dans un jeu théâtral particulièrement riche » (Payet & Oliviera de Souza, 2013). Grâce à l'analyse des interactions, on a vu que cela implique de savoir mobiliser des stratégies de facilitation de l'intercompréhension : ménager des pauses, accentuer certains mots dans leur intervention, formuler de manière concise et claire leurs questions et s'appuyer sur des signes de communication non verbale visibles dans le champ de la webcam. Certains procédés de sollicitation offrent une plus grande opportunité aux apprenants d'exercer leur compétence pragmatique en langue-cible. Par exemple, les questions ouvertes leur laissent la possibilité de développer, dans des interventions généralement assez longues, un thème de leur choix et de participer ainsi pleinement à la construction des échanges et à planifier leur discours. La mise en place par

les cyberacteurs de procédés de reprises et de relances s'appuyant sur les interventions des apprenants assure une meilleure cohésion au discours en interaction et aide les apprenants à approfondir leur description, leur explication ou argumentation en langue-cible. Enfin, au niveau des feedbacks, les cyberacteurs ont tous adopté une position d'écoute. Ils ne se sont pas focalisés sur la langue, manifestant leur compréhension par des signaux de régulation et laissant les apprenants s'exprimer jusqu'à la fin de leur intervention, sans les interrompre pour les corriger, à moins d'être clairement invités par les apprenants à étayer les échanges.

Du côté des compétences pragmatiques exercées par les apprenants lors des séances, l'analyse quantitative des interactions a montré que l'outil de télésimulation offre une meilleure opportunité aux apprenants d'exercer leur compétence de communication à l'oral en contexte individuel d'auto-apprentissage plutôt qu'en groupe-classe. En effet, conformément à la règle d'alternance des tours de parole, l'apprenant tend à plus participer dans une situation de « face-à-face distanciel » avec le cyberacteur que dans un cadre participatif impliquant plusieurs apprenants. Néanmoins, le corpus a révélé que ce sont les locuteurs natifs, les cyberacteurs, qui ont réalisé le plus gros volume d'intervention lors des rencontres en ligne, en dépit de la distribution des rôles dans les situations simulées devant offrir logiquement aux apprenants un temps de parole plus élevée qu'aux cyberacteurs.

L'analyse a permis ensuite de montrer une autre différence entre ces deux contextes d'apprentissage. Lors des deux séances réalisées avec binômes, on a remarqué des nombreux procédés de co-construction du discours entre pairs, témoignant de leur stratégie de coopération et d'entraide pour réaliser ensemble la tâche communicative en langue-cible. Dans la télésimulation n°11 « Motivez-les », cette coopération interpersonnelle a été particulièrement forte quand les apprenants ont décrit et expliqué leur système éducatif, c'est-à-dire lors des échanges informatifs pendant l'enquête simulée.
En contexte d'auto-apprentissage individuel, ce sont les procédés d'étayage qui sont ressortis de l'analyse des échanges, comme étant une des principales ressources de la co-construction du discours en interaction lors de la télésimulation n°6. Ces procédés d'étayage ne sont pas pilotés par la cyberactrice dans cette séance, mais par l'apprenante qui sollicite la locutrice native pour des compléments d'information d'ordre socioculturel et pour l'aider à résoudre des problèmes linguistiques lors du jeu de culture générale. L'apprenante s'est alors focalisée régulièrement sur la langue pour demander une explication sur le sens d'un mot ou confirmer

son usage. Elle a ainsi initié des « séquences potentiellement acquisitionnelles » en langue-cible. Ainsi, on pourrait dire que l'apprenante dans ce contexte d'auto-apprentissage a utilisé la télésimulation non seulement pour s'entraîner à interagir à l'oral en français, mais qu'elle a interagi pour tenter d'acquérir des nouvelles compétences en langue-cible. Toutefois, il faudrait explorer un corpus plus large de séances effectuées en autonomie et en classe pour voir dans quelles mesures les différentes variables – le type de tâche simulée, le cadre participatif et le profil des participants – influent sur la mobilisation des stratégies interactives en langue-cible lors des télésimulations.

L'observation des deux séances en contexte de classe (et notamment le fait que dans la première séance le groupe d'apprenants observateurs a très peu réagi lors de la rencontre en ligne) m'a poussé à réfléchir à des moyens d'impliquer le groupe dans son ensemble lors de la rencontre en ligne. Il n'est pas possible techniquement d'interagir de manière satisfaisante avec un gros effectif d'apprenants en utilisant un logiciel de visioconférence de poste à poste comme Skype, même si, comme on l'a observé, certains apprenants observateurs ont pu endosser des rôles de « souffleurs ». On pourrait confier une tâche à accomplir pendant les échanges en visioconférence à la classe : par exemple, dans la situation simulée de l'enquête sur le système scolaire, demander aux observateurs de prendre des notes afin de rédiger ensuite un compte-rendu pour l'association « A la bonne école ». À l'instar des télésimulations DramaFLE, il serait certainement intéressant d'intégrer un projet de classe permettant d'impliquer le groupe dans la construction du cadre fictif de la télésimulation.

Enfin, un « contrat didactique » s'est instauré entre les interactants autour de la culture-cible dans la rencontre en visioconférence. Les télésimulations ont permis aux interactants d'échanger des idées, des informations concernant la culture-cible (française dans les deux télésimulations analysées) mais aussi de comparer des phénomènes culturels entre les pays où résident les apprenants et la France. C'est un axe de recherche qu'il faudrait approfondir pour savoir dans quelles mesures la télésimulation pourrait permettre aux interactants de mobiliser des compétences culturelles et d'identifier quels types d'événements, de tâches interactives et de jeu théâtral – simulation réaliste ou jeu de rôles plus fantaisiste – seraient plus propices au développement d'une compétence pluriculturelle.

Bibliographie

BARBERA, C. (2012). *La place actuelle des jeux dans l'enseignement du français langue étrangères pour les adultes*. (Mémoire de master 1 FLE, non publié, Université Stendhal – Grenoble 3).

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BEACCO, J.-C., BLIN, B., HOULES, E., LEPAGE, S. & RIBA, P. (2011). *Niveau B1 pour le français (apprenant-utilisateur indépendant). Niveau seuil. Un référentiel.* Paris : Didier.

BÉRARD, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques.* Coll. Paris : Clé International.

BROUGÈRE, G. (2005). *Jouer/Apprendre*. Paris : Economica.

BROUGÈRE, G. (2010). Pourquoi le jeu ? Forum débat Strata'j'm du 13 mars. *Stratajm raconte 20 ans, le jeu dans la cité*, 92-99. Consulté le 21/08/2015 : http://www.univ-paris13.fr/experice/wp-content/uploads/2015/02/pourquoi_le_jeu.pdf

CAILLOIS, R. (1967). *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige* (1e éd. 1958). Paris: Gallimard.

CAPPELLINI, M. (2013). Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence. Dans Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. (coord.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne* (Epal 2013), Université Grenoble Alpes. Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://epal.u-grenoble3.fr/actes/pdf/epal2013-cappellini.pdf

CARÉ, J-M. (1978). Du mime au drame. Dans F. Debyser & J.-M. Caré (dir.). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* (pp. 64-115). Paris: Collection le français dans le monde / B.E.L.C.

CARÉ, J-M. & DEBYSER, F. (1978). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris: Collection le français dans le monde /B.E.L.C.

CARÉ, J-M. & DEBYSER, F. (1995). *Simulations globales*. Paris: CIEP.

DEBYSER, F. (1997). *Les jeux de rôle*. Cours du BELC / Université de Lausanne. Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/les-jeux-de-roles/files/jeux_roles_complet.pdf

CARTROUX, (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique, *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3. Consulté en ligne le 21/08/2015: http://apliut.revues.org/4276

CICUREL, F. (2005). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. *Le français dans le monde. Recherches et applications,* numéro spécial « Les interactions en classe », 180-191. Paris : Clé International.

CICUREL, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.

CONSTANTIN DE CHANAY, H. (2011). La construction de l'éthos dans les conversations en ligne. Dans C. DEVELOTTE, R. KERN & M.-N. LAMY (dir.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel.* (pp. 145-172). Lyon : ENS Éditions.

COSNIER, J. & DEVELOTTE, C. (2011). Le face à face en ligne, une approche éthologique. Dans C. DEVELOTTE, R. KERN & M.-N. LAMY (dir.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel.* (pp. 27-50). Lyon : ENS Éditions.

CUQ, J-P.(Dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

DEBYSER, F. (1978). Les jeux du langage et du plaisir. Dans F. Debyser & J.-M. Caré (dir.). *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français* (pp. 1-12). Paris : Collection le français dans le monde / B.E.L.C.

DEJEAN-THIRCUIR, C., GUICHON, N. & NICOALEV, V. (2010). Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones. Dans *Distances et savoirs*, vol. 8 n°3, pp. 377-393.

DE NUCHÈZE, V. (2004) *Analyse des interactions et didactiques de l'oral*. Cours de master 1. FLE, Université Stendhal, CNED.

DE SALINS, G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication.* Paris : Didier.

DEVELOTTE, C., KERN, R. & GUICHON, N. (2008). Allo Berkeley? Ici Lyon… Vous nous voyez bien? Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers. *Alsic,* vol.11 n°2, 129-156.
Consulté le 21/08/2015 : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00346486/fr/

DEVELOTTE, C., KERN, R. & LAMY, M.-N. (2011). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel.* Lyon : ENS Éditions.

DRISSI, S. (2009). Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone. Dans C. Develotte, F. Mangenot et E. Nissen (coord.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL 2009).* Université de Grenoble. Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://w3.ugrenoble3.fr/epal/actes.html

FASEL LAUZON, V. (2009). Focalisation sur la forme et co-construction du sens dans l'interaction: quelles opportunités d'appropriation de la signification linguistique ? Dans O. Galatanu, M. Pierrard & D. Van Raemdonck (dir.). *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction.* (pp. 219-236). Berne: Peter Lang. Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2007/FASELLAUZON.pdf

GIRARDET, J. & PÉCHEUR, J. (2013). *Écho B1.1. Méthode de français. Livre de l'élève.* Paris : CLE International. (2e édition).

GIRARDET, J. & STIRMAN, M. (2013). *Écho B1.1. Méthode de français. Livre du professeur.* Paris : CLE International. (2e édition).

GUICHON, N. & SOUBRIÉ, T. (2013) Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore) eu lieu. *Le français dans le monde. Recherches et applications,* n°54, 131-143.

HYMES, D. (1991). Vers la compétence de communication. (1e éd. 1984). Paris : Hatier/Didier.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). L'analyse des conversations : perspectives actuelles. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial « Le discours : enjeux et perspectives », 30-38.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, M. (2004). Types d'interaction et genres de l'oral. *Langages* 153, 41-51. Consulté le 21/08/2015 : http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=LANG_153_0041

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2011). Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif. Dans C. DEVELOTTE, R. KERN & M.-N. LAMY (dir.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel.* (pp. 173-196). Lyon : ENS Éditions.

LOUIS, V. (2007). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation à la compétence (inter)culturelle*. Collection « IRIS ». Cortil-Wodon : E.M.E.

MANGENOT, F. & PENILLA, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. *Le Français dans le monde, Recherches et applications,* n°45, 82-90.
Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/taches-internet.pdf

MANGENOT, F. (2011) *Ingénierie de la formation à distance via Internet*. Cours de master 2 FLE, Université Stendhal, CNED.

MARCELLI, A., GAVEAU, D. et TOKIWA, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic* ,vol. 8 n° 3. Consulté le 21 août 2015 : http://alsic.revues.org/354

MARCOCCIA, M. (2011). «T'es où maintenant ? » : les espaces de la conversation en ligne. Dans C. DEVELOTTE, R. KERN & M.-N. LAMY (dir.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel.* (pp. 95-116). Lyon : ENS Éditions.

MASPÉRI, M. & HAMEZ, M.-P. (2013). « Introduction. Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques ». Dans *Les Langues Modernes,* n°4/2013, 11-16.

MATTHEY, M. (2006). *Rapports inter-groupes, exolinguisme et didactique des langues*. Cours de master 1. FLE, Université Stendhal, CNED.

MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

NICOALEV, V. (2012). *L'apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : études des séquences métalinguistiques*. (Thèse de doctorat, École Normale Supérieure / Université de Lyon). Consulté le 21/08/2015 : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00793185/

NISSEN, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui, *Alsic*, vol. 14. Consulté le 21/08/2015 : http://alsic.revues.org/2344

OLIVEIRA DE SOUZA, A.-L. (2013). *Développer l'expression orale par la "télésimulation" : le projet DRAMAFLE*. (Mémoire de master 1 Dil-FLE, non publié, Université d'Angers.)

PAYET, A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*. Paris : CLE International.

PAYET, A. (2013) Dramafle, développer l'interaction orale par le théâtre à distance. *Le français dans le monde*, n° 386, 40–41.

PAYET, A., OLIVEIRA DE SOUZA, A.-L. (2013). Développer la communication orale par la « télésimulation ». Dans *Les Langues Modernes*, n°4/2013, 123-128.

PUREN, C. (2005). Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres. *Les Cahiers pédagogiques* n° 437, 41-44.
Consulté en ligne le 21/08/2015:
http://www.christianpuren.com/app/download/4161533651/PUREN_2005a_evolution_entrees_didactiques.pdf?t=1429722503

PY, B. (1996). Apprendre une langue dans l'interaction verbale. *Bulletin VALS-ASLA* n°63, 11-23. Consulté en ligne le 21/08/2015 : https://doc.rero.ch/record/23222/files/11-23_PyBISs.pdf

ROSEN, E. (2005). Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM. Dans MAURER, B. (dir.), *Didactiques de l'oral*. Paris : CNDP.
Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://eduscol.education.fr/cid46404/simuler-ou-ne-pas-simuler-telle-est-la-question%C2%A0-a-propos-d-un-continuum-didactique-en-matiere-d-oral-entre-fle-et-flm.html

SANDERS, C. (1996). Regards anglo-saxons sur les registres et les genres discursifs. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial « Le discours : enjeux et perspectives », 46-54.

SUSO LOPEZ, J. (1998). Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Dans R. Ruiz Álvarez (coord.). *El teatro: componentes teóricos y prácticos para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.* (pp. 381-401). Grenade : Universidad de Granada. Consulté en ligne le 21/08/2015 :
http://www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf

TRAVERSO, M. (2003). Analyse des interactions : questions sur la pratique. Synthèse (Synthèse présentée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lumière Lyon 2). Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://icar.univ-lyon2.fr/membres/vtraverso/documents/Trav.HDR2003.pdf

TRAVERSO, M. (2004). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. Dans Beacco J.-C., Bouquet S. & Porquier R. *Niveau B2 pour le français. Textes et Références*, (pp. 119-149). Paris : Didier.

TRAVERSO, V. (2011). Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne : bilan comparatif. Dans C. DEVELOTTE, R. KERN & M.-N. LAMY (dir.). *Décrire la conversation en ligne. Le face à face distanciel.* (pp. 173-196). Lyon : ENS Éditions.

WEBER, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité.* Paris : Didier.

WEISS, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette FLE.

WINNICOTT, D. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (1e éd. 1971). Paris : Gallimard

YAICHE, François. 1996. *Les simulations globales. Mode d'emploi*. Paris: Hachette.

Cadre européen commun de référence pour les langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe (2001) Consulté en ligne le 21/08/2015 : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Sitographie (liens consultés le 21/08/2015):

Association Théâtre Sans frontière (porteur du projet DramaFLE jusqu'en 2013) : http://theatresansfrontiere.org/tsf/index.php?metier=frontend&module=menu&action=telesimulation

Site Internet du projet DramaFLE et portail des télésimulations : http://www.dramafle.com/

Site compagnon de la méthode Écho : http://www.nathan.fr/webapps/cpg2-0/default.asp?idcpg=1002 ou (avec code d'accès) http://www.cle-inter.com/echo_ressources/

Dossier concernant la télésimulation sur le site de Franc-parler, avec des fiches DramaFLE téléchargeables gratuitement : http://www.francparler-oif.org/pour-lenseignant/les-articles/2661-la-telesimulation-une-technique-educative-innovante-pour-sentrainer-a-loral.html

Table des illustrations (dans le texte)

Image 1 – La recette de cuisine par visioconférence. p. 10
Image 2 – Configuration technique en classe (exemple de la TS11-FT) p. 73
Image 3 – Organisation spatiale dans la classe (TS11-FT à gauche, TS11-LJ à droite) p. 74
Image 4 – Mise en scène des cyberacteurs (CA1 à gauche, CA2 à droite) p. 74
Image 5 – Cadres des participants (apprenante G à gauche, CA3 à droite) p. 75
Image 6 – Engagement des apprenants et communication non verbale p. 101

Figure 1 – Organisation et acteurs du pôle « Recherche et Développement » du projet DramaFLE. p. 15
Figure 2 – Modèle d'analyse d'une situation de communication selon Hymes (1967/1972) p. 30
Figure 3 – Le déroulement de la tâche pour les télésimulations *Écho B1.1* p. 54
Figure 4 – Répartition des tours de parole lors des sessions en classe p. 79
Figure 5 – Taux de participation p. 80
Figure 6 – Longueur moyenne des interventions p. 81
Figure 7 – Séquences d'ouverture et de clôture : modalisation des cadres lors des télésimulations p. 85

Tableau 1 – Paramètres et choix d'élaboration des télésimulations Écho. p. 23
Tableau 2 – Télésimulations *Écho* effectuées pendant le stage, recueil de données et corpus d'analyse p. 28
Tableau 3 – Les composantes de la compétence de communication en didactique des langues p. 31
Tableau 4 – Points de divergence entre la simulation et le jeu de rôle p. 46
Tableau 5 – Télésimulation Écho B1.1 n°1 « Que s'est-il passé ? » (unité 1) p. 57
Tableau 6 – Télésimulations Écho B1.1 n°6 « Expliquez-moi » (unité 2) p. 58
Tableau 7 – Télésimulations Écho B1.1 n°11 « Motivez-les » (unité 3) p. 60
Tableau 8 – Cadres des télésimulations analysées p. 76
Tableau 9 – Profil des participants p. 77
Tableau 10 – Durée totale, volume et nombre d'interventions p. 79
Tableau 11 – Silences et chevauchements pendant la visioconférence p. 82
Tableau 12 – Feedback des cyberacteurs p. 97

Table des annexes

Annexe 1 – Fiche de présentation de l'association I.C.I. p. 126
Annexe 2 – Télésimulation DramaFLE « Échange de logement » p. 127
Annexe 3 – Télésimulation FLEXI « Service Après-Vente, à votre écoute ! » p. 135
Annexe 4 – Convention de partenariat pour les établissements partenaires p. 136
Annexe 5 – Tableau des contenus d'Écho B1.1 (Girardet & Pécheur, 2013 : 6-8) p. 138
Annexe 6 – Questionnaire d'évaluation pour les apprenants p. 141
Annexe 7 – Questionnaire d'évaluation pour les cyberacteurs p. 143
Annexe 8 – Questionnaire d'évaluation pour les enseignants p. 146
Annexe 9 – Exemple de jeux théâtraux proposés dans Écho B1.1. p. 149
Annexe 10 – Le conseil municipal : jeu de rôle ou simulation. p. 152
Annexe 11 – Exemples de canevas de jeu de rôles p. 153
Annexe 12 – Canevas pour le cyberacteur, télésimulation n°6 « Expliquez-moi » p. 155
Annexe 13 – Canevas pour le cyberacteur, Télésimulation n°11 « Motivez-les » p. 159
Annexe 14 – Type d'interactions orales présentées dans le manuel ÉCHO B1.1 p. 162
Annexe 15 – Tâches proposées dans les télésimulations pour *Écho B1.1* (2013) p. 166
Annexe 16 – Séquence d'activités de la télésimulation n°11 « Motivez-les » p. 175
Annexe 17 – Échanges avec les cyberacteurs en amont de la rencontre (TS n°11) p. 181
Annexe 18 – Séquence d'activités de la télésimulation n°6 p. 183
Annexe 19 – Transcription de la séance TS11-TF p. 188
Annexe 20 – Transcription de la séance TS11-LJ p. 199
Annexe 21 – Transcription de la séance TS6-G p. 208
Annexe 22 – Réponses au questionnaire des apprenants T et F (TS11-TF) p. 219
Annexe 23 – Réponses au questionnaire des apprenants L et J (TS11-LJ) p. 221
Annexe 24 – Réponses au questionnaire de l'apprenante G (TS6-G) p. 223
Annexe 25 – Réponses au questionnaire des cyberacteurs CA1 et CA2 (TS11) p. 225
Annexe 26 – Réponses au questionnaire de la cyberactrice CA3 (TS6-G) p. 228
Annexe 27 – Réponses au questionnaire de l'enseignante EN p. 230
Annexe 28 – Extraits de l'entretien avec l'apprenante individuelle p. 232
Annexe 29 – Extraits de la discussion en classe après la TS11-LJ p. 234

Annexe 1 : Fiche de présentation de l'association I.C.I.

NOM	Idiomes et Cultures en Immersion (I.C.I.)
COORDONNEES	7 rue Diderot 32000 AUCH Tél : [redacted]
Date de création	21 mars 2011
BUT GENERAL	Cette association a pour but de favoriser les échanges culturels internationaux ainsi que de promouvoir et de diffuser la langue française et les cultures francophones.
SECTEUR D'ACTIVITE	Echanges culturels et linguistiques
ACTIVITES PROPOSEES	Séjours linguistiques en immersion en famille dans le Gers et en Espagne pour les adolescents et les adultes
LIEU	Gers + Salamanque (Espagne)
PERSONNES A CONTACTER (bureau)	[redacted]
CONTACT PUBLIC	[redacted]
e-mail	[redacted]

Annexe 2 : Télésimulation DramaFLE « Échange de logement »

a- Guide pédagogique accompagnant la télésimulation DramaFLE pour la classe.

DRAMAFLE
La télésimulation en classe de langue

FLE adultes
NIVEAU B1

sommaire :

FICHE PÉDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNANT

Présentation 2
Déroulement de la télésimulation 3
Guide pédagogique pour l'enseignant 4
Transcription et solutions 7
Annexes pour la télésimulation 9

FICHE APPRENANTS

Activité 1 - Projet de classe 11
Activité 2 - Compréhension orale 12
Activité 3 - Compréhension écrite 13
Activité 4 - Production écrite 15
Activité 5 - Télésimulation 18
Activité 6 - Production écrite 20

CLE INTERNATIONAL · le français le monde · af · FRANC-PARLER · INSTITUT FRANÇAIS · FIPF · LECAFEDUFLE

FICHE PÉDAGOGIQUE POUR LA CLASSE

TÉLÉSIMULATION
Echange de logements

Echanger son logement avec quelqu'un d'autre pendant les vacances.

DATE DE CREATION : octobre 2012

CONCEPTRICE : Roseline Pages
SCÉNARISTE : Emilie Heriteau
ÉDITRICE : Audrey Justo
ILLUSTRATION : Elodie Brondoni
MAQUETTE : Anne-Laure Perrone

Vous trouverez dans ce dossier la fiche pédagogique et les annexes de la télésimulation. Si vous désirez réaliser la télésimulation avec notre équipe de comédiens, merci de remplir le formulaire d'inscription et de nous l'envoyer à :
info@dramafle.com

i / rappel

Matériel nécessaire pour réaliser une séance de télésimulation :

→ Un TBI, ou un ordinateur connecté à un vidéo projecteur
→ Une connexion internet (de préférence haut-débit 12 ou 20 Mb)
→ Un logiciel de vidéoconférence gratuit
→ Une webcam
→ Un micro
→ Quelques accessoires pour théâtraliser les jeux de rôles (lunettes, chapeaux etc.)

OBJECTIFS DE LA TÉLÉSIMULATION

→ Demander et donner des informations sur un logement
→ Se mettre d'accord
→ Faire des recommandations

DURÉE DE LA TÉLÉSIMULATION	entre 15 et 25 minutes
DURÉE TOTALE ESTIMÉE DE L'ACTIVITÉ	110 minutes
ACCESSOIRES OU COSTUMES À PRÉVOIR	photos du logement à échanger

DISTRIBUTION DES RÔLES

APPRENANT : Vous souhaitez échanger votre logement pendant les vacances.
CYBER-ACTEUR : lui aussi.

ÉTAPES

AVANT LA TÉLÉSIMULATION :
→ Activité 1 – ✂----Projet de classe
→ Activité 2 – Compréhension orale
→ Activité 3 – Compréhension écrite
→ Activité 4 – Production écrite

TÉLÉSIMULATION → Activité 5

APRÈS LA TÉLÉSIMULATION :
→ Activité 6 – Production écrite

AVANT LA TÉLÉSIMULATION

→ Activité 1 : Projet de classe : Créons notre logement imaginaire !
- En groupe de 4 ou 5 personnes, les apprenants imaginent le logement dans lequel ils sont tous colocataires.
- Ils décrivent les pièces, font un plan, recherchent des photos pour mieux se l'imaginer.

→ Activité 2 : Les apprenants écoutent le document audio, puis répondent aux questions de compréhension orale.
→ Activité 3 : Les apprenants découvrent le site EchangeMaisons.com et répondent aux questions.
→ Activité 4 : Par groupes, les apprenants remplissent le formulaire d'inscription et choisissent l'annonce à laquelle ils aimeraient répondre.

CONSIGNE DE LA TÉLÉSIMULATION

Avec vos colocataires, vous souhaitez partir en vacances grâce au système d'échanges de logement. Vous vous êtes inscrits sur le site, vous avez décrit votre logement et vous avez trouvé une annonce intéressante : vous téléphonez afin de vous mettre d'accord sur un possible échange.

DÉROULEMENT

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
Le groupe se présente et explique la raison de son appel.	Les colocataires posent des questions sur le logement, sur la ville et la région. Ils répondent aux questions de l'interlocuteur et font la description de leur logement.	Ils discutent des points de détails : recommandations sur l'utilisation du logement, des appareils ménagers…

OBJECTIFS COMMUNICATIFS

» Se présenter » Faire connaissance » Situer dans le temps	» Demander des informations » Décrire son habitat » Situer dans l'espace » Exprimer une opinion » Exprimer un conseil	» Se mettre d'accord sur des conditions d'échange » Comprendre des directives » Faire des recommandations

CONTENUS LANGAGIERS

L'EXPRESSION DE LA CAUSE **L'EXPRESSION DES DATES ET DE LA DURÉE**	**LES MOTS INTERROGATIFS** **LES PRONOMS RELATIFS SIMPLES** **LEXIQUE DE L'HABITAT** **LEXIQUE DE LA VILLE**	**FUTUR PROCHE ET SIMPLE** **IMPÉRATIF + NÉGATION** **LE CONDITIONNEL** **LES EXPRESSIONS :** Il faudra que Ce serait bien que + subj. Si vous pouviez… **LEXIQUE DES APPAREILS MÉNAGERS**

FIN DE LA TÉLÉSIMULATION

Vous prenez congé en vous souhaitant de bonnes vacances, et vous précisez que vous allez envoyer un courriel de confirmation.

APRÈS LA TÉLÉSIMULATION

POUR LES APPRENANTS QUI ONT PARTICIPÉ À LA VISIOCONFÉRENCE :
Vous écrivez un courriel de confirmation pour résumer tous les détails de l'échange sur lesquels vous vous êtes mis d'accord.

POUR LES APPRENANTS QUI N'ONT PAS PARTICIPÉ À LA VISIOCONFÉRENCE :
Vous êtes intéressé par une annonce, mais vous préférez contacter l'annonceur par mail. Vous lui proposez votre logement à l'échange et vous expliquez pourquoi vous aimeriez échanger avec lui.

INFORMATIONS POUR LES PROFESSEURS – GUIDE PÉDAGOGIQUE (1/3)

ACTIVITÉ 1 - PROJET DE CLASSE

Former des groupes de 4 à 5 apprenants.

Chaque groupe doit imaginer qu'il partage un même logement en colocation.
Les groupes ont donc intérêt à se former autour d'affinités réelles, pour motiver davantage les apprenants à imaginer un logement qu'ils aimeraient réellement partager.

La maison ou l'appartement décrit peut être réel ou imaginaire, mais il doit faire l'objet d'un consensus au sein du groupe.

Proposer aux apprenants d'apporter des photos de leur propre maison pour s'en inspirer et en combiner les différents éléments.

Dans chaque groupe, les apprenants dessinent ensemble la maison qu'ils souhaiteraient partager en colocation, et placent les objets / meubles / électroménager dans les différents espaces, pour préparer la description de l'activité 4.

ACTIVITÉ 2

Elle doit permettre de découvrir ce mode original de voyage qu'est l'Echange de Logement et d'en comprendre les avantages.

Suggestions de déroulement :
Faire écouter le document audio aux apprenants. Puis leur demander ce qu'ils ont compris d'une manière globale : qui parle ? quelle information est donnée ?

Distribuer les questions de compréhension orale. Laisser quelques instants aux apprenants pour qu'ils découvrent les questions. Éventuellement, répondre aux questions des apprenants s'ils ne comprennent pas une question. Faire écouter une deuxième fois le document audio.

Ensuite, un apprenant lit la première question et donne sa réponse. Demander aux autres apprenants s'ils sont du même avis. S'il y a des divergences dans les réponses, faire écouter de nouveau la partie du document audio concernée, pour vérifier la réponse et mettre les apprenants d'accord. Si besoin, expliquer ce que les apprenants n'ont pas compris. Procéder de cette façon pour toutes les questions.

INFORMATIONS POUR LES PROFESSEURS – GUIDE PÉDAGOGIQUE (2/3)

ACTIVITÉ 3

Elle doit permettre de bien saisir les modalités de l'échange, basées sur la confiance et un accord conclu à l'oral. Ils devront ainsi se représenter la nécessité de préciser au maximum les détails dans la description collective de leur logement et dans l'échange qu'ils auront avec le cyberacteur.

Suggestions de déroulement :
Distribuer l'extrait du site *"EchangeMaisons.com"* et les questions de compréhension écrite.
Demander aux apprenants de lire le document et de répondre aux questions.
Répondre aux éventuelles questions des apprenants.
Éventuellement, faire travailler les apprenants en binôme.
Ensuite, demander à un apprenant de lire la première question et sa réponse. Demander aux autres apprenants s'ils sont du même avis. Leur demander de justifier leur réponse en lisant la partie du texte correspondante. Procéder de cette façon pour toutes les questions.

Veiller à ce que tous les apprenants comprennent le texte.

ACTIVITÉ 4

Demander aux apprenants de retrouver leurs colocataires : refaire les mêmes groupes que pour l'activité 1. Distribuer le formulaire d'inscription et demander à chaque groupe de préparer leur inscription.

Il s'agit pour les apprenants de se mettre d'accord sur la description du logement qu'ils partagent et sur les mêmes détails pratiques dans ce logement lorsqu'ils échangeront avec le cyberacteur. En effet, il ne faudra pas se contredire au sein du groupe au moment de l'échange avec le cyberacteur. La description du logement doit être la plus exhaustive possible.

Suggestions de déroulement :
Passer d'un groupe à l'autre pour les aider à rédiger la description de leur logement.
Ensuite, demander à chaque groupe de choisir l'annonce qu'ils préfèrent, puis de réfléchir aux questions qu'ils souhaitent poser à l'annonceur.

ACTIVITÉ 5 - TÉLÉSIMULATION

Lors de la télésimulation, les apprenants du ou des groupes qui vont passer doivent prendre des notes pour pouvoir ensuite rédiger le courriel de confirmation.

Les autres apprenants sont dans une écoute active. Ils prennent aussi des notes pendant la télésimulation : ils doivent faire la liste des points abordés pour pouvoir ensuite rédiger un courriel le plus détaillé possible à l'annonceur de leur choix.

INFORMATIONS POUR LES PROFESSEURS – GUIDE PÉDAGOGIQUE (3/3)

ACTIVITÉ 6

La production écrite du ou des groupes ayant réalisé la télésimulation vise à récapituler l'échange et les points d'accord conclus entre les deux parties.

Les apprenants n'ayant pas échangé avec le cyberacteur écrivent un courriel au propriétaire du logement qu'ils ont choisi en activité 4, pour motiver leur choix et proposer leur logement en échange.

b- Extraits de la fiche apprenants : activité 1 et activité 3.

Fiche apprenants

Activité 1 : Projet de classe
Créons notre logement imaginaire !

Consigne

En groupe de 4 ou 5, imaginez que vous habitez en colocation dans le même appartement ou la même maison !

1. Décrivez le cadre de vie (ville, campagne), le type de logement (appartement, maison, etc)

2. Décrivez chaque pièce (vous pouvez parler de l'espace, de l'ambiance, du confort, de la propreté, des meubles propres à chacune des pièces de votre maison)
Détaillez les problèmes techniques qui existent peut-être dans certaines pièces ou sur certains appareils ménagers (une machine à laver un peu ancienne, un robinet qui fuit dans la cuisine…)
> Puis dessinez le plan détaillé de ce logement que vous partagez en colocation.

Vous pourrez vous inspirer de vos propres logements, apporter des photos, etc. Pensez à un maximum de détails.

ACTIVITÉ 3 : COMPRÉHENSION ÉCRITE

Lisez le document...

EchangeMaisons.com

échange d'appartements et de maisons
une façon originale de voyager !

SUIVEZ-NOUS | RECHERCHE : OK

login | password | OK

accueil | les offres | qui sommes-nous ? | comment ça marche ? | s'inscrire

Comment ça marche ?

1. Vous inscrivez votre logement sur le site EchangeMaisons.com en remplissant un formulaire. Vous décrivez votre logement, votre quartier, votre région et vous-même ; vous précisez les dates pendant lesquelles vous voulez voyager.
2. Vous choisissez une offre de logement qui vous intéresse. Vous envoyez la description de votre logement au membre qui propose cette offre et vous lui proposez un rendez-vous téléphonique.
3. Vous téléphonez au membre qui propose cette offre pour poser un maximum de questions et convenir vous-mêmes des modalités de l'échange.

Bien se préparer

Une bonne préparation est la clé du succès de l'échange de logements.
Vous ne voulez pas de mauvaises surprises ? Demandez à voir plus de photos, obtenez plus de détails sur le quartier, et apprenez à mieux connaître la personne avec qui vous échangez.
Discutez les détails de l'échange en profondeur, incluant les modalités d'utilisation de la voiture, de l'ordinateur, du téléphone et le nombre de personnes participant à l'échange.

Avant de conclure de façon définitive, vous pouvez mettre le tout par écrit dans un courriel de confirmation. N'oubliez pas que l'échange de logements se base sur la confiance mutuelle des personnes qui échangent.

accueil | les offres | qui sommes-nous ? | comment ça marche | s'inscrire | contact | plan du site | mentions légales

Activité 3 : Compréhension écrite

...puis répondez aux questions.

1. EchangeMaisons.com propose…

a) de louer son logement pendant ses vacances.
b) de prêter son logement contre un autre logement.
c) d'accueillir quelqu'un à la maison pendant ses vacances.

2. Que faut-il faire pour échanger son logement ?

……

3. Dites si la proposition est vraie ou fausse. Justifiez.

Pour pouvoir s'inscrire, il faut avoir un grand logement. ☐ VRAI ☐ FAUX
Justification : ……
……

4. Dites si la proposition est vraie ou fausse. Justifiez.

Pour faire un échange, il faut être disponible tout l'été. ☐ VRAI ☐ FAUX
Justification : ……
……

5. Qui fixe les conditions de l'échange ?

a) Les deux interlocuteurs.
b) Les gérants du site internet.
c) Le propriétaire du logement.

6. Dites si la proposition est vraie ou fausse. Justifiez.

Pour que l'échange se passe bien,
il faut beaucoup communiquer avant. ☐ VRAI ☐ FAUX
Justification : ……
……

7. Quelles précisions faut-il demander pendant l'entretien téléphonique ?

……
……

8. Pour confirmer l'accord, le site propose…

a) d'écrire un contrat détaillé entre les deux membres.
b) d'envoyer un courriel reprenant tous les détails discutés.
c) d'acheter une assurance pour se protéger des problèmes.

Annexe 3 : Télésimulation FLEXI « Service Après-Vente, à votre écoute ! »

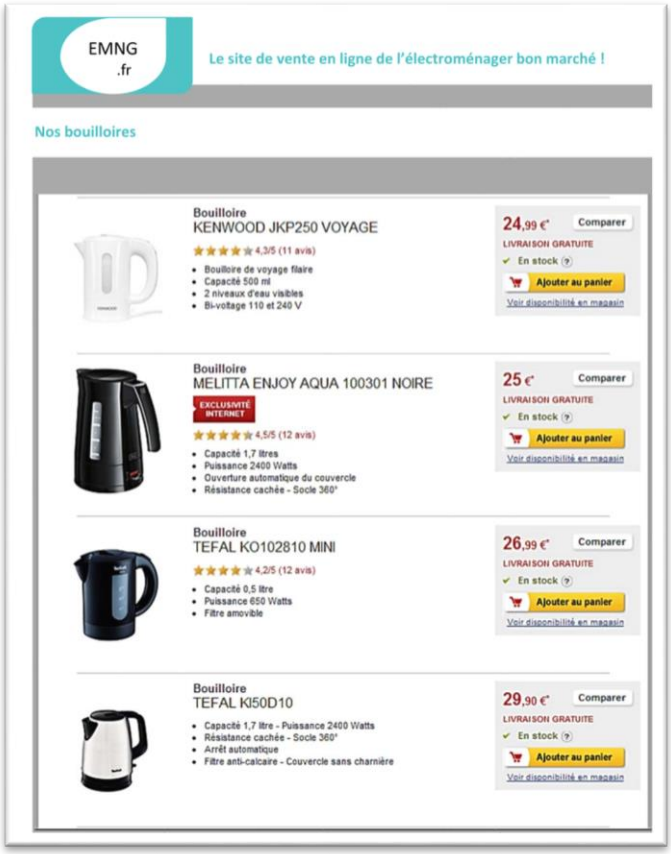
Entretien pour entrer à l'université en France	FLE ADOLESCENT	B1	- se présenter et présenter son parcours - comprendre et répondre à des questions
Echanger son logement pour les vacances	FLE ADULT		
Faire opposition après un vol de carte bancaire	FLE ADULT		
Service Après-Vente, à votre écoute !	FLE ADULT		
Roulette Dating	FLE ADULT		
Se plaindre au Service Après-Vente	FLE ADOLE		- exprimer son mécontentement - négocier et trouver un accord avec le vendeur

Détail de la télésimulation

Titre	Service Après-Vente, à votre écoute !	
Niveau	B1	
Public	FLE ADULTE	
Objectifs	- expliquer la raison de son appel - décrire un problème technique sur un objet domestique - de «petit électroménager» (cafetière, aspirateur, bouilloire,...) - demander un remboursement ou un échange - trouver un accord avec le vendeur	
Consigne	L'objet que vous avez acheté sur un site Internet de ventes en ligne ne fonctionne pas. Vous appelez le service après-vente pour porter plainte et obtenir un échange ou un remboursement.	
Etape 1	Etape 2	Etape 3
Vous expliquez la raison de votre appel en décrivant l'objet que vous avez acheté (références, marque) et en exposant brièvement votre problème (panne, casse). Vous répondez aux questions du vendeur qui cherche à trouver des solutions.	Vous vous informez de vos droits en tant que client : vous souhaitez connaître les conditions de remboursement et/ou d'échange et vous donnez des détails sur l'achat (prix, date d'achat).	Vous vous informez sur les modes de remboursement (chèque, carte de crédit, avoir) et d'échange (retour de l'objet par voie postale ou dans un magasin partenaire du site Internet) et vous choisissez celle qui vous convient. Vous manifestez votre satisfaction ou votre mécontentement.
Fin de la télésimulation	Vous remerciez le vendeur et vous prenez congé.	

a- Fiche descriptive de la télésimulation

(capture d'écran depuis http://dramafle.com/telesimulation/telesimulations-apprenant)



b- Extrait du document-support pour la télésimulation FLEXI.

Annexe 4 : Convention de partenariat pour les établissements partenaires

Entre les soussignés :

Idiome et Culture en Immersion (I.C.I.), association Loi 1901 dont le siège social est 7 rue Diderot, 32000 Auch,France, appelée I.C.I dans le texte, représentée par Adrien Payet, en qualité de Directeur, d'une part,

et **……**, située à ..... appelé LE PARTENAIRE dans le texte.

représentée par ……en qualité de …….. d'autre part.

Il a été convenu et arrêté ce qui suit :

ARTICLE 1. - OBJET DE LA CONVENTION

La présente convention a pour objet de formaliser les liens de partenariat entre …….. et l'association I.C.I dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique intitulé « LA TÉLÉSIMULATION POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE »

ARTICLE 2. - LES ENGAGEMENTS DE L'ASSOCIATION I.C.I

L'association I.C.I. s'engage à :

1) Rendre visible ce partenariat sur son site internet et sur l'ensemble de sa communication par les actions suivantes :

Faire apparaître le logotype du partenaire d'une dimension de 400px/400px sur le site internet dans l'espace réservé aux partenaires ainsi que sur toutes les fiches pédagogiques.

Mentionner le nom et le logo du partenaire dans les actions de promotion médiatique (journaux, radio, télévision, web etc.) en France et à l'international

2) Offrir des séances de télésimulation Dramafle© à l'institution partenaire pendant une durée de 4 mois à dater de la présente convention, correspondant à la phase de tests. Pendant cette période, le nombre maximum de télésimulations offertes est fixé à 8.

3) Offrir une formation de 4 heures sur la technique de la télésimulation pour les enseignants du partenaire.

4) Offrir 10 séances de télésimulations Dramafle© pour 100 vendues par l'intermédiaire du partenaire.

ARTICLE 3. - LES ENGAGEMENTS DU PARTENAIRE

Le Partenaire s'engage à :

1) Tester les télésimulations dans ses classes pendant 4 mois après la signature de la présente convention. Le partenaire s'engage à :

- Intégrer au minimum 4 télésimulations dans ses classes pendant cette période

- Répondre au questionnaire de satisfaction après chaque télésimulation

- Faire des recommandations en vue de l'amélioration du produit

2) Diffuser et promouvoir la télésimulation via les actions suivantes :

- informer les apprenants des services proposés par l'association I.C.I, notamment par les moyens suivants :

  - Planifier la présentation des télésimulations dans les classes, animée par un formateur de l'association I.C.I

  - A l'occasion de cette présentation, diffuser 2000 prospectus sur les télésimulations Dramafle© dans son réseau. Les frais d'impression des prospectus sont à la charge de l'association I.C.I.

- Le partenaire prend en charge les frais de déplacement (transport, hébergement, restauration) du formateur pour le stage de formation et la présentation aux apprenants.

Le partenaire s'engage également, si les télésimulations sont adoptées par son équipe pédagogique après la période de test à :

- Inviter les médias à assister aux tests dès le lancement médiatique du projet

- Informer ses contacts et partenaires de la collaboration avec l'association I.C.I. à travers des courriels ou des commentaires sur les comptes Facebook, Twitter ou tout autre réseau social de l'organisation

- Faire apparaître le logo de Dramafle en tant que partenaire, sur les supports de communication définis ultérieurement en fonction des besoins de diffusion des produits conjoints. Un échange de liens entre les deux partenaires pourra être fait sur leur site internet respectif.

Des fiches pédagogiques pourront être conçues spécifiquement pour le partenaire. Dans ce cas, ce dernier fera un apport à l'association ICI afin de financier la rédaction et l'édition de ce matériel. L'apport sera relatif à la quantité du travail à réaliser et viendra s'ajouter à cette convention sous la forme d'un avenant.

ARTICLE 4 : CONDITIONS PARTICULIÈRES

1) Changement de statut : Toute évolution du statut de I.C.I ou du partenaire durant la validité du partenariat fera l'objet d'une nouvelle convention établie entre les deux parties.

2) Résiliation de la convention : Le non-respect de la convention par une des parties, entrainera la rupture de la présente convention.

3) Prolongation de la convention : La convention peut être prorogée au bout de 2 ans si les deux parties le désirent

4) Apports ou modifications : Tout apport ou modification à la présente convention amènera à la signature d'un nouveau document ou à la ratification d'une nouvelle clause

Tout différent non résolu entre les parties sera de la compétence du tribunal de commerce de Toulouse.

.**ARTICLE 5 : ENTRÉE EN VIGUEUR ET EXPIRATION**

La présente convention entre en vigueur dès la date de sa signature par les deux parties et expire au bout de 2 ans.

Fait et signé en deux exemplaires à……, le ……. / ,,,,,,, 2012

Directeur de I.C.I. *Nom et signature du partenaire*
Adrien PAYET

Annexe 5 : Tableau des contenus d' <u>Écho B1.1</u> (Girardet & Pécheur, 2013 : 6-8).

Unité 1 S'informer

	LEÇONS			
	1 Que s'est-il passé ? p. 10	2 Vous y croyez ? p. 18	3 C'est toute une histoire ! p. 26	4 Imaginez un peu... p. 34
Grammaire	Les constructions à sens passif (forme passive, forme pronominale) Situation d'une action dans le temps (la veille, le lendemain, etc.)	Les constructions impersonnelles L'expression de la certitude et du doute L'expression de la possibilité et de l'impossibilité Les constructions relatives avec *dont*	Le plus-que-parfait L'expression de l'antériorité Le récit au passé simple (compréhension des verbes au passé simple et au passé antérieur)	Le conditionnel passé L'expression des sentiments
Vocabulaire	Les faits divers (événements, catastrophes, délits) L'information et les médias	Phénomènes mystérieux Croyances, vérités, mensonges Les arts plastiques	Édifices et bâtiments Constructions, rénovations, destructions Les événements historiques	Rêves et regrets La musique et la chanson
Discours en continu	Raconter un événement quotidien Relater une information apprise par la presse Commenter un sondage d'opinion	Raconter une histoire réelle ou imaginaire Argumenter pour expliquer qu'un fait est vrai ou faux	Décrire un bâtiment Décrire un lieu touristique, parler de son histoire	Faire le point sur sa situation personnelle ou professionnelle, exprimer des regrets ou des attentes Parler de ses goûts en matière de musiques et de chansons
Situations orales	Demander des informations sur les circonstances d'un événement (lieu, moment, etc.) Exprimer l'intérêt ou l'indifférence	Faire des hypothèses sur l'identité d'une chose Faire des promesses, donner des assurances Exprimer la surprise	Demander/donner des informations sur un lieu (ville, monument) Rapporter les paroles de quelqu'un	Demander et donner des explications à propos du comportement de quelqu'un Exprimer un espoir ou une déception
Prononciation	Enchaînement des formes verbales passives Différenciation [k] et [g]	Enchaînement des phrases avec proposition relative Différenciation [v] - [b] - [p]	Les sons [t] et [d]	Différenciation [ʒ] et [ʃ]
Compréhension des textes	Brefs articles de presse informatifs et nouvelles brèves Texte d'opinion sur les médias Lecture d'un sondage	Récits d'événements étranges Descriptif d'un lieu (guide touristique) Récits d'événements étranges Descriptif d'un lieu (guide touristique)	Textes décrivant des lieux (extraits de guide touristique, articles de presse) Résumés de films (extraits de magazines loisirs)	Lettres familières Chansons
Écriture	Relater un événement et ses circonstances	Rédaction du descriptif d'un objet (œuvre d'art)	Présenter un itinéraire Présenter un lieu en montrant son intérêt	Lettres de demandes d'informations Exprimer une opinion dans un forum (regret ou déception)
Civilisation	Quelques événements qui ont marqué les Français depuis les années 1990 Les Français et les médias Bruxelles et la Belgique (dans toute l'unité)	Les superstitions en France Le Musée national d'art moderne de Paris Quelques artistes célèbres	La sauvegarde du patrimoine Promenade dans Saint-Rémy-de-Provence Repères de l'histoire de la France (à partir de films historiques)	Quelques chanteurs français (Amel Bent, Bénabar, Vincent Delerm)

Évaluation p. 42 **Évasion** : ...dans les romans p. 46 **Projet** : Roman « à la carte » p. 46

Unité 2 S'intégrer dans la société

	LEÇONS			
	5 Mais où va-t-on ? p. 50	6 Expliquez-moi p. 58	7 À vous de juger p. 66	8 C'est l'idéal ! p. 74
Grammaire	Le futur antérieur Situation et durée dans le futur Expression des conditions et des restrictions	Expression de la cause Expression de la conséquence	Le subjonctif passé L'enchaînement des idées (*pourtant, quand même, au lieu de, or,* etc.)	Les pronoms relatifs : *auquel, lequel, duquel* Les constructions avec deux pronoms
Vocabulaire	L'avenir et le changement Le climat L'économie, le commerce et l'entreprise	Les études La politique et les institutions Les mouvements sociaux	La justice et le droit Les moyens d'information et de communication	La ville Habitudes et traditions
Discours en continu	Décrire un changement Exposer un projet personnel Parler de son métier	Expliquer un événement ou un fait quotidien Exposer les conséquences d'un événement quotidien Parler des études et de l'éducation Relater brièvement un événement politique ou social	Porter un jugement de valeur et argumenter son point de vue	Présenter les avantages et les inconvénients d'un lieu de résidence Parler des habitudes et des traditions
Situations orales	Présenter quelqu'un – Prendre congé de quelqu'un Demander et donner des informations à propos d'un projet (intention, renoncement) Demander quelque chose – Refuser	Demander / donner une explication Convaincre quelqu'un de faire quelque chose Mettre en garde, menacer	Interdire Demander, donner une autorisation Donner des instructions Accuser, réprimander, se défendre	Commencer une réunion, présenter les participants Enchaîner des idées (succession, parallélisme, etc.)
Prononciation	Différenciation [œ] - [ø] - [ɔ] - [o]	Distinction voyelle nasale / voyelle + n	Différenciation [y] - [i] - [u] - [ø]	Enchaînement des constructions avec deux pronoms
Compréhension des textes	Extraits d'ouvrages et de magazines portant sur l'avenir Articles de presse sur le développement d'une entreprise Informations sur l'économie française	Articles d'information	Textes d'opinions Lettres de demandes et de réclamations	Textes présentant des opinions et des propositions Descriptions de coutumes et de traditions
Écriture	Exposé d'un projet ou d'une situation future	Réponse à une demande d'explication	Lettres de demandes et de réclamations	Rédiger une proposition (pour l'amélioration de la vie urbaine) et la défendre Décrire une habitude ou une coutume
Civilisation	L'économie française (agriculture et industrie) Quelques entreprises et marques célèbres La baie de Somme	Le système éducatif Principes, emblèmes, symboles de la République française	S'informer et faire valoir ses droits en France	Les villes françaises (amélioration du cadre de vie) Habitudes et traditions dans le monde

Évaluation p. 82 **Évasion** : ...dans l'écriture p. 86 **Projet** : Ma vie est un roman p. 86

Unité 3 S'affirmer au quotidien

	LEÇONS			
	9 On s'adapte ! p. 90	10 Intéressez-les ! p. 97	11 Motivez-les ! p. 106	12 Restez en forme ! p. 114
Grammaire	• Emploi des articles dans la présentation et l'identification (distinction *c'est / il est*) • Place de l'adjectif	• Temps du récit au passé • Situation de l'action dans le temps • Subjonctif dans l'expression de l'opinion	• Expression de l'existence, du manque et du besoin • Subjonctif dans l'expression de la volonté et de la nécessité • Expression du but	• Caractériser une action • Les propositions participes
Vocabulaire	• L'adaptation • Les relations sociales • Les types psychologiques	• Le souvenir et le rêve • L'identité des personnes	• L'école et l'éducation • Les langues	• Le corps • La santé • La maison
Situations orales en continu et interactions	• Raconter son adaptation à une nouvelle situation • Parler des relations qu'on a avec les autres • Demander, insister, refuser • Réagir dans des situations embarrassantes	• Raconter une rencontre • Présenter une personne • Raconter un rêve • Exprimer une opinion	• Lancer un débat, poser un problème • Défendre une cause (exposer ses buts, argumenter)	• Demander et donner des informations sur des questions de santé et de bien-être • Se débrouiller en cas de problème de santé
Prononciation	enchaînements vocaliques et consonantiques – sons [y], [ɛ] et [e]			
Compréhension des documents oraux	• Situations de demandes et de refus • Récit d'adaptation	• Émission radio : présentation de personnes • Émission radio : un immigré justifie son intention de changer de prénom	• Émission radio : débat sur les rythmes scolaires • Émission radio : situation des langues régionales par Henriette Walter	• Interview d'un médecin : dangerosité du téléphone portable • Situations relatives aux problèmes de santé • Interview d'un médecin de campagne
Compréhension des textes	• Test de compétences • Dialogue de film • Extrait de roman	• Extraits de biographies (récits de rencontres, de rêves et de souvenirs) • Article de presse (opinion sur les caméras de surveillance)	• Articles de presse (questions d'éducation) • Forum Internet (dialogue avec une députée) • Lettre ouverte (protestation)	• Forum Internet • Textes prescriptifs (la sieste, le feng shui)
Écriture	• Lettres de demandes	• Rédaction de fragments de blog (commentaires de photos, récit de rêves, bref texte d'opinion)	• Rédaction d'une protestation argumentée (pétition ou lettre ouverte)	• Rédaction de questions et de réponses sur un forum santé • Rédaction de notes d'après un document oral informatif et mise en forme
Civilisation	• Le couple en France • Le film *Ce soir, je dors chez toi* (Olivier Baroux) • Le roman *Une vie française* (Jean-Paul Dubois)	• Extraits de biographies (Gérard Klein, Jean-Claude Brialy, Jean d'Ormesson) • Noms de famille et prénoms	• Problèmes d'organisation scolaire (temps, notation, redoublement, etc.) • Les langues régionales en France • Autoroutes et problèmes d'environnement	• Le système de santé en France (problème en milieu rural) • Tendances en matière de bien-être : feng shui, médecines douces

Évaluation p. 123 **Évasion :** ... dans la vie des autres p. 126 **Projet :** Fragments pour une autobiographie p. 126

Annexe 6 : Questionnaire d'évaluation pour les apprenants

Évaluation par l'étudiant
à compléter après avoir effectué une télésimulation DRAMAFLE/ECHO

Informations générales
Votre nom : Votre âge :
Votre nationalité : Votre école de français :
Vous étudiez le français depuis quand ?
Vous apprenez le français :
□ pour le plaisir. □ dans votre école ou votre université. □ pour votre travail.

Votre cyberacteur/ cyberactrice :
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo ___ Fiche n° ___
Date de la télésimulation:

Avant la télésimulation, vous avez déjà utilisé un logiciel de visioconférence (skype, msn, google talk, etc) ? *
□ Oui, pour parler avec mes amis et ma famille.
□ Oui, pour mon travail.
□ Oui, pour mes études.
□ Non, c'est la première fois.

Avant la télésimulation : les activités

1. Je trouve l'activité 1 (compréhension orale) :
□ facile □ difficile □ autre :
□ utile □ inutile □ autre :

2. Je trouve l'activité 2 (compréhension écrite) :
□ facile □ difficile □ autre :
□ utile □ inutile □ autre :

3. Je trouve l'activité 3 (production écrite) :
□ facile □ difficile □ autre :
□ utile □ inutile □ autre :

4. Avez-vous utilisé le tableau de l'étape 4 pour préparer la rencontre ? □ Oui. □ Non.

5. Comment trouvez-vous le déroulement de l'interaction proposé dans ce tableau (les étapes de la conversation) ?
□ Satisfaisant. □ Assez satisfaisant. □ Peu satisfaisant. □ Insatisfaisant.

6. Ces activités vous ont bien préparé pour la rencontre avec le cyberacteur par skype.
□ Oui. □ Non. □ Plus ou moins.

7. Vous vous êtes préparé(e) avant la télésimulation :
□ Moins de 30 minutes. □ Entre 30 et 45 minutes.
□ Entre 1 heure et 1 heure et demie □ Plus d'une heure et demie. □ Plus de deux heures.

Commentaire éventuel sur les activités et la préparation de la rencontre :

Pendant la télésimulation

8. Avez-vous improvisé pendant l'interaction (c'est-à-dire, vous avez parlé sans lire ou répéter le texte préparé) ?
□ Toujours ou presque. □ Souvent. □ Quelques fois. □ Peu. □ Jamais ou presque.

9. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Pourquoi ?

10. Pendant vos échanges par skype, vous avez pu dire tout ce que vous vouliez ?

11. Que vous apporte la télésimulation par rapport à un jeu de rôles en classe ?

12. Par rapport à la langue, vous trouvez que votre performance a été pendant l'interaction
□ Satisfaisante.
□ Assez satisfaisante.
□ Peu satisfaisante.
□ Insatisfaisante.

13. Pourquoi ?

14. Pour votre apprentissage du français, la télésimulation peut vous aider :
□ à mieux parler en français avec un francophone natif.
□ à mieux gérer votre stress lorsque vous devez vous exprimer à l'oral.
□ à savoir agir et réagir dans des situations authentiques en français.
□ à faire une rencontre interculturelle.
□ à parler français en dehors du cours de français.
Autre / commentaire éventuel :

15. En quelques mots, quel est votre bilan sur cette expérience de télésimulation ?

Après la télésimulation

16. Vous voulez faire d'autres télésimulations ? □ Oui. □ Non. □ Peut-être.
17. Pourquoi ?

Annexe 7 : Questionnaire d'évaluation pour les cyberacteurs

Évaluation par le cyberacteur
à compléter après avoir effectué une télésimulation DRAMAFLE/ECHO

Informations générales
Prénom : Nom :
Votre formation (langue, fle, théâtre) :
Combien de télésimulations avez-vous déjà réalisées comme cyberacteur ?
Est-ce la première fois que vous faites CETTE télésimulation ? OUI NON
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo ____ Fiche n° __
Date de la télésimulation : _____
Avec quel apprenant / quelle classe : _____

Conditions de la télésimulation

---

1. La TS a impliqué : un apprenant un petit groupe une classe entière
2. Quel matériel informatique avez-vous utilisé pour le son et l'image ?
   - Un ordi avec webcam / micro intégrés.
   - Un micro indépendant.
   - Un casque.
   - Une webcam indépendante.
   - Autre :

3. Aviez-vous déjà utilisé l'outil de visioconférence (skype, google talk, msn, etc)?
   - Oui, dans un cadre privé (amis, familles).
   - Oui, dans un cadre professionnel (réunions à distance).
   - Oui, dans le cadre de vos études ou de votre formation.
   - Oui, dans un cadre pédagogique en tant que professeur ou tuteur en ligne.
   - Non, vous n'étiez pas un utilisateur de cet outil avant de participer au projet Dramafle.

4. Connaissiez-vous les contenus de la fiche d'activités avant la TS ?
5. Temps total consacré à la préparation de votre rôle (lecture de la fiche et des documents, création du personnage, du décor et de l'ambiance) :
   - Moins de 20 minutes.
   - Entre 20 et 30 minutes.
   - Entre 30 et 45 minutes.
   - Plus de 45 minutes.
   - **Plus d'une heure.**

6. Avez-vous échangé suffisamment avec le professeur/l'apprenant avant la TS ? Si non, pourquoi ?

7. Durée de la séance de télésimulation

Évaluation de la fiche ECHO (activités et canevas du cyberacteur)

8. Sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout-à-fait), l'apprenant vous a semblé bien préparé à faire la télésimulation ?
9. La production écrite que vous avez reçue vous a-t-elle été utile pour préparer l'interaction ? Pourquoi ?
10. Quelle modification suggérez-vous pour améliorer les documents et la fiche pédagogique ?
11. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous le canevas pour le cyberacteur ?
12. Avez-vous utilisé le canevas du cyberacteur pour :

- Pour préparer votre personnage (choix du costume, des accessoires).
- Pour préparer le décor de votre pièce.
- Pour définir la progression de l'interaction: j'ai suivi les étapes du canevas de jeu.
- Pour définir ce que vous alliez dire : j'ai repris les suggestions de formulation.
- Au final, je n'ai pas beaucoup utilisé les indications pour le cyberacteur.
- Autre :

13. Quels éléments seraient à modifier ou ajouter dans le tableau de canevas pour faciliter les échanges entre le cyberacteur et l'apprenant/ le groupe d'apprenants ?
14. Qu'avez-vous préparé en termes de décor, d'accessoires et d'ambiance ?

L'interaction lors de la télésimulation

15. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous votre performance pendant la télésimulation ? Pourquoi ?
16. Sur une échelle de 1 à 5, comment l'(les) apprenant(s) ont semblé apprécier cette TS ?
17. La performance de l'apprenant sur le plan langagier a été :

□ Satisfaisante. □ Assez satisfaisante. □ Peu satisfaisante. □ Insatisfaisante.

18. Selon vous, l'apprenant s'est-il engagé activement dans les échanges ? Pourquoi ?
19. Avez-vous eu le sentiment de reproduire les conditions d'une interaction authentique (imprévus, spontanéité, hésitations) avec l'apprenant ?

Bilan : difficultés et points forts de la télésimulation

20. Selon vous, quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant la télésimulation ?

- Des difficultés liées à l'outil de communication à distance, la visioconférence (problèmes techniques, qualité son/ image, espace scénique inadapté).
- Des problèmes liés à la gestion de la durée (interaction trop courte ou trop longue).
- Des difficultés du cyberacteur pour comprendre l'apprenant.
- Des difficultés de l'apprenant pour comprendre le cyberacteur (compétences linguistiques trop limitées et mal adaptées).
- Des difficultés pour faire parler l'apprenant : il était très stressé.

- Des difficultés pour faire parler l’apprenant : il était mal préparé pour cette situation d'interaction.
- Des problèmes de crédibilité par rapport à la situation à jouer (situation de communication saugrenue, irréaliste par rapport à l’âge ou la culture de l’apprenant, pauvre ou mal définie).
- Autre :

21. Pour résumer, quels sont les points positifs de cette télésimulation ?

- Elle est bien adaptée au niveau de français de l’apprenant.
- Elle prépare à une situation de communication de la vie quotidienne.
- Elle propose une situation créative et stimulante.
- L’apprenant y a un rôle actif : il ne se contente pas de répondre sommairement ou de répéter ce qu'il a appris.
- Elle permet de faire participer tout un groupe d’apprenants.
- Elle permet d'approfondir un travail individuel, notamment à l'oral.
- Le cyberacteur a un rôle intéressant et motivant (personnage bien défini, agréable à jouer)
- Elle permet de travailler sur des aspects interculturels.
- Vous vous êtes amusés, vous comme cyberacteur, et vos interlocuteurs.
- Autre :

Annexe 8 : Questionnaire d'évaluation pour les enseignants

Évaluation du professeur
à compléter après avoir effectué une télésimulation DRAMAFLE/ECHO

Informations sur le professeur
Prénom : Nom :
Votre formation, nombre d'année(s) d'enseignement FLE :
La télésimulation concerne quel niveau du manuel ECHO : Fiche n°
Votre institution/établissement :
Date de la télésimulation: Quel était votre cyberacteur ?

Aviez-vous déjà utilisé l'outil de visioconférence (skype, google talk, msn, etc) *
□ Oui, dans un cadre privé (avec des amis, votre famille).
□ Oui, dans un cadre professionnel hors classe (réunion de travail, etc).
□ Oui, dans un cadre pédagogique comme professeur ou tuteur en ligne (formation à distance, etc.)
□ Oui, comme apprenant, lors de votre propre formation.
□ Non, vous n'étiez pas utilisateur de cet outil avant de participer aux télésimulations.

Combien de télésimulations avez-vous déjà réalisées comme professeur ?
Est-ce la première fois que vous faites CETTE télésimulation? □ Oui. □ Non.

Conditions de la télésimulation

1. Votre modalité de travail : □ cours individuel □ petit groupe □ classe
2. Âge de l'/des apprenant/s ayant réalisé la TS : Nationalité/s :

3. Pourquoi étudient-ils le français ?
□ Pour le plaisir.
□ Pour leur cursus scolaire ou universitaire.
□ Pour le travail.
Commentaire éventuel :

4. Quel matériel informatique avez-vous utilisé ?
□ Un ordinateur individuel.
□ Un ordinateur et un vidéoprojecteur.
□ Un TNI.
□ Autre:

5. Temps consacré en cours à la préparation de la télésimulation (réalisation des activités de compréhension et de production, préparation du jeu de rôle, mise en place du décor) :
□ 1h □ Entre 1h et 1h30 □ Entre 1h30 et 2h □ Entre 2h et 2h30 □ +de 2h30

6. Avez-vous assez échangé avec le cyberacteur avant la télésimulation ? □ Oui. □ Non.
Commentaire éventuel :

7. Durée réelle de la télésimulation : _____minutes

Évaluation de la fiche DRAMAFLE/ECHO

8. Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le mieux), la fiche est-elle adaptée au niveau de compétences en langue de l'apprenant (A1, A2, B1, etc) ?

9. La télésimulation Dramafle a-t-elle offert un complément utile à votre cours de français ?
□ Oui. □ Non.
Commentaire éventuel :

10. La compréhension orale de la fiche Dramafle est-elle satisfaisante ?
□ Oui. □ Non. □ Pas entièrement.
Préciser pourquoi.

11. La compréhension écrite proposée est-elle satisfaisante ?
□ Oui. □ Non. □ Pas entièrement.
Préciser pourquoi.

12. La production écrite proposée est-elle satisfaisante ?
□ Oui. □ Non. □ Pas entièrement.
Préciser pourquoi.

13. Le tableau fourni à l'étape 4 pour préparer la rencontre par Skype est-il satisfaisant ?
□ Oui. □ Non. □ Pas entièrement.
Préciser pourquoi.

14. Ces activités ont bien préparé les apprenants à la rencontre avec le cyberacteur par Skype.
□ Oui. □ Non. □ Plus ou moins.

15. Quelle modification suggérez-vous pour améliorer les supports et la fiche pédagogique ?

L'interaction lors de la télésimulation

16. Sur une échelle de 1 à 5, la télésimulation avec le cyberacteur a-t-elle été satisfaisante ?

17. Sur une échelle de 1 à 5, l'apprenant s'est-il engagé activement dans l'interaction avec le cyberacteur ? Préciser comment, pourquoi.

18. La performance de l'apprenant sur le plan langagier a été :
□ Satisfaisante. □ Assez satisfaisante. □ Peu satisfaisante. □ Insatisfaisante.

19. La progression des échanges est-elle satisfaisante lors de la rencontre ? □ Oui. □ Non.
Préciser pourquoi.

20. Selon vous, la télésimulation a-t-elle permis de reproduire les conditions d'une interaction authentique (imprévus, spontanéité, hésitations) ? □ Oui. □ Non.
Préciser pourquoi.

21. Sur une échelle de 1 à 5, comment l'(les) apprenant(s) ont semblé apprécier cette TS ?

22. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous le jeu du cyberacteur ?

Bilan : difficultés et points forts de la télésimulation

23. Selon vous, quelles difficultés ont rencontrées l'apprenant ou les apprenants pendant la télésimulation ?
□ Des problèmes techniques liés à la qualité des échanges en visioconférence.
□ Des problèmes liés à la gestion de la durée (interaction trop courte ou trop longue).
□ Des difficultés du cyberacteur pour comprendre l'apprenant.
□ Des difficultés de l'apprenant pour comprendre le cyberacteur (choix de questions, vocabulaire, débit mal adaptés du cyberacteur).
□ Des difficultés pour faire parler l'apprenant : il était très stressé.
□ Des difficultés pour faire parler l'apprenant : il était mal préparé par les activités de la fiche à jouer cette situation.
□ Des problèmes de crédibilité par rapport à la situation à jouer (situation de communication saugrenue, irréaliste par rapport à l'âge ou la culture de l'apprenant, pauvre ou mal définie).

Commentaire éventuel :

24. Pour résumer, quels sont les points positifs de cette télésimulation ?
□ Elle est bien adaptée au niveau de langue de l'apprenant.
□ Elle est intéressante par rapport à la culture d'apprentissage de l'apprenant (âge, origines culturelles, traditions scolaires).
□ Elle vous a permis de motiver vos apprenants avant, pendant et après la TS.
□ Elle finalise bien les activités de compréhension et production de la fiche pédagogique.
□ Elle prépare à une situation de communication de la vie quotidienne.
□ Elle propose une situation créative et stimulante.
□ L'apprenant y a un rôle actif : il ne se contente pas de répondre sommairement ou de répéter ce qu'il a mémorisé.
□ Elle permet de faire participer tout un groupe d'apprenants.
□ Elle permet de s'entraîner à gérer un stress à l'oral face à un nouvel interlocuteur.
□ Elle permet d'approfondir un travail individuel, notamment à l'oral.
□ L'apprenant a un rôle intéressant et motivant (personnage bien défini, agréable à jouer)
□ Elle permet de travailler sur des aspects interculturels.
□ Vous vous êtes amusés, vous comme professeur, et vos élèves.

Commentaire éventuel :

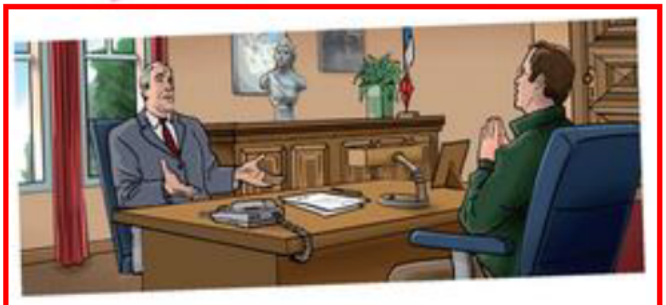
Annexe 9 : Exemple de jeux théâtraux proposés dans Écho B1.1.

a) La dramatisation d'un dialogue du manuel – Leçon 5 « Mais où va-t-on ? »

2 Au parc naturel, un journaliste interroge la directrice Gaëlle Lejeune.

Le journaliste : Vous venez d'être nommée directrice du parc. Quels sont vos projets ?
Gaëlle : Continuer le travail de mon prédécesseur : l'extension du parc.
Le journaliste : À condition que vous puissiez le faire. Votre prédécesseur avait eu des problèmes. On dit que c'est pour cela qu'il est parti.
Gaëlle : Eh bien moi, je ne renoncerai pas.
Le journaliste : En face de vous, vous aurez des promoteurs immobiliers, des...

Transcription



3 À la mairie du Crayeux

Le maire : Bonjour, monsieur Labrousse. Qu'est-ce que je peux faire pour vous ?
M. Labrousse : C'est au sujet de mes ordinateurs.
Le maire : Les ordinateurs pour votre classe ?
M. Labrousse : Oui, et le téléprojecteur. Vous avez promis...
Le maire : Écoutez, monsieur Labrousse, je crois que cette année, il faut y renoncer. Sauf si nous avons une aide du département.
M. Labrousse : Mais à Abbeville, mon collègue, il en a dix.
Le maire : À Abbeville, oui. Mais ici, nous sommes au Crayeux. C'est une commune pauvre : pas d'entreprise, très peu de touristes... Mais vous allez voir, monsieur Labrousse, ça va bientôt changer.

b. Qui va s'opposer à ses projets ?
c. Que va faire Gaëlle pour réussir ?
Transcrivez la fin de la scène.

SCÈNE 3.
Qui est M. Labrousse ?
Écoutez et jouez la scène avec votre voisin(e).

Jouez la scène.
Vous avez un projet (partir à l'étranger, acheter un appartement ou une belle voiture, obtenir l'emploi dont vous rêviez, etc.).
Vous avez dû y renoncer.
Vous en parlez à votre voisin(e) qui vous pose des questions.

But – Intention – Renoncement

• **Buts et intentions**
Pierre **a** l'intention de faire le tour du monde
Son **but**, son **intention**, son **projet**, c'est de construire lui-même son bateau.
Il construit un bateau **pour** faire le tour du monde.
Je l'aide **pour qu'**il puisse le faire vite. (***pour que* + subjonctif**)
Il **a décidé** de m'emmener. **Tant mieux.**

• **Renoncements**
Pierre abandonne son projet. Il renonce à partir.
Tant pis pour moi.
Je ne peux rien y faire. Je n'y peux rien.

Prononciation

Distinguez [œ], [ø], [ɔ], [o].

Météo en folie
C'est la chaleur au pôle Nord
On n'y peut rien.
C'est la fraîcheur sur l'Amazone
Et c'est tant mieux.
Il pleut des seaux sur le désert
Ah, quel bonheur !
Les consommateurs sont heureux
Et les pollueurs généreux.

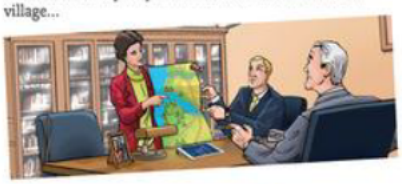
Extraits du manuel *Écho B1.1* (Girardet & Pécheur, 2013 : 55)

b) Les jeux de rôle

- Leçon 6 « Expliquez-moi »

1 Le maire du Crayeux et son adjoint reçoivent Yasmina Belkacem qui représente la Société pour les énergies nouvelles (SPEN).

Le maire : Alors, ce serait possible ?
Yasmina : Tout à fait, vous avez le vent, l'espace… Vous pouvez faire un parc d'éoliennes… Et grâce à ce parc, vous aurez des revenus importants.
M. Duval : Ça rapportera combien ?
Yasmina : Une éolienne rapporte 25 000 € par an. 20 000 à la mairie et 5 000 au propriétaire du terrain.
Le maire : Et il n'y a pas de frais ?
Yasmina : Non, puisque nous nous occupons de tout.
Le maire : J'ai entendu dire que ça faisait beaucoup de bruit.
Yasmina : Ah, ce n'est pas silencieux. Mais vous n'entendrez rien puisque les éoliennes seront à 3 km du village…



2 Fin mai, le conseil municipal du Crayeux vient de se réunir.

Le maire : 18 voix pour, 6 contre, le projet d'installation des éoliennes est adopté. (*applaudissements*)
G. Labrousse : Je vous préviens. On ne se laissera pas faire. Dès ce soir, je crée un comité anti-éoliennes !
Le maire : Il ne sera pas gros, votre comité. Une partie de vos amis écologistes restent avec nous. Ils sont pour les éoliennes.
G. Labrousse : Je les mettrai en garde. Ce projet va provoquer une catastrophe écologique. C'est la mort des oiseaux du parc naturel.
Le maire : Nous avons voté, Labrousse. Respectez la démocratie.
G. Labrousse : Vous savez bien qu'il manque l'accord du préfet.
Le maire : Il dira oui.
G. Labrousse : Eh bien, nous avertirons la presse et on saura que les éoliennes sont construites sur les terrains de quatre conseillers municipaux.
Le maire : Au lieu de nous menacer, Labrousse, faites quelque chose pour le développement de la commune.
Tout ce que vous savez faire, c'est demander de l'argent !

Par 18 voix contre 6, le conseil municipal du Crayeux a adopté un projet d'installation de 20 éoliennes.
Pour devenir réalité, le projet doit encore avoir l'autorisation du préfet mais une forêt d'éoliennes va peut-être bientôt pousser sur le plat pays de la baie de Somme.

SCÈNE 2.
a. Racontez ce qui s'est passé avant la scène.
b. Relevez les arguments du maire et ceux de G. Labrousse.

Les arguments du maire	Les arguments de G. Labrousse
le conseil municipal a voté	…

SCÈNE 3.
a. Observez le dessin et lisez la première réplique.
b. Imaginez le dialogue entre Gaëlle et la dame.
c. Écoutez l'enregistrement. Comparez avec votre production. Notez les arguments de Gaëlle.

SCÈNE 4.
a. Lisez la partie transcrite et imaginez la suite.
b. Écoutez et transcrivez la fin de la scène.

Jouez la scène (à deux).
Inspirez-vous de la scène 2 et utilisez le vocabulaire du tableau.
Le voisin qui habite au-dessus de votre appartement organise tous les soirs des fêtes bruyantes.
Vous allez le voir et vous vous expliquez.

Mettre en garde – Menacer

- **Vous avez intérêt à ne rien dire – Vous feriez mieux de ne rien dire**
Ne vous laissez pas faire
- **Je vous préviens…**
Je vous avertis…
Je vous mets en garde…
} Ne dites rien !
- **Menacer quelqu'un**
Je l'ai menacé de porter plainte à la police.

Extraits du manuel *Écho B1.1* (Girardet & Pécheur, 2013 : 62-63)

- Leçon 9 « On s'adapte »

Avec mes remerciements anticipés et dans l'attente d'une réponse positive, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes respectueuses salutations.

Valentine Ducret

Jeux de rôle (à faire avec votre voisin(e)).
Choisissez une situation et jouez-la.
- Vous allez déménager. Vous avez besoin d'aide. Vous téléphonez à un(e) ami(e).
- Vous achetez une voiture. Le vendeur vous dit qu'il ne la recevra que dans un mois. Vous demandez une réduction sur le délai de livraison.
- Au restaurant, vous n'avez pas réservé. Il n'y a plus de place. Vous insistez.

Lisez la lettre ci-contre.
a. Qui écrit ? À qui ? Pourquoi ?
b. S'agit-il d'une première demande ?
c. Relevez les arguments apportés par Valentine. Comment sont-ils introduits ?

Rédigez une lettre pour la situation suivante :
Vous avez rempli un dossier de candidature pour un stage en France (stage de langue, stage professionnel, de loisir, etc.). Il a été refusé.
Vous écrivez une lettre pour essayer d'obtenir ce stage.

Demander – Insister – Refuser

- **Demander**
Je voudrais… J'aimerais (bien) que tu viennes.
Est-ce que tu pourrais… Est-ce qu'il te serait possible de venir ?
Je serais très heureuse que tu viennes. Cela me ferait plaisir que…
Je voudrais (je voulais) te demander de… Est-ce que je peux te demander de me remplacer ?
Ce serait très gentil si tu pouvais me prêter 500 €.
Pourrais-tu me rendre un service ? Je peux te demander une faveur ?
- **Plus formel, à l'écrit :**
Je souhaiterais avoir un entretien avec vous.
Je vous serais très reconnaissant s'il vous était possible de m'accorder un entretien.
Je sollicite un entretien…
- **Insister**
Allez ! Fais un effort !
J'insiste. Je me permets d'insister.
Mais si, vous devez venir ! Il faut absolument venir – J'y tiens.
Je vous en prie (je vous en supplie), venez !
- **Refuser**
Je suis désolé… Désolé… Je regrette, c'est impossible.
Je voudrais bien (j'aimerais bien) mais je suis obligé de refuser.
Si je pouvais venir, je le ferais volontiers mais…
Je vous le promets. Dès que c'est possible, je vous appelle…

Extraits du manuel *Écho B1.1* (Girardet & Pécheur, 2013 : 95)

c) La simulation – Leçon 11 « Motivez-les »

11 Motivez-les !

Projet : association d'intérêts

Vous prendrez position pour ou contre un projet. Vous vous associerez avec d'autres personnes pour le défendre ou pour vous y opposer. Vous rédigerez une pétition ou un manifeste et vous organiserez un débat sur le sujet.

EN BREF

Performance

Dans la ville de Sète s'est tenu le 4e festival « Infr'Action » qui rassemble des artistes « performants » du monde entier. Ni musicien, ni comédien, ni danseur, ni sculpteur, le performant se définit comme quelqu'un qui mène « une action réfléchie ou spontanée ».

Performance de l'artiste plasticien L. Malstaf, à Marseille, en juin 2008.

Ainsi, planté toute la matinée au coin d'une rue, un de ces artistes tenait deux cornets de glace fondant sur des articles de journaux. Une Chinoise, aveuglée par un bandeau noir, épluchait des pommes de terre.

La manifestation subventionnée par la région et la ville de Sète suscite des avis partagés qui vont de l'indifférence à l'indignation.

D'après *Midi Libre*, 18/09/2008.

Nouvelle autoroute

Le ministre des Transports vient d'annoncer le prochain lancement de l'autoroute A65 entre Langon et Pau. Cette autoroute permettra de relier plus rapidement la région de Bordeaux aux Pyrénées et à l'Espagne.

La future autoroute n'est pas approuvée par les associations écologistes car elle traverse des espaces naturels où vivent des espèces animales protégées.

Langues régionales

Les députés viennent d'adopter en première lecture une loi visant à modifier l'article 1 de la Constitution française. Rappelons que cet article définit la République française comme « indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Il sera désormais suivi de la phrase : « Les langues régionales appartiennent à son patrimoine. »

Les associations de défense des langues régionales sont satisfaites. L'Académie française proteste. Le texte de loi doit maintenant être examiné par le Sénat.

Notes pour les profs

Sur le site Internet note2be.com, les élèves peuvent donner des appréciations sur leurs professeurs et les noter.

Le syndicat SNES-FSU, syndicat majoritaire des lycées et collèges, et une cinquantaine d'enseignants à titre individuel ont porté l'affaire en justice.

D'après l'AFP.

Choisissez votre cause

1 La classe se partage la lecture des quatre nouvelles brèves ci-dessus. Chaque groupe informe la classe de ce qu'il a lu.

2 Cherchez d'autres informations qui suscitent des réactions pour ou contre. Rédigez-les sous forme de nouvelles brèves.

3 Choisissez une de ces causes. Vous pouvez travailler en petits groupes.

Créez votre association

Vous décidez de créer une association pour défendre la cause que vous avez choisie.

Exposez en quatre ou cinq lignes les buts de votre association.

Exposer les buts d'un projet

- Pourquoi faites-vous cela ? Quel est votre but ? Quelles sont vos intentions ?
- L'objet (le but) de l'association est… Notre intention est de défendre… L'association a pour but de s'opposer à…
- Projeter (de) – envisager (de) – prévoir (de) Nous projetons de mener des actions pour…
- Nous agirons… pour que / afin que / de sorte que } la loi soit rejetée (subjonctif)
- Nous agirons pour (afin de…) faire rejeter la loi.
- Nous voulons faire en sorte que la loi soit rejetée.

Projet

Informez-vous, préparez votre argumentation

Suite au projet de loi sur l'inscription des langues régionales dans la Constitution (voir nouvelle brève p. 110), Françoise Olivier-Coupeau, députée du Morbihan (région Bretagne), répond aux questions des participants d'un forum du journal *Libération* (02/06/2008, liberation.fr © Libération).

Libération.fr — Rechercher — Sur liberation.fr — Sur Google

1 – Roparzh.

À quoi cela va-t-il servir de déclarer les langues comme mobilier national[1] ? Seront-elles plus enseignées, plus médiatisées ? Il n'y a pas de radio en breton pour toute la Bretagne (seulement des radios locales), pas de télévision en breton, pas de soutien à la création, aux auteurs, à la presse (sauf en français), pas de diffusion de chansons en breton.

Françoise Olivier-Coupeau. Je ne suis pas d'accord avec votre analyse. Il y a TV Breizh, des chansons en breton, des radios en breton. Par contre c'est loin d'être suffisant. Cette intégration des langues régionales au patrimoine de la France dans la Constitution est un premier pas fondamental, mais qui devra être suivi d'une politique volontariste des pouvoirs publics, y compris dans les moyens mis en œuvre[2] pour développer l'enseignement, la culture, etc.

2 – Hercules.

Quel est le but de l'inscription des langues régionales dans la Constitution ? Ne craignez-vous pas des conséquences discriminatoires[3] comme en Espagne : un citoyen andalou ne peut aller travailler dans l'administration ou une grande entreprise en Catalogne[4] s'il ne connaît pas la langue ?

[…] Je ne crains pas les risques de discrimination, ce n'est ni dans notre culture nationale, ni dans l'intérêt ou les projets des défenseurs des langues régionales.

3 – Sans.

Certaines langues de l'UE, comme l'italien ou l'allemand, sont déjà victimes de la dictature de l'anglais. Les langues régionales ne vont-elles pas aggraver le phénomène ? Et pour servir à quoi sur le marché du travail, alors même que nos jeunes ne peuvent déjà plus postuler pour travailler outre-Rhin par exemple car ils ne parlent pas la langue de Goethe ?

Au contraire, le bilinguisme français-langue régionale est un formidable vecteur de multilinguisme. Les enfants qui parlent une langue régionale tout petits apprennent sans aucune difficulté une, voire plusieurs langues étrangères par la suite. La finalité de la protection des langues régionales n'est pas purement économique, elle va bien au-delà, puisqu'elle est culturelle, et touche à nos racines les plus profondes.

4 – Valéry.

La France a mis du temps à reconnaître la diversité de son patrimoine linguistique. N'est-il pas trop tard ?

Il n'est jamais trop tard pour bien faire ! Vous avez raison, nous avons perdu des langues et beaucoup de locuteurs, mais nous avons gagné des militants des langues régionales, prêts à se battre pour qu'elles survivent et se développent.

5 – Bene.

C'est très bien de faire vivre les langues régionales mais j'ai peur que le français disparaisse au profit de l'anglais, langue internationale et du commerce ?

Je crois pour ma part que lutter pour les langues régionales, c'est une autre façon de lutter contre l'omniprésence de l'anglais. Le risque de se faire cannibaliser par la langue anglaise existe, nous devons lutter fermement contre cela, et tous les moyens sont bons, y compris les langues régionales.

1. Patrimoine national. – 2. Employer pour, utiliser pour… – 3. Qui favorise certains groupes de personnes. – 4. La Catalogne est une région autonome de l'Espagne.

1 Lisez le forum de *Libération*. D'après le contexte, trouvez le sens des mots suivants :
Paragraphe 1 : un pas fondamental – une politique volontariste
Paragraphe 3 : un vecteur de multilinguisme – voire
Paragraphe 4 : un locuteur – un militant
Paragraphe 5 : au profit de – l'omniprésence – cannibaliser

2 Relevez les arguments pour et contre le projet de loi.

3 Recherchez des arguments pour ou contre le projet que vous avez choisi.

Projet

Faites l'historique du problème

Les langues régionales en France

Jusqu'à la fin du Moyen Âge, la France est un puzzle de territoires qui ont chacun leur langue, leurs coutumes et leurs lois. L'unité politique et juridique de ces territoires se fait progressivement grâce aux conquêtes, aux acquisitions et aux mariages des rois de France, puis avec la Révolution et la politique de Napoléon Ier.

Mais l'unification linguistique sera plus lente. Le français (dialecte de la région parisienne) va s'imposer petit à petit dans les villes puis dans les campagnes. Ces campagnes, qui représentent à l'époque un pourcentage important de la population, resteront bilingues jusqu'à la première moitié du XXe siècle.

Une volonté d'unification linguistique existait dès la Révolution mais il faudra attendre la IIIe République pour que le gouvernement puisse imposer une école obligatoire, laïque, gratuite et où l'on ne s'exprime qu'en français. Aujourd'hui, les personnes qui parlent encore une langue régionale ne l'utilisent plus pour la communication quotidienne. Les langues régionales sont devenues « des sujets d'étude, presque objets de culte en même temps qu'un moyen d'affirmer son identité[1] ».

1. Henriette Walter, *Le Français dans tous les sens*, Robert Laffont, 1988.

L'enseignement des langues régionales

En France, l'enseignement facultatif de certaines langues régionales – le basque, le breton, le catalan et l'occitan – est autorisé depuis 1951. Des décrets ont ensuite ajouté le corse, puis le tahitien et les langues mélanésiennes. Depuis 1970, ces langues régionales peuvent être utilisées comme option au baccalauréat. C'est un enseignement qui progresse fortement.

Pendant l'année scolaire 2001-2002, 252 858 élèves bénéficiaient d'un enseignement de langues régionales. Ils sont 404 351 aujourd'hui, soit près de 60 % de hausse !

Tous niveaux confondus, l'alsacien arrive en tête avec 163 820 élèves. Ensuite vient l'occitan (plus de 80 000 élèves, collégiens et lycéens), le tahitien (50 000 élèves) et le corse (34 598 élèves). Le breton touche 23 432 élèves, le basque 11 062 élèves et le catalan 13 048.

Extrait du site liberation.fr

LE DOCUMENT RADIO

Henriette Walter, linguiste, et Jean Bonnefon, chargé de mission pour Radio France, exposent la situation des langues régionales en France.

1 Lisez les informations ci-dessus. Dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.
a. La France a mis environ 1 000 ans à se construire.
b. Sous Napoléon Ier, le territoire de la France avait à peu près son visage actuel.
c. À l'époque de Molière, tous les Français parlaient la même langue.
d. Beaucoup d'arrière-grands-pères des Français d'aujourd'hui étaient bilingues.
e. Dans les écoles, l'enseignement des langues régionales est obligatoire.
f. Dans certaines régions, aujourd'hui, les gens ne se parlent pas en français.

2 Notez les grandes étapes de l'unification linguistique de la France.
Moyen Âge : …
…

3 Repérez sur la carte de la page 149 les différentes zones des langues régionales.

4 Cherchez une explication.
a. Pourquoi c'est la langue de la région parisienne qui s'est imposée ?
b. Pourquoi l'enseignement des langues régionales se développe-t-il ?

5 Écoutez le document radio. Approuvez ou désapprouvez les affirmations suivantes :
a. En Corse, la langue corse est encore pratiquée.
b. Beaucoup de Bretons parlent encore le gallo.
c. Les jeunes ne sont plus intéressés par les langues régionales.
d. Ce sont les parents de ces jeunes qui ont cessé de parler leur langue régionale.
e. Les Français pensent qu'il faut s'ouvrir au monde sans perdre sa langue régionale.
f. Il y a moins d'un siècle, les langues régionales étaient encore utilisées.

6 Complétez l'argumentation de la cause que vous avez choisie.

Lettre adressée au ministre de l'Environnement par un groupe d'associations s'opposant au projet de construction de l'autoroute A65 (voir la nouvelle brève p. 110).

Monsieur le ministre d'État[1]

Vous avez annoncé, mercredi 24 octobre, lors des négociations sur les transports du Grenelle de l'environnement[2], la fin de la construction d'autoroutes en France. Vous avez déclaré : « C'est fini : on n'augmentera plus la capacité routière. Notre stratégie est de développer le ferroviaire et le fluvial. »

Les associations Alternative régionale Langon Pau (ARLP), Greenpeace, Les Amis de la Terre et SEPANSO (France Nature Environnement Aquitaine) qui luttent en Aquitaine contre le projet d'autoroute inutile A65 reçoivent positivement ces premières déclarations […]. Cependant l'annonce de M. Dominique Bussereau[3] (dans le journal *Sud-Ouest* du 26 octobre) : « L'autoroute A65 Langon-Pau continue de se justifier » est contradictoire avec les déclarations du Grenelle et nous fait douter de leur sincérité.

En effet, en plus des crises climatiques et énergétiques qui rendent obsolètes la plupart des projets autoroutiers, ce projet d'autoroute de 147 kilomètres entre Langon et Pau ne nous paraît aucunement justifié car :
– le trafic sur l'axe existant est très faible et promet de le rester ;
– ses enjeux environnementaux très forts ont été en grande partie ignorés : bilan carbone insuffisant, biodiversité en danger (zones Natura 2000[4] et espèces protégées à haute valeur patrimoniale sur le tracé) ;
– l'axe n'est pas classé accidentogène ;
– la route actuelle est facilement aménageable.
[…]

C'est pourquoi nos associations vont demander d'arrêter les études préliminaires[5] et de réévaluer le projet en fonction des nouveaux critères du Grenelle de l'environnement.

Extrait de la lettre publiée par la Fédération France Nature Environnement.

1. Le titre de ministre d'État est honorifique. Il peut être donné à n'importe quel ministre. – 2. Suite de réunions destinées à définir la politique de la France pour l'environnement. « Grenelle » est le quartier de Paris où avaient eu lieu les accords de mai 1968 entre le gouvernement et les syndicats. Le mot signifie « débat qui réunit différents partenaires ». – 3. Secrétaire d'État chargé des transports. – 4. Le réseau Natura 2000 est un réseau européen de sites naturels possédant une flore et une faune exceptionnelles. – 5. Études que l'on fait avant de lancer un grand chantier.

Rédigez une pétition ou une lettre ouverte

1 Relisez la nouvelle brève « Nouvelle autoroute » p. 110. Puis lisez la lettre ci-dessus. Repérez…
a. Qui écrit ? c. À cause de quel événement précis ?
b. À qui ? d. Que veulent les auteurs de la lettre ?

2 Reformulez oralement les arguments des auteurs de la lettre.

3 Rédigez une lettre ou une pétition pour défendre votre cause.
(Inspirez-vous de la lettre ci-dessus.)

Organisez un débat

Chaque association présente en quelques minutes la cause qu'elle défend.
La classe demande des informations et exprime des opinions

Extraits du manuel *Écho B1.1* (Girardet & Pécheur, 2013 : 110-113)

Annexe 10 : Le conseil municipal : jeu de rôle ou simulation.

Exemple de situation pouvant être simulée dans un jeu de rôles ou dans une simulation.
dans Caré, J.- M. & Debyser, F. (1978) : *Jeu, langage et créativité*, p. 107

LE CONSEIL MUNICIPAL

Nombre de participants : un peu plus d'une dizaine.

Objectifs linguistiques : exposé d'un problème, argumentation, débat, accord, désaccord, emploi des moyens linguistiques nécessaires à l'expression des relations logiques. Expressions déontiques (on doit, on ne doit pas, il faut, etc.); moyens linguistiques de la prise de décision.

Niveau : moyen ou avancé avec préparation orale et écrite et travail préalable sur documents authentiques et fabriqués. Information de civilisation indispensable.

Situation : Un conseil municipal se réunit pour prendre une décision soit pour traiter un incident qui trouble ou dérange la collectivité, soit pour accepter, refuser ou modifier un projet (urbanisme, investissement, problème de voierie, etc.) par exemple :
– Une chaîne d'hôtels veut installer une station de ski dans un village savoyard;
– Sur une plage bretonne, des estivants pratiquent le nudisme : d'autres estivants pudibonds ou des habitants de la commune se sont plaints;
– Un vieux quartier insalubre mais historique doit-il être détruit pour installer à sa place un ensemble commercial et des bureaux?
– Un mouvement écologiste a dénoncé la pollution que provoque une usine qui donne du travail à la moitié de la population active de la commune. Mais le patron de l'usine menace de fermer son entreprise et de la réinstaller ailleurs si on l'oblige à procéder à des aménagements antipolluants trop coûteux.

Préparation : le conseil municipal peut se jouer en jeu de rôles ou en simulation. En jeu de rôle fantaisiste on pourra improviser ou préparer à peu de frais une situation à la Clochemerle : faut-il ou non ériger un urinoir sur la place du Marché ou laisser s'ouvrir un sex-shop devant l'église? Dans ce cas la préparation sera comparable à celle qui est proposée pour le tapage nocturne. Si l'on prépare plus sérieusement une simulation du conseil municipal le travail préalable et le matériel documentaire seront beaucoup plus importants et comparables à ceux que propose G. Brossard pour le Foyer socio-éducatif; l'information en civilisation sera aussi importante que la préparation linguistique proprement dite : qu'est-ce qu'une commune, rôle du conseil municipal, rôle du maire, attributions du conseil, etc.

Toutefois ce travail qui se rapproche de celui auquel donne lieu une étude de cas, ne devra pas faire oublier l'importance de la préparation psychologique et scénique : imaginer le conseil municipal, ses membres, leur âge, leur métier, leur caractère, etc.

F. D.

Annexe 11 : Exemples de canevas de jeu de rôles

a- Canevas n°1 de la leçon 5 Archipel (1983), cité par Debyser, F. (1996) : *Les jeux de rôles*, p.6-7.

« Dans une épicerie une personne demande du vin.

- L'épicier demande quelle sorte de vin.
- Le client demande un bon vin.
- L'épicier veut savoir quel cru (Bourgogne, Bordeaux, Beaujolais ou crus locaux).
- Le client ne sait pas.
- L'épicier demande ce qu'il mange avec.
- Le client répond.
- L'épicier propose un vin.
- Le client demande le prix.
- L'épicier répond.
- Le client trouve le vin trop cher.
- L'épicier dit que c'est une très bonne année.
- Le client demande autre chose.
- L'épicier propose un vin de qualité inférieure.
- Le client accepte ou refuse. »

b- Canevas de « La valise perdue » dans Caré, J.- M. & Debyser, F. (1978) : *Jeu, langage et créativité*, p. 95-96

Nombre de participants : 2.

Objectif linguistique : L'identification d'un objet au moyen d'adjectifs et de compléments déterminatifs.

Actes de parole principaux : Description, réclamation et éventuellement protestation.

Type de jeu : jeu de rôles.

Niveau : Débutants (avec préparation linguistique).

Autre niveau : (Préparation linguistique non indispensable).

Situation : Un voyageur arrive à Paris (ou à Nice, etc.), il attend la livraison des bagages. Sa valise n'est pas là. Il va se plaindre au bureau des réclamations.

Matériel linguistique utilisable (à préparer avec des débutants).

A — Le voyageur : On a perdu (égaré)
J'ai perdu ma valise
Je ne trouve pas
C'est scandaleux
ennuyeux
désagréable !
inadmissible, etc.
incroyable.
Où est ma valise ?
Elle est en cuir...
C'est une valise en métal...
en carton...
en étoffe...

adjectifs : blanche carrée
rouge plate
noire etc...

2 adj. : grosse valise blanche
petite
grande

compléments déterminatifs :
en + matinée
avec un(e) poignée
des fermetures
numérale étiquette

Éléments phatiques :
Écoutez !
mais enfin !

B — L'employé : questions : « C'est à quel sujet ?
Comment est votre valise ?
Qu'est-ce qu'il y a dedans ?
Pouvez-vous décrire votre valise ? »
etc.

Préparation du jeu de rôles :
Faire imaginer avec précision la scène par le groupe :
A — Imaginer le lieu (ex. l'aéroport de Nice, de Paris, etc.)
le décor (ex. un bureau de réclamations)
l'époque (ex. période de vacances, été, hiver, etc.).
B — Imaginer le voyageur, lui donner une identité, nationalité, nom, âge, milieu social, profession éventuelle, etc.
Convenir du but du voyage (tourisme, affaire, travail, etc.).
Autres détails : ex. des étudiants néerlandais ont imaginé une « voyageuse », riche bourgeoise quadragénaire sans profession mariée à un fabricant de chaussures, arrivant au printemps à Nice pour passer des vacances sur la Côte-d'Azur et voyageant avec un caniche nain, détail qui a eu ensuite son importance dans le jeu de rôle, car le petit chien a uriné dans le bureau.

Attitude du voyageur : poli, en colère, dédaigneux, inquiet, plaignant, suppliant, menaçant, etc.

C — Imaginez l'employé : âge, niveau de responsabilité, physique.

Attitudes : aimable, empressé, poli, indifférent, agacé, blasé, méfiant, tatillon, bureaucrate, etc. Détails éventuels : fait des écritures, dort, mange un casse-croûte, lit les résultats des courses, une revue pornographique, etc.

Accessoires : aucun n'est indispensable : aménager l'espace (tables et chaises) comme un bureau. Placer éventuellement des cartons ou des paquets dans un coin pour représenter des bagages oubliés ou perdus.

Autres jeux de rôle en situation comparable :
le parapluie ou le chapeau perdu;
le manteau perdu.

Le manteau perdu permet un jeu de rôle plus subtil : le plaignant ment mais essaie de se faire donner un manteau neuf qui n'est pas à lui. En ce cas, le rôle de l'employé est plus actif, car il doit démasquer le tricheur en lui posant des questions pièges.

F. D.

Annexe 12 : Canevas pour le cyberacteur, télésimulation n°6 « Expliquez-moi »

FICHE 6 ÉCHO B1.1 « EXPLIQUEZ-MOI »

Situation : Vous faites passer un casting pour dénicher des candidats-animateurs dynamiques, drôles et experts dans leur domaine, à l'occasion du lancement d'un nouveau jeu de culture générale « Expliquez-moi » sur la chaîne de télévision PCQ.

Télésimulation adaptable à un petit groupe (3 apprenants): il s'agira alors d'un casting de groupe où les candidats s'affronteront pour la sélection.

Durée : 15 à 25 minutes.

Objectifs communicatifs de la séance : se présenter, demander et donner une explication, exprimer son intérêt, exprimer la cause et la conséquence.

Le déroulement de la séance avant la TS :

Activité de compréhension orale de l'élève : l'apprenant(e) a entendu une annonce concernant cette nouvelle émission et la recherche d'animateurs qui ont de la répartie et une excellente culture générale pour répondre à toutes sortes de questions que l'on peut se poser.

Activité de compréhension écrite : l'apprenant a lu une page de la chaîne PCQ présentant le profil des candidats et les modalités de candidature pour devenir animateur. 8 animateurs sont recherchés.

Activité de production écrite : L'apprenant(e) a rempli le formulaire pour devenir animateur du jeu. Il a précisé son domaine de spécialité sur lequel vous devrez lui poser des questions.

Lors de la télésimulation :

Canevas pour le cyber-acteur :

Rôle : Le cyber-acteur joue le rôle d'un responsable de la société de production PCQ. Le formulaire de l'apprenant/candidat a bien été reçu et a été retenu (réponses intéressantes). Il l'appelle donc pour l'entretien de sélection. Vous êtes sérieux mais très sympathique pendant l'entretien car vous devez mettre à l'aise le candidat, l'encourager à être spontané, créatif et drôle : n'oubliez pas qu'il s'agit de trouver un bon animateur pour une émission de divertissement.

Décor : Reconstituez un décor de bureau (ordinateur, feuilles, etc.). Pas d'accessoire particulier mais on peut coller au mur des affiches d'émissions, le nom/logo de l'émission et utiliser des fiches cartonnées pour poser les questions de sélections.

Comment va se dérouler l'entretien de sélection :

	Ce que vous allez faire + quelques idées de formulation
Étape 1	Vous vous présentez rapidement. Vous demandez au candidat de se présenter et d'expliquer les raisons qui le poussent à participer au casting. *Bonjour je suis… de la société de production de l'émission « Expliquez-moi ».* *Nous avons retenu votre candidature.* *Je vais donc vous faire passer l'entretien de sélection.* *Pour commencer, parlez-moi un peu de vous et de vos motivations.* *Qu'est-ce que vous faîtes dans la vie ?* *Pourquoi souhaitez-vous devenir animateur du jeu « Expliquez-moi » ?* *Quels seraient vos qualités en tant qu'animateur du jeu ?*
Étape 2	Vous expliquez le déroulement au candidat. Il doit répondre correctement à des questions QCM, des vrai/faux et une question d'improvisation Puis vous commencez le jeu des questions. *Je vous explique le déroulement de la sélection.* *Je vais d'abord vous poser des questions avec des choix de réponse.* *Vous devez m'indiquer la réponse que vous pensez être vraie.* *Ces questions vont être d'abord générales et après elles vont concerner votre domaine de spécialité.* *Ensuite ce sera le tour des questions d'improvisation. Je vous proposerai une question ouverte tirée au sort à laquelle vous devez répondre librement en utilisant votre imagination et vos connaissances.* *Vous avez compris ?* *Vous êtes prêt(e) ?...* Cf. plus bas exemple de questions.
Étape 3	Vous annoncez le résultat. Vous pouvez sélectionner le candidat, même s'il a fait une ou deux erreurs. C'est surtout sa capacité à improviser et à proposer des explications pertinences, drôles et originales qui intéresse la production. Vous demandez au candidat s'il a d'autres questions. *Je suis heureux/se de vous annoncer…* *Avez-vous des questions sur la suite des événements/ l'émission ?* *Nous vous recontacterons très prochainement avec tous les détails…* *Désolé(e) mais votre culture générale…* *Vous n'avez pas été assez convaincant par rapport aux autres candidats…*

Aide pour préparer l'étape 2 :
Le nombre de questions peut varier en fonction du temps, du candidat/apprenant…

Les questions QCM et vrai/faux testent la culture générale. La question d'improvisation teste la capacité à inventer, improviser. A partir de la question, le candidat/apprenant doit inventer une histoire (après 30 secondes de réflexion éventuellement) en ajoutant tous les détails qu'il souhaite.

Exemples de questions (qui peuvent être adaptées à l'apprenant et notamment à son domaine de spécialité).
Il est possible de s'aider de ce site : http://www.jesuiscultive.com/spip.php?rubrique24

1. **Questions QCM**

a. D'où vient le surnom de « grenouilles » que l'on donne parfois aux Français ?
(1. Les Français ont la peau verte au soleil. 2. Les Français sont très agiles. 3. Les Français mangent des cuisses de grenouilles).
b. À quoi est dû le bâillement ?
(1. Au stress. 2. A la fatigue. 3. A la colère).

2. **Vrai/faux**

a. Un miroir brisé peut provoquer 7 ans de malheur pour les superstitieux ? > Vrai
b. Le verbe « Limoger » vient du nom de la ville de Limoges ? > Vrai
c. La couleur rouge entraine l'excitation du taureau ? Faux (excité par le mouvement).

3. **Question d'improvisation** (il est possible de tirer au sort des papiers ou de demander des numéros à l'apprenant/candidat).

Pourquoi… ?

PERSONNAGES		OBJETS		LIEUX
L'extraterrestre		une fleur		le four
Le Père Noël		un ballon de basket		l'ascenseur
M. Pertout		un stylo		le magasin
L'enfant	a mis	une banane	dans	la poubelle
Le policier		un iPod		le frigo
La secrétaire		une bouteille de vin		l'armoire
Le professeur		un vase		la banque
Le plombier		…		…

Affiche 1 : nom et logo

Affiche 2 : Prévention du CSA

(http://www.csa fr/Media/Files/Affiche-de-la-campagne-La-television-n-est-pas-toujours-un-jeu-d-enfant)

➔ On peut encore utiliser en décor, derrière le bureau, ce montage de différents visuels d'émissions ici : http://cdn-premiere.ladmedia.fr/var/premiere/storage/images/tele/news-tele/sondage-25-ans-de-m6-quelle-emission-vous-a-le-plus-marque-3246446/58101098-1-fre-FR/SONDAGE-25-ans-de-M6-quelle-emission-vous-a-le-plus-marque_portrait_w532.jpg

Annexe 13 : Canevas pour le cyberacteur, Télésimulation n°11 « Motivez-les »

FICHE 11 ÉCHO B1.1 « MOTIVEZ-LES »

Situation : Vous êtes membre de l'association « A la bonne école », et réalisez une enquête auprès de volontaires de différentes nationalités, afin de recueillir leurs témoignages concernant le système éducatif de leur pays. L'apprenant est un de ces volontaires. Il va présenter son expérience dans le milieu scolaire de son pays (en tant qu'élève ou étudiant) et vous donner son avis quant aux problèmes rencontrés en France à l'école.
Télésimulation adaptable à un petit groupe (2-3 apprenants): il s'agira alors d'un entretien de groupe où vous devrez être vigilant à solliciter tous les participants.
Durée : 15 à 25 minutes.
Objectifs communicatifs de la séance : présenter son système scolaire et le comparer avec celui de la France, exprimer le besoin et la volonté, exposer des problèmes, proposer des solutions.

Le déroulement de la séance avant la TS :
Activité de compréhension orale. L'apprenant a entendu un extrait de l'émission « Cas d'école » où Michel Wolz, président de l'association « A la bonne école » est interviewé. L'association a lancé un site participatif où les internautes peuvent donner leurs opinions sur le système éducatif et souhaite recueillir des témoignages venus de l'étranger.
Activité de compréhension écrite. L'apprenant a lu un extrait de la page commentaire du site de l'association « A la bonne école ». Voici les points abordés par les internautes: situation d'échec scolaire notamment pour les plus défavorisés socialement, problèmes de discipline et d'encadrement, démotivation des jeunes et des profs à cause de la crise et du chômage.
Activité de production écrite. L'apprenant(e) a rempli le formulaire pour décrire son système scolaire. Il a précisé le rythme scolaire, le rôle de la discipline et proposé un point fort et une faiblesse du système de son pays.

Lors de la télésimulation
Canevas du cyberacteur
Rôle : Vous invitez d'abord l'apprenant à présenter sommairement son système scolaire. N'hésitez pas à rebondir sur ce qu'il dit en comparant avec la France pour vous assurer d'avoir bien compris le fonctionnement de l'école dans son pays.
Vous pouvez ensuite lui poser des questions plus précises sur les rythmes scolaires, la relation entre le professeur et les élèves, l'évaluation, les types activités privilégiées pour la formation...
Dans un troisième temps, vous pouvez mentionner un problème propre au système éducatif français, et demander de comparer cette situation avec le pays de l'apprenant, dans le but de proposer une solution à ce problème.
Vous êtes une personne calme, souriante, intéressée donc curieuse et vous réagissez au propos de l'apprenant, sans lui couper la parole (vous prenez des notes sur les points clés, mais ne décrochez pas trop le regard de votre interlocuteur).

Décor : Le membre de l'association est à son bureau. Derrière lui, on peut imaginer des affiches liées au thème de l'éducation (2 sont proposées ci-dessous).
Accessoires : calepin, stylo, téléphone fixe, etc.

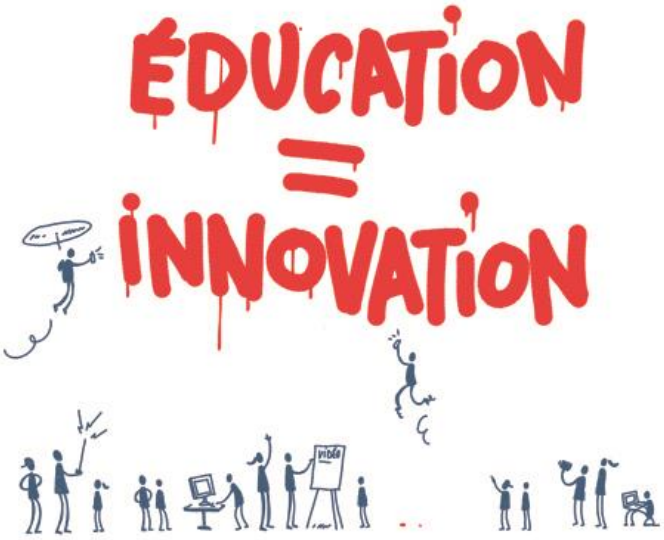
Déroulement détaillé de la situation d'interaction :

	Ce que vous allez faire + *quelques idées de formulation*
Étape 1	Vous écoutez l'apprenant décrire son parcours scolaire. S'il manque des détails, vous pouvez lui demander : *- dans quel type d'établissement il était (privé ou public ?).* *- Combien d'années d'études il a fait.* *- S'il a changé de lieux au cours de sa scolarité.* A cette étape, on ne s'intéresse pas au système éducatif du pays de l'apprenant, mais plutôt à son parcours personnel, comme sur un CV.
Étape 2	Vous posez des questions à l'apprenant sur le système scolaire de son pays. Par exemple : - sur les rythmes scolaires : *Pouvez-vous décrire la journée type d'un élève ? Quand les élèves sont-ils en vacances ?* - Sur les devoirs : *Y a-t-il des devoirs à faire à la maison ?* - Sur la discipline : *Selon vous, les professeurs sont autoritaires dans votre pays ? Qu'est-il interdit de faire en classe ? Quel type de punition est appliqué par le professeur ?* - Sur matériel utilisé en classe : *Utilisez-vous des ordinateurs ? Avez-vous des cours pratiques, de cuisine ou de menuiserie par exemple ?*
Étape 3	L'apprenant mentionne un problème propre au système scolaire français, dans les étapes précédentes ont été évoqués : * l'absence de motivation des élèves * les problèmes de discipline à l'école * la baisse du niveau scolaire * les différences de niveau scolaire entre les élèves défavorisés et les élèves issus de meilleures classes sociales) L'apprenant compare avec la situation dans son pays et propose une solution. Au cas où l'apprenant ne prend pas spontanément la parole lors de cette étape : mentionnez un des problèmes ci-dessous / informez-vous de la situation dans le pays de l'apprenant / posez une question plus directe comme : *- Quelles idées pouvez-vous proposer pour remotiver les élèves ?* *- Quelles idées pouvez-vous proposer pour éviter les violences à l'école ?*

Sites utiles pour vous informer sur le système scolaire français et la réussite scolaire :

- Le système scolaire français en chiffre : http://www.education.gouv.fr/cid57111/l-education-nationale-en-chiffres.html (très précis, et il y a des diagrammes intéressants qui comparent le nombre d'élèves par classe dans les différents pays d'Europe, ou le nombre d'élèves ayant terminé leurs études)
- Voir aussi l'étude PISA (Programme International pour le Suivis des Acquis des élèves), un test donné tous les trois ans aux élèves de 15 ans du monde entier en lecture, mathématiques et sciences. (taper « résultat PISA » dans Google ou lire la page Wikipedia, bien faite et qui récapitule les résultats).
- Sur les rythmes scolaires en Europe : *http://www.robert-schuman.eu/fr/questions-d-europe/0212-les-rythmes-scolaires-dans-l-union-europeenne*
- N'hésitez pas non plus à rechercher quelques informations sur le système scolaire du pays de l'apprenant avant de faire son interview.

Affiche 1



Lien : http://www.france5.fr/et-vous/userdata/c_page/5/5785/5785_vignette_couv3.jpg

Affiche 2

Annexe 14 : Type d'interactions orales[38] présentées dans le manuel ÉCHO B1.1.

Pour ce tableau synoptique, je m'appuie principalement sur les descripteurs proposés par le CECR (2001 60-67) dans les échelles de compétences de l'interaction orale, tout en les adaptant. Par exemple, je considère que l'échange d'informations relève plutôt d'un genre discursif, et se trouve intégré dans divers types d'interaction, comme la conversation courante, la discussion, les négociations et interactions de services. Nous avons donc utilisé sept grands types en lien avec les situations d'interaction orales proposées dans le manuel :

1) la **conversation** qui a un « caractère immédiat, familier, gratuit, non finalisé et égalitaire » (Kerbrat-Orecchioni, 1990),

2) la **discussion informelle**, c'est-à-dire une rencontre informelle mais les interlocuteurs ont un objectif précis en tête, qui sous-tend généralement une argumentation.

3) la **discussion formelle** (par exemple dans un contexte marqué par une relation hiérarchique ou un fort degré de formalité) et le **débat** que nous regroupons ici à l'instar du descripteur du CECR (2001),

4) la **coopération à finalité pratique** : il s'agit ici de faire concrètement quelque chose ensemble, dans une salle de classe, ce sera par exemple tous les travaux de groupe nécessitant une production collective des apprenants. On a relevé seulement les activités dont la consigne stipule un travail en groupe à l'oral en vue d'une présentation, mais ce type d'interactions est très certainement présent à d'autres moments en classe, selon les modalités de travail choisies par l'enseignant (mais que les concepteurs des télésimulations ignorent).

5) **l'entretien et l'interview** (l'interview journalistique, l'entretien d'embauche, la consultation médicale, etc.) : une interaction basée sur un jeu de questions/réponses et l'échange d'informations, le recueil d'opinions, sans qu'il y ait « réversibilité des rôles » à la différence de la conversation (Peytard & Moirand, 1992)

6) la **négociation et les interactions de service** basées sur l'intention d'**obtenir des biens et des services**.

7) le **jeu**, principalement le jeu de sélection basé sur des épreuves ou des questions tirées au sort auxquelles les apprenants doivent se soumettre.

Nous distinguons dans le relevé : a) les types d'interactions que les apprenants doivent produire ensemble à l'oral (colonne de gauche) et b) les types d'interactions auxquelles les apprenants sont exposés dans des activités de compréhension orale (colonne de droite).

---

[38] Plusieurs dénominations existent pour caractériser ces types de situation de communication. Nous avons opté pour la formule de Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004) qui appellent ces « Genres 1 », les types d'interaction pour éviter la confusion avec le terme de genres discursifs (description, argumentation, délibération, etc.). Il s'agit ici de ce que le CECR (2001 : 60) appelle les « activités interactives » ou Hymes (1991) les « événements de communication ».

Leçon	**Interactions produites par les apprenants**	**Interactions orales abordées en réception**
1	Pages *Interactions* (p.10-11) -Coopération à finalité pratique : travail en groupe pour préparer un exposé sur les événements majeurs d'actualité Pages Simulations (p.14-15) - Coopération à finalité pratique : organiser un voyage (jeu de rôle)	Pages *Simulations* (p.14-15) -Discussion informelle entre deux agents d'entretien dans les bureaux du journal -Discussion formelle : réunion du comité de rédaction du journal -Conversation entre des collègues à la pause -Interview : Zoé, la journaliste interroge le député
2	Pages *Interactions* (p.18-19) -Coopération à finalité pratique : présenter des idées pour une émission télévisée Pages *Simulations* (p.22-23) -Débat concernant un projet de loi (simulation)	Pages *Simulations* (p.22-23) -Conversation : rencontre à un vernissage de Zoé et le député -Interview : révélation du député à Zoé dans un café -Discussion formelle entre la journaliste et le rédacteur en chef sur la révélation faite par le député -Conversation entre collègues à la pause autour de Zoé
3	Pages *Interactions* (p.26-27) -Coopération à finalité pratique : travail en groupe pour préparer un exposé sur un site à protéger Pages *Simulations* (p.30-31) -Discussion informelle : raconter ce qui s'est passé au bureau (jeu de rôle)	Pages *Simulations* (p.30-31) -Discussion informelle entre un journaliste et le stagiaire -Discussion informelle entre collègues du journal -Discussion formelle entre Zoé et le rédacteur en chef -Discussion formelle : le rédacteur en chef au téléphone à une journaliste
4	Pages *Simulations* (p.38-39) -Discussion informelle au téléphone : raconter ce qui s'est passé au bureau (jeu de rôle)	Pages *Simulations* (p.38-39) -Conversation téléphonique entre Zoé et sa mère -Discussion formelle : réunion au journal -Discussion informelle entre la journaliste et le rédacteur en chef. -Discussion formelle, conversation : soirée de remise d'un prix à Zoé Pages *Civilisation* (p.40) -Conversation (au téléphone : prendre des nouvelles et donner des informations sur Québec)
Bilan 1	Pages *Bilan* (p.42) -Discussion informelle : parler d'une nouvelle collègue au bureau. (jeu de rôle)	

UNITÉ 1 : « S'INFORMER » Echo B1.1 (2013)

UNITÉ 2 : « S'INTÉGRER DANS LA SOCIÉTÉ » Echo B1.1 (2013)

5	Pages *Interactions* (p.50-51) -Coopération à finalité pratique : travail en groupe de préparation d'un scénario pour le futur. Pages *Simulations* (p.54-55) -Conversation familière : échanger avec un voisin sur un projet contrarié (jeu de rôle).	Pages *Simulations* (p.54-55) -Discussion formelle : réception d'honneur à la mairie, rencontre entre un restaurateur et la nouvelle directrice du parc naturel. -Interview : un journaliste interroge la nouvelle directrice du parc. -Discussion formelle/entretien : rendez-vous en mairie du directeur d'école. Pages *Civilisation* (p.56-57) -Interview d'un agriculteur expliquant son métier.
6	Pages *Interactions* (p.59-60) -Jeu de questions de culture générale rédigées par les apprenants. et tirées au sort auxquels les autres doivent apporter une explication. Pages *Simulations* (p.67-68) -Discussion informelle : se plaindre auprès d'un voisin bruyant (jeu de rôle).	Pages *Simulations* (p.67-68) -Discussion formelle/négociation : rendez-vous en mairie des entrepreneurs porteurs du projet de parc éolien. -Discussion formelle / débat : le conseil municipal votant le projet éolien. -Discussion informelle/négociation : campagne de pétitions au marché de la directrice du parc naturel pour stopper le projet éolien. -Discussion informelle : la directrice du parc téléphone au restaurateur.
7	Pages Simulations (p.70-71) -Conversation familière : rencontre fortuite d'une vacancière avec un habitant (dramatisation). -Discussion formelle : rendez-vous avec la direction pour organiser une fête à l'école. (jeu de rôle).	Pages *Simulations* (p.70-71) -Discussion formelle : rendez-vous du directeur de l'école au parc naturel. -Coopération à finalité pratique : les habitants pro-éoliens font des tracts. -Conversation : rencontre fortuite de l'entrepreneuse avec le restaurateur. -Discussion informelle : les habitants discutent au café du projet éolien. Pages *Civilisation* (p.73) -Interactions de service au téléphone (à la préfecture, à l'hôtel)
8	Pages *Interactions* (p.74-75) -Coopération à finalité pratique : travail en groupe pour préparer un projet d'amélioration d'une ville.	Pages *Simulations* (p.78-79) -Conversation : le restaurateur appelle l'entrepreneuse rencontrée hier. -Discussion formelle : réunion à la préfecture au sujet du projet éolien. -Conversation : réception dans les jardins de la préfecture.
Bilan 2	Pages *Bilan* (p.83) -Négociation suite à accident de voiture (jeu de rôle) Pages *Projet* (p.86-88) -Coopération à finalité pratique : travail en groupe autour d'un récit de situations étranges dont on a été témoin.	Page Bilan (p.82) -Interview à la radio d'un jeune industriel.

UNITÉ 3 : « S'AFFIRMER AU QUOTIDIEN » Echo B1.1 (2013)

9	Pages *Interactions* (p.90-91) -Discussion informelle autour du test « Savez-vous vous adapter ? » -Discussion informelle/conversation : rencontre avec l'amie d'Emilie qui prend de ses nouvelles (jeu de rôle) Pages *Simulations* (p.95-96) -Interaction de services/négociations : chez le vendeur de voiture, au restaurant, demande d'aide pour déménager. (jeu de rôle)	Pages *Interactions* (p.90-91) -Interview d'une femme ayant déménagé de Paris pour la campagne -Interaction de services : réservation à l'hôtel, demande d'inscription à l'école.
10	Pages *Projets* (p.102-105) Coopération à finalité pratique : création d'un blog en français.	Pages *Projets* (p.105) -Interview d'une personne ayant changé de prénom
11	Pages *Interactions* (p.106-107) -Coopération à finalité pratique en vue de préparer un débat. -Débat autour du thème d'un article. Pages *Projet* (p.111-113) -Coopération à finalité pratique en vue de préparer un projet d'association. -Débat sur la cause défendue par l'association (simulation)	Pages *Interactions* (p.107) -Interview : question d'une auditrice à un spécialiste à la radio. Pages *Projets* (p.113) -Interview de deux spécialistes sur la situation des langues régionales en France.
12	Pages *Interactions* (p.114-115) -Jeu de questions sur la santé rédigées par les apprenants et tirées au sort auxquels les autres doivent apporter une réponse. -Coopération à finalité pratique en vue de reconstituer les informations d'un texte sur la sieste.	Pages *Interactions* (p.114-115) -Interview d'un neurologue sur le téléphone portable Pages *Simulations* (p.119-121) -Consultations médicales -Interview d'un médecin de campagne partant à la retraite
Bilan 3	Pages *Bilan* (p.123) -discussions informelles/conversations autour de situations quotidiennes embarrassantes (jeux de rôles). Pages *Projet* (p.126-128)	Pages *Bilan* (p.123) -Conversations autour de problèmes de santé. (téléphone entre amis ou lors d'un l'apéritif)

	-Coopération à finalité pratique en vue de rédiger une biographie (simulation).	

Annexe 15 : Tâches proposées dans les télésimulations complémentaires à Écho B1.1 (2013)

a) Télésimulations complémentaires à l'unité 1 « S'informer »

<table>
<tr><td>TS
n°2</td><td>Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence
Réaliser une consultation d'astrologie à distance.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cadre : depuis le domicile du cyberacteur, depuis le cabinet d'astrologie pour l'apprenant.
Pas de précision d'ordre temporel (après avoir participé au Salon des arts divinatoires de Paris).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Personnages : l'apprenant est astrologue, le cyberacteur est son premier client par visioconférence. Ils se sont connus grâce au Salon des arts divinatoires.</td></tr>
<tr><td colspan="2">But : conseiller un client sur des décisions à prendre quant à son avenir professionnel et amoureux.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs :
➢ Décrire le caractère d'une personne
➢ Formuler des hypothèses
➢ Raconter des événements dans le passé et dans le futur
➢ Exprimer la possibilité et l'impossibilité
➢ Donner des assurances</td></tr>
<tr><td colspan="2">Genres dominants : G1 : consultation/entretien ; G2 : description, prédiction, narration.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tonalité : registre de langue courant, tonalité ludique ou sérieuse selon l'attitude priviliégiée par les participants dans le jeu.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :
➢ C'est le cyberacteur qui doit engager les échanges : le client appelle l'astrologue. Le cyberacteur pose des questions, apporte des précisions, tout comme l'apprenant qui cherche à faire parler son client.
➢ Interaction de service (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut client/prestataire).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sous-tâches et documents-supports en amont :
1) Compréhension orale | 2) Compréhension écrite | 3) Production écrite
Annonce à la radio de la tenue du Salon des arts divinatoires. | Brochure informative sur les arts divinatoires présentant les différents types d'astrologie. | Rédiger un courriel d'information (newsletter) pour lancer l'offre de consultation en ligne.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 2 dans le manuel Écho B1.1 (2013 :18-25) :
➢ Compétence linguistique :
- Compétence lexicale : croyances, superstitions.
- Compétence grammaticale : exprimer le doute / la certitude, exprimer la possibilité / l'impossibilité.
➢ Compétence pragmatique :
- Compétence discursive : raconter une histoire réelle ou imaginaire.
- Compétence fonctionnelle : faire des hypothèses sur l'identité de qqn, donner des assurances.</td></tr>
</table>

TS n°3	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Entretien avec le maire de Mulhouse suite à un projet de démolition de la Cité ouvrière.

Cadre : dans le bureau du maire (cyberacteur). Cadre non précisé pour l'apprenant, à domicile ou dans le bureau de l'association de quartier de la cité ouvrière.
Pas de précision d'ordre temporel (juste après avoir recueilli les signatures pour la pétition).

Personnages : l'apprenant est un habitant de Mulhouse et milite dans une association de quartier contre le projet de démolition de la cité ouvrière. Le cyberacteur est le maire de Mulhouse.

But : faire renoncer le maire au projet de rénovation impliquant de détruire la Cité ouvrière.

Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs :

- Décrire un lieu historique, parler de son histoire
- Exposer un problème
- Exprimer et défendre son opinion
- Exprimer son désaccord, son opposition

Genres dominants : G1 : discussion formelle/débat, G2 : argumentation, explication, description.

Tonalité : registre de langue courant/soutenu, situation conflictuelle impliquant une tonalité polémique (le maire soutient le projet de rénovation et envisage donc la démolition de la cité).

Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :

- C'est le cyberacteur qui doit engager les échanges : le maire contacte le représentant et écoute ses arguments, tout en lui expliquant les avantages du projet de rénovation.
- Discussion formelle / débat (vouvoiement). Echanges asymétriques dans une situation exolingue ou endolingue de communication (selon dépend si l'apprenant endosse un personnage d'habitant « français »).

Sous-tâches et documents-supports en amont :

1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Conversation entre voisins au sujet du dernier projet-phare de la mairie.	Article de presse informatif présentant le projet de rénovation et les réactions des habitants face à ce projet.	Rédiger une pétition en ligne pour protester contre la destruction de la cité et appeler à une manifestation.

Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 3 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 : 26-33) :

- Compétence linguistique :
  - Compétence lexicale : édifices et bâtiments ; constructions, rénovations et destructions.
- Compétence pragmatique :
  - Compétence discursive : décrire un lieu et parler de son histoire (sauvegarde du patrimoine).
  - Compétence fonctionnelle : demander/donner des informations sur un lieu, présenter un lieu en montrant son intérêt.

TS n°4	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Appeler le service clientèle d'une société Concerts-appart.com proposant des spectacles à domicile, après avoir organisé chez soi un concert pour ses amis qui ne s'est pas bien passé.

Cadre : depuis le bureau de la société (cyberacteur), depuis le domicile de l'apprenant.
Pas de précision d'ordre temporel (après avoir envoyé un courriel à Concerts-appart.com.)

Personnages : l'apprenant est le client insatisfait (Sylvain ou Mathilde selon le sexe) et le cyberacteur est le conseiller clientèle de Concerts-appart.com.

But : obtenir un dédommagement après que la prestation de concert s'est mal déroulée.

Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs :

- Exprimer des regrets, se plaindre
- Raconter comment s'est déroulé un concert
- Exprimer ses attentes
- Parler de ses goûts en matière de musique.

Genres dominants : G1 : interaction de services/discussion ; G2 : argumentation, narration, optatif.

Tonalité : registre courant, ton sérieux, l'ambiance peut être tendue, mais dans ce contexte de négociations commerciales, les participants doivent savoir rester courtois.

Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :

- C'est le cyberacteur qui doit engager la conversation (c'est lui qui appelle) suite au commentaire posté par les clients et à leur lettre de réclamation. Mais le client (l'apprenant) devrait mener les échanges pour obtenir excuses et dédommagement.
- Interactions de service/négociation (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation endolingue/exolingue de communication (différence de statut client/prestataire).

Sous-tâches et documents-supports en amont :

1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Conversation familière : Sylvain et Mathilde, un couple, parlent de la soirée concert qu'ils ont organisée.	Rubrique « commentaires » du site Concerts-appart.com avec les retours des clients ayant organisé un concert.	Rédiger un courriel pour faire une réclamation auprès du service commercial suite au désagrément subi.

Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 4 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 : 34-41) :

- Compétence linguistique :
  - Compétence lexicale : la musique et les chansons ; rêves et regrets.
  - Compétence grammaticale : exprimer son regret et ses sentiments.
- Compétence pragmatique :
  - Compétence discursive : lettre de demande, exprimer une opinion (regret et déception).
  - Compétence fonctionnelle : demander/donner des explications sur le comportement de qqn, parler de ses goûts en matière de musique, exprimer des regrets, exprimer ses attentes.

b) Télésimulations complémentaires à l'unité 2 « S'intégrer dans la société »

TS n°5	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Consulter un voyant d'entreprise suite aux mauvais résultats de son entreprise.	
Cadre : depuis le bureau de la société (apprenant), depuis le cabinet du voyant (cyberacteur). Pas de précision sur le temps (après l'envoi d'un courriel au cabinet L&C Voyance d'entreprise.)		
Personnages : l'apprenant est un chef d'entreprise dont la société se trouve en difficulté. Le cyberacteur est un voyant spécialisé dans le conseil aux entreprises.		
But : établir un plan d'actions pour sauver l'entreprise de la faillite qui la menace.		
Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs : ➢ Exprimer son inquiétude et ses attentes quant à ses activités professionnelles ➢ Exposer des problèmes d'ordre économique ➢ Parler de son métier ➢ Demander et donner des informations sur un projet ➢ Exposer des projets actuels et futurs liés à son métier		
Genres dominants : G1 : interaction de services/entretien ; G2 : exposé, explication, optatif.		
Tonalité : registre courant, ton sérieux lié au contexte professionnel de la consultation de voyance.		
Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus : ➢ C'est le cyberacteur qui doit engager la conversation (c'est lui qui appelle son client) suite à la demande de rendez-vous faite en ligne par le client (l'apprenant). L'apprenant est guidé par le conseiller qui lui pose des questions pour évaluer la situation de l'entreprise. ➢ Interactions de service/entretien (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut client-chef d'entreprise /voyant-conseiller).		
Sous-tâches et documents-supports en amont :		
1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Conversation amicale : Deux chefs d'entreprise et amis, Gabriel et Lucas parlent des résultats de leur société. Lucas avoue qu'il consulte une voyante d'entreprise, Léna.	Article informatif d'un site spécialisé dans le management sur la voyance d'entreprise (avec une interview d'une voyante d'entreprise, Léna).	Remplir un formulaire de contact sur le site Internet du cabinet L&C Voyance d'entreprise afin de demander un rendez-vous.
Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 5 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 : 50-57) : ➢ Compétence linguistique : - Compétence lexicale : l'économie, le commerce et l'entreprise ; l'avenir et le changement. - Compétence grammaticale : situer dans le futur, exprimer la durée. ➢ Compétence pragmatique : - Compétence discursive : exposer le développement d'une entreprise et présenter ses projets. - Compétence fonctionnelle : décrire un changement, parler de son métier, demander et donner des informations sur un projet.		

TS n°7	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Participer à un débat en direct dans l'émission radiophonique belge « Libre Actu »	
Cadre : depuis le studio de la webradio « Radio Actu » (cyberacteur), depuis le domicile du candidat (apprenant). Pas de précision sur le temps (après l'inscription sur le site de l'émission).		
Personnages : l'apprenant est un auditeur de l'émission « Libre Actu » et souhaite participer au débat du jour à l'antenne. Le cyberacteur est l'animateur de la radio.		
But : exposer un problème d'actualité et argumenter sa position par rapport à ce problème.		
Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs : ➢ exposer un problème de société ➢ donner son opinion sur un sujet d'actualité ➢ Accuser, réprimander, demander d'interdire /d'autoriser ➢ argumenter son point de vue		
Genres dominants : G1 : débat ; G2 : argumentation, explication, prescription.		
Tonalité : registre courant, ton sérieux et polémique lié au contexte du débat radiophonique.		
Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus : ➢ C'est l'animateur (le cyberacteur) qui doit engager la conversation, c'est lui qui contacte l'auditeur suite à son commentaire publié sur le forum de l'émission. Le débat est lancé par l'animateur qui relaie les interventions des autres auditeurs de l'émission. ➢ Débat radiophonique (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut entre l'animateur qui attribue la parole aux auditeurs et l'auditeur qui intervient dans le débat).		
Sous-tâches et documents-supports en amont :		
1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Extrait de l'émission « Libre actu » : Introduction de l'émission du jour par l'animateur et début d'intervention d'un auditeur sur la discrimination à l'embauche des fumeurs.	Page « Forum » de l'émission « Libre Actu » avec les commentaires des auditeurs réagissant au thème de la discrimination à l'embauche des fumeurs.	Remplir le formulaire d'inscription à l'émission « Libre Actu » et proposer un prochain thème d'actualité à débattre à l'antenne.
Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 7 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 : 66-73) : ➢ Compétence linguistique : - Compétence lexicale : la justice et le droit. - Compétence grammaticale : l'enchaînement des idées. ➢ Compétence pragmatique : - Compétence discursive : argumenter son point de vue. - Compétence fonctionnelle : porter un jugement, accuser, réprimander, demander d'interdire.		

TS n°8	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Participer à un jeu-concours « Rêve ta ville » de la radio francophone *Radio Blabla*.

Cadre : depuis le bureau de Radio Blabal (cyberacteur), depuis le domicile du candidat (apprenant). Pas de précision sur le temps (après sélection du projet de ville idéale du candidat).

Personnages : l'apprenant est candidat dans un jeu-concours où il doit proposer un projet de ville idéale. Le cyberacteur est chargé de faire passer les entretiens aux candidats sélectionnés.

But : convaincre son interlocuteur que son projet de ville est le meilleur.

Principaux actes discursifs / objectifs communicatifs :

- Décrire une ville
- Présenter les avantages et les inconvénients d'une ville
- Faire des propositions pour améliorer la vie citadine

Genres dominants : G1 : entretien ; G2 : description, explication, argumentation/persuasion.

Tonalité : registre courant, ton sérieux lié au contexte d'entretien.

Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :

- C'est le cyberacteur qui doit engager la conversation, c'est lui qui appelle le candidat (l'apprenant) après sélection de son projet. L'audition est menée par le responsable qui demande au candidat de se présenter et de défendre son projet de ville idéale.
- Entretien (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut entre le candidat qui doit convaincre et le responsable de l'audition qui choisit s'il sélectionne ce dernier).

Sous-tâches et documents-supports en amont :

1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Annonce radiophonique : Lancement du jeu-concours « Rêve ta ville » à l'antenne de Radio Blabla pour gagner un week-end à Angoulême.	Page Internet de la radio présentant le jeu-concours et décrivant les modalités de participation.	Remplir le dossier de candidature en ligne pour présenter son projet de ville idéale.

Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 8 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 : 74-81) :

- Compétence linguistique :
  - Compétence lexicale : la ville
- Compétence pragmatique :
  - Compétence discursive : exposer une proposition d'amélioration de la vie urbaine, convaincre quelqu'un
  - Compétence fonctionnelle : présenter les avantages et les inconvénients d'un lieu de résidence, défendre une proposition pour l'amélioration de la vie urbaine.

c) Télésimulations complémentaires à l'unité 3 « S'affirmer au quotidien »

<table>
<tr><td>TS n°9</td><td colspan="3">Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence
Appeler une amie francophone, Claire, après qu'elle se soit disputée avec son petit ami.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cadre : depuis le domicile du cyberactrice, idéalement depuis le domicile de l'apprenant aussi. Pas de précision d'ordre temporel (après avoir répondu au courriel de Claire).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Personnages : l'apprenant et la cyberactrice sont amis. La cyberactrice envisage de quitter son compagnon, car ce dernier refuse d'emménager avec elle et préfère vivre chez ses parents.</td></tr>
<tr><td colspan="4">But : conseiller son amie sur sa décision de rompre, l'aider à comprendre l'attitude de son petit ami.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Actes discursifs / objectifs communicatifs :
➢ Réagir dans une situation gênante
➢ Donner des conseils
➢ Exprimer l'accord et le désaccord
➢ Expliquer le point de vue d'une personne
➢ Rassurer, réconforter.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Genres dominants : G1 : conversation ; G2 : confidence, narration, conseil.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tonalité : registre amical de la confidence, ton sérieux au regard de la détresse émotionnelle de l'amie.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :
➢ C'est l'apprenant qui engage la conversation (c'est lui qui appelle Claire) et va poser des questions sur la situation du couple. La cyberactrice doit répondre en détaillant son point de vue sur la situation. L'apprenant doit la réconforter et la conseiller.
➢ Conversation amicale (tutoiement). Echanges symétriques dans une situation exolingue de communication (même statut entre la cyberactrice et l'apprenant).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Sous-tâches et documents-supports en amont :</td></tr>
<tr><td>1) Compréhension orale</td><td>2) Compréhension écrite</td><td colspan="2">3) Production écrite</td></tr>
<tr><td>Conversation de couple :
Claire et Romain se disputent sur le fait d'emménager ensemble. Claire souhaite vivre avec Romain, Romain refuse.</td><td>Courriel de Claire qui rapporte la dispute avec Romain et ridiculise les arguments de ce dernier pour refuser de vivre avec elle.</td><td colspan="2">Répondre à Claire pour lui exprimer sa compassion tout en essayant de la convaincre de se réconcilier avec Romain, car l'apprenant comprend ses arguments. Il raconte une situation amoureuse similaire qu'il a vécue.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 9 dans le manuel Écho B1.1 (2013 :90-96) :
➢ Compétence linguistique :
- Compétence lexicale : les relations sociales, les types psychologiques, l'adaptation.
➢ Compétence pragmatique :
- Compétence discursive : raconter son adaptation à une nouvelle situation, parler des relations qu'on a avec les autres.
- Compétence fonctionnelle : réagir dans des situations embarrassantes, demander/insister.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>TS
n°10</td><td colspan="3">Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence
Présenter un scénario adapté d’un rêve pour le concours « Dis-moi que je rêve ».</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cadre : depuis le bureau de la société Morphée (cyberacteur), depuis le domicile de l’apprenant. Pas de précision d’ordre temporel (après sélection du projet cinématographique de l’apprenant).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Personnages : l’apprenant est candidat à un appel à scénarii sur le thème du rêve. Le cyberacteur joue le responsable de la société de production Morphée qui a lancé ce « concours ».</td></tr>
<tr><td colspan="4">But : convaincre le responsable que le rêve proposé est idéal pour une adaptation en court-métrage.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Actes discursifs / objectifs communicatifs :
➢ Raconter un rêve
➢ Décrire un rêve (cadre et personnages)
➢ Exprimer une opinion
➢ Proposer, négocier une adaptation cinématographique.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Genres dominants : G1 : entretien ; G2 : narration, description.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Tonalité : registre courant/formel, ton sérieux (situation d’entretien), tonalité lyrique/fantastique selon la manière dont le rêve sera raconté.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :
➢ C’est le cyberacteur qui contacte le candidat (apprenant). L’apprenant doit présenter et défendre le rêve qu’il souhaite voir adapté à l’écran. C’est donc lui qui devrait avoir le plus grand volume de parole, bien que le responsable (cyberacteur) mène l’entretien.
➢ Entretien (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue de communication (différence de statut : cyberacteur, responsable /l’apprenant candidat).</td></tr>
<tr><td colspan="4">Sous-tâches et documents-supports en amont :</td></tr>
<tr><td colspan="2">1) Compréhension orale</td><td>2) Compréhension écrite</td><td>3) Production écrite</td></tr>
<tr><td colspan="2">Conversation de couple : Pierre a fait un cauchemar et réveille sa femme pour le lui raconter. Elle lui conseille de participer au concours sur le rêve dont elle a entendu parler.</td><td>Rubrique du site Internet de la société de production Morphée qui présente le concours « Dis-moi que je rêve » et ses modalités de participation.</td><td>Remplir le formulaire d’inscription au concours en ligne où il faut décrire le rêve qu’on propose pour une adaptation en court-métrage.</td></tr>
<tr><td colspan="4">Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 9 dans le manuel Écho B1.1 (2013 :90-96) :
➢ Compétence linguistique :
- Compétence lexicale : le souvenir et le rêve
- Compétence grammaticale : temps du récit au passé
➢ Compétence pragmatique :
- Compétence discursive : raconter un rêve
- Compétence fonctionnelle : présenter une personne, exprimer une opinion.</td></tr>
</table>

TS n°12	Tâche / Événement de communication simulé par visioconférence Consultation médicale en ligne par visioconférence.

Cadre : depuis le cabinet du médecin (cyberacteur), depuis le domicile de l'apprenant.
Pas de précision d'ordre temporel (après avoir rempli le formulaire de demande de rendez-vous).

Personnages : l'apprenant est un patient qui souffre de douleurs. Le cyberacteur joue le médecin qui fait la consultation en ligne.

But : identifier de quoi souffre le patient et le soigner.

Actes discursifs / objectifs communicatifs :

- Demander et donner des informations sur des questions de santé
- Exposer un problème de santé

Genres dominants : G1 : entretien ; G2 : narration, description.

Tonalité : registre courant/formel, ton sérieux (situation d'entretien), tonalité lyrique/fantastique selon la manière dont le rêve sera raconté.

Normes, format des échanges et rôles interactionnels attendus :

- C'est le cyberacteur (médecin) qui contacte le patient (apprenant). L'apprenant doit lui décrire sa douleur et faire des hypothèses sur l'origine de son mal. C'est donc lui qui devrait avoir le plus grand volume d'intervention, bien que le médecin lui pose des questions pour établir son diagnostic.
- Entretien (vouvoiement). Echanges complémentaires dans une situation exolingue/endolingue de communication (différence de statut : cyberacteur, médecin /l'apprenant patient).

Sous-tâches et documents-supports en amont :

1) Compréhension orale	2) Compréhension écrite	3) Production écrite
Conversation amicale : Deux amis discutent d'un service de consultation médicale en ligne « docteurclic.fr ».	Article de presse sur l'arrivée de consultations médicales sur Internet. Les journalistes font un compte-rendu après avoir testé le service « docteurclic.fr ».	Remplir le formulaire de demande de rendez-vous en ligne avec un médecin de chez Docteurclic (âge, sexe, allergie, description de la douleur et causes possibles).

Liens avec les objectifs pédagogiques de la leçon 9 dans le manuel *Écho B1.1* (2013 :90-96) :

- Compétence linguistique :
  - Compétence lexicale : le corps, la santé.
  - Compétence grammaticale : caractériser une action
- Compétence pragmatique :
  - Compétence discursive : se débrouiller en cas de problème de santé
  - Compétence fonctionnelle : Demander et donner des informations sur des questions de santé.

Annexe 16 : Séquence d'activités de la télésimulation n°11 « Motivez-les ».

a) Captures d'écran de la fiche d'activités en format pdf.

CLE INTERNATIONAL
écho B1 volume 1
en partenariat avec DRAMAFLE

11

TÉLÉSIMULATION ÉCHO B1 VOL.1 - LEÇON 11

« MOTIVEZ-LES ! »

Fiche enseignant

→ **Objectifs :** présenter son système éducatif, le comparer avec celui de la France, exprimer le besoin et la nécessité, suggérer des solutions.

→ **Thème culturel et lexique :** le système scolaire en France et ailleurs.

ACTIVITÉ 1 : compréhension orale

ÉCOUTEZ LE DOCUMENT PUIS RÉPONDEZ AUX QUESTIONS.

QUESTION 1. QU'AVEZ-VOUS ÉCOUTÉ ?

- ☐ Une émission sur le thème de l'école.
- ☐ Une publicité pour un site Internet de soutien scolaire.
- ☐ Un reportage sur les problèmes dans un collège de banlieue.

QUESTION 2. VRAI OU FAUX ? COCHEZ LA BONNE CASE POUR CHAQUE AFFIRMATION.

L'émission radio s'appelle *«Sur les bancs de l'école»*.	vrai ☐	faux ☐
L'association a été créée par Michel Woltz.	vrai ☐	faux ☐
Michel Woltz était professeur d'histoire.	vrai ☐	faux ☐
On sait combien l'association compte de membres.	vrai ☐	faux ☐

QUESTION 3. COMPLÉTEZ LES CHIFFRES MANQUANTS.

Chaque année, ... jeunes quittent l'école sans diplôme.
En dix ans, le taux d'échec scolaire est passé de ..... à ..... %.

QUESTION 4. QUEL EST LE BUT DE L'ASSOCIATION ?

- ☐ Informer les autres pays de la situation scolaire en France.
- ☐ S'inspirer des méthodes scolaires d'autres pays.
- ☐ Revenir aux anciennes méthodes scolaires.

QUESTION 5. CONCERNANT LES RÉSULTATS AUX EXAMENS INTERNATIONAUX...

A) Quels sont les trois pays en tête du classement ?

> .....
> .....
> .....

B) Depuis dix ans, les résultats de la France aux examens internationaux...

- ☐ se sont améliorés.
- ☐ sont restés stables.
- ☐ ont baissé.

ACTIVITÉ 2 : compréhension écrite

LISEZ ATTENTIVEMENT LE DOCUMENT PUIS RÉPONDEZ AUX QUESTIONS.

Association À la bonne école

Pour que l'école décolle ...

rechercher

Accueil | Actualités | Historique | Commentaires | Contact | Liens

Vos avis, commentaires sont les bienvenus.
Merci pour votre participation.

Marco, Internaute

« Tous les trois ans, des évaluations sont données aux élèves de 15 ans dans le monde entier, afin de comparer leurs résultats. C'est le Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA). Or, les résultats de la France sont constamment en baisse, surtout en mathématiques. »

Lucia N., professeur de technologie

« Violences physiques ou verbales, manque de respect, cours trop bruyants... Et la situation ne fait qu'empirer depuis une vingtaine d'années. Il faut que nous mettions en place de meilleurs moyens d'encadrement, pour que nos écoles redeviennent des lieux d'apprentissage sereins. »

Charlotte B., conseillère d'éducation

« L'école ne joue plus son rôle d'ascenseur social. En effet, les élèves venant de classes défavorisées obtiennent de moins bons résultats, et surtout, cet écart se creuse au fil des années. La multiplication des organismes qui proposent des cours particuliers payants contribue à renforcer ce fossé. »

Vincent G., étudiant

« Dans un pays où le taux de chômage augmente, et où de jeunes diplômés à Bac+5(*) ne trouvent pas de travail, les élèves ne voient plus l'intérêt de l'enseignement. Les professeurs eux aussi sont démotivés : il est nécessaire que nous revalorisions leur profession. »

(*) Bac+5 : 5 années d'études après l'obtention du Baccalauréat.

L'association s'intéresse aux systèmes éducatifs dans les pays étrangers et recherche des informations.
Si vous avez fait vos études hors de la France et que vous souhaitez participer, merci de remplir ce formulaire.

QUESTION 1. QUE VENEZ-VOUS DE LIRE ?

- ☐ Les commentaires des internautes sur le système scolaire français.
- ☐ Les résultats d'un sondage sur le système scolaire français.
- ☐ Le témoignage d'un professeur sur son métier.

QUESTION 2. ASSOCIEZ CHAQUE TÉMOIGNAGE AU TITRE QUI POURRAIT LUI CONVENIR.

Vincent G., étudiant ○	○ L'école souffre de problèmes de discipline.
Charlotte B., conseillère d'éducation ○	○ Élèves et professeurs sont découragés.
Marco, internaute ○	○ Le niveau scolaire est en baisse.
Lucia N., professeur de technologie ○	○ L'enseignement scolaire ne compense pas les inégalités sociales.

QUESTION 3. VRAI OU FAUX ? COCHEZ LA BONNE CASE POUR CHAQUE AFFIRMATION.

Le niveau scolaire a baissé, sauf en mathématiques.	vrai ☐	faux ☐
Les élèves qui peuvent s'offrir des cours particuliers sont injustement favorisés.	vrai ☐	faux ☐
L'ambiance à l'école s'est nettement dégradée depuis 5 ans.	vrai ☐	faux ☐
Faire de longues études permet de trouver plus facilement du travail.	vrai ☐	faux ☐

QUESTION 4. ASSOCIEZ CHAQUE PROBLÈME À SA CAUSE.

Les élèves ne croient plus à l'utilité de faire des études... ○	○ parce que l'enseignement public gratuit n'est plus suffisant.
Il y a souvent du désordre dans les classes ou les couloirs... ○	○ car les jeunes diplômés sont au chômage.
Les organismes de cours particuliers se multiplient... ○	○ en raison du manque de personnel d'encadrement.

QUESTION 5. EN VOUS AIDANT DU TEXTE, CHOISISSEZ ENTRE L'INDICATIF ET LE SUBJONCTIF.

Il est nécessaire que le ministère de l'Éducation...
- ☐ ...fait des réformes.
- ☐ ... fasse des réformes.

Il faut que les professeurs...
- ☐ ... sont mieux payés.
- ☐ ... soient mieux payés.

ACTIVITÉ 3 : production écrite

VOUS ENVOYEZ VOTRE TÉMOIGNAGE À L'ASSOCIATION « À LA BONNE ÉCOLE »

Remplissez ce formulaire pour l'association À la bonne école, portant sur le système éducatif du pays où vous avez fait vos études.

Association À la bonne école

Pour que l'école décolle ...

Enquête sur les systèmes éducatifs dans les pays étrangers.

1. Vous êtes ...
☐ étudiant ☐ professeur ☐ autre

2. Pays où vous avez fait vos études :

3. Décrivez les rythmes scolaires (nombre d'heures de cours par jour, durée des vacances...) dans votre pays. (environ 30 mots)

4. Considérez-vous que la discipline est stricte dans votre pays ? Qu'est-ce que les élèves peuvent ou ne peuvent pas faire ? (environ 30 mots)

5. Présentez un avantage de votre système éducatif selon vous. (environ 30 mots)

6. Présentez une faiblesse de votre système éducatif selon vous. (environ 30 mots)

ACTIVITÉ 4 : production orale - interaction

VOUS PARTICIPEZ À L'ENQUÊTE SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DANS LE MONDE.

Vous rencontrez par visioconférence un membre de l'association. Il recueille votre opinion sur le système éducatif de votre pays et vos suggestions pour résoudre certains problèmes dans le milieu scolaire français.

Voici le déroulé de votre discussion avec le membre de l'association :

	Vous allez faire :	**Quelques idées de formulation :**
Étape 1	Vous vous présentez et indiquez votre parcours scolaire.	*J'ai fait mes études primaires / secondaires à...* *Cela correspond à l'école primaire / au collège / au lycée en France.* *Je suis allé(e) dans un établissement public / privé.* *J'ai étudié jusqu'à l'âge de...* *Après X années d'études, j'ai obtenu mon diplôme de...*
Étape 2	Vous répondez aux questions de votre interlocuteur sur certains points de votre système scolaire.	*Chez nous, la discipline est vraiment stricte.* *En classe, il est interdit de ..... / on ne peut pas ....* *Les élèves doivent lever le doigt pour parler.* *La journée est plus courte / longue qu'en France.* *Les élèves travaillent surtout avec des manuels, des ordinateurs,...* *On organise des activités et des sorties.* *On apprend des langues étrangères dès la primaire.* *La relation entre le professeur et les élèves est hiérarchique / amicale. Par exemple,...* *Il y a aussi un système de redoublement.*
Étape 3	Vous proposez une idée pour améliorer un problème de votre choix du système scolaire français.	*À mon avis / selon moi...* *Ce serait motivant, s'il y avait...* *Les jeunes ont besoin de ... / Les écoles manquent de...* *Je pense qu'il faut (+ subjonctif)* *Il est nécessaire que le ministère / les professeurs / les élèves (+ subjonctif)*

b) Maquette de l'activité 1 (compréhension orale) intégrée sur le site Internet dédié.

CLE INTERNATIONAL → vos télésimulations

écho B1 avec DramaFLE

ACCUEIL | UNITÉ 1 | UNITÉ 2 | UNITÉ 3

LEÇON 9
LEÇON 10
LEÇON 11
LEÇON 12

Unité 3 > leçon 11 > étape 1 - comprendre un document audio > étape 2 > étape 3 > étape 4

Télécharger les activités au format PDF

* Dans cette télésimulation, vous allez participer à une enquête sur les systèmes scolaires.
* Pour vous aider, vous pouvez utiliser les pages Interactions (p.106-107), Ressources (p.108-109), Projet (p.110) de votre manuel Écho.

11

TÉLÉSIMULATION ECHO B1 - LEÇON 11

<< MOTIVEZ-LES ! >>

-> Objectifs : présenter son système éducatif, le comparer avec celui de la France, exprimer le besoin et la nécessité, suggérer des solutions
->Thèmes culturels : le système scolaire en France et ailleurs

ACTIVITE 1 : Compréhension orale

ECOUTEZ LE DOCUMENT PUIS REPONDEZ AUX QUESTIONS.

1:21

QUESTION 1. QU'AVEZ-VOUS ÉCOUTÉ ?

- Une émission sur le thème de l'école.
- Une publicité pour un site Internet de soutien scolaire.
- Un reportage sur les problèmes dans un collège de banlieue.

QUESTION 2. VRAI OU FAUX ? COCHEZ LA BONNE CASE POUR CHAQUE AFFIRMATION.

L'émission radio s'appelle « *Sur les bancs de l'école* »	Vrai Faux
L'association a été créée par Michel Woltz.	Vrai Faux
Michel Woltz est retraité.	Vrai Faux
On sait combien l'association compte de membres.	Vrai Faux

QUESTION 3. Quelle est la première réaction de François ?

Chaque année, _____ jeunes quittent l'école sans diplôme.

En dix ans, le taux d'échec scolaire est passé de _____ à _____ %.

QUESTION 4. QUEL EST LE BUT DE L'ASSOCIATION ?

- Informer les autres pays de la situation scolaire en France.
- S'inspirer des méthodes scolaires d'autres pays.
- Revenir aux anciennes méthodes scolaires.

QUESTION 5. CONCERNANT LES RÉSULTATS AUX EXAMENS INTERNATIONAUX...
A- Quels sont les trois pays en tête du classement ?

B- Depuis dix ans, les résultats de la France aux examens internationaux...

- Se sont améliorés.
- Sont restés stables.
- Ont baissé.

Etape suivante ► | Solutions

Annexe 17 : Échanges avec les cyberacteurs en amont de la rencontre en ligne (TS n°11)

a) Courriel de l'enseignante.

simulation mercredi Boîte de réception x

[redacted] 07/04/2014

Bonjour,
je suis la professeure de français de la classe avec laquelle vous avez rendez-vous mercredi matin. Je prends contact avec vous pour vous apporter plus d'informations.
Les élèves de ma classe passeront l'an prochain le bac, ils ont un bon niveau B1. Ils ont entre 17 et 18 ans. Ils étudient le français en section bilingue depuis 4 ans et ont une bonne connaissance culturelle de la France.
Ils sont répartis en deux groupes d'une douzaine d'élèves. Pour chaque télésimulation, deux élèves volontaires interviendront. Il s'agit pour le groupe de 8 heures du matin, de Timi et de Flora, deux filles, et pour le groupe de 9 heures, de Janos (prononcer Janoche) et Laura, un garçon et une fille. Le reste de la classe sera présent et pourra participer également.

Nous avons préparé aujourd'hui la CO, la PE et la CE. Je pense néanmoins que nous avons été un peu rapides sur la CE et que les problèmes du système français, même s'ils en ont entendu parler, ne leur sont pas très familiers. Il faudra sans doute les aider un peu là-dessus...

Je n'ai malheureusement pas la possibilité de scanner leur PE, mais j'ai résumé leurs idées dans la fiche ci-jointe.

Je pense que j'ai fait le tour de la question, pour le moment.
Au plaisir de vous "rencontrer" mercredi !

B. Tancal

le système scolair...

b) Fiche de synthèse faisant office de « production écrite » des apprenants.

Rythmes scolaires

30-35 de cours par semaine. Environ 7 heures de cours par jour.
Début des cours à 7h50, fin vers 14 ou 15 heures, selon les cours facultatifs.
Pauses de 10 à 20 minutes entre les cours
Vacances de Toussaint (1 semaine), Noel (10 jours), Pâques (5 jours), été (mi-juin-1er septembre)

La discipline

Certains groupes ont répondu que la discipline est stricte, d'autres qu'elle ne l'est pas.
Certains notent qu'il est interdit de fumer et de boire à l'école
il est interdit de quitter l'école sans autorisation
il est interdit de manquer de respect aux professeurs mais malheureusement cela arrive souvent.
Les élèves soulignent le fait que leur lycée n'est sans doute pas représentatif des lycées hongrois, car il existe peu de problèmes de discipline, surtout au sein de la section bilingue.

Avantages

L'enseignement donne une grande place à la culture générale et théorique.
L'école finit assez tôt, laissant ainsi du temps libre.
Le baccalauréat est facile à obtenir.
Les cours ne durent que 45 minutes et cela est suffisant.
Les classes ont le même professeur principal durant la durée de leur scolarité au lycée, ce qui créé des liens personnels forts (cela peut être aussi un inconvénient)
De nombreuses fêtes ponctuent la vie des lycéens (le bal des rubans pour les terminales, le ballagas à la fin de l'année (prononcer ballagache).

Inconvénients

Classes surchargées (plus d'une trentaine en moyenne)
Beaucoup de travail à la maison.
L'évaluation : les notes vont de 1 à 5 (5 étant la meilleure) et ne permettent pas une évaluation précise.
L'enseignement supérieur coûte très cher et peu de bourses sont octroyées.

Annexe 18 : Séquence d'activités de la télésimulation n°6 « Expliquez-moi ».

Extrait de la fiche d'activités en pdf, avec les réponses de l'apprenante (transcrite en vert si la réponse est correcte, en rouge si la réponse est erronée.).

ACTIVITÉ 1 : compréhension orale

ÉCOUTEZ LE DOCUMENT PUIS RÉPONDEZ AUX QUESTIONS.

QUESTION 1. IL S'AGIT D'UN MESSAGE PUBLICITAIRE POUR...

- [ ] un appel à témoin pour une nouvelle émission télé.
- [ ] le lancement de PCQ, une nouvelle chaîne de télévision.
- [x] un casting d'animateurs pour la télévision.

QUESTION 2. COMMENT S'APPELLE LA FUTURE ÉMISSION ?

Expliquez-moi

QUESTION 3. VRAI OU FAUX ? COCHEZ LA BONNE CASE POUR CHAQUE AFFIRMATION.

Les animateurs de l'émission devront poser des questions.	vrai ☐	faux ☒
Seules les questions sérieuses seront sélectionnées.	vrai ☐	faux ☒
Il est possible d'obtenir plus d'informations par courriel.	vrai ☐	faux ☒
Le numéro de téléphone est gratuit.	vrai ☒	faux ☐

QUESTION 4. QUELLES SONT LES QUALITÉS QUE DOIT POSSÉDER L'ANIMATEUR DE L'ÉMISSION ?

Fantasie, sympathie, savoire repondre dans une facon claire et crédible aux questiones.

QUESTION 5. RECONSTITUEZ LES DEUX QUESTIONS ENTENDUES AVEC «POURQUOI...» ?

A. fête | 14 | France | le | Pourquoi | juillet | sa | la | -t | -elle | nationale | ? | célèbre

Pourquoi la France célèbre-t-elle sa fête nationale le 14 juillet

B. éternuant | ? | en | -on | yeux | -t | Pourquoi | les | ferme

Pourquoi ferme-t-on les yeux en éternuant ?

TÉLÉSIMULATION ÉCHO B1 VOL.1 - LEÇON 6 P1

ACTIVITÉ 2 : compréhension écrite

LISEZ ATTENTIVEMENT LE DOCUMENT PUIS RÉPONDEZ AUX QUESTIONS.

PCQ

se connecter | RECHERCHE

PROGRAMMES | JEUX | PCQ & VOUS

EXPLIQUEZ-MOI !

Accueil | Sélection | FAQ | Forum

Grand casting de la nouvelle émission « Expliquez-moi » !
PCQ recherche 8 animateurs télé de talents !

L'émission

Tous les jours, vous assurez dix minutes de pure culture G et de divertissement juste avant 20h. Lors de l'émission, vous répondez à des questions envoyées dans la journée par des internautes ou posées en direct par le public.

Le profil recherché

Homme ou femme, vous avez entre 30 et 40 ans. Vous êtes à l'aise devant les caméras et face à un public. Drôle, pédagogue et cultivé(e), vous êtes particulièrement incollable dans un domaine ! Mais quoiqu'il arrive, vous trouvez toujours une réponse à tout. Passionné(e) de culture et de télé, vous êtes motivé(e) et dynamique.

L'entretien de sélection

Remplissez d'abord le formulaire. Vous serez ensuite rapidement contacté(e) par un responsable de la société de production qui vous fera passer l'entretien en visioconférence. Il vous faudra alors répondre à des questions de culture générale et improviser une explication à une question un peu inhabituelle. À l'issue de l'entretien, vous saurez si vous avez été sélectionné(e).
Alors... Pourquoi pas vous ?

QUESTION 1. CETTE PAGE INTERNET PRÉSENTE...

- [x] le formulaire d'inscription au casting.
- [ ] la grille des programmes de la chaîne PCQ.
- [ ] l'émission et les modalités de participation au casting.

QUESTION 2. DE QUEL TYPE D'ÉMISSION TÉLÉVISÉE S'AGIT-IL ?

- [ ] Un magazine d'actualité.
- [ ] Un programme éducatif.
- [x] Un jeu de culture générale.

QUESTION 3. COCHEZ LE PROFIL QUI CORRESPOND LE MIEUX À CELUI RECHERCHÉ POUR L'ÉMISSION :

- [ ] *Nom : Sam*
  Âge : 28 ans
  Domaine de spécialité: Sport

- [x] *Nom : Christelle*
  Âge : 31 ans
  Domaine de spécialité: Arts/Littérature

QUESTION 4. VRAI OU FAUX ? COCHEZ LA BONNE CASE POUR CHAQUE AFFIRMATION.

Pour l'émission, on recherche dix animateurs.	vrai ☐	faux ☒
L'émission sera hebdomadaire.	vrai ☐	faux ☒
Les internautes et le public peuvent poser des questions.	vrai ☒	faux ☐
Les animateurs ont tous un domaine de spécialité.	vrai ☒	faux ☐
L'animateur doit toujours trouver une explication.	vrai ☒	faux ☐

QUESTION 5. RÉSUMEZ LES ÉTAPES POUR PARTICIPER AU CASTING.

> *1 – Remplissaire le formulaire*
> *2 – Faire une entretien en visioconférence sur questionnes de culture générale*
> *3 – Improviser une réponse à une question difficile*

ACTIVITÉ 3 : production écrite

VOUS VOUS INSCRIVEZ SUR INTERNET AU CASTING DE L'ÉMISSION.

Vous souhaitez passer le casting et devenir animateur de l'émission « Expliquez-moi ». Vous remplissez le formulaire en ligne.

Accueil | **Sélection** | **FAQ** | **Forum**

Pour vous inscrire au casting d'animateurs pour «Expliquez-moi», merci de remplir ce formulaire.

NOM : *Maria Giuliana* PRÉNOM : *Guidicelli* ÂGE : *33 ans*

DOMAINES DE SPÉCIALITÉ (Cochez un SEUL domaine ou remplissez «autre»):

- ❒ histoire/géographie ❒ cinéma ❒ littérature ❒ langue française
- ❒ informatique ❒ jeux vidéo ❒ société ❒ nature/biologie
- ☒ autre : *theatre*

CARACTÈRE (au moins deux informations) :

je suis ouverte, curieuse, carrément pas timide! Je suis dynamique et je me sente alaise en face a la camera.

Pourquoi VOUS comme animateur de l'émission ? Expliquez vos motivations !

Parce-que je suis experte de théâtre et je connais bien le monde du spectacle en général ; en plus je m'exprime bien et je sais articuler en improvisant ma pensé sur n'importe quel sujet.

Choisissez une SEULE question et proposez une explication plausible.

- ☒ Pourquoi associe-t-on Paris à l'amour ?
- ❒ Pourquoi parle-t-on de « botte » pour désigner l'Italie ?
- ❒ Pourquoi Nadal n'en finit plus de remporter Roland-Garros ?

Paris est très souventes associé à l'amour car la langue française est universellement considérée romantique e douce. En plus Paris est une très belle ville, ou les artistes ont trouvé lors maison en lui donnant lors ouvres qui ont comment sujet l'amour.

ACTIVITÉ 4 : production orale - interaction

VOUS PASSEZ UN ENTRETIEN AVEC UN RECRUTEUR DE L'ÉMISSION «EXPLIQUEZ-MOI» !

Vous avez envoyé un formulaire pour passer devenir animateur de l'émission « Expliquez-moi ». Votre domaine de spécialité intéresse la chaîne PCQ. Un responsable du casting vous appelle pour un entretien de sélection. À vous de jouer !

Voici le déroulement de votre entretien avec le responsable de casting :

	Vous allez faire :	**Quelques idées de formulation :**
Étape 1	Vous vous présentez et vous expliquez vos motivations. Vous expliquez pourquoi vous seriez un bon animateur.	*Je m'appelle… J'ai + âge.* *Je suis très (+ caractère), donc je pense que ....* *Ma spécialité c'est…* *Je veux être animateur car / parce que…* *Grâce au métier d'animateur, je pourrais…* *… c'est pourquoi je veux devenir animateur.*
Étape 2	Vous répondez aux questions du responsable du recrutement. Certaines vont porter sur votre domaine de spécialité,d'autres non.	*Je pense que c'est la première réponse.* *Cette question est intéressante, mais c'est difficile d'y répondre, car...* *Attendez un instant s'il vous plaît, je dois réflechir un peu avant de répondre.* *C'est évident, ça vient de...* *Voilà, c'est pourquoi on dit que...* *Ah, celle-ci, je sais/ j'en suis sûr(e), parce que ....*
Étape 3	Vous savez si vous êtes ou non sélectionné(e). Si c'est le cas, vous demandez plus d'informations.	*Super ! Génial ! Incroyable !* *J'y crois pas ! C'est pas possible !* *Quand commence le travail ? Aurons-nous une formation ?* *Oh non… Je tenais absolument à faire partie de l'équipe…* *Quel était mon problème selon vous ?* *Sera-t-il possible de retenter ma chance plus tard ?*

Annexe 19 : Transcription de la séance TS11-TF (Télésimulation Echo B1 n°11)

Participants

CA1 > Cyberacteur (à son domicile – bureau)
T, F > Apprenants participants activement (face à la webcam, devant le bureau en classe)
EN > Enseignante
G1 > Groupe classe observateur (derrière les apprenants participants)
A1, A2 > apprenants observateurs ayant fait des interventions identifiables (A1 et A2 sont dans le champ de la webcam juste derrière T et F)

Conventions de transcription de l'interaction orale

/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait vraiment de pause
↑	Intonation interrogative
∧	Intonation expressive (émotionnelle ou implicative)
(1.0)	Durée d'une pause égale ou supérieure à 1 seconde
(.)	Pause brève inférieure à 1 seconde
: :: :::	Allongement syllabique (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
QCM	Accentuation d'un mot, d'une syllabe
(rire)	Description d'aspects du comportement paraverbal
[AT fait un signe de la main]	Description de la communication non verbale (mimiques et gestes signifiants)
<*commentaires en hongrois*>	Commentaire sur l'action et/ou interprétation du transcripteur
< XXXX ? >	mot non compris - transcription incertaine
A <u>en plus</u> euh: B <u>parfait</u>	Chevauchement de paroles

Échanges via l'outil clavardage de Skype
CL1 [09/04/2014 07:58:07] EN : bonjour
CL2 [09/04/2014 07:58:12] CA1 : bonjour
CL3 [09/04/2014 07:58:25] EN : nous sommes presque prêts…
CL4 [09/04/2014 07:58:41] CA1 : pas de problème !
CL5 [09/04/2014 07:58:49] CA1 : je vous attends
CL6 [09/04/2014 08:01:14] EN : c'est bon ! Vous pouvez nous appeler.
CL7 [09/04/2014 08:01:18] CA1 : parfait
CL8 [09/04/2014 08:01:45] CA1 : je vous rappelle que la simulation démarrera directement
(CA1 appelle)

1.	F	bonjour (1.9)
2.	T	[T fait un signe de la main]
3.	EN	ah on n'a pas le son ↑ (.) non problème de son (1.7) <*EN va à l'ordinateur*>
4.	CA1	bonjour
5.	EN	ah ∧ ah ça marche
6.	CA1	<XX X XX ? > <*signal très faible et inaudible*>
7.	EN	(2.4) on a un problème de son ∧
8.	CA1	donc vous devez m'entendre maintenant ↑ <*EN repart sur le côté de la salle*>

9.	EN	oui <EN augmente le volume de l'ordinateur>
10.	CA1	allô allô
11.	EN	oui
12.	CA1	je m'entends <en écho en revanche ↑> (4.0) les écouteurs <peut-être avec les écouteurs y aura plus d'écho ↑> (4.7) normalement (.) y a plus d'écho (1.0) < simplement ? >
13.	T	(2.4) <XXX ? > *<T parle à F en hongrois>* bonjour
14.	F	bonjour
15.	CA1	BONJOUR ∧
16.	F	(rire) bonjour
17.	T	(rire) bonjour
18.	CA1	(3.0) euh je me présente je m'appelle gilles (.) euh je fais partie de l'association / à la bonne école (.) alors / l'une d'entre vous est timi et l'autre est:::: [CA1 fait une grimace]
19.	F	(rire) c'est flora (rire)
20.	CA1	j'suis désolé (.) c'est timi et flora c'est ça ↑
21.	F	oui
22.	T	oui c'est moi timi [T lève la main]
23.	CA1	qui: ↑
24.	F	c'est moi flora (.)
25.	CA1	d'ac- ↑
26.	F	moi flora [F lève la main]
27.	CA1	qui ↑
28.	T	et timi
29.	CA1	(1.0) pardon ↑
30.	F	(rire)
31.	T	(rire) j'm'ap-
32.	CA1	j'entends mal (.) je suis désolé / j'entends mal en fait
33.	T	je m'app-
34.	G1	<XXX XX XXX XXXX ?> *<commentaires en hongrois>*
35.	EN	rapprochez-vous peut-être *<T et F rapprochent leur chaise de l'ordinateur. EN vient vers elle puis repart.>*
36.	CA1	c'est mieux / c'est mieux
37.	T	donc je m'appelle timea / je suis timi (.) et lui c'est: [T montre F avec sa main]
38.	EN	lui ↑
39.	F	<jo ↑> lui ∧ (rire)
40.	T	elle ∧
41.	CA1	(2.0) d'accord (.) hum / avec l'accord de de votre professeur euh madame tancal / je / à partir de maintenant / j'enregistre la conversation
42.	F	d'accord
43.	CA1	d'accord ↑
44.	T:	d'accord
45.	F	d'accord
46.	CA1	c'est parti (.) donc (.) euh: bah écoutez euh (.) je vous remercie de bien

		vouloir euh témoigner ce matin de bien vouloir nous apporter votre euh: (1.0) euh sentiment sur le système éducatif en hongrie et en france (1.0) euh: je vais vous laisser commencer euh je vais vous demander de me décrire euh: <*CA1 regarde ses notes*> votre parcours scolaire / comme prévu (sourire)
47.	F	oui <*F regarde ses notes*>
48.	T	(4.9) euh <*T regarde ses notes*>
49.	F	(1.8) donc euh (.) euh nous faisons euh notre étude secondaire maintenant
50.	CA1	d'accord
51.	F	euh c'est euh (.) c'est une section bilingue franco-hongroise bien sûr (.) donc euh: c'est un établissement public
52.	CA1	d'accord
53.	F	euh:: (1.1) nous sommes euh à la première / donc nous avons encore une année pour euh jusqu'au baccalauréat
54.	CA1	<*CA1 prend des notes*> d'accord
55.	T	(2.0) euh chez nous euh c'est pas le même système euh qu'en france (.) euh
56.	CA1	d'accord (sourire)
57.	T	ici euh dans la section bilingue euh on apprend pendant cinq ans (.) et la premier année / la première année c'est le zeroième
58.	G1	(rire)
59.	EN	l'année zéro
60.	T	c'est le zéro c'est l'année zéro
61.	CA1	mhmh d'accord [CA1 fronce les sourcils]
62.	T	on apprend seulement le français et puis chaque manière on apprend euh:
63.	F	en français
64.	CA1	(3.7) d'accord
65.	F	(rire)
66.	T	(rire)
67.	CA1	d'accord euh: (.) et euh:: et avant: le lycée euh (.) en en deux mots / avant le lycée vous faisiez quoi ↑
68.	F	donc avant le lycée / euh pendant huit ans euh et on euh l'école primaire est obligatoire pour tout le monde
69.	CA1	mhmh [CA1 hoche la tête]
70.	F	et après ça / il y a l'école maternelle / euh qui n'est pas obligatoire [F regarde T pour confirmation]
71.	CA1	d'accord
72.	F	(1.0) donc euh
73.	T	c'est c'est trois ans l'école maternelle / mais je pense que c'est pas obligatoire
74.	F	oui
75.	CA1	d'accord (1.6) d'accord c'est très bien (.) très précis (.) euh: dites-moi / dans en en hongrie donc / euh:: (.) le à euh jusqu'à quel âge / l'école est obligatoire jusqu'à quel âge ↑ (.) le système éducatif est obligatoire jusqu'à quel âge ↑
76.	F	ça a changé beaucoup (.) mais maintenant euh: jusqu'à seize ans c'est obligatoire [F regarde T pour confirmation]
77.	T	mhmh [T hoche la tête pour confirmer]

78.	F	euh les études
79.	CA1	d'accord c'est: c'est pareil en france c'est pareil en france / c'est: (.) on doit être scolarisé jusqu'à seize ans et après: (.) on: peut s'arrêter si on veut (.) d'accord (.) oui
80.	F	oui [F hoche la tête]
81.	CA1	voilà très bien c'est très précis tout ça (1.0) euh comment ↑ <*CA1 regarde ses notes*> (.) euh comment ↑ comment est-ce que vous avez / un: système de redoublement ↑ SI: une ANNÉE: vous faites des mauvaises des mauvais scores / est-ce que vous redoublez ↑
82.	T	euh oui
83.	CA1	c'est-à-dire est-ce que vous passez l'année ou pas ↑ [CA1 fait des gestes avec ses mains pour signifier 'passer']
84.	T	oui on peut le faire / mais c'est pas le même qu'en france / chez nous
85.	CA1	d'accord
86.	T	parce qu'on peut redoubler si on a si euh on avait des mauvais résultats (.) mais euh si on a des mauvais résultats c'est obligatoire / et c'est pas euh facultatif (.) [CA1 hoche la tête] euh en plu en plus euh / chez nous euh / on peut redoubler plusieurs fois (.) donc si euh je suis un mauvais élève euh je peux redoubler euh cinq fois par exemple
87.	CA1	d'accord (.) d'accord <CA1 repositionne son casque micro occasionnant un bruit sourd>
88.	F	jusqu'à seize ans
89.	T	oui
90.	F	parce que c'est obligatoire
91.	CA1	d'accord / c'est à peu près pareil à peu près à peu près pareil en france effectivement (.) tout ça est euh: très intéressant (1.8) hum:: d'accord (.) maintenant je vais je vais vous poser quelques questions sur euh: votre ressenti (.) par rapport au système scolaire euh/ sur la charge de traVAIL sur le rythme scoLAIRE (.) euh: peut-être sur les deVOIRS sur la discipline ce genre de choses (.) [F et T hochent la tête à chaque proposition] euh / <*CA1 regarde ses notes*> donc à l'heure actuelle euh vous avez combien d'heures de cours par semaine environ tout inclus ↑ je parle de cours euh euh au lycée (.) combien vous avez d'heures de cours par semaine environ ↑
92.	T	environ trent' trente-cinq heures
93.	F	trente-cinq heures
94.	CA1	d'accord (.) d'accord (.) donc ça vous fait: / par jour ça vous fait: ↑
95.	T	sept
96.	F	sept
97.	T	cinq jours sept heures
98.	CA1	(2.2) mais quand:: ↑ (.) d'accord (.) et vous travaillez de de de dans une / sur une semaine TYPique / vous travaillez de quel jour à quel jour ↑
99.	F	(2.8) comment ↑
100.	CA1	c'est
101.	F	(rire)
102.	CA1	un peu un peu compliqué comme question / mais euh (.) je vais (.) vous

		pouvez répondre ou pas ↑
103.	F	(1.0) bien sûr
104.	T	(1.0) on peut répondre / oui
105.	F	oui ∧ euh
106.	CA1	sinon je: (.) [CA1 fait un geste avec la main « répéter » et désigne F] vas-y ∧
107.	F	euh on (.) on est euh / dans l'éc- dans l'école euh: <XX X ↑> <*F demande à T*>
108.	T	midi
109.	F	avant midi (.) et après-midi nous avons du temps pour apprendre pour euh les jours prochains
110.	T	oui parce que les cours se terminent vers euh quinze ou quatorze heures
111.	CA1	d'accord d'accord / c'est c'est c'est c'est c'est assez pratique effectivement / c'est différent de de ce qu'on fait en france (.) euh euh ah oui et qu'est-ce que je veux di- (.) mais et vous avez et vous avez quel jour en fait (.) quel jour vous ne travaillez pas ↑ sur une semaine type / quel jour vous ne travaillez pas ↑
112.	F	c'est le vendredi (rire)
113.	T	oui
114.	F	c'est le vendredi et le samedi
115.	T	seulement
116.	G1	<nem XX XXX ↑> <XXX XX ↑> <*échanges en hongrois après la réponse de F*>
117.	CA1	et le dimanche ↑ [CA1 fronce les sourcils]
118.	G1	« XX X XXX ↑> <*commentaires hongrois*>
119.	EN	[EN fait signe avec le doigt de demander de répéter la question]
120.	F	micsoda ↑ <*question en hongrois signifiant quoi* ↑> [F se retourne vers le groupe]
121.	T	(1.2) euh: euh à l'école euh ↑ où on apprend à l'école ↑ ou à la maison ↑ quelle est la question ↑ (.) parce que
122.	CA1	d'accord
123.	T	je pense qu'on a mal compris votre question
124.	CA1	(1.1) oui et mais c'est euh peut-être / c'est vrai que la question était: un peu difficile (.) mais c'est pas grave parce que de toute façon c'était quand même très intéressant dans le détail (.) euh mais juste une chose / vous travaillez le dimanche ou pas ↑ c'est ça que j'comprends pas / vous travaillez l'dimanche ou pas ↑
125.	F	non
126.	T	non / le dimanche non
127.	CA1	pas d'problème
128.	T	samedi non plus
129.	CA1	ok OK c'est parfait c'est parfait (.) hum::
130.	F	d'accord ∧
131.	CA1	(2.5) euh (4.9) <*CA1 regarde ses notes*> euh: d'accord (.) j'étais en train de relire mes notes ∧ (.) pour les prochaines questions euh (1.7) hum: (.) hum: combien: combien vous avez de professeurs ↑
132.	F	pff (3.6) [F gonfle les joues pour signifier qu'elle ne sait pas et regarde T]
133.	G1	(rire)
134.	T	dix ↑
135.	F	<nem> <*réponse en hongrois signifiant non* >
136.	T	je n' sais pas: (rire) beaucoup [T regarde F]

137.	F	ötven nem ↑ < *F compte en silence et chuchote à T une réponse signifiant 'cinquante non'* >
138.	T	euh à l'école ou à la section bilingue ↑
139.	CA1	euh dans votre cours actuel enfin j' dirais dans votre classe (.) dans votre classe de:: / combien vous avez de professeurs par semaine ↑ c'est compliqué hein (rire)
140.	G1	<X X XX ?> <*les apprenants énoncent des chiffres*>
141.	T	dix ↑ quinze ↑
142.	CA1	ok ∧ ah oui quand <u>même</u> ∧
143.	F	<u>à peu</u> près
144.	A2	huit
145.	T	plutôt huit <*A1 et A2 derrière T et F comptent sur un emploi du temps*>
146.	A1	dix
147.	A2	DIX ∧
148.	T	dix
149.	CA1	d'ac<u>cord</u>
150.	F	<u>dix ∧</u>
151.	CA1	ok merci merci (.) euh:: (1.5) parlez-moi un peu (.) parlez-moi un peu de la discipline / euh / dans votre classe et dans votre lycée / parlez-moi un peu de la discipline dans votre classe et votre lycée ↑
152.	T	(1.1) euh: plusieurs personnes ont répond- répondu que la discipline chez nous est stricte (.) euh d'autres qu'elle ne l'est pas
153.	F	je pense que dans notre classe la discipline est: très euh très importante / parce que nous sommes à une section bilingue / euh: il y a une section générale et caetera (.) donc nous avons un an en plus euh pour passer le baccalauréat et après on euh peut faire les études euh à l'université donc c'est très différent (.) euh / dans notre classe (1.0) et à l'école ↑ (1.3) <*F regarde T*>
154.	T	je n' sais pas
155.	F	<u>c'est changeable</u>
156.	T	<u>c'est changeable</u> oui
157.	CA1	d'accord
158.	F	<u>et ::</u>
159.	CA1	<u>d'ac</u>cord
160.	F	et ça dépend des professeurs et des élèves aussi
161.	T	ah oui
162.	CA1	très bien / d'ac<u>cord</u> ∧
163.	T	<u>et ::</u> que on a l' droit qu'on ne peut pas quitter l'école sans auto- sans autorisation par exemple / et qu'on ne peut pas fumer ou boire pendant l'école mais j'pense que c'est normal <*CA1 tapote le micro pendant l'intervention de T rendant la compréhension difficile*>
164.	CA1	d'accord (1.3) très bien c'est très clair (1.5) <*CA1 regarde ses notes*> euh :: (3.5) <*T et F regarde leur feuille*> ah oui (2.4) euh :: alors / en général / je parle en général / pas pour votre lycée en particulier / mais en général / est-ce que vous entendez parler parfois de violence en milieu scolaire ↑ d'agression ↑ de trafic de drogues ↑ et des choses comme ça ↑ ou pas ↑

165. T je p-
166. CA1 en général
167. T je pense que dans les autres écoles c'est ça arrive quelquefois / mais je pense que en hongrie c'est c'est assez rare
168. CA1 d'accord
169. T parc' que selon moi c'est plus souvent pour euh à l'école (1.1) *<T regarde F>* <XXX ↑> *<T chuchote à F en hongrois>*
170. F primaire *<F répond en regardant T>*
171. T à à l'école primaire
172. F (1.9) donc ça dépend je pense / ça dépend de la régi- de la région / de la de la type de lycée ou d'école
173. CA1 d'accord
174. F donc (.) mais ça va en hongrie
175. CA1 d'accord d'accord
176. F mh
177. CA1 d'accord / c'est très clair très précis hum (.) d'accord / *<CA1 regarde ses notes>* (2.4) euh alors on a fait qu'est-ce que euh ::: (1.3) je vais vous poser une question sur les devoirs / les devoirs à la maison (1.3) euh est-ce que / d'une manière générale vous aimez les devoirs à la maison ↑ (sourire) pour commencer [T et F font signe de la tête pour dire non]
178. F bien sûr que non (rire)
179. T (rire)
180. CA1 (rire)
181. T non pas du tout
182. F (rire) mais c'est obligatoire
183. T oui
184. CA1 d'accord
185. T mais mais à côté de ça / je pense euh qu'on a de la chance parce que :: on ne doit écrire : on en a pas beaucoup seulement on doit apprendre / euh des choses
186. F à l'oral
187. T oui
188. CA1 d'accord d'accord c'est bien / très bien (1.0) donc mh (.) la meilleure chose c'est que j- vous parlez vous parlez vraiment très très bien français je tiens à le dire (rire) vous avez un très bon français (.) euh : ensuite (.) euh :: bon (.) parlez-moi de ah : euh ::: (1.8) *< CA1 regarde ses notes et son visage se situe hors champ de la webcam>* je vais vous parler maintenant un peu de comment ça s'passe en france / euh:/ en fait j'vais rep- j'vais reprendre (.) je sais que vous avez écouté en classe un texte avec quelqu'un euh qui parlait de :: de comment ça se passe à l'école en France / j'vais reprendre quelques points sur l'école en france/ euh/ *< CA1 recherche dans ses papiers la fiche pédagogique de la TS>* donc euh grosso modo le système scolaire n'est plus adapté à la société actUELLE / les résultats sont alarMANTS et cætera et cætera (.) *<CA1 lit le document>* euh vous vous souvenez de ce texte que vous avez entendu ou pas ↑ dans le détail / vous vous souvenez ↑
189. T oui

190. F oui
191. CA1 donc d'accord d'accord donc euh : si vous deviez décrire les problèmes du système éducatif hongrois en général (1.0) si je vous dis de décrire votre système scol- (.) déjà alors d'abord (.) c'est pas grave si vous savez pas mais avez-vous une idée si le système éducatif est bien classé euh internationalement par exemple dans Pisa (.) si la question est trop compliquée vous le dîtes / mais est-ce que vous pensez qu'il est bien
classé ou pas l'éducation:: nationale euh hongroise par rapport aux autres pays ↑
192. T euh je pense que chez nous euh l'évaluation n'est euh n'est pas très bonne parce que chez nous les notes vont de un à cinq / *<T regarde ses notes>* où cinq est la meilleure donc ne permet pas une éval- une évaluation précise (.) donc selon moi euh si on évaluera de un à vingt / ce serait beaucoup plus mieux
193. CA1 d'accord
194. T oui
195. CA1 d'accord effectivement d'accord très bien hum (.) est-ce que vous savez si une réforme de l'éducation est prévue ↑ ou pas ↑ prochainement / avec viktor orban et tout ça/
196. T on ne peut pas savoir (1.2) [T lève les épaules]
197. F oui
198. T donc euh (.) il avait il avait euh maintenant gagné *<T regarde F>* les élections
199. F élections
200. T donc ça peut arriver mais on n' sait pas encore
201. CA1 y avait les élections / d'accord (1.5) *<CA1 regarde ses notes>* euh ::: d'accord est-ce que vous recommanderiez à quelqu'un / un étudiant français (1.0) bon / de faire ses études en Hongrie ↑
202. F oh mh [F lève les yeux au ciel et hausse les épaules]
203. CA1 je parle soit d'lycée soit d'université (.) est-ce que vous diriez / venez étudier en hongrie ↑
204. F mh (rire)
205. T euh (rire)
206. F j'ne suis pas sûre que oui (rire) c'est difficile à étudier en hongrie (.) mais les universités sont euh *<F regarde T>*
207. T très bonnes
208. F très bonnes donc / à l'université
209. T les universités
210. F donc à l'université /
oui
211. T et oui c'est plus meilleur
212. CA1 d'accord
213. F mais lycée pas du tout
214. T oui
215. CA1 (2.6) d'accord euh /bah écoutez euh c'est euh très:: précis tout ça / vraiment très précis / très bien (.) euh j'prends mes notes (5.7) *<CA1 lit ses notes>* je relis mes notes hein je relis mes notes pour voir si on a fait le tour ou pas / euh ::: ah oui/ mais euh c'qué- qu'est-ce que vous diriez / qu'est-ce que vous diriez quel

		est le: / dans les problèmes que j'ai décrit avec le système éducatif français / avec c'que vous savez du système éducatif français / est-ce qu' vous voyez un problème en commun avec le système éducatif hongrois ↑ est-ce que vous voyez un problème en commun ou pas ↑
216.	T	selon moi / dans notre système / les cours sont beaucoup plus harmonisés donc euh chaque jour on a on a presque sept heures / SEPT ou huit ou SIX
217.	CA1	ah oui oui oui
218.	T	il n'y a pas un jour douze et l'autre jour trois par exemple (.) donc selon moi c'est beaucoup plus utile chez nous
219.	CA1	d'accord (.) d'accord
220.	T	oui
221.	CA1	et est-ce que :: d'accord j'comprends / ça fait partie de la question en fait [CA1 lève l'index] / mais / j'essaie d'avoir une vision générale (.) euh (.) en général vous deux ou même le reste de la classe / vous avez combien de temps de transport pour venir à l'école et pour repartir de l'école ↑ [CA1 fait des gestes de la main : aller-retour] combien de temps de transports ↑
222.	T	au quotidien moi j'habite à l'internat <u>donc pour moi c'est</u>
223.	CA1	<u>oh oui d'accord (rire)</u>
224.	T	c'est trois minutes vraiment
225.	F	mais il y a dans notre classe / il y a seulement une personne qui habite dans la ville qu- que le lycée se situe
226.	CA1	ah c-
227.	F	donc tout le monde euh doit faire du transport (.) quelqu'un doit mh plus de une demi-heure et quelqu'un / mais pour quelqu'un il y a dix minutes (.) donc c'est changeable
228.	T	moi <u>aussi</u>
229.	CA1	<u>d'accord</u>
230.	T	j'habite à trente mèt- trente kilomètres du lycée
231.	CA1	d'accord / d'accord (.) et au niveau de la charge de travail euh :: / vous dites que vous avez beaucoup d'heures de cours / par jour / c'que j'comprends (.) euh comment vous RÉ- SOU- DRIEZ ça ↑ Comment vous résoudriez euh comment vous feriez pour organiser les cours pour qu'il y ait moins d'heures de cours par jour ↑
232.	T	on est tout le temps fatigué (rire)
233.	F	(rire)
234.	CA1	(rire)
235.	T	on apprend pas trop (.) je pense que je pense qu'à la maison euh / on apprend pas trop (.) surtout à l'école
236.	CA1	d'accord
237.	T	pendant les cours
238.	G1	(rire)
239.	CA1	d'accord / quand je parle quand je parle comme ça / vous m'entendez bien ou pas ↑ <CA1 tapote sur son micro> quand j' parle ↑ (1.0) <u>là main</u>tenant ↑

240.	T	oui [T hoche la tête pour dire oui]
241.	F	oui [F hoche la tête pour dire oui] on entend bien oui
242.	CA1	(1.0) d'accord d'accord (.) peut-être que je parle un peu trop vite (.) [T et F lève les sourcils] euh parce qu'en fait / la réponse était très bien (.) mais je crois que vous avez mal compris la question mh (1.2) mais c'est peut-être à cause du son (.) il y a trente-cinq heures / trente trente-cinq de cours par semaine
243.	F	oui
244.	T	[T hoche la tête pour dire oui]
245.	CA1	comment vous FERIEZ pour qu'il y ait MOINS d'heures de cours ↑ (rire)
246.	F	par exemple
247.	T	on peut quitter l'école sans autorisation (rire)
248.	F	(rire)
249.	CA1	ah oui d'accord / faut en parler (rire)
250.	T	euh on doit sélectionner
251.	F	par exemple euh / les cours euh utiles pour nous (.) par exemple en france / il a euh des lycées qui sont spécialisés (.) euh il y a les scientifiques euh / il y a des qui apprend plus l'histoire et cætera (.) mais en hongrie c'est euh:: on doit apprendre tout / donc j- (.) par exemple je voudrais étudier euh à une université qui s'occupe de l'hôtellerie et du tourisme (.) donc je euh:: je dois apprendre les mathématiques et les langues (.) mais je n'ai pas besoin d'histoire et par exemple littérature (.) est-ce que vous comprenez ↑ (rire) [F fait un geste de la main]
252.	CA1	oui oui je comprends
253.	F	donc je pense que nous étudions TROP euh de matières
254.	CA1	(2.4) euh:: (.) j'vais répondre là-dessus en fait (.) euh: (.) c'est vrai que quand vous êtes euh ::: en fait (.) c'est compliqué (.) c'est compliqué / mais c'est un point de vue intéressant en tout cas c'est un point de vue intéressant (.) euh (.) d'accord / d'accord (.) *<CA1 regarde ses notes>* bon bah écoutez je pense qu'on a fait le tour c'était des réponses vraiment très intéressantes (.) c'était très intéressant d'avoir votre avis et vos avis étaient très détAILLÉS très minutieux / euh très bien argumentés euh et vraiment sans aucune faute de français je suis vraiment très impressionné (rire)
255.	F	(rire)
256.	T	(rire)
257.	CA1	(rire) euh j'vais j'vais voir euh:: est-ce que je peux parler avec euh hein avec votre professeure vit' fait ↑
258.	F	euh *<F se retourne vers EN.>*
259.	EN	oui bien sûr *<EN s'assied à côté des élèves. T et F se décalent.>* bonjour ^
260.	CA1	bonjour (rire)
261.	F	(rire)
262.	CA1	c'était juste pour voir- savoir si d'après vous on a terminé ou pas/ est-ce que vous pensez qu'on a fait le tour ou c'est bon ↑
263.	EN	je pense que oui *<EN regarde souriante les apprenantes et le cyberacteur alternativement >*

		qu'on a fait le tour oui/ c'est bon / je pense qu'elles ont: (1.0) qu'elles ont plutôt bien parler / et oui oui j'pense que (1.0) elles ont répondu à toutes les questions
264.	CA1	d'accord encore une fois merci beaucoup pour votre temps et merci beaucoup pour votre euh :: / ah j'allais dire un mot en anglais mais en français on dirait / merci beaucoup pour vos témoignages et:: et puis je vous souhaite euh :: une bonne fin d'année scolaire et pis voilà (rire)
265.	F	merci beaucoup
266.	T	merci
267.	EN	merci beaucoup (sourire)
268.	T	au revoir (sourire)
269.	F	au revoir (sourire)
270.	EN	au revoir (.) merci
		<EN raccroche>

CL9 [09/04/2014 08:23:06] CA1 : Encore bravo ! C'était très bien.
CL10 [09/04/2014 08:23:41] CA1 : bonne journée

Annexe 20 : Transcription de la séance TS11-LJ (Télésimulation Echo B1 n°11)

Participants

CA2 > Cyberactrice (à son domicile – bureau)
I , L > Apprenants participants activement (face à la webcam, devant le bureau du professeur en classe)
EN > Enseignante
G2 > Groupe classe observateur (derrière les apprenants participants)
A3, A4 > apprenants observateurs ayant fait des interventions identifiables (A3 dans le champ de la webcam juste derrière J et L), A4 (situé hors champs derrière AL)

Conventions de transcription de l'interaction orale

/	Rupture dans l'énoncé (intonation descendante) sans qu'il y ait vraiment de pause
↑	Intonation interrogative
^	Intonation expressive (émotionnelle ou implicative)
(1.0)	Durée d'une pause égale ou supérieure à 1 seconde
(.)	Pause brève inférieure à 1 seconde
: :: :::	Allongement syllabique (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
QCM	Accentuation d'un mot, d'une syllabe
(rire)	Description d'aspects du comportement paraverbal
[J hoche la tête]	Description de la communication non verbale (mimiques et gestes signifiants)
<*joie*>	Commentaire sur l'action et/ou interprétation du transcripteur
< XX…. ? >	syllabes non comprises - transcription incertaine
A <u>en plus</u> euh: B <u>parfait</u>	Chevauchement de paroles

Échanges via l'outil clavardage de Skype
CL1 [09/04/2014 08:58:12] CA2 : Bonjour
CL2 [09/04/2014 08:58:54] EN: bonjour
CL3 [09/04/2014 08:59:56] CA2 : Je suis prête, faites-moi signe quand je peux vous appeler.
CL4 [09/04/2014 08:59:58] EN : nous, nous sommes prêts
CL5 [09/04/2014 09:01:47] CA2: bien, je vous appelle pour le sondage (CA2 appelle)

1.	CA2	bonjour (1.0)
2.	J	bonjour (sourire)
3.	L	bonjour (sourire)
4.	CA2	donc / julia moura membre de l'association à la bonne école (.) alors vous vous êtes portés volontaires pour témoigner du système scolaire de votre pays / n'est-ce pas ↑
5.	J	si
6.	L	oui
7.	CA2	oui ↑ (.) alors est-ce que dans un premier temps vous pouvez nous parler du système scolaire euh de votre pays ↑
8.	L	oui oui (rire)
9.	J	(rire)
10.	L	euh bonjour je m'appelle laura marton euh et il est: <u>janos</u> [L désigne avec sa main son camarade]

11.	J	janos
12.	CA2	d'accord
13.	L	euh: nous sommes euh maintenant dans un lycée et: nous sommes dans le euh: *<L jette un regard sur ses notes>* section bilingue (.) ça dure euh chez nous (1.0) ça dure chez nous euh cinq ans <L regarde la professeure puis se penche vers l'ordinateur>
14.	A3	< XXXX ? > *<commentaire : la communication skype s'est interrompue>*
15.	G2	(rires)
16.	EN	qu'est-ce qui s'passe ↑ *<EN vient à l'ordinateur>*
17.	A4	< XXXX ? > *<commentaire en hongrois>*
18.	L	(rire)
19.	CA2	allo ↑
20.	EN	oui / c'est bon ↑ *<EN regarde la classe>*
21.	CA2	oui allez-y / est-ce que vous pouvez reprendre s'il vous plait ↑
22.	L	(rire)
23.	J	(rire)
24.	L	oui bien sûr ^
25.	CA2	merci
26.	L	euh: alors nous sommes maintenant dans un lycée / *<L regarde ses notes>*
27.	CA2	d'accord
28.	L	et:: euh c'est un section bilingue
29.	CA2	mhmh
30.	L	nous sommes maintenant dans le quatrième année / chez
31.	CA2	mh
32.	L	nous ça dure cinq années
33.	CA2	d'accord (1.0) / très bien (1.3)
34.	J	je suis janos szenazi et nous sommes camarades
35.	L	(rires)
36.	CA2	d'accord
37.	J	et les autres camarades sont (.) derrière nous [J et L se retournent vers le groupe]
38.	G2	(rire) [A3 et A4 font des signes de la main pour saluer CA2]
39.	L	(rire)
40.	CA2	je les vois /
41.	L	(rire)
42.	CA2	d'accord (1.8) alors donc l'année prochaine vous allez passer le:::
43.	L	le baccalauréat
44.	CA2	un un examen
45.	J	oui
46.	CA2	c'est ça
47.	J	le bac
48.	L	oui
49.	CA2	c'est l'équivalent du bac ↑
50.	J	oui
51.	L	oui
52.	CA2	moui / qu'est-ce que vous pouvez me dire sur cet examen ↑
53.	J	(1.6) euh il y a trois disciplines obligatoires / le hongrois / euh le les mathématiques

		et l'histoire
54.	CA2	d'accord
55.	J	et il y a une langue euh:
56.	L	qui est
57.	J	langue étrangère
58.	L	qui est obligatoire
59.	J	oui
60.	CA2	mh mh
61.	L	et on doit choisir une autre langue euh une autre métier et ça peut être ça peut être le biologie ou ce que vous nous:
62.	J	géographie
63.	L	oui
64.	CA2	d'accord
65.	J	informatique et cætera
66.	CA2	ok et vous avez déjà choisi ↑
67.	L	moi pas encore (rire)
68.	CA2	pas encore / d'accord / donc vous devez choisir l'année prochaine alors↑
69.	L	oui
70.	J	euh mais euh j'ai déjà choisi et j'ai fait le bac en avance / euh en géographie
71.	CA2	d'accord donc tu le passes cette année alors ↑
72.	J	oui / en octobre
73.	CA2	en octobre /d'accord/ très bien / alors est-ce que vous me parlez du: rythme scolaire / dans votre lycée ↑
74.	L	euh:
75.	CA2	un étudiant en général comment ça se passe une journée scolaire ↑
76.	L	chez nu chez nous <*L jette un regard sur ses notes*> le début des cours c'est à sept heures cinquante (.) et on a en général sept euh ou huit heures / mais euh ça dépend des facultations (.)
77.	CA2	d'accord
78.	L	et:: on termine: par jour euh à peu près à quatorze heur' ou euh quinze
79.	J	quinze heures
80.	CA2	à quatorze heures ou à quinze heures d'accord / et après qu'est-ce que vous faites alors ↑
81.	L	(1.2) (rire) on va à la maison (rire)
82.	CA2	vous ALLEZ: ↑
83.	L	à la maison
84.	CA2	(1.0) d'accord (.) ok/
85.	J	nous écrivons des devoirs à la maison (.) nous apprenons les leçons
86.	G2	<XX XXXXXXX ?> <*commentaires en hongrois*>
87.	L	oui
88.	J	oui
89.	CA2	d'accord
90.	J	parce qu'il y en a beaucoup
91.	G2	<XX XX XXX ?> <*rires et commentaires en hongrois dans la classe*>
92.	CA2	y a beaucoup de devoirs à la maison ↑
93.	L	oui
94.	J	oui

95.	CA2	d'accord (.) alors combien de temps vous pouvez passer par jour à travailler à la maison ↑
96.	L	(1.0) ça dépend euh mais je pense euh que euh (1.3) chez moi c'est toujours une heure à peu près ou plus
97.	CA2	pendant une heure/ d'accord
98.	L	oui
99.	CA2	et il n'y a pas d'aCTIvités proposées au lycée l'après-midi ↑
100.	J	mh euh::
101.	L	(1.7) euh si
102.	J	mh [J fait un signe de tête en levant les épaules > dubitatif]
103.	L	< XX XXX ? > (L pose une question à son camarade à voix basse)
104.	J	(1.3) <XX ludiques ?> *<J répond à L à voix basse>*
105.	CA2	(2.3) non en général vous rentrez à la maison l'après-midi
106.	L	oui
107.	CA2	oui ↑
108.	J	oui oui
109.	L	oui
110.	CA2	d'accord / bon très bien (.) euh: selon vous est-ce que les les: professeurs de votre lycée et dans votre pays en général sont plutôt autoriTAIRes ↑ quelles est la relation entre les: élèves et les les professeurs ↑
111.	J	(1.6) euh *<L regarde ses notes>*
112.	EN	alors madame nagy ∧ (EN souffle le nom de leur professeure principale)
113.	L	euh
114.	J	hein (rire) *<J regarde sa camarade puis sa professeure>*
115.	L	(sourire) je pense que:
116.	CA2	<ou pas ?>-
117.	L	je pense que certains professeurs est très autoritaires / mais mais notre relation avec eux que je pense que c'est bien (1.0) [L croise les doigts de ses mains] et:: ils sont
118.	CA2	moui: d'a- oui
119.	L	ils sont compréhensifs et ils nous étudent ils nous étudent bien je pense
120.	CA2	d'accord / donc c'est plutôt des BONNES relations ↑
121.	L	oui
122.	CA2	mh
123.	J	mais mais au quotidien ceux qui sont plus âgés sont plus autoritaires
124.	L	oui oui (rire)
125.	CA2	d'accord / et qu'est-ce que vous préférez VOUS ↑ vous préférez
126.	A4	les jeunes ∧ (A4 souffle en chuchotant cette réponse à J et L)
127.	CA2	un prof autoritaire ou: pas trop autoritaire ↑
128.	L	pas trop autoritaires
129.	CA2	pas trop autoritaire (rire)
130.	L	oui
131.	J	oui
132.	CA2	pourquoi ↑
133.	L	(1.1) mh (rire) (2.4) *<AL regarde son camarade J>*
134.	J	(rires)

135.	G2	(rires)
136.	A4	ils sont plus ouverts
137.	L	oui <*AL se retourne vers A4*> oui ils sont plus ouvertes
138.	CA2	ils sont plus ouverts d'accord ↑ et c'est mieux d'apprendre avec un professeur qui est moins autoritaire ↑
139.	L	oui [L hoche la tête]
140.	CA2	d'accord / très bien (.) est-ce qu-
141.	J	mais je pense qu'il faut être un peu d- autoritaire être autoritaire parce qu- euh il nous entraine de d'apprendre plus
142.	CA2	d'accord ok / ça vous aide à: mieux travailler aussi un p'tit peu d'autorité alors ↑
143.	J	oui
144.	L	oui [L hoche la tête]
145.	CA2	d'accord
146.	J	et et la discipline est aussi importante
147.	CA2	d'accord / est-ce que dans le dans votre pays il y a des / y a parfois des problèmes d'autorité dans les lycées ↑ dans les autres lycées est-ce que vous entendez parfois parler de de ces problèmes ↑
148.	J	(2.0) mh: (.)
149.	CA2	ou c'est pas vraiment un problème ↑
150.	J	euh dans notre classe la communauté est est très bien et / et l'ambiance aussi/ et euh nous ne parlons pas quand le professeur parle par exemple (1.0) ou: parfois mais euh:: dans certains classes / par exemple dans les écoles professionnelles euh (1.0)
151.	CA2	mh
152.	L	ils ont plutôt des problèmes
153.	J	oui
154.	L	chez nous euh: la section bilingue ce n'est pas une grand problème la discipline je pense
155.	CA2	il n'y a pas de problème
156.	L	oui
157.	CA2	(1.0) ok (.) qu'est-ce que vous pouvez me dire encore sur votre euh système scolaire ↑
158.	A4	<X XXXX ?> <A4 chuchote en hongrois>
159.	L	(2.0) est-ce que vous pouvez répéter la question ↑
160.	CA2	oui bien sûr /
161.	L	hein (rire)
162.	CA2	qu'est-ce que vous pouvez me DIRE ENCORE sur votre système scolaire ↑ qu'est-ce que vous POURRIEZ ajouter pour me le décrire ↑
163.	L	(1.0) euh: (4.1) <*L et J regarde leurs feuilles*> mh (.) je pense que (.) euh::
164.	J	<XXXX ?> <*J regarde L, lui chuchote quelque chose et met son index devant son bouche*>
165.	L	on a (4.4)
166.	CA2	en ce qui concerne par exemple les RÈGles au lycée / comment ça se passe / est-ce qu'il y a beaucoup de règles à respecter au lycée ou pas beaucoup ↑
167.	L	euh je pense que: juste les euh seulement les règles générales par exemple / il est interdit de fumer / de téléphoner

		ou::
168.	CA2	oui
169.	L	(1.1) ces règles
170.	J	alcooliser
171.	L	oui (rires)
172.	CA2	<d'ac- ?>
173.	J	et et jouer aux cartes pour l'argent
174.	CA2	(1.0) d'accord
175.	G2	<XXXX XXX ?> *<commentaires inaudibles de plusieurs apprenants>*
176.	CA2	c'est interdit ok (rire)
177.	L	oui
178.	CA2	d'accord / on a on a un peu près les mêmes règles en france dans les lycées (.) mais en france c'est vrai qu'il y a beaucoup de problèmes de discipline d'autorité et on aimerait: euh changer ça
179.	J	mh
180.	CA2	donc (.) euh qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait faire pour changer:: pour essayer de faire euh (1.5) pour qu'il y ait plus de discipline et moins de problèmes entre les élèves et les étudiants ↑
181.	J	je pense qu'il faudrait donner plus de moyens aux mains des professeurs (.) pour maintenir la discipline (1.6)
182.	G2	<XXX XX ?> *<chuchotements dans la classe>*
183.	J	euh (1.5)
184.	L	et je pense qu'il faudrait organiser plus de programmes qui fait plus proches [L montre « proche » avec ses mains] les professeurs et les étud- euh les étudiants
185.	CA2	alors comm' quoi par exemple ↑ est-ce que tu as un exemple ↑
186.	L	euh par exemple euh les cours qui est plus euh avec jeux ou avec les exercices qui sont plus euh intéressants euh
187.	J	ludiques
188.	L	par exemple
189.	CA2	d'accord donc plutôt les activités proposées / plus intéressantes ↑
190.	J	oui
191.	L	oui
192.	CA2	d'accord
193.	J	ou les séjours
194.	CA2	d'ac-
195.	J	(1.1) les séjours passés ensemble
196.	CA2	d'accord mais est-c' que c'est ça c'est vraiment possible / dans votre classe par exemple vous êtes combien d'étudiants / combien d'élèves ↑
197.	L	euh vingt-cinq élèves dans notre classe
198.	J	euh vingt-trois *<J regarde L et lui parle à voix très basse >*
199.	CA2	VINGT-CINQ ↑ c'est beaucoup ↑
200.	G2	<XXX XXX ? > *<chuchotements non compréhensibles dans la classe> <L se retourne vers ses camarades>*
201.	CA2	non ↑ vous trouvez pas que c'est beaucoup ↑
202.	J	euh non c'est très peu en général en hongrie il y a plus de trente élèves / dans une classe

203. L oui
204. CA2 en général c'est plus de trente élèves
205. J oui
206. L oui
207. CA2 et vous trouvez que c'est bien ↑
208. J euh
209. L euh je pense que c'est bien si euh si on a moins nombreux
210. A4 <X XXXX ?> <A4 chuchote en hongrois>
211. CA2 si on a ↑ pardon ↑
212. L si on a euh (2.1) moins dans une classe
213. CA2 d'accord
214. J mais mais si les gens sont assez socialisés et assez compréhensifs / c'est bien mais euh parfois il y a des problèmes (1.1) euh (.)
de discipline
215. CA2 oui /
des problèmes de discipline donc ↑
216. J le professeur euh / ne peut pas euh / régler la situation parfois
217. CA2 (1.0) d'accord (1.0) bon d'accord / parce qu'en france on essaie d'avoir des classes de moins de tr-

<coupure de l'enregistrement caméra : 4'01 / trois grands thèmes développés pendant la coupure : les sorties et événements ponctuant la vie scolaire, l'évaluation dans le système hongrois et les conditions d'obtention du baccalauréat hongrois, l'accès à l'université >

218. J […] <reprise de l'enregistrement quand le tour de parole est déjà commencé>
mais c'est difficile de trouver une place à l'université où il y a une subvention de l'état
219. L mh
220. CA2 pourquoi c'est difficile alors ↑
221. J euh parce que les niveaux de points euh sont très:: élevés pour euh / occuper une telle place [J lève la main]
222. CA2 d'accord
223. J et les universités sont très chères
224. L oui
225. CA2 d'accord / y a des problèmes aussi à- / et le lycée est-ce que c'est gratuit pour vous ou est-ce que vous devez payer ↑
226. L non / c'est gratuit
227. J c'est gratuit
228. CA2 oui c'est gratuit c'est comme en france d'accord (.) ok (.) donc alors nous le vrai problème c'est la motivation des élÈVES (.) donc vous avez parlé des jeux / est-ce que vous auriez d'autres propositions à: nous donner des choses qui fonctionnent en hongrie pour motiver les élèves ↑
229. L (1.9) euh:: (3.6) [J met sa main sur sa bouche pour montrer qu'il réfléchit]
230. CA2 est-ce que par exemple vous utilisez les nouvelles technologies au lycée ↑ les ordinaTEURS: euh
231. G2 (rires)
232. CA2 les tablettes numériques ↑

233. L euh non je n’ pense pas
234. A4 < XXXX következik ?> <commentaires en hongrois « prochainement ? »>
235. J je pense que ça ne saura pas résoudre les problèmes de discipline / c’est
236. L de motivation
237. J c’est seulement la technologie
238. L oui
239. J « et de motivation ? »
240. CA2 mh oui mais est-ce que ça peut vous pensez / MOTiver les élèves ↑
241. L mh
242. CA2 à mieux travailler
243. J (2.0) mmh un petit p’
244. L (rires)
245. CA2 un peu ↑
246. J un peu oui un peu
247. CA2 est-ce que vous parfois vous travaillez sur des ordinateurs ↑
248. J non avec des manuels
249. CA2 (1.0) c’est avec des manuels surtout
250. J oui
251. A4 <de mit csinalsz ?> <A4 commente en hongrois : mais qu’est-ce que tu fais là ?>
252. L c’est ça
253. J oui surtout
254. CA2 d’accord
255. G2 < XXX ?> *<commentaires non compréhensibles dans la classe>*
256. J < XX XX ? > *<J se retourne et répond en hongrois à A4>*
257. CA2 et ça vous plait ce ce système ↑
258. L mais: mais je pense que pendant les cours de français pendant les cours de langue / on travaille beaucoup avec les vidéos les musiques et: et caetera / et je pense que c’est une très bien c’est une très bonne chose euh /
259. CA2 d’ac-
260. L parce que nous nous sommes plus motivés (.)
261. CA2 d’ac-
262. L pendant ces exercices
263. CA2 d’accord (.) donc ça ça vous aide à vous motiver /
264. L oui
265. CA2 d’accord très bien (.) et est-ce qu’il y a des problèmes de violence dans votre lycée en particulier ↑
266. L non pas du tout
267. CA2 (1.1) non pas du tout ↑
268. J non
269. CA2 et en hongrie en général est-ce que c’est un problème / ou pas ↑
270. J oui à l’école primaire
271. L (rire)
272. CA2 à l’école primaire ↑ *<étonnée>*
273. G2 (rires)
274. CA2 pourtant ils sont ils sont petits à l’école primaire ∧ et y a des problèmes de

		violence ↑
275.	G2	*<commentaires en hongrois dans la classe>*
276.	J	oui euh ils sont petits mais agressifs et surtout
277.	L	ah (L explose de rire)
278.	G2	(rires)
279.	J	euh surtout les surtout les tsiganes sont agressifs
280.	A4	< rasszista XX XXX rasszista ? >
		<commentaires en hongrois sur le fait que CA2 va les prendre pour des racistes>
281.	G2	*<commentaires en hongrois dans la classe>*
282.	J	< miert XX nem rasszista vagyok XX?> *<J se retourne et répond en hongrois à A4 « pourquoi je ne suis pas raciste »>*
283.	CA2	d'accord et/ et qu'est-ce que vous pourriez proposer / parce qu'en france on a aussi beaucoup de problème de violence au lycée et au collège (.) qu'est-ce que vous pourriez proposer / pour éviter ces problèmes ↑ (.) vous dîtes que dans votre lycée qu' il n'y a PAS de problème de violence / alors pourquoi à votre avis ↑
284.	L	euh je pense que euh ça dépend la (.) parce que chez nous euh les règles sont assez strictes (.) et euh si quelqu'un faire une mauvaise chose euh il reçoit une punition assez grave je pense
285.	CA2	(1.2) d'accord (.) vous pensez que qu'il faut
286.	L	alors: euh:
287.	J	être sanctionné vraiment
288.	CA2	il faut mettre en place des punitions ↑
289.	L	oui
290.	CA2	ouais ↑
291.	J	oui
292.	CA2	oui d'accord (.) bah écoutez c'est très bien / j'ai pris des notes (.) je vais m'en inspirer de votre système pour euh pour essayer d'améliorer les choses en france
293.	L	(rire)
294.	CA2	et puis je vais continuer mes sondages (1.2) bah écoutez je: je vous remercie pour votre participation
295.	L	(rire)
296.	J	mh [J hoche la tête]
297.	CA2	et puis euh bonne continuation à VOUS ^
298.	J	merci
299.	L	merci beaucoup
300.	J	merci beaucoup
301.	CA2	au revoir ^
302.	L	au revoir ^
303.	A3	au revoir
304.	J	au revoir
305.	G2	au revoir *<L raccroche. EN arrive et ferme la fenêtre Skype.>*

Échanges via l'outil clavardage de Skype
Fin de la télésimulation
CL6 [09/04/2014 09:21:12] CA2 : C'était bien, bravo aux étudiants !
CL7 [09/04/2014 09:22:23] CA2 : bonne continuation

Annexe 21 : Transcription de la séance TS6-G (Télésimulation Echo B1 n°6)

Participants
Cyberactrice > CA3 (à son domicile – salon)
Apprenante > G (à son domicile – cuisine)

Conventions de transcription de l'interaction orale

/	Rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait vraiment de pause
↑	Intonation montante (interrogative)
^	Intonation expressive (émotionnelle ou implicative)
(1.0)	Durée d'une pause égale ou supérieure à 1 seconde
(.)	Pause brève inférieure à 1 seconde
: :: :::	Allongement syllabique (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
QCM	Accentuation d'un mot, d'une syllabe
(rire)	Description d'aspects du comportement paraverbal
[AG fait une grimace]	Description de la communication non verbale (mimiques et gestes signifiants)
<*joie*>	Commentaire ou interprétation du transcripteur
< XX…. ? >	mot non compris - transcription incertaine
A <u>en plus</u> euh: B <u>parfait</u>	Chevauchement de paroles

Échanges via l'outil clavardage de Skype

CL1[12/06/2014 13:28:10]	CA3	bonjour giuliana
CL2[12/06/2014 13:28:15]	CA3	ça va ?
CL3 [12/06/2014 13:29:47]	G	bien !
CL4 [12/06/2014 13:30:02]	G	donnes moi
CL5 [12/06/2014 13:30:14]	G	un minut
CL6 [12/06/2014 13:30:15]	G	e
CL7 [12/06/2014 13:30:16]	CA3	est_ce que je peux enregistrer la séance ?
CL8 [12/06/2014 13:30:17]	G	bien sure
CL9 [12/06/2014 13:30:33]	CA3	merci
CL10 [12/06/2014 13:31:11]	G	ok
CL11 [12/06/2014 13:31:14]	G	je suis
CL12 [12/06/2014 13:31:15]	G	prete
CL13 [12/06/2014 13:31:25]	CA3	très bien je vous appelle et on commence
CL14 [12/06/2014 13:31:28]	G	ouis

1.	CA3	je m' présente / je suis sophie legrand de la société de production pour l'émission: expliquez-moi^
2.	G (.)	oui
3.	CA3	j'ai bien reçu: votre candidature / c'est pourquoi je vous appelle
4.	G	mh mh
5.	CA3	pour que nous puissions a- avoir l'entretien^ / puisque votre candidature nous a parue TRès intéressante <*G repositionne sa webcam de manière à être au centre de l'image*>

6.	G	ah je suis heureuse (sourire)
7.	CA3	mh parfait ∧ (rire) donc l'entretien / je vais vous poser quelques questions (.) mais avant: j'aim'rais que vous vous présentiez et que vous me parliez de vos motivations pour participer à cette euh:: émission
8.	G	(.) oui∧ <*G se rapproche de la webcam en penchant son buste*> bah je m'appelle: giuliana / comm- comm' vous avez bien dit / euh: j'habite à parma / que c'est une petite ville au nord de l'italie (.) euh c'est entre milan et bologna <u>et:</u>
9.	CA3	<u>oui</u>
10.	G	je travaille: / bah euh j'a j'ai trente-trois ans
11.	CA3	hm hm
12.	G	euh depuis (.) hier / non (geste de la main - rire)
13.	CA3	ah ∧ <u>bah:: joyeux:</u>
14.	G	<u>depuis quatre jours</u> en fait
15.	CA3	joyeux anniversaire ∧ avec un peu de retard (rire)
16.	G	et euh:: / et je travaille au théâtre / bah euh public de la ville / le théâtre doué
17.	CA3	<u>oui</u>
18.	G	depuis trois ans (.) mais avant j'ai toujours travaillé: dans le domaine du théâtre je dirais
19.	CA3	hm hm
20.	G	hum (.) donc j'ai envoyé ma candidature parce que j'aimerais bien de faire une expérience comme ça:: [G fait le geste emblème spatial « en face »] euh: en face de la caméra
21.	CA3	oui
22.	G	euh:: j'ai fait/ j'ai joué du théâtre pas professionnellement (.) comme maintenant c'est mon travail je je suis attachée de presse euh je fais la communication du théâtre / je suis pas sur scène je ne joue pas du théâtre / mais j'ai fait euh beaucoup de laboratoires bah des ateliers
23.	CA3	oui
24.	G	donc euh j'aimerais bien de essayer de nouveau: bah euh de faire de l'impro: [G fait un geste des mains pour illustrer « exposer au public »] de m'exposer à... à le public
25.	CA3	d'accord / mais la télévision ce n'est pas le théâtre ∧
26.	G	ah bah bien sûr <u>(rire)</u>
27.	CA3	<u>hein</u> / parc' que vous n'avez pas le public en face / vous avez juste une caméra
28.	G	mais quand la technique euh::: (.) c'est:: (.) on peut dire pareil [G geste de la main « pareil »] / euh il n'y a pas le le public en face / mais euh il faut le considérer quand même [G monte ses index vers les tempes pour signifier : « penser à »] donc euh (.) c'est j'ai j'ai jamais essayé de faire quelque chose à la télé donc euh (.) pourquoi pas ∧
29.	CA3	d'accord / la la caméra ne vous fait pas peur ↑
30.	G	(1.4) non
31.	CA3	non ↑
32.	G	du tout

33.	CA3	non ↑
34.	G	non non
35.	CA3	très bien ^
36.	G	en plus euh
37.	CA3	parfait
38.	G	j'ai étudié: le théâtre / euh je l'ai joué: euh je l'ai pratiqué ah: [CA3 fait des hochements de tête régulateur] je travaille avec ça chaque jour / donc si on me demande euh un: / un secteur en domaine de spécialité d'expertise je crois que / bah (.)
39.	CA3	il n'y aura pas de problème
40.	G	non
41.	CA3	mais le jeu expliquez-moi c'est aussi de la culture générale / pas uniquement sur le théâtre
42.	G	oui
43.	CA3	ça peut être sur le SPORT: / la littérature et cætera / hein↑ très bien (.) merci pour votre présentation (.) je vais commencer à vous poser quelques questions
44.	G	oui [G positionne son index sur sa lèvre : posture de réflexion]
45.	CA3	tout d'abord comme vous êtes experte en théâtre / sur le théâtre.(1.6) là c'est une question VRAI ou FAUX (.) donc je vais AFfirmer quelque chose / et vous allez me dire si c'est VRAI ou si c'est FAUX /
46.	G	oui
47.	CA3	d'accord^ (.) shakespeare est un auteur de THÉâtre français / vrai ou faux ↑
48.	G	(sourire) faux
49.	CA3	(1.0) bon / très bien ^ (sourire) / il est: ↑
50.	G	(.) anglais
51.	CA3	anglais / par:fait ^
52.	G	SI il est existé en fait / parce que il y a aussi la question si il était vraiment un personnage un personne [G fait un geste pour signifier « un »] ou si il avait il était comme oun laboratoire d'écritoure plutôt
53.	CA3	de plusieurs personnes
54.	G	hm hm
55.	CA3	hm (.) ok / je continue (.) j'espère qu-/ vous connaissez paris ↑
56.	G	oui
57.	CA3	et les salles de spectacles ↑
58.	G	oui
59.	CA3	alors ça va être facile encore / là c'est pas une question vrai ou faux c'est un qcm (.) je vais vous donner trois réponses / et il faudra me donner la réponse / qu'il faut
60.	G	si
61.	CA3	dans quel lieu (.) les pièces de théâtre ne sont pas jouées ↑ (1.5) un (.) THÉ-âtre du châtelet (.) deux (.) opéra garnier [G fronce les sourcils pour signifier son incompréhension] (.) trois / comédie française /
62.	G	hum (.) je ne connais pas l'opéra garnier (rire) mais je sais que la comédie française ça marche très bien et le châtelet aussi / donc c'est la deuxième / mais c'est quoi la::↑
63.	CA3	alors c'est très juste / c'est tout-à-fait ça (.) l'opéra garnier / c'est une grande salle ou

		avant on jouait uniquement des ballets
64.	G	hmhm
65.	CA3	de danse / mais maintenant il y a aussi de la musique / du lyri:sme
66.	G	(1.1) ah hein / mais c'est où ↑
67.	CA3	(1.0) à paris / opéra garnier / place de l'opéra /
68.	G	ah place de l'opéra
69.	CA3	c'est dans / oui c'est dans le premier je crois (rire) arrondissement
70.	G	oui bah l'opéra / je le je l'ai dans ma tête [G lève sa main ouverte vers sa tête] mais::
71.	CA3	voilà / y a aussi l'opéra bastille avec l'opéra garnier en fait / c'est l'opéra national de paris qui a deux salles [G fait des hochements de tête régulateurs]
72.	G	ok
73.	CA3	oh:^ je vois que vous êtes vraiment experte ^ [G regarde hors champs vers sa gazinière]
74.	G	haha (fort rire)
75.	CA3	trois (rire) si si si
76.	G	attends ^ oun' seconde ^ (2.7) [G va vers la gazinière et se rassoit] j'avais des choses sur le feu
77.	CA3	ah
78.	G	je m'excuse
79.	CA3	ce serait dommage que ça brûle (.) donc troisième question (1.4) pareil c'est un qcm (.) au théâtre (1.7) quel est le côté qui n'existe pas ↑ (.) côté lune (1.1) côté jardin (1.0) côté cour ↑ (2.4) [G fronce les sourcils et fait une moue dubitative] dans le théâtre / il y a un côte qui n'existe pas (.) un / côté lune (.) deux / côté jardin (.) trois / côté cour
80.	G	(3.0) m:ais peut-être que je ne comprends pas: le la description de côté dans cette question parce que
81.	CA3	alors: (.) au théâtre /
82.	G	si
83.	CA3	quand on est fac- quand le public est face à la scène [CA3 dessine une scène de théâtre avec ses mains]
84.	G	si
85.	CA3	y a un côté droit et un côté gauche [CA3 montre alternativement droite et gauche avec la main correspondante]
86.	G	oui
87.	CA3	on les appelle (1.5) euh alors / ils ont chacun une appellation
88.	G	SI
89.	CA3	(1.0) voila / mais dans les trois que je vous donne / il y en a UNE qui n'est pas vraie
90.	G	ok / [G se rapproche de la webcam en se penchant] je ne connais je ne connaissais pas: les définitions que vous avez:: que vous avez dit / c'est pour ça que je ne comprends pas la question / mais c'est la quatrième [G passe la main devant son visage] la quatrième mour on l'appelle
91.	CA3	alors non (.) c'est euh à droite ou à gauche de la scène / c'est les lieux (.) quand un metteur en scène parle (.) il peut dire côté humhum pour des acteurs (.) [CA3 désigne la droite avec son bras] ou côté humhum pour d'autres acteurs [CA3 désigne la gauche avec l'autre bras]

92.	G	ah
93.	CA3	c'est des LIEUX géographiques d'une scène de théâtre
94.	G	et là je ne connais pas (rire) [G fait non de la tête et hausse les épaules]
95.	CA3	alors je vous r'donne / ce sera au hasard c'est pas grave / je vous r'donne les trois côtés
96.	G	si
97.	CA3	côté lune
98.	G	hmhm
99.	CA3	côté jardin
100.	G	hmhm
101.	CA3	côté cour
102.	G	mais pff je vais dire loune
103.	CA3	exactement
104.	G	oui ↑
105.	CA3	côté lune n'existe pas (rire) (.) côté jardin / c'est le côté gauche de la scène
106.	G	ah d'accord *<G penche la tête à gauche>*
107.	CA3	quand on est au public (.) côté cour / c'est le côté droit de la scène pour le public *<G penche la tête à gauche>*
108.	G	hmhm (1.1)
109.	CA3	donc quand
110.	G	parce que avant vous avez des lieux fixés pour les rentrées de les acteurs / c'est ça ↑ de les comédiens ↑
111.	CA3	voila oui (.) ou pour le décor hein / par exemple un metteur en scène peut dire / côté cour vous me mettez une fontaine /[CA3 lève son bras droit] ou côté jardin [CA3 lève son bras gauche]
112.	G	mais vous l'utilisez encore / maintenant ↑
113.	CA3	oui oui oui
114.	G	jamais entendou en france
115.	CA3	et bah voilà (.) donc vous avez bien répondu
116.	G	quand on commence à faire la recherche peut-être
117.	CA3	(rire) mais ça existe ça existe (.) très bien / vous avez de la chance / trois questions pour l'instant / trois justes /
118.	G	ah (rire)
119.	CA3	alors: une dernière question (1.5) vrai ou faux / j'affirme (.) qu'au théâtre (.) le poulailler (.) désigne le DERnier étage où peuvent être les spectateurs
120.	G	(1.5) alors en italien / on l'appelle piccionia
121.	CA3	(.) ou:i
122.	G	et c'est quand même un oiseu / donc le poulailler: (2.0) possiblement / [G s'approche de la webcam avec sa main levée pour confirmation] possiblement ↑
123.	CA3	possible
124.	G	possible ↑
125.	CA3	c'est possible
126.	G	le poulailler qui est: euh c'est le dernier étage du théâtre (1.6) pas exactement le troisième ↑

127. CA3 hm
128. G donc dernier
129. CA3 oui le dernier
130. G (1.5) c'est le moins à l'aise /
les moins::: (1.1) les moins
131. CA3 riches
132. G les moins confortables
133. CA3 oui/ alors à votre avis ↑
134. G mais pas forcément le troisième
135. CA3 non (.) ça peut être au quatrième au cinquième si c'est une très grande salle
[CA3 montre différentes hauteurs en levant son bras]
136. G si
137. CA3 (1.5) alors à votre avis (.) est-ce que / en france au théâtre le poulailler désigne le dernier étage ↑
138. G ah le dernier
139. CA3 où peuvent et' les spec-
140. G oui
141. CA3 spectateurs
142. G oui oui oui
143. CA3 exact c'est vrai
144. G j'ai pas compris au débout
145. CA3 c'est absolument vrai (.) au niveau théâtre / incollable / ça c'est bien / maintenant je vais vous poser des questions plus générales (1.9) d'où vient le surnom de GREnouilles que l'on donne parfois aux français ↑ (1.5) un (.) les français ont la peau verte au soleil (.) deux (.) les français sont très agiles (.) trois / les français mangent des cuisses de grenouilles (2.1) je répète ↑
146. G oui merci (sourire)
147. CA3 (rire) d'où vient le surnom de grenouilles que l'on donne parfois aux français ↑ (1.1) un (1.0) les français ont la peau verte au soleil
148. G (rire)
149. CA3 (.) deux (.) les français sont très agiles
150. G hm
151. CA3 (.) trois (.) les français mangent des cuisses de grenouilles
152. G troisième [G montre « trois » avec les doigts]
153. CA3 absolument ∧ on n'a pas la peau verte au soleil ∧ (rire)
154. G mais je ne savais pas que vous êtes appelés les grenouilles
155. CA3 grenouilles / si / en anglais on nous appelle les froggies
156. G ah (rire)
157. CA3 (.) c'est le terme anglais (rire)
158. G mais même à parma on mange les grenouilles
159. CA3 (.) ah bah alors les italiens / on va vous appeler grenouilles
160. G frites frites
161. CA3 frites / d'accord (.) ensuite encore une question qcm
162. G oui
163. CA3 à quoi est dû le baillement ↑ (.) bailler ah:: [CA3 mime le baillement]
164. G ok

165.	CA3	(1.0) un (.) au stress (1.0) deux (.) à la fatigue (.) trois (.) à la colère
166.	G	à la fatigue
167.	CA3	(.) absolument^ parfait (.) (.) allez une dernière question en général vrai ou faux (1.4) j'affirme (.) que la couleur rouge entraîne l'excitation du taureau
168.	G	(1.4) vrai ^
169.	CA3	(1.6) et ben non^ c'est faux (1.0) c'est le mouvement qui::: excite le taureau / [CA3 mime le toréador devant la caméra] la cape quand il la bouge c'est ça / elle peut être jaune / verte / rouge noire ça n'a aucune importance
170.	G	mais il est rouge toujours
171.	CA3	c'est le mouvement / oui pour qu'on la voit du public mais ceci dit
172.	G	ah d'acc- [G lève la main ouverte et hoche la tête]
173.	CA3	c'est le mouvement (1.6) ah:^ mais sur autant de questions / une c'est pas gênant (.) ensuite / on va faire des questions d'improvisation
174.	G	si
175.	CA3	je vais vous poser des questions: originales / mais vous avez vous allez m'aider à les poser et faudra me donner une réponse (1.0) j'ai des personnages (.) des objets / et des lieux (1.5) hein ↑(.) je sais pas si vous voyez voilà j'ai une liste personnages [CA3 montre une feuille à la caméra]
176.	G	si^
177.	CA3	hein^ vous allez me donner un nombre / pour le personnage / entre un et dix
178.	G	(2.0) si
179.	CA3	six ↑ (1.5) un nombre six / (baisse la voix) euh un crayon ^ je note sinon je vais après oublier (1.0) *<CA3 prend un stylo et note>* (hausse le ton) ensuite un objet / vous allez me donner un nombre entre UN et TREIZE
180.	G	quatre
181.	CA3	(2.4) *<CA3 note>* ensuite un lieu / entre UN et douze
182.	G	douze
183.	CA3	(1.4) *<CA3 note>* alors je vous pose la question (.) pourquoi la secrétaire (.) a mis une BANANe (.) dans l'usine ↑
184.	G	(2.0) ah ben:: pa'ce parce que elle euh travaille pour le directeur de l'usine (.) qui::: lui a demandé: euh d'avoir le: la un petit déjeuner au début du matin (.) et donc euh bah elle est elle est allée acheter avant de d'aller au bureau / elle euh il la sait
185.	CA3	(1.5) une banane ↑ elle a acheté une banane ↑
186.	G	si
187.	CA3	hm / d'accord (.) ok / alors on recommence parce que là c'était trop facile.(rires) (1.5) personnage de un à dix
188.	G	neuf
189.	CA3	neuf (1.1) *<CA3 note>* objet de un à treize
190.	G	(1.5) euh deux
191.	CA3	(2.8) *<CA3 note>* lieu de un à douze
192.	G	(1.2) euh cinq
193.	CA3	*<CA3 note>*

(.) cinq (.) c'est rigolo là (baisse la voix – rire) (.) [G sourit]
alors la question (1.1) pourquoi le plombier / a mis (.) un ballon de basket (.) dans le frigo ↑

194. G (.) alors le plombier
c'est:↑

195. CA3 a mis

196. G la personne qui travaille avec l'eu à la maison ↑

197. CA3 oui absolument / qui répare les fuites d'eau qui installe une baignoire

198. G alors pourquoi le plombier a quoi ↑ a::

199. CA3 a mis / un ballon de basket

200. G qu'est-ce que c'est oun ballon de basket ↑

201. CA3 un ballon pour jouer au basket,
le basketball [CA3 mime le fait de jouer avec un ballon de basket]

202. G ah ok pour aller jouer au basket ok

203. CA3 voilà un basketball /
enfin un basket-

204. G si

205. CA3 dans le frigo

206. G (1.4) mais::bah euh on sait que dans le frigo mh (2.0) il:: (.)
<G se rapproche de la webcam>
non mais je crois que c'était pour un blague / parce que il voulait euh il voulait faire un blague à la personne qui l'a appelé / pour euh pour fixer pour euh ajust- euh a::juster euh / pour mettre un nouveau / de choses dans la cuisine et:

207. CA3 un nouvel évier ↑

208. G quoi ↑

209. CA3 un évier ↑ (1.0) le plombier / il a mis un évier dans la cuisine ↑

210. G un évier ↑

211. CA3 oui un évier / c'est où on fait la vaisselle

212. G ah ah j- non je voulais dire qu'il y avait quelque chose qui était mh: cassé
[G geste avec les mains pour montrer cassé]

213. CA3 oui

214. G et il était appelé pour le remplacer

215. CA3 oui d'accord

216. G mais comme il n'a pas donné d'argent au final / dou travail (.) il a ouvert lé frigo
il a pris oun angouria / un mélon comme vous l'appel-

217. CA3 un ballon ↑ un ballon de basket ↑

218. G non non il a pris l'angouria / et il a mis un ballon de basket

219. CA3 (.) mais c'est quoi l'angoura ↑

220. G c'est oun mélon (1.5) c'est oun frouit un fruit [G montre un ovale avec ses mains]

221. CA3 un melon ∧ pardon

222. G qui a la même la même struct- structour-

223. CA3 une pastèque ↑

224. G une pastèque

225. CA3 c'est rouge à l'intérieur ↑

226. G oui

227. CA3 d'accord / c'est une pastèque

228. G pastèque ∧

229. CA3 voilà / une pastèque / d'accord (.) il a enlevé la pastèque et mis un ballon à la place
230. G oui
231. CA3 ah d'accord très bien / et il a pris la pastèque pour la manger le plombier^ (amusée)
232. G yep
233. CA3 allez une dernière question (1.0) un personnage toujours entre un et dix
234. G huit
235. CA3 huit (2.0) <*CA3 note*> un objet entre un et treize
236. G (1.0) mh quatre
237. CA3 (1.5) quatre c'est déjà pris
238. G [G fait une grimace] ok
239. CA3 c'est déjà vu
240. G et euh et ben sept
241. CA3 sept (2.0) <*CA3 note*> un lieu entre un et douze
242. G dix
243. CA3 (4.0) <*CA3 note*> dix (.) alors / pourquoi le chien / a mis (.) un vase (.) à la gare ↑
244. G un vase ↑ [G dessine un vase avec ses mains]
245. CA3 un vase pour mettre les fleurs hein^ un vase à la gare dans une gare
[CA3 dessine un vase avec ses mains]
246. G et c'est un sien un sien qui a fait ça ↑
247. CA3 oui c'est un chien
248. G (4.5) [G hochement de tête et grimace dubitative] <eh con ^ ?>
249. CA3 mh
250. G mh:(1.5) alors le sien le CHien en fait / c'est pas vraiment un un chien / c'est c'est oune personne qui est habillée comme un si- un sien / un chien
251. CA3 un CHIen
252. G pour un poublicité
253. CA3 oui
254. G des fleurs (.) donc ils ont demandé à la personne de se euh de s'habiller comme un chien / d'aller à la gare de euh mh (.) avec oun vase et de donner des fleurs à la gens qui partent ou qui arrivent sur lé traine ou qui: est venu seulement pou:r accueillir quelques quelques leurs
255. CA3 ouais
256. G et comme ça c'est pas vraiment un chien (.) il ressemble à un chien mais c'est pa un chien
257. CA3 d'accord ^ ça me rassure parce que je ne voyais pas comment un chien pouvait porter un vase
258. G moi non plou
259. CA3 et aller dans une gare (1.0) oh::^ mais vous êtes très forte à c'que j' vois / hein ^ vous avez vous répondez bien aux questions et vous avez de l'imagination / vous improvisez bien
260. G <XX XX immaginaria ?> (grand sourire)
261. CA3 je (rire) je suis très contente / de vous annoncer que vous êtes sélectionnée
262. G eh::: (cri de joie) [G lève et secoue les bras]
263. CA3 pour notre émission
264. G vous payez ben / vous payez bien ↑
265. CA3 (1.0) euh:::

266. G c'est volontaire ↑
267. CA3 vous savez dans la télé: / non c'est pas bénéVOLE (.) on vous défraie les frais: parce qu'il va falloir venir à PARIS pour enregistrer
268. G ah là c'est génial ∧ c'est parfait
269. CA3 et donc là on va vous payer le train pour venir / l'hôtel mais voilà (.) et puis un a- un costume pour être devant la caméra (.) vous aurez v'serez maquillée [CA3 lève la main vers le visage et les cheveux] mais mais
270. G bah je vais demander des tickets pour le théâtre de chaillot peut-être ↑
271. CA3 ah bah ça si vous voulez / si vous voulez en profiter (.) vous au niveau des dates / est-ce que vous avez des dates qui sont impossibles pour vous où vous êtes disponible ↑
272. G non je travaille jusqu'au fin de mois
273. CA3 oui
274. G après jé jé parte en vacances / donc je suis libre euh dans le mois d'août / ou: (.)
275. CA3 oui::
276. G aussi au mois de septembre
277. CA3 d'accord (.) parce que là nous n'avons pas encore nos huit candidats (.) nous allons encore sélectionné des personnes parce que vous serez les huit (.) en même temps / on enregistrera en même temps les émissions (.) donc je note pour vous / disponible en août ou en septembre *<CA3 note>* parfait (.) est-ce que vous avez d'autres questions ↑
278. G non / pour moi
279. CA3 non ↑
280. G on va le faire tout seul l'inter- le le la transmission / on n'est pas en groupe ↑ on est chacun avec la caméra ↑ (.) [G fait un geste pour dessiner le cadrage de la caméra] on est seul ↑ ça se pas-
281. CA3 non non pas du tout (.) vous êtes face à la caméra tout seul mais il y a les autres sont à côté de vous
282. G ok
283. CA3 hein parce qu'on va faire un / on va tourner avec les questions les gens on regroupe parce que pour l'intendance (.) [CA3 fait un geste des mains « regrouper »] pour nous / c'est plus facile
284. G il y a des autres étrangers étrangères ↑
285. CA3 pour l'instant vous êtes la troisième candidate retenue / parc'que malheureusement: beaucoup de personnes ont candidaté / mais n'ont pas été aussi bonnes que vous pour répondre aux questions
286. AG ah: (rire)
287. CA3 donc pour l'instant il y a deux français mais: peut-être qu' y aura d'autres étrangers (.) nous avons d'autres candidatures (.) nous avons / une sénégalaise (.) et: une espagnole également
288. AG la sénégalaise elle est quand même euh c'est francophone ↑
289. CA3 (.) oui (.) mais ils ont un accent (.) donc il faut qu'on puisse bien les comprendre (.) c'est important (.) il faut qu'ils aient la culture générale (.) et qu'ils aient euh des questions euh / enfin des experts / des domaines de spécialité (1.0) à part si c'est le foot / on va pas tourner beaucoup au foot (rire) mais il faut qu'on ait aussi sur la

		société: l'informatique
290.	AG	ok
291.	CA3	dans vos différents domaines
292.	AG	est-ce que je peux demander euh de couper un domaine [G fait le geste avec ses mains « couper »] que je ne veux pas être questionné euh:: (1.2) [G fait un geste pour désigner « dessus »]
293.	CA3	dessus ↑
294.	AG	sour
295.	CA3	voilà c'est pourquoi qu' vous êtes les huit / vous serez les huit en même temps (.) parce que selon les spécialités des uns et des autres (.) on présentera la question soit à vous / soit à quelqu'un qui est très fort en informatique (.) si vous nous dîtes / non non moi l'informatique je n'peux pas répondre / à ce moment-là on fera avec quelqu'un d'autre qui sera plus expert
296.	AG	ok ^ mais le sport quand même
297.	CA3	le sport d'accord (.) mais ça on reverra après / on vous recontactera pour délimiter tous vos::
298.	AG	ok^
299.	CA3	domaines de spécialité par rapport à nos autres candidats
300.	AG	ok merci
301.	CA3	très bien^ (.) donc nous vous recontacterons bientôt^
302.	AG	ouais je vous attends
303.	CA3	très bien^ (sourire) je vous remercie (.) au revoir
304.	AG	merci à vous / bonne journée / au revoir (sourire)
305.	CA3	merci^ au revoir^ (sourire)

CL15 [12/06/2014 13:54:17]	CA3	merci c'était très très bien
CL16 [12/06/2014 13:54:31]	G	aahaah
CL17 [12/06/2014 13:54:38]	CA3	je vais compléter la fiche d'évaluation et je vous l'enverrai
CL18 [12/06/2014 13:54:46]	G	rigolose
CL19 [12/06/2014 13:54:49]	AG	merci!
CL20 [12/06/2014 13:54:54]	G	a bien tot
CL21 [12/06/2014 13:55:28]	CA3	je vous ai envoyé hier au soir un fichier où j'ai fais quelques corrections sur vos productions écrites
CL22 [12/06/2014 13:55:35]	G	je l'ai vu
CL23 [12/06/2014 13:55:41]	CA3	je dois le regarder encore
CL24 [12/06/2014 13:55:46]	CA3	si vous avez des questions n'hésitez pas
CL25 [12/06/2014 13:55:49]	G	j'ai traville cette matine
CL26 [12/06/2014 13:55:51]	G	ok
CL27 [12/06/2014 13:55:53]	G	merci.
CL28 [12/06/2014 13:55:54]	G	a plus
CL29 [12/06/2014 13:56:01]	CA3	bon après-midi
CL30 [12/06/2014 13:56:28]	G	a vous

Annexe 22 : Réponses au questionnaire d'évaluation des apprenants T et F (TS11-TF)

Évaluation de l'étudiante T en rouge (si différente)
Évaluation par l'étudiante F en bleu (si différente)

Informations générales
Nom : Timi et Flora Votre âge : 18 ans
Votre nationalité : hongroise Votre école de français : lycée d'Aszod
Vous étudiez le français depuis quand ? depuis 2010 (4 année)
Vous apprenez le français : ▉ dans votre école ou votre université.
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo B1 Fiche n°11
Quel était votre cyberacteur ? CA1

Avant la télésimulation, vous avez déjà utilisé un logiciel de visioconférence (skype, msn, google talk, etc) ? ▉ Oui, pour parler avec mes amis et ma famille.

Avant la télésimulation : les activités

1. Je trouve l'activité 1 (compréhension orale) : ▉ facile ▉ utile

2. Je trouve l'activité 2 (compréhension écrite) : ▉ facile ▉ utile

3. Je trouve l'activité 3 (production écrite) : ▉ facile ▉ utile

4. Avez-vous utilisé le tableau de l'étape 4 pour préparer la rencontre ? ▉ Oui.

5. Comment trouvez-vous le déroulement de l'interaction proposé dans ce tableau (les étapes de la conversation) ? ▉ Satisfaisant.
Commentaire : (T) Parce que les étapes étaient bien harmonisées. (F) C'était bien « construit ».

6. Ces activités vous ont bien préparé pour la rencontre avec le cyberacteur par skype. ▉ Oui.

7. Vous vous êtes préparé(e) avant la télésimulation : ▉ Entre 30 et 45 minutes.

Pendant la télésimulation

8. Avez-vous improvisé pendant l'interaction (c'est-à-dire, vous avez parlé sans lire ou répéter le texte préparé) ? ▉ Toujours ou presque.

9. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Pourquoi ?
(T) J'avais un peu de stress, et l'Internet n'était pas toujours bon.
(F) On a mal compris une question et le cyberacteur devait répéter.

10. Pendant vos échanges par skype, vous avez pu dire tout ce que vous vouliez ?
(T) Oui le cyberacteur était très patient, il nous a laisé d'exprimer nos idées, donc j'étais capable de dire tout ce que je voulait.
(F) Bien sûr, car j'avais assez de temps, et le cyberacteur était très patient.

11. Que vous apporte la télésimulation par rapport à un jeu de rôles en classe ?
(T) Ca m'a apporté un peu plus de stress, et il était un peu plus difficile de m'exprimer, mais en plus, j'étais plus fière à moi à la fin de la conversation.
(F) C'était plus stressé, mais je me suis amusée bien. Les cours sont plus libres, à mon avis.

12. Par rapport à la langue, vous trouvez que votre performance a été pendant l'interaction
■ Assez satisfaisante.

13. Pourquoi ?
(T) Parce que j'avais quelques erreurs, mais à côté de ça, je pense que j'ai bien déroulé.
(F) Parce que j'ai pu parler librement, j'ai pu réfléchir, et en plus, j'ai pu corriger mes fautes grâce à la patience du cyberacteur.

14. Pour votre apprentissage du français, la télésimulation peut vous aider :
■ à mieux parler en français avec un francophone natif.
□ à mieux gérer votre stress lorsque vous devez vous exprimer à l'oral.
■ à savoir agir et réagir dans des situations authentiques en français.
□ à faire une rencontre interculturelle.
■ à parler français en dehors du cours de français.

15. En quelques mots, quel est votre bilan sur cette expérience de télésimulation ?
(T) Je suis contente d'y participer, et aussi améliorant ma performance en français.
(F) Pour moi, j'ai bien passé du temps, je suis très contente d'y participer.

Après la télésimulation

16. Vous voulez faire d'autres télésimulations ? ■ Oui.
17. Pourquoi ?
(T) Parce que c'était très intéressant et utile, en plus, une expérience non-habituelle.
(F) Parce que je me suis amusée bien ; j'ai pu montrer mes conaissances en français.

Annexe 23 : Réponses au questionnaire d'évaluation des apprenants L et J (TS11-LJ)

Évaluation de l'étudiante L en rouge (si différente)
Évaluation par l'étudiant J en bleu (si différente)

Informations générales
Nom : Laura et Janos Votre âge : 18 ans / 19 ans
Votre nationalité : hongroise Votre école de français : lycée d'Aszod
Vous étudiez le français depuis quand ? depuis 2010 (4 année)
Vous apprenez le français : ■ dans votre école ou votre université.
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo B1 Fiche n°11
Quel était votre cyberacteur ? CA2
Avant la télésimulation, vous avez déjà utilisé un logiciel de visioconférence (skype,msn, google talk) ?
■ Oui, pour parler avec mes amis et ma famille.
■ Oui, pour mes études.
Commentaire :
(J) Notre famille a une famille-amie en France dans la ville de Saint-Aventin près de Tours avec laquelle nous parlons par skype plus ou moins régulièrement.

Avant la télésimulation : les activités

1. Je trouve l'activité 1 (compréhension orale) : ■ facile ■ utile

2. Je trouve l'activité 2 (compréhension écrite) : ■ facile ■ utile

3. Je trouve l'activité 3 (production écrite) : ■ difficile ■ facile ■ utile

4. Avez-vous utilisé le tableau de l'étape 4 pour préparer la rencontre ? ■ Oui.

5. Comment trouvez-vous le déroulement de l'interaction proposé dans ce tableau (les étapes de la conversation) ? ■ Satisfaisant.
Commentaire : (L) Nous nous avons bien compris mais nous avons quelque fois demandé de répéter sa question. (J) nous nous avons bien compris mais nous avons du quelque fois demandé de répéter sa question.

6. Ces activités vous ont bien préparé pour la rencontre avec le cyberacteur par skype. ■ Oui.

7. Vous vous êtes préparé(e) avant la télésimulation : ■ Entre 1 heure et 1 heure et demie.

Pendant la télésimulation

8. Avez-vous improvisé pendant l'interaction (c'est-à-dire, vous avez parlé sans lire ou répéter le texte préparé) ? ■ Toujours ou presque.

9. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Pourquoi ?
(L) J'ai été vraiment stressé de parler avant la télésimulation.
(J) Parfois j'avais le sentiment que je ne peux pas expliquer ce que je voulais dans la profondeur.

10. Pendant vos échanges par skype, vous avez pu dire tout ce que vous vouliez ?
(L) Oui dans la plupart des cas, mais parfois c'était difficile expliquer dans la profondeur ce que j'ai voulu dire.
(J) C'était parfois difficile d'expliquer ce que je voulais avec ses nuances mais d'autre fois cela c'est réussi à bien m'expliquer.

11. Que vous apporte la télésimulation par rapport à un jeu de rôles en classe ?
(L) Je pense que c'était plus intéressant de parler avec une francophone native sur Internet parce que la situation c'était très inhabituel dans notre école.
(J) Cela était un jeux plus aventureux qui nous a rendu dans une situation sévère. Nous avons cru que c'est une vraie enquête et nous l'avons pris sévère.

12. Par rapport à la langue, vous trouvez que votre performance a été pendant l'interaction
[redacted] Assez satisfaisante.

13. Pourquoi ?
(L) J'ai réussi à m'exprimer, à dire ce que j'ai voulu.
(J) Je m'est parfois expliqué lentement mais habituellement je n'avais pas de problème de compréhension ou d'explication.

14. Pour votre apprentissage du français, la télésimulation peut vous aider :
[redacted] à mieux parler en français avec un francophone natif.
[redacted] à mieux gérer votre stress lorsque vous devez vous exprimer à l'oral.
[redacted] à savoir agir et réagir dans des situations authentiques en français.
[redacted] à faire une rencontre interculturelle.
[redacted] à parler français en dehors du cours de français.

15. En quelques mots, quel est votre bilan sur cette expérience de télésimulation ?
(L) Cette expérience est vraiment positive. Elle était utile de pratiquer parler en français directement.
(J) Pour moi, cette expérience était une belle expérience et j'ai pu ainsi utiliser la langue française pour exprimer mes pensées et pour comprendre celles des autres (interlocuteurs).

Après la télésimulation

16. Vous voulez faire d'autres télésimulations ? [redacted] Oui.
17. Pourquoi ?
(L) A l'exception de ma stress avant la télésimulation, elle était intéressante, je me suis bien amusée.
(J) Pour améliorer mon français.Pour mieux connaître des français.

Annexe 24 : Réponses au questionnaire d'évaluation de l'apprenante G (TS6-G)

Informations générales
Nom : Giuliana Votre âge : 33 ans
Votre nationalité : italienne :
Vous étudiez le français depuis quand ? depuis 2004
Vous apprenez le français : □ pour le plaisir. □ pour votre travail.
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo B1 Fiche n°6
Quel était votre cyberacteur ? CA3
Date de la télésimulation: 12 juin

Avant la télésimulation, vous avez déjà utilisé un logiciel de visioconférence (skype, msn, google talk, etc) ?
[redacted] Oui, pour parler avec mes amis et ma famille.
[redacted] Oui, pour mon travail.
[redacted] Oui, pour mes études.

Avant la télésimulation : les activités

1. Je trouve l'activité 1 (compréhension orale) : [redacted] difficile [redacted] utile

2. Je trouve l'activité 2 (compréhension écrite) : [redacted] facile [redacted] utile

3. Je trouve l'activité 3 (production écrite) : [redacted] difficile [redacted] utile

4. Avez-vous utilisé le tableau de l'étape 4 pour préparer la rencontre ? [redacted] Oui.

5. Comment trouvez-vous le déroulement de l'interaction proposé dans ce tableau (les étapes de la conversation) ? [redacted] Satisfaisant.

6. Ces activités vous ont bien préparé pour la rencontre avec le cyberacteur par skype. [redacted] Oui.

7. Vous vous êtes préparé(e) avant la télésimulation : [redacted] Entre 30 et 45 minutes.

Pendant la télésimulation

8. Avez-vous improvisé pendant l'interaction (c'est-à-dire, vous avez parlé sans lire ou répéter le texte préparé) ? [redacted] Toujours ou presque.
Commentaire : improvisé, car pour moi c'est plus facile.

9. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ? Pourquoi ? Aucune.

10. Pendant vos échanges par skype, vous avez pu dire tout ce que vous vouliez ? Ouis !
11. Que vous apporte la télésimulation par rapport à un jeu de rôles en classe ?
Je ne suive pas de classe de français.

12. Par rapport à la langue, vous trouvez que votre performance a été pendant l'interaction
[redacted] Assez satisfaisante.

13. Pourquoi ? J'ai de problèmes de vocabulaire parfois.

14. Pour votre apprentissage du français, la télésimulation peut vous aider :
[x] à mieux parler en français avec un francophone natif.
[x] à mieux gérer votre stress lorsque vous devez vous exprimer à l'oral.
[x] à savoir agir et réagir dans des situations authentiques en français.
[x] à faire une rencontre interculturelle.
□ à parler français en dehors du cours de français.

15. En quelques mots, quel est votre bilan sur cette expérience de télésimulation ?
J'ai trouvé l'expérience très rigoleuse, amusante et intéressante.

Après la télésimulation

16. Vous voulez faire d'autres télésimulations ? [x] Oui.
17. Pourquoi ? Je m'amuse !

Annexe 25 : Réponses au questionnaire d'évaluation des cyberacteurs CA1 et CA2 (TS11-TF et TS11-LJ)

Évaluation du cyberacteur CA1 (TS11-TF) en rouge (si différente)
Évaluation de la cyberactrice CA2 (TS11-LJ) en bleu (si différente)

Informations générales
Prénom : Gilles (CA1) / Julia (CA2)
Votre formation (langue, fle, théâtre) :
(CA1) TEFL / (CA2) Master 2 français langue étrangère (obtenu fin 2011).
Combien de télésimulations avez-vous déjà réalisées comme cyberacteur ?
(CA1) C'est la première. / (CA2) 2.
Est-ce la première fois que vous faites CETTE télésimulation ? OUI
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo B1 Fiche n° 11
Date de la télésimulation : mercredi 9 avril
Avec quelle classe : classe de première bilingue du lycée d'Aszod en Hongrie.
(CA1) Avec T et F. / (CA2) Avec L et J.

Conditions de la télésimulation

---

1. La TS a impliqué : ▉ un petit groupe
2. Quel matériel informatique avez-vous utilisé pour le son et l'image ?
   (CA1) Un micro indépendant, un casque et une webcam indépendante.
   (CA2) Un ordinateur avec webcam / micro intégrés.

3. Aviez-vous déjà utilisé l'outil de visioconférence (skype, google talk, msn, etc)?
   ▉ Oui, dans un cadre privé (amis, familles).
   ▉ Oui, dans un cadre professionnel (réunions à distance).
   ▉ Oui, dans un cadre pédagogique en tant que professeur ou tuteur en ligne.

4. Connaissiez-vous les contenus de la fiche d'activités avant la TS ? oui.
5. Temps total consacré à la préparation de votre rôle (lecture de la fiche et des documents, création du personnage, du décor et de l'ambiance) :
   (CA1) Moins de 20 minutes.
   (CA2) Plus de 45 minutes.

6. Avez-vous échangé suffisamment avec le professeur/l'apprenant avant la TS ? Si non, pourquoi ?
(CA1) Oui. (CA2) Oui.Le professeur m'a envoyé une fiche bilan des PE des lycéens.

7. Durée réelle de la séance de télésimulation : environ 20 minutes

Évaluation de la fiche ECHO (activités et canevas du cyberacteur)

8. Sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout-à-fait), l'apprenant vous a semblé bien préparé à faire la télésimulation ? (CA1) 5/5. (CA2) 4/5.

9. La production écrite que vous avez reçue vous a-t-elle été utile pour préparer l'interaction ? Pourquoi ?

(CA1) Pas entièrement. Je n'ai pas reçu la PE complète car l'enseignante ne disposait pas de scanner, j'ai néanmoins reçu un résumé des points principaux.

(CA2) Oui. Je n'ai pas reçu les PE des lycéens mais une fiche bilan concernant toutes les PE des lycéens. Cependant, celle-ci était très complète.

10. Quelle modification suggérez-vous pour améliorer les documents et la fiche pédagogique ? Aucune.

11. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous le canevas pour le cyberacteur ? 5/5

12. Avez-vous utilisé le canevas du cyberacteur pour :

- [x] Pour préparer votre personnage (choix du costume, des accessoires). (CA2)
- [x] Pour préparer le décor de votre pièce. (CA2)
- [ ] Pour définir la progression de l'interaction: j'ai suivi les étapes du canevas de jeu. (CA1 et CA2)
- [ ] Pour définir ce que vous alliez dire : j'ai repris les suggestions de formulation.(CA1 et CA2)

13. Quels éléments seraient à modifier ou ajouter dans le tableau de canevas pour faciliter les échanges entre le cyberacteur et l'apprenant/ le groupe d'apprenants ?

(CA1) Rien de spécial. (CA2) Je le trouve assez complet.

14. Qu'avez-vous préparé en termes de décor, d'accessoires et d'ambiance ?

(CA1) J'avais imprimé le logo de l'association, mais j'ai oublié de m'en servir.

(CA2) J'ai accroché au mur les 2 affiches proposées dans la fiche "indication pour le cyberacteur" après les avoir préalablement imprimées en couleur, j'ai disposé une nappe de couleur grise sur ma table pour faire plus "bureau", un halogène, une chaise de bureau, des dossiers et crayons sur la table, un calepin, un téléphone; j'avais par ailleurs une tenue sobre (veste noire).

L'interaction lors de la télésimulation

15. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous votre propre performance pendant la TS ? Pourquoi ?

(CA1) 4/5. Hésitations de ma part (première situation réelle), j'ai oublié de montrer le logo de l'association que j'avais imprimée.

(CA2) 4/5. J'aurais pu approfondir davantage certains points. Les lycéens avaient un bon niveau mais il fallait beaucoup les relancer, je ne m'étais pas assez préparée à autant de relances. En réalité, pour la préparation, je pense qu'il faut s'y prendre plutôt la veille. J'ai passé presque une heure à prendre

connaissance de la fiche péda, de la fiche du cyberacteur, a testé le logiciel d'enregistrement et à faire la mise en scène, mais je pense qu'il aurait fallu que je maîtrise encore davantage les différentes étapes de la TS. Il ne faut donc surtout pas négliger le temps de préparation !

16. Sur une échelle de 1 à 5, comment l'(les) apprenant(s) ont semblé apprécier cette TS ?
    (CA1) 5/5. (CA2) 4/5.
17. La performance de l'apprenant sur le plan langagier a été : ▌Satisfaisante

18. Selon vous, l'apprenant s'est-il engagé activement dans les échanges ? Pourquoi ?
(CA1) 5/5. Très bonnes descriptions et argumentations.
(CA2) 4/5. Les 2 lycéens avaient un bon niveau de langue, semblaient avoir préparé convenablement la TS, mais il fallait faire beaucoup de relances et ils ne développaient parfois pas assez leurs réponses.

19. Avez-vous eu le sentiment de reproduire les conditions d'une interaction authentique (imprévus, spontanéité, hésitations) avec l'apprenant ?
(CA1) Oh ça oui !. (CA2) Il me semble, oui.

Bilan : difficultés et points forts de la télésimulation

20. Selon vous, quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant la télésimulation ?
    - ▌Des difficultés liées à l'outil de communication à distance, la visioconférence (problèmes techniques, qualité son/ image, espace scénique inadapté). (CA1 et CA2)
    - ▌Des difficultés de l'apprenant pour comprendre le cyberacteur (compétences linguistiques trop limitées et mal adaptées). (CA1)

Commentaire :
(CA1) Les apprenantes semblent avoir mal compris trois ou quatre questions, mais je ne sais pas pourquoi. Son mauvais de leur côté ? Ai-je parlé trop vite ou mal articulé ?
(CA2) Un petit problème de connexion au début de la TS, et un gros problème pour l'enregistrement de la TS avec le logiciel qui n'a pas fonctionné (j'avais pourtant testé la veille et tout fonctionnait...).

21. Pour résumer, quels sont les points positifs de cette télésimulation ?
    - ▌Elle est bien adaptée au niveau de français de l'apprenant.
    - ▌Elle propose une situation créative et stimulante.
    - ▌L'apprenant y a un rôle actif : il ne se contente pas de répondre sommairement ou de répéter ce qu'il a appris.
    - ▌Elle permet de faire participer tout un groupe d'apprenants.
    - ▌Elle permet d'approfondir un travail individuel, notamment à l'oral.
    - ▌Le cyberacteur a un rôle intéressant et motivant (personnage bien défini, agréable à jouer)
    - ▌Elle permet de travailler sur des aspects interculturels.
    - ▌Vous vous êtes amusés, vous comme cyberacteur, et vos interlocuteurs.

Annexe 26 : Réponses au questionnaire d'évaluation de la cyberactrice CA3 (TS6-G)

Informations générales
Prénom : Sophie (CA3)
Votre formation (langue, fle, théâtre) : Master 2 français langue étrangère
Combien de télésimulations avez-vous déjà réalisées comme cyberacteur ? Plus de 10.
Est-ce la première fois que vous faites CETTE télésimulation ? OUI
La télésimulation concerne quel niveau du manuel et leçon : Echo B1 Fiche n° 6
Date de la télésimulation : 12 juin
Avec quel apprenant : Giuliana

Conditions de la télésimulation

1. La TS a impliqué : ▉ un apprenant individuel
2. Quel matériel informatique avez-vous utilisé pour le son et l'image ?
Un ordinateur avec webcam et micro intégrés, un casque.

3. Aviez-vous déjà utilisé l'outil de visioconférence (skype, google talk, msn, etc)?
▉ Oui, dans un cadre privé (amis, familles).
▉ Oui, dans un cadre professionnel (réunions à distance).
▉ Oui, dans un cadre pédagogique en tant que professeur ou tuteur en ligne.

4. Connaissiez-vous les contenus de la fiche d'activités avant la TS ? ▉ oui.
5. Temps total consacré à la préparation de votre rôle (lecture de la fiche et des documents, création du personnage, du décor et de l'ambiance) : ▉ Plus d'une heure

6. Avez-vous échangé suffisamment avec le professeur/l'apprenant avant la TS ? Si non, pourquoi ?
Avec l'apprenante, oui.

7. Durée réelle de la séance de télésimulation : 21 minutes 49

Évaluation de la fiche ECHO (activités et canevas du cyberacteur)

8. Sur une échelle de 1 (pas du tout) à 5 (tout-à-fait), l'apprenant vous a semblé bien préparé à faire la télésimulation ? 5/5

9. La production écrite que vous avez reçue vous a-t-elle été utile pour préparer l'interaction ? Pourquoi ?
Oui. Je connaissais ainsi le domaine de spécialité et j'ai pu préparer des questions spécifiques.

10. Quelle modification suggérez-vous pour améliorer les documents et la fiche pédagogique ? Aucune.

11. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous le canevas pour le cyberacteur ? 5/5

12. Avez-vous utilisé le canevas du cyberacteur pour :
▉ Pour définir la progression de l'interaction: j'ai suivi les étapes du canevas de jeu.

▉ Pour définir ce que vous alliez dire : j'ai repris les suggestions de formulation.

13. Quels éléments seraient à modifier ou ajouter dans le tableau de canevas pour faciliter les échanges entre le cyberacteur et l'apprenant/ le groupe d'apprenants ?

Lors de l'étape 1 j'ai indiqué le déroulement de la sélection cela m'a semblé plus logique que dans l'étape 2; je l'ai dit juste après avoir précisé que la candidature de l'apprenant était intéressante c'était pourquoi elle passait l'entretien.

14. Qu'avez-vous préparé en termes de décor, d'accessoires et d'ambiance ?

Rien par manque de temps (j'ai su le lundi que j'assurai la TS qui a eu lieu le jeudi midi).

L'interaction lors de la télésimulation

15. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous votre propre performance pendant la TS ? Pourquoi ? (Pas de réponse).

16. Sur une échelle de 1 à 5, comment l'(les) apprenant(s) ont semblé apprécier cette TS ? 5/5

17. La performance de l'apprenant sur le plan langagier a été : ▉ Satisfaisante

18. Selon vous, l'apprenant s'est-il engagé activement dans les échanges ? Pourquoi ?

5/5. Très dynamique, une bonne écoute, n'a pas hésité à poser des questions, très expressive

19. Avez-vous eu le sentiment de reproduire les conditions d'une interaction authentique (imprévus, spontanéité, hésitations) avec l'apprenant ? Je pense, oui. J'ai même improvisé pour répondre aux questions sur la suite de la sélection. Pas de problème pour improviser.

Bilan : difficultés et points forts de la télésimulation

20. Selon vous, quelles difficultés avez-vous rencontrées pendant la télésimulation ? Aucune difficulté.

21. Pour résumer, quels sont les points positifs de cette télésimulation ?

▉ Elle propose une situation créative et stimulante.
▉ L'apprenant y a un rôle actif : il ne se contente pas de répondre sommairement ou de répéter ce qu'il a appris.
▉ Le cyberacteur a un rôle intéressant et motivant (personnage bien défini, agréable à jouer)
▉ Elle permet de travailler sur des aspects interculturels.
▉ Vous vous êtes amusés, vous comme cyberacteur, et vos interlocuteurs.

Annexe 27 : Réponses au questionnaire d'évaluation de l'enseignante EN

Les réponses en rouge concernent TS11-TF.
Les réponses en bleu concernent TS11-LJ.

Informations sur le professeur
Prénom : Béatrice Nom : Tancal
Votre formation, nombre d'année(s) d'enseignement FLE : FLE / 4 ans
La télésimulation concerne quel niveau du manuel ECHO : B1 Fiche n°11
Votre établissement : lycée Petöfi Sandor, Aszod. Date de la télésimulation : mercredi 9 avril
Quel était votre cyberacteur ? CA1 pour TS11-TF CA2 pour TS11-LJ
Aviez-vous déjà utilisé l'outil de visioconférence (skype, google talk, msn, etc) *
[redacted] Oui, dans un cadre privé (avec des amis, votre famille).
[redacted] Oui, dans un cadre professionnel hors classe (réunion de travail, etc).

Combien de télésimulations avez-vous déjà réalisées comme professeur ? aucune.
Est-ce la première fois que vous faites CETTE télésimulation? [redacted] Oui. □ Non.

Conditions de la télésimulation

1. Votre modalité de travail : [redacted] petit groupe
2. Âge de l'/des apprenant/s ayant réalisé la TS : 18 ans Nationalité : hongroise

3. Pourquoi étudient-ils le français ?
[redacted] Pour leur cursus scolaire ou universitaire.

4. Quel matériel informatique avez-vous utilisé ?
[redacted] Un ordinateur et un vidéoprojecteur.
[redacted] Autre: des enceintes pour le son

5. Temps consacré en cours à la préparation de la télésimulation (réalisation des activités de compréhension et de production, préparation du jeu de rôle, mise en place du décor) : [redacted] 1h

6. Avez-vous assez échangé avec le cyberacteur avant la télésimulation ? [redacted] Oui.
Commentaire : juste par mail, pour transmettre les productions écrites.

7. Durée réelle de la télésimulation : TS11-TF 25 minutes TS11-LJ 20-25 minutes

Évaluation de la fiche DRAMAFLE/ECHO

8. Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le mieux), la fiche est-elle adaptée au niveau de compétences en langue de l'apprenant (A1, A2, B1, etc) ? 5/5

9. La télésimulation Dramafle a-t-elle offert un complément utile à votre cours de français ? [redacted] Oui.
Commentaire : Utilisation du lexique appris

10. La compréhension orale de la fiche Dramafle est-elle satisfaisante ? [redacted] Oui.

11. La compréhension écrite proposée est-elle satisfaisante ? [redacted] Oui.

12. La production écrite proposée est-elle satisfaisante ? [redacted] Pas entièrement.
Commentaire : Les élèves ont eu des difficultés à répondre aux questions avantages / inconvénients.

13. Le tableau fourni à l'étape 4 pour préparer la rencontre par Skype est-il satisfaisant ? [redacted] Oui.

14. Ces activités ont bien préparé les apprenants à la rencontre avec le cyberacteur par Skype. ■ Oui.

15. Quelle modification suggérez-vous pour améliorer les supports et la fiche pédagogique ?
Commentaire : Approfondir les informations sur le système français

L'interaction lors de la télésimulation

16. Sur une échelle de 1 à 5, la télésimulation avec le cyberacteur a-t-elle été satisfaisante ?
TS11-TF : 4/5 problème avec le son, hésitations, manque de clarté du cyberacteur [CA1].
TS11-LJ : 5/5

17. Sur une échelle de 1 à 5, l'apprenant s'est-il engagé activement dans l'interaction avec le cyberacteur ?
TS11-TF : 4/5 des problèmes de compréhension des questions. TS11-LJ : 5/5

18. La performance de l'apprenant sur le plan langagier a été :
■ Satisfaisante. ■ Assez satisfaisante.
Pour TS11-TF, les apprenantes ont parfois mal compris et donc mal répondu aux questions.

19. La progression des échanges est-elle satisfaisante lors de la rencontre ? ■ Oui.

20. Selon vous, la télésimulation a-t-elle permis de reproduire les conditions d'une interaction authentique (imprévus, spontanéité, hésitations) ? ■ Oui. .
Commentaire : Pour TS11-LJ, les élèves n'avaient pas compris que c'était une simulation.

21. Sur une échelle de 1 à 5, comment l'(les) apprenant(s) ont semblé apprécier cette TS ? 4
Commentaire : à cause du stress !

22. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous le jeu du cyberacteur ?
TS11-TF : 3/5 (CA1) TS11-LJ : 5/5 (CA2)

Bilan : difficultés et points forts de la télésimulation

23. Selon vous, quelles difficultés ont rencontrées l'apprenant ou les apprenants pendant la télésimulation ?
■ Des problèmes techniques influant sur la qualité des échanges en visioconférence. (TS11-TF)
■ Des difficultés du cyberacteur pour comprendre l'apprenant. (TS11-TF)
■ Des difficultés de l'apprenant pour comprendre le cyberacteur (choix de questions, vocabulaire, débit mal adaptés du cyberacteur). (TS11-TF)

24. Pour résumer, quels sont les points positifs de cette télésimulation ?
■ Elle est bien adaptée au niveau de langue de l'apprenant.
■ Elle est intéressante par rapport à la culture d'apprentissage de l'apprenant (âge, origines culturelles, traditions scolaires).
■ Elle finalise bien les activités de compréhension et production de la fiche pédagogique.
■ Elle prépare à une situation de communication de la vie quotidienne.
■ Elle propose une situation créative et stimulante.
■ L'apprenant y a un rôle actif : il ne se contente pas de répondre sommairement ou de répéter ce qu'il a mémorisé.
■ Elle permet de s'entraîner à gérer un stress à l'oral face à un nouvel interlocuteur.
■ Elle permet de travailler sur des aspects interculturels.
■ Vous vous êtes amusés, vous comme professeur, et vos élèves.

Commentaire :
Très bonne expérience. La télésimulation nécessite une préparation plus longue que celle que j'ai proposée à mes élèves. Notamment pour approfondir la comparaison entre les systèmes scolaires.

Annexe 28 : Extraits de l'entretien avec l'apprenante individuelle

Extraits de l'entretien semi-dirigé effectué par Skype le 24 juin 2014 avec Giuliana, l'apprenante individuelle qui a réalisé en autonomie la TS Écho B1 n°6 « Expliquez-moi » le 13 juin 2014.
Les conventions de transcription sont ici celles de l'écriture standard et les marques de l'oralité (euh par exemple) n'ont pas été conservées.
Participants : Enq = enquêtrice // G = Giuliana, l'apprenante.

Enq : Pourquoi as-tu choisi cette télésimulation ?

G : Je l'ai choisie parce que j'ai trouvé ça très concret et pratique, comme c'est un entretien de casting… je dois faire un exercice sur quelque chose de vraiment la vie réelle. Là, c'était un bon exemple et spécifique. La situation était bien articulée, il y avait plein de choses à dire, une interaction dynamique.

Enq : Tu apprends le français pour ton travail ?

G : J'ai commencé l'université parce que le théâtre en Europe, c'est francophone. Plus qu'anglophone, je dirais. Après j'ai travaillé en France, bah j'ai travaillé pour des compagnies en Italie qui voyageaient beaucoup en France. Donc je l'ai utilisé pour travailler et maintenant je ne l'utilise pas beaucoup parce que je suis basée dans un théâtre qui ne voyage pas ailleurs. Mais quand même, je prends des cours privés avec Emeline. Parce que, en fait, le problème avec moi, le problème entre moi et le français, c'est que je peux le parler, j'entends, je comprends tout, je le lis facilement, j'écoute la radio quand je suis en vélo, mais je n'écris pas. La phonétique, l'écriture en général, les accents, les verbes bien sûr, sont un grand problème. Donc, oui je l'utilisais pour travailler, maintenant non. Mais c'est très utile dans le domaine du théâtre.

Enq : Tu avais appris le français à l'école ?

G : Ni à l'école supérieure ni à l'université. Mais j'ai pris des cours payants, privés. A l'université de Bologna en 2004, après j'étais à Paris pour mon mémoire un mois en 2005 et j'ai pris des cours privés. Après j'ai pris des cours, ici, à Parma et après j'étais à Montréal trois mois et j'ai pris des cours aussi. Je suis allée à Avignon pour le festival mais j'avais pris aussi des cours de français pour trois semaines. Mais tu vois, je l'étudie depuis longtemps, mais c'est que je l'étudie pas : je prends des cours et après c'est tout.

Enq : Avais-tu imaginé un rôle pour participer au casting avec la cyberactrice ?

G : Non, non. J'ai fait comme si j'étais effectivement là pour le casting. J'ai eu le sentiment de jouer un rôle plutôt avec le premier entretien pour retourner l'objet que j'avais acheté [l'apprenante fait référence ici à la télésimulation Flexi « Se plaindre auprès du service après-vente »]. Première chose, je n'achète pas sur Internet. Deuxième chose, là, j'ai dû m'inventer beaucoup la situation. Alors, je ne fais pas d'entretien ni de casting pour la télé même, mais c'était plus naturel.

Enq : Cette télésimulation se passe comme un jeu. Est-ce que cela t'a aidée à être plus communicative ?

G : Oui. Je sais pas si je suis peut-être un bon exemple. Comme je travaille dans le théâtre, je ne suis pas actrice professionnelle, mais j'ai pris beaucoup de cours, donc peut-être ma personnalité – je suis pas dans le média [la moyenne] je ne suis pas un exemple de la normalité dans la communication dans une situation comme ça. Pour moi, c'était bon, c'était facile.

Enq : Est-ce que la conduite de la cyberactrice a facilité le jeu de rôles ?

G : Oui. C'était très joli, très sympa. En fait, j'ai la tendance à guider un peu la communication et à virer sur les choses que je veux dire. Alors vraiment pour conduire la communication, j'ai un peu pris les commandes. Donc, elle était très jolie, très sympa. Sincèrement, je me rappelle. Peut-être elle m'a aidée ou quoi, je ne me

rappelle pas. Peut-être elle m'a corrigée quand je ne trouvais pas des mots, elle m'a aidée pour trouver des mots, j'ai essayé de décrire ou d'expliquer ce que je voulais dire. Là, elle m'a aidée. J'ai posé des questions, pour moi c'est normal. Mais c'était vraiment très naturel, très spontané.

Enq : Pour la fiche d'exercices, tu as noté que l'audio était difficile dans ton évaluation. Pourquoi ?

G : L'audio, oui. Je l'ai écouté dix fois. Je comprenais pas. En plus, j'étais au travail. [ ] Je l'écoutais, je l'écoutais et je comprenais pas. Il y avait comme des petits passes [passages], [morceaux] seulement que je ne comprenais. Je comprenais la signification générale. Mais il y avait un ou deux mots spécifiques que je ne comprenais pas. Mais finalement, après avoir écouté dix fois, j'ai entendu !

Enq : Tu ne t'es pas découragée ? Tu n'as pas regardé la transcription ?

G : J'ai pas regardé. Il y avait la transcription ? Oui, je ne me suis pas rendu compte de ça. Je l'ai vue au final, mais pas au début. Non, donc je ne l'ai pas utilisée. Mais l'écrit, je me rappelle, m'a aidée pour comprendre l'audio. Parce qu'il y avait des questions écrites pour construire des choses à l'oral et comme ça j'ai compris avec les questions qui m'ont permis de revenir sur l'oral et de comprendre l'oral.

Enq : Est-ce qu'il t'a manqué des informations pour faire l'entretien, le casting ?

G : Non. Il faut improviser aussi. Non, je crois qu'il ne faut pas trop d'informations. Il en y avait suffisant, assez.

Enq : C'était plus difficile de communiquer en français avec Skype qu'en face à face ?

G : Non. Pour moi, pas du tout. Bien sûr, il faut une connexion vite. Mais pour moi, non. Et là, c'est vraiment le « digital device », je veux dire si on l'utilise normalement pour le travail ou pour les relations privées, pour moi, c'est le même. J'ai l'habitude.

Annexe 29 : Extraits de la discussion en classe après la TS11-LJ

Les conventions de transcription sont ici celles de l'écriture standard et les marques de l'oralité n'ont pas été conservées. Nous avons fait des commentaires entre crochets et les phénomènes comme les rires sont mis entre parenthèse.
Participants :
EN = enseignante
G2 = groupe-classe
L : apprenante Laura ayant réalisé la télésimulation TS11-LJ
J : apprenant Janos ayant réalisé la télésimulation TS11-LJ
A3 : apprenant observateur étant intervenu ponctuellement lors de TS11-LJ
A4 : apprenante observatrice étant intervenue ponctuellement lors de TS11-LJ
A5 : apprenant observateur n'étant pas intervenu lors de TS11-LJ.

1. EN : Alors, ça va ?
2. G2 : <commentaires tous azimuts, non audibles pour la transcription>
3. EN : Mais tu as bien réussi <EN s'adresse à L>
4. L : Merci, madame. (rire) J'étais très [L fait des gestes avec les mains pour montrer qu'elle était stressé].
5. EN : Mais non !
6. A4 : Tu as parlé plus Janos.
7. EN : Oui, tu as parlé plus que Janos et je pense que tu… Je sais que tu étais très stressée, mais tu as très bien contrôlé ce stress. C'est bien. Bon Janos, tu es moins stressé par ce genre d'activité.
8. A3 : Janos a pas stressé sauf quand Janos a dit « tsigane » !
9. L, J, EN G2 : (rires collectifs)
10. A4 : ah voilà, maintenant elle [CA2] pense que nous sommes des racistes !
11. EN : mais je le sais déjà (ton de plaisanterie).
12. A4 : ah d'accord, mais c'est vous ! (rire)
13. EN : Non, je pense qu'il y a un vrai problème, en effet. Il y a un vrai problème, et voilà il ne faut pas non plus diminuer les problèmes, et c'est vrai ce que … [EN montre J] Alors, vos impressions ? […] Qu'est-ce que vous en avez pensé ?
14. A4 : Elle était sympa. […] Et est-ce que c'est vrai qu'il y a beaucoup de problèmes avec les étudiants, les élèves en France ?
15. EN : Oui, il y a des vrais problèmes de discipline en France. C'est certain. […] Vous avez raison dans ce lycée, ici il y a une bonne discipline.
    [EN désigne A5 de la main.] L'autre jour, tu disais qu'il y avait plus de problèmes dans la section technique. OK. Mais je pense que ce n'est pas comparable avec ce qu'il y a en France. En France, il y a plus de violence et d'agressivité. Euh, en revanche, dans les autres lycées en Hongrie, il y a peut-être plus de violence qu'ici.

Mais ça reste quand même moins fort qu'en France. Je pense que vous avez de la chance d'avoir une école qui est assez disciplinée où il n'y a pas de gros problèmes. Il y a en a bien sûr, mais…

Et je pense que tu as raison [EN désigne L]: quand un élève fait quelque chose de mal, il y a une vraie punition. Et puis il y a peut-être ici une tradition de discipline plus importante qu'en France.

Et qu'est-ce que vous en avez pensé ? C'était difficile de parler avec elle ? Plusieurs fois vous avez demandé de répéter la question ?

16. A3 : elle était très communicative.
17. L : Oui
18. J : Oui
19. EN : Ses questions étaient faciles à comprendre.
20. A4 : Oui !
21. L : Oui, c'était facile. [J fait un oui de la tête]
22. EN : Même si le son... Le son, ça allait ? Parfois c'était un peu [EN fait un geste pour dire « moyen »] […] Je pense qu'elle était très claire en effet. Qu'est-ce que vous pensez d'autre ? Est-ce que vous avez trouvé ça facile de parler avec elle ?
23. A4 : Oui, elle était sympa, elle a essayé d'aider.
24. L : Oui.
25. J : Oui.
26. EN : Et les autres ? Vous avez pas trop participé. Je vous ai vu rire…
27. A4 : j'ai dit une phrase !
28. EN : oui. Vous avez surtout réagi quand Janos a parlé des tsiganes. Voilà. Qu'est-ce que vous en avez pensé ? C'était bien, qu'ils ont bien répondu ? Vous auriez ajouté d'autres choses ?
29. A5 : A mon avis, nous ne pouvons pas nous exprimer, expressioner ?
30. EN : Exprimer.
31. A5 : nous exprimer, parce qu'on ne peut dire pas toute le détails que ce qu'on veut.
32. EN : Bien sûr !
33. A4 : Et c'est assez compliqué, en plus !
34. EN : Oui, c'est compliqué, par exemple, expliquer le système de l' université. C'est très compliqué.
35. A4 : Mais Laura et Janos a bien fait.
36. EN : En effet, c'était bien, mais c'est vrai.

37. J : Et je pense aussi qu'elle a compris l'école primaire selon le système français, parce qu'elle a dit que c'était petit.
38. EN : Oui, c'est vrai que l'école primaire c'est plus petit que le lycée. Mais c'est vrai qu'ici, l'école primaire, ça va plus loin qu'en France. On va la rappeler pour lui dire (rire) : « Attends, j'ai une précision, une information… »
    Donc, c'est bien. Et [A5] tu as raison aussi sur le fait de ne pas pouvoir dire tout ce qu'on veut. Mais je pense que vous pouvez dire beaucoup beaucoup de choses. D'autre chose ?
39. A4 : Je pense que c'est un bon exercice. Une bonne idée.
40. EN : Et je suis très contente justement Laura et Janos que vous ayez accepté… Bon Janos a accepté. Laura, toi, je t'ai un peu obligée.
41. L : (rire)
42. EN : Mais je pense que c'était un bon exercice de s'obliger à parler, parce que parler dans la classe, parler avec Mme M. <nom de la professeure principale>, avec moi, c'est facile, vous êtes habitués. Mais parler avec quelqu'un que vous connaissez pas et en plus par Internet où c'est un peu plus compliqué, je pense que c'est un très bon exercice. Et je suis très contente que vous ayez dépassé votre peur pour communiquer et même si, comme l'a dit [A5], parfois vous n'arrivez pas à dire tout ce que vous voulez, vous arrivez à communiquer le plus important et elle a compris.

MOTS-CLÉS : simulation, jeu de rôles, interaction orale, visioconférence.

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à un dispositif de jeux de simulation à distance élaborés en lien avec la méthode de français langue étrangère, *Écho* (2013, Clé International) dans le cadre du projet DramaFLE. Ces « télésimulations » visent à développer chez les apprenants des compétences interactionnelles à l'oral, en les faisant rencontrer un interlocuteur francophone natif, un « cyberacteur », pour réaliser des tâches communicatives simulées par visioconférence. Pour préparer ces rencontres en ligne, le choix méthodologique s'est porté sur l'apport en amont d'activités pédagogiques et de supports permettant aux interactants de contextualiser l'événement de communication simulé et de les guider dans la mise en œuvre de schémas interactionnels. Une analyse des interactions orales s'attachent à identifier, d'une part, des conduites chez les cyberacteurs favorisant l'engagement des apprenants dans les échanges et leur participation à l'élaboration du discours en interaction et d'autre part, à distinguer des stratégies de coopération et de négociation mobilisées par les apprenants lors des télésimulations.

KEYWORDS : simulation, role play, oral interaction, videoconference,

ABSTRACT

This work focuses on simulations and role plays via web-based videoconferencing developed in complement to the french learning method *Écho* (2013, Clé International) as part of the educative project DramaFLE. These "videosimulations" aim at developing learners' interaction skills, by allowing them to perform simulated communicative tasks with a distant native French speaker, called "*cyberacteur*". To prepare these videosimulations, a methodological choice has been made to provide upstream learning activities and materials that would help the interactants to contextualize the simulated speech event and guide them in the implementation of interactional patterns in french. The analysis of verbal interactions allows identifying procedures used by the native speakers that could encourage the learners to engage in verbal exchanges and participate activily in the discursive co-construction. The analysis reveals furthermore different cooperation and negociation of meaning strategies mobilized by the learners during the videosimulations.