



HAL
open science

Echanges à distance entre apprenants de FLE.: Etude des interactions synchrones en contexte académique

Hyeon Yun

► **To cite this version:**

Hyeon Yun. Echanges à distance entre apprenants de FLE.: Etude des interactions synchrones en contexte académique. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2009. Français. NNT : 2009PA030134 . tel-00440899v2

HAL Id: tel-00440899

<https://theses.hal.science/tel-00440899v2>

Submitted on 17 Feb 2014

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.

UNIVERSITE PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE

ECOLE DOCTORALE 268 Langage et Langues

Hyeon Yun

**ECHANGES A DISTANCE ENTRE
APPRENANTS DE FLE**

**ETUDE DES INTERACTIONS SYNCHRONES
EN CONTEXTE ACADEMIQUE**

**Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures
préparée sous la direction de
Françoise DEMAIZIERE
et
Georges Daniel VERONIQUE**

Soutenue le 25 novembre 2009

Volume 1

Jury :

Christian Degache, université Stendhal Grenoble III (rapporteur)

Françoise Demaizière, université Paris Diderot Paris 7 (experte invitée)

Dominique Macaire, université Paris 3 et université Bordeaux IV-IUFM d'Aquitaine

Marie-Thérèse Vasseur, université du Maine (rapporteur)

Georges Daniel Véronique, université Paris 3 et université de Provence (directeur de thèse)

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268 Langage et Langues

Hyeon Yun

**ECHANGES A DISTANCE ENTRE
APPRENANTS DE FLE
ETUDE DES INTERACTIONS SYNCHRONES
EN CONTEXTE ACADEMIQUE**

**Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures
préparée sous la direction de
Françoise DEMAIZIERE
et
Georges Daniel VERONIQUE**

Soutenue le 25 novembre 2009

Volume 1

Jury :

Christian Degache, université Stendhal Grenoble III (rapporteur)
Françoise Demaizière, université Paris Diderot Paris 7 (experte invitée)
Dominique Macaire, université Paris 3 et université Bordeaux IV-IUFM d'Aquitaine
Marie-Thérèse Vasseur, université du Maine (rapporteur)
Georges Daniel Véronique, université Paris 3 et université de Provence (directeur de thèse)

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Françoise Demaizière qui m'a encadrée depuis mon année de DEA. Quelques lignes ne suffisent pas pour résumer ce que tu as fait pour moi tout au long de mes années de recherche. Ta présence, ta patience et tes encouragements m'ont été indispensables à bien des moments. Ensuite, je tiens à remercier Georges Daniel Véronique de la confiance que vous avez bien voulu m'accorder en acceptant de diriger mon travail. Vous avez assuré la continuité de mon travail !

Je remercie Christian Degache d'avoir accepté d'être rapporteur. Merci également encore de m'avoir permis d'accéder à la plateforme Galanet lors de mon DEA et de m'avoir donné de précieux conseils et remarques pour améliorer la qualité de ma recherche. Je remercie également infiniment Marie-Thérèse Vasseur de me faire l'honneur de juger mon travail.

Et enfin un grand remerciement à Dominique Macaire d'avoir également accepté de faire partie de mon jury et de m'avoir donné le courage de continuer jusqu'au bout.

Mes remerciements vont à Odile Challe de l'université Paris Dauphine, qui nous a permis de bénéficier de la plateforme *WebCT* pour le projet Favi et de conduire nos expérimentations avec les étudiants dont elle avait la charge. Merci également à Florence Ferrand, Anne Godard et Kamila Sefta de l'université Paris 3 qui nous ont chaleureusement permis de présenter le projet Favi durant leurs cours afin d'attirer des étudiants dans nos expérimentations.

Je remercie également Lidia Fraczak et Mireille Darot de leurs conseils sur la linguistique au cours de l'analyse des données.

Merci aux étudiants de Paris 3 et de Paris Dauphine qui ont participé aux séances de clavardage. Nous garderons d'excellents souvenirs du projet Favi grâce à vous !

Merci à Catherine Pamphile, ma collaboratrice, excellente tutrice linguistique et ma chère amie, sans qui je n'aurais pu réussir les expérimentations. Merci également à tous mes collègues de l'équipe du séminaire doctoral. Votre présence m'a permis d'oublier le fait que la recherche est une occupation solitaire. Nous avons non seulement eu des échanges scientifiques enrichissants mais aussi partagé joies et peines !

Merci à tous mes amis qui m'ont soutenue et aidé à mener ma recherche à son terme pour que je puisse continuer jusqu'au bout.

Merci à Daniel Meley, mon compagnon de vie et coéquipier scientifique, qui a bien voulu relire tant de pages !!! Merci également à ses parents, "Mania" et "Monsieur Meley", de leurs encouragements et leur soutien.

Enfin, je remercie infiniment mes parents, qui m'ont témoigné un soutien infaillible et la confiance absolue qui m'était nécessaire. 항상 나를 위해 애쓰시고 언제나 변함없이 믿어주고 지켜봐주신 내가 제일 사랑하는 우리 부모님께 이 감사의 글을 전합니다.

Sommaire

Introduction 7	
Partie 1 Construction de la recherche.....	9
Chapitre 1 Acquisition et apprentissage d'une L2	10
1.1 L'input dans l'acquisition d'une L2.....	11
1.1.1 L'hypothèse de l'input (Input Hypothesis).....	11
1.1.2 L'input chez les interactionnistes-acquisitionnistes.....	13
1.2 L'interlangue et la nativisation	23
1.2.1 Le transfert et les interférences	25
1.2.2 L'interlangue et les erreurs	27
1.2.3 La fossilisation	28
1.2.4 La nativisation	30
1.3 L'interaction verbale.....	31
1.3.1 L'interaction ou la communication ?	32
1.3.2 Organisation structurale des interactions	35
1.3.3 Les éléments constitutifs de l'interaction	37
1.3.4 Différents types d'interactions.....	39
1.4 Interaction et apprentissage d'une L2 : la communication exolingue.....	45
1.4.1 Pourquoi parle-t-on de communication exolingue ?	45
1.4.2 Interaction dans un cadre potentiel d'acquisition	50
1.5 Les stratégies des apprenants lors des interactions en L2.....	54
1.6 Discussion : acquisition / apprentissage d'une L2	57
1.6.1 Le processus d'acquisition chez l'apprenant adulte de niveau avancé.....	58
1.6.2 Apprentissage d'une L2 : apprentissage déclaratif ou apprentissage procédural ?	60
Chapitre 2 Le FLE dans un contexte académique.....	64
2.1 Le français conçu comme objet d'enseignement / apprentissage à des non-natifs 65	
2.1.1 Le français langue étrangère (FLE).....	66
2.1.2 Le français langue seconde (FLS).....	67
2.1.3 Le français de spécialité	68
2.1.4 Le français sur objectif spécifique (FOS)	69
2.2 Contexte académique	71
2.2.1 L'importance du contexte	71
2.2.2 Le contexte académique	75
2.3 Compétences en langue académique	76
2.3.1 Peut-on parler de compétence de communication dans un contexte académique ?	76
2.3.2 Les compétences pragmatiques requises des étudiants étrangers en milieu académique.....	79
2.3.3 Le développement de la compétence textuelle chez les apprenants de niveau "avancé" 87	
2.4 Discussion : le FLE dans un contexte académique.....	93
Chapitre 3 Clavardage et CMO	98
3.1 Le clavardage.....	98
3.1.1 Le choix du terme "clavardage" dans notre recherche	98

3.1.2	Caractéristiques générales	99
3.1.3	Le clavardage pour des échanges oraux-écrits	101
3.1.4	Potentiel des activités de clavardage pour l'appropriation d'une L2	103
3.2	La CMO	106
3.2.1	La CMO : communication "médiatisée" ou "médiée" par ordinateur ?	107
3.2.2	La typologie de la CMO	109
3.2.3	La CMO favorise-t-elle l'appropriation d'une L2 ?	114
3.3	Pour résumer	119
Partie 2 Le projet Favi – recueil et analyse de données		120
Chapitre 4 Le projet Favi et les activités de clavardage		121
4.1	Le projet Favi	121
4.1.1	L'objectif du projet	121
4.1.2	Public visé	123
4.1.3	Le déroulement du projet	123
4.2	La plateforme de FAD de l'université Paris Dauphine.....	124
4.3	Les activités proposées	126
4.3.1	Activités asynchrones sur les forums de discussion de WebCT	126
4.3.2	Activités synchrones de clavardage	128
4.4	La mise en place des activités de clavardage	130
4.4.1	Expérience-pilote de l'année 2005-2006	130
4.4.2	La conception des activités discursives dans un contexte académique.....	131
4.4.3	Réflexions basées sur l'expérience-pilote pour concevoir des activités.....	132
4.4.4	Les expériences de l'année 2007-2008	137
Chapitre 5 Méthodologie de recueil et d'analyse de données		147
5.1	Méthodologie de recueil.....	147
5.1.1	Enregistrements des interactions synchrones sur la plateforme WebCT	147
5.1.2	Enregistrement des interactions synchrones sur MSN Live Messenger	148
5.2	Méthodologie d'analyse : analyse du discours-en-interaction par clavardage.....	149
5.2.1	Analyse de la structure des énoncés en L2.....	150
5.2.2	Analyse des aspects acquisitionnels dans les interactions	155
5.2.3	Analyse du discours médié par ordinateur (ADMO)	155
5.2.4	Analyse des topogrammes du clavardage (des "chats" selon Anis).....	156
5.3	Quelques points terminologiques.....	158
5.3.1	Thème et objet de discours.....	158
5.3.2	Sujet et objet de discussion	160
5.3.3	Question, réponse et / ou assertion.....	160
5.4	Démarche d'analyse des données	161
Chapitre 6 Aspects généraux des interactions en L2 à distance synchrones		164
6.1	Dynamisme de l'interaction.....	164
6.1.1	Les premières expériences (2005-2006)	164
6.1.2	Les secondes expériences (2007-2008).....	166
6.2	Rite de familiarité.....	168
6.3	Observation de la structure des énoncés en L2	170
6.3.1	Utilisation du lexique	171
6.3.2	Utilisation des structures complexes	173
6.4	Marques transcodiques.....	176
6.5	Bilan de satisfaction sur les activités de clavardage.....	179
6.6	Discussion	181
Chapitre 7 Les topogrammes dans Favi.....		184
7.1	Usage classique des signes de ponctuation	185

7.2	Analyse des données	188
7.2.1	Bilan de l'utilisation des signes de ponctuation dans Favi	188
7.2.2	Les points de suspension	190
7.2.3	Utilisation des parenthèses	197
7.2.4	Utilisation de guillemets.....	208
7.2.5	La présence de multiples points d'interrogation et d'exclamation.....	217
7.3	Utilisation des émoticônes.....	218
7.4	Discussion	221
Chapitre 8	Analyse du discours-en-interaction par clavardage dans Favi.....	225
8.1	Question et réponse-assertion	226
8.1.1	Les questions qui construisent les interactions	227
8.1.2	Finalité des interactions dans un contexte académique.....	232
8.1.3	L'absence de réponse.....	235
8.1.4	Discussion : l'importance de l'enchaînement des énoncés	236
8.2	Relevé des caractéristiques discursives	237
8.2.1	Spécificités de la première rencontre	237
8.2.2	La thématization à partir du sujet initial.....	244
8.2.3	Co-construction et développement des objets de discussion	253
8.2.4	Discussion	269
8.3	Le potentiel acquisitionnel dans la discussion par clavardage : séquences latérales	272
8.3.1	Séquences latérales dans les échanges en présentiel.....	273
8.3.2	Séquences latérales dans le clavardage	274
8.3.3	Discussion	284
	Conclusion et perspectives.....	286
	Bibliographie 289	
	Liste des figures	306
	Liste des tableaux	307
	Table des matières.....	308
	Index des notions	312

Introduction

Notre recherche relève de l'apprentissage du FLE (français langue étrangère) dans un contexte spécifique et de l'usage de la CMO (communication médiée par ordinateur), en particulier des échanges à distance synchrones à base textuelle (clavardage).

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet Favi (français académique virtuel international)¹ et utilise la plateforme de FAD (formation à distance) *WebCT* de Paris Dauphine et *MSN Live Messenger*. Favi a pour but de familiariser les étudiants avec la langue de niveau soutenu et les activités discursives d'un contexte académique pour les aider à mieux s'intégrer à l'université. Le public cible est composé d'étudiants en master, de doctorants, de post-doctorants et chercheurs en sciences humaines non francophones qui entament ou sont en train de faire des études en français (niveau de langue avancé à ce stade d'étude).

Nous tenterons de répondre à la question suivante : peut-on trouver, dans les activités de clavardage, des éléments qui favorisent l'appropriation d'une L2 pour des apprenants adultes de niveau avancé dans un contexte académique ? Pour y répondre, nous effectuerons l'analyse de données (corpus de clavardage) recueillies à partir des activités de clavardage que nous avons conçues.

Les activités que nous proposons aux étudiants sont fondées sur une pratique interactionnelle et discursive qui s'organise sur la base d'une imbrication entre écriture et oralité. Nous insistons sur le fait que le clavardage peut fournir une passerelle entre la compétence de production écrite et la compétence de production orale.

Pour l'analyse des données recueillies lors de deux expérimentations, nous nous tournons conjointement vers les études interactionnistes-acquisitionnistes et les études sur la CMO, en nous proposant d'effectuer une "analyse du discours-en-interaction par clavardage".

Notre travail va s'organiser comme suit.

¹ Le projet Favi est le résultat d'une collaboration entre l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle et l'université Paris Dauphine.

Nous nous attacherons dans un premier temps à construire une réflexion théorique nous permettant de cerner les questions que de nombreux chercheurs en didactique des langues, notamment en FLE, posent (Partie 1). Nous abordons d'abord les théories acquisitionnistes et interactionnistes au sein de l'apprentissage d'une L2 et les aspects acquisitionnels dans les interactions (Chapitre 1). Après avoir tenté de définir l'apprentissage du français en tant que langue étrangère dans un contexte académique, nous préciserons ce que signifient les compétences en langue académique (Chapitre 2). Ensuite, le travail sur l'outil de communication que nous avons choisi (le clavardage) sera suivi d'une description de la contribution de la CMO à l'enseignement / apprentissage d'une L2 (Chapitre 3).

La deuxième partie consistera en la présentation des expériences et l'analyse des données que nous avons recueillies. Après avoir brièvement décrit le projet et les activités proposées, nous parlerons plus précisément des activités de clavardage que nous avons mises en œuvre (Chapitre 4). Après avoir réfléchi à la méthodologie de recueil et d'analyse de données (Chapitre 5), notre analyse se répartira en trois parties :

- 1) analyse d'aspects généraux des énoncés en L2 lors des échanges à distance synchrones, (Chapitre 6) ;
- 2) analyse des caractéristiques graphiques des énoncés oraux-écrits des apprenants (Chapitre 7) ;
- 3) analyse des caractéristiques discursives des interactions à distance synchrones qui favorisent le potentiel acquisitionnel (Chapitre 8).

A partir des résultats que nous avons obtenus, nous discuterons les points suivants :

- 1) les potentialités et les particularités des discussions dans un contexte académique par clavardage ;
- 2) l'émergence de savoirs académiques lors de ce type d'interactions entre apprenants qui sont également de futurs chercheurs ;
- 3) l'appropriation d'une L2 à distance utilisant un outil de communication synchrone à base textuelle.

Nous terminerons en esquissant quelques perspectives.

Partie 1 Construction de la recherche

Chapitre 1 Acquisition et apprentissage d'une L2

Ce chapitre a pour objectif, d'une part, d'étudier le processus d'acquisition d'une L2 chez les apprenants adultes, et, d'autre part, de mieux comprendre l'apprentissage d'une langue étrangère par l'interaction dans lequel on peut confirmer des aspects acquisitionnels.

Nous allons d'abord nous intéresser au rôle de *l'input* spécifique dans l'acquisition d'une L2. Nous aborderons également *l'intake*. Nous nous focaliserons ensuite sur la production langagière de l'apprenant : *l'output*.

Nous décrivons ensuite brièvement les éléments constitutifs, l'organisation structurale et hiérarchique lors de la construction d'une interaction et ses différents types en nous appuyant plus particulièrement sur les études de Kerbrat-Orecchioni, Traverso et Vion parmi les nombreux chercheurs interactionnistes. Nous nous intéresserons également à différents types d'interactions tels que la conversation, la discussion et le débat. Nous aborderons également ce qui est le "discours-en-interaction" dont parle Kerbrat-Orecchioni.

En mettant l'accent sur des aspects acquisitionnels observables lors d'interactions en L2, nous allons plus particulièrement mentionner les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) et la bifocalisation. Cette réflexion sera suivie d'un relevé des différentes stratégies que l'apprenant utilise ou peut utiliser lors d'une interaction en L2.

Ces présentations nous conduiront à réfléchir sur l'interlangue et le processus d'acquisition complet chez l'apprenant adulte et le type d'apprentissage plus approprié : l'apprentissage déclaratif et / ou l'apprentissage procédural, sujets que nous discuterons plus précisément dans la partie discussion.

1.1 *L'input* dans l'acquisition d'une L2

Il nous semble évident que l'acquisition d'une langue est difficilement réalisable en l'absence de données langagières en entrée car elles permettent à l'apprenant de percevoir, d'encoder et de retenir ce qu'il entend ou lit. Dans cette partie, nous allons donc d'abord aborder le rôle primordial de l'*input* dans l'acquisition d'une L2 du point de vue interactionniste-acquisitionniste. Ensuite, nous allons réfléchir plus particulièrement sur le passage de cet *input* à une production langagière.

1.1.1 *L'hypothèse de l'input (Input Hypothesis)*

Dans les années quatre-vingts, Krashen proposa une explication de l'acquisition qui repose sur l'"*Input Hypothesis*" ("*l'hypothèse des données intelligibles*", selon la traduction de Matthey en 1996 : 55). Il s'agit pour Krashen (1982 : 21-22) d'une hypothèse primordiale tant pour ses implications théoriques que pratiques. Il insiste sur quatre points :

- "*The input hypothesis relates to acquisition, not learning* [L'hypothèse sur l'*input* est liée à l'acquisition, non à l'apprentissage]".
- "*We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i^2+1). This is done with the help of context of extra-linguistic information* [Nous acquérons en comprenant des données linguistiques d'une langue d'un niveau légèrement supérieur à notre niveau actuel de compétence ($i+1$). Ceci se fait avec l'aide du contexte de l'information extralinguistique]".
- "*When communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, $i+1$ will be provided automatically* [Lorsque la communication est réussie, lorsque l'*input* est compris et qu'il y en a suffisamment, $i+1$ sera automatiquement fourni]".
- "*Production ability emerges. It is not taught directly* [La capacité de production émerge. On ne l'enseigne pas directement]".

Selon Krashen, le processus d'acquisition est basé sur une règle " $i \rightarrow i+1$ ".

² Le "*i*" signifie le niveau actuel de compétence linguistique (*current stage of linguistic competence*) selon Krashen.

"We move from i, our current level, to i+1, the next level along the natural order, by understanding input containing i+1 [...] We are able to understand language containing unacquired grammar with the help of context which includes extra-linguistic information, our knowledge of the world, and previously acquired linguistic competence" (Krashen, 1985 : 2).

Krashen insiste sur le fait que le matériau langagier doit être compréhensible, suffisant et situé dans une expression linguistique légèrement au-delà du niveau actuel de compétence de l'apprenant. Le "*i+1*" peut concerner les éléments linguistiques que l'apprenant n'a pas encore acquis. Selon Krashen, la logique sous-jacente à cette idée est que l'on peut acquérir une langue en essayant de comprendre quelque chose de nouveau et d'en tirer le sens, comme les enfants apprennent leur langue maternelle.

Cette hypothèse consiste à affirmer qu'il y a acquisition lorsqu'il y a compréhension du message.

The Input Hypothesis claims that we acquire language in an amazingly simple way – when we understand messages (Krashen, 1985 : vii).

Krashen (1985 : 3) étant influencé par la théorie de Chomsky sur l'acquisition de la langue maternelle, sa théorie considère que l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère relèvent essentiellement de processus inconscients gérés par un dispositif inné : "[...] *the 'mental organ' for language (Chomsky, 1975) produces one basic product, a human language, in one fundamental way*" (Krashen, 1985 : 3).

Cependant, rappelons que l'acquisition d'une L2 chez les apprenants adolescents ou adultes n'est pas conforme à celle d'une langue maternelle chez les enfants. Selon Allès-Jardel, l'enfant a des potentialités importantes d'acquisition vis-à-vis des langues car c'est durant les premières années que la plasticité cérébrale de l'enfant est la plus active et la plus importante. Le jeune enfant posséderait donc une "*disposition naturelle*" (Allès-Jardel, 1997 : 15) pour acquérir une ou plusieurs langues simultanément.

En ce qui concerne l'acquisition d'une L2 chez les adultes, comme le constate Klein (1989), peu d'adultes commençant à étudier une langue étrangère arriveront à la maîtriser comme un locuteur natif. Ce phénomène provient d'une dégénérescence des capacités intellectuelles qui se détériorent au fil des années et contribuent à influencer le processus d'apprentissage. En outre, dans certaines études de cas, Slobin (1993) constate que les adultes commencent leur tâche d'acquisition avec certains désavantages : l'âge, des besoins communicatifs plus importants que les enfants malgré l'absence de moyens linguistiques nécessaires, et surtout le fait qu'ils traitent la L2 à travers le filtre de leur langue source.

Comme l'affirme Doughty (2003),

What is at issue in adult SLA [Second Language Acquisition] is the extent to which the already developmentally sharpened low-level input processing mechanisms are useful (or detrimental) in breaking into a new language system, and whether the dominant adult mode of cognition (analytical thinking or explicit learning), which is designed to process non-linguistic information, can process language input in ways relevant to SLA (Doughty, 2003 : 276).

Il est important donc de souligner que le facteur qui différencie le plus les productions des enfants et des apprenants adultes L2 correspond à la "*maturité cognitive*" des sujet (Watorek, 2004 : 164).

Il semble difficile de retenir l'hypothèse de Krashen pour notre recherche parce qu'elle ne considère pas suffisamment des facteurs qui influencent l'*input*. Nous nous appuyerons donc sur les travaux des interactionnistes-acquisitionnistes pour le développer, notamment sur le rapport entre facteurs internes et facteurs externes qui facilitent l'acquisition d'une L2.

1.1.2 L'input chez les interactionnistes-acquisitionnistes

L'acquisition et l'apprentissage sont des notions que l'on doit distinguer l'une de l'autre chez certains chercheurs.

Carroll (1997) suggère que *l'input* sert de "*base à la création d'une grammaire en étant la matière du travail des mécanismes d'acquisition*" (Carroll, 1997 : 33). D'un point de vue cognitiviste, *l'input* se définit en termes des besoins d'un processeur, et il y a autant de types différents d'*input* qu'il y a de types différents de processeurs. Pour comprendre le types d'*input* dont a besoin un apprenant, il faut étudier "*comment les processeurs fonctionnent*" (Carroll, 1997 : 47). Carroll précise que, dans la mesure où les théories grammaticales sont des théories de représentation, et dans la mesure où les théories d'analyse grammaticale déploient des concepts tirés des grammaires formelles, l'étude de *l'input* doit aussi se fonder sur ces théories. Par ailleurs, elle souligne que *l'input* est certes externe mais qu'il fait également partie de la spécification complexe des capacités de représentations internes et des états mentaux possibles de l'apprenant (Carroll, 1999 : 39). Son hypothèse tente d'expliquer comment *l'input* est transformé par les mécanismes d'acquisition en un type de savoir. Si *l'input* est externe au système cognitif de l'apprenant, on peut considérer *l'input* comme un phénomène environnemental constitué de propriétés objectives et observables. Carroll considère qu'il est difficile de voir quelles propriétés dans les stimuli linguistiques sont essentielles à l'acquisition. Elle s'intéresse à la création d'une grammaire à partir de la spécification complexe de capacités des états mentaux. Elle se focalise ainsi sur une "*réflexion théorique sur la nature structurale de la langue en question*" en examinant la grammaire et le système cognitif interne sans tenir la notion de lecture de l'apprenant.

A l'opposé, appelé "données" par Py (1989 : 84), *l'input* est constitué par les échantillons de L2 présentés à l'apprenant sur lesquels le développement de l'acquisition s'appuie.

Nous postulons que leur forme [la forme des échantillons] et la manière dont l'apprenant y accède ont une pertinence. Cela signifie qu'il faudra prendre en considération les événements langagiers auxquels l'apprenant participe (comme auteur ou observateur) (Py, 1989 : 84).

Py s'appuie sur l'importance des "événements langagiers" dans lesquels on peut observer les propriétés essentielles à travers des interactions avec des interlocuteurs natifs ou non natifs, c'est-à-dire que les contextes font partie de *l'input*.

A cet égard, le contexte d'apprentissage dans lequel les interactions se déroulent est fondamental pour l'acquisition : l'acquisition vue dans la perspective de l'interaction mettant

l'accent sur les contextes (circonstances) concrets dans lesquelles peuvent se réaliser à la fois l'appropriation de la L2 et ses utilisations diverses par l'apprenant. Plus précisément, l'interaction ne peut plus être considérée comme un simple cadre de l'acquisition, mais bien comme un de ses constituants.

Les théories interactionnistes aboutissent à un schéma qui intègre bien le lien entre l'*input* et les autres composantes (*intake*, *output*...) dans le processus d'acquisition.

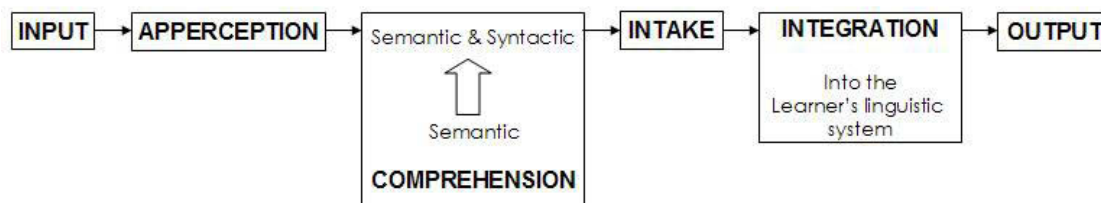


Figure 1 Composantes de base du processus d'acquisition d'une L2 selon la recherche interactionniste-acquisitionniste (Gass, 1997, cité par Chapelle, 1998 : 23)

La Figure 1 représente les composantes fondamentales du processus d'acquisition d'une L2. Ces composantes se succèdent suivant l'axe temporel. Dans la première phase (*input*), l'apprenant reçoit les matériaux de L2 indispensables à la construction de ses compétences. Celles-ci seront ensuite intégrées à son système linguistique dans la phase d'intégration, ce qui permettra enfin la production langagière (*output*). Afin de mieux expliquer le processus d'acquisition, et plus particulièrement le passage de l'*input* à l'*output*, il nous semble incontournable de discuter des relations complexes entre l'*input* et les composantes telles que l'attention (*apperception*) et l'*intake* en nous appuyant sur le schéma ci-dessus.

1.1.2.1 L'*input* et l'attention

L'attention a pour caractéristique d'être consciente, sélective et limitée. Robinson (2003) constate que "*attention is the process that encodes language input, keeps it active in working and short-term memory, and retrieves it from long-term memory*" (Robinson, 2003: 631). Ainsi, pour que l'apprenant ait conscience des données auxquelles il est exposé, le traitement de l'*input* relève de l'attention. Selon Schmidt (2001),

The objects of attention and noticing are elements of the surface structure of utterance in the input – instances of language, rather than any abstract

rules or principles of which such instances may be exemplars (Schmidt, 2001 : 5).

Dans la Figure 1, l'*input* fait référence à la langue cible à laquelle l'apprenant est exposé. La quantité d'*input* peut être énorme alors que seul ce qui est perçu par l'apprenant peut être potentiellement acquis.

An important aspect of the learners' APPERCEPTION is their noticing aspects of the input (Chapelle , 1998 : 23).

Selon Ellis (1994), la confrontation à une grande quantité d'*input* et sa mise en évidence pourrait faciliter le repérage. Par exemple, comme le rappelle Narcy-Combes (2005), le repérage est lié à la mémoire de travail de l'individu. Ensuite, le traitement se fait en fonction de données comme la saillance perceptuelle, la fréquence, la continuité des éléments et divers autres paramètres, selon ce que la situation de communication rend clair.

Carroll (1997 : 35) suggère que l'attention est dirigée par d'autres systèmes de connaissance, comme par exemple les croyances ou les attentes : on discerne et reconnaît un objet parmi un ensemble de stimuli divers quand on peut faire référence à une représentation déjà encodée. Elle voit alors l'attention comme "*une fonction de sélection au service du système cognitif*".

Nous pouvons remarquer qu'un élément déterminant de l'apprentissage d'une L2 est la nécessité de procéder à un traitement en profondeur pour l'apprenant, qui combine gestion du sens et repérage conscient des données langagières, comme le mentionne Narcy-Combes dans sa synthèse de diverses positions (Narcy-Combes, 2005).

Ce qui est déterminant dans ce qui précède, c'est l'accord théorique, quelle que soit la position des uns et des autres, sur le rôle décisif que joue le traitement du sens (deep processing) pour favoriser l'apprentissage, et sur la nécessité de mettre en place un repérage conscient des données langagières (noticing) (Narcy-Combes, 2005 : 35).

Il nous paraît intéressant de prendre en compte cette approche. Rappelons que notre étude sur la production langagière ne se cantonne pas à l'analyse du système cognitif de l'apprenant de

L2. Au contraire, elle se propose d'approfondir le traitement du sens et la focalisation de l'attention au travers de l'apprentissage, en prenant en compte le développement de l'interlangue et les phénomènes de nativisation. Nous allons plus précisément aborder ce sujet dans la partie 1.2.4).

1.1.2.2 L'*input* et l'*intake*³

Rappelons que tout *input* auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Comme nous l'avons montré ci-dessus, l'*input* doit être traité par l'apprenant pour pouvoir intervenir dans le processus d'acquisition. Pour que l'*input* devienne *intake* et que sa fonction soit mise en valeur pour conduire à l'*output*, la compréhension de la part de l'apprenant pour procéder à un traitement en profondeur est nécessaire.

Intake is the subset of filtered input that serves as the data for accommodation by the developing system. It is the input that has been processed in some way by the learner during the act of comprehension. Intake is NOT synonymous with internalized language. Instead intake are the data made available for further processing once the input has been processed (VanPatten, 1996 : 10).

Selon VanPatten (1996), l'*intake* est la portion d'*input* "filtré" qui sert d'information pour l'accommodation du système en développement. L'*input* filtré signifie que l'*input* a été saisi et traité lors de la compréhension. Par ailleurs, Schmidt (1990) considère l'*intake* comme le résultat de processus mentaux qui permettent de traiter les informations de l'*input*, par exemple, par la généralisation à partir de segments en contexte. Le traitement est également favorisé par la formulation d'hypothèses et par la formulation de caractéristiques linguistiques à partir de l'*input*. Les traitements qu'un apprenant applique aux informations dont il dispose correspondent à des processus de "*sélection*" et de "*reconstruction*" (Gaonac'h, 1991 : 145) qui nécessitent les "*ressources attentionnelles*" (Gaonac'h & Larigauderie, 2000). Cependant, il confirme que cette information saisie n'est pas synonyme de "langage intériorisé", qui

³ Besse et Porquier (1984) choisissent le terme "saisie" au lieu de "*intake*", qui est majoritairement utilisé dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Par contre, Py (1989) suggère le terme "prise" étant donné que la saisie est créée quelque part entre la perception et l'appropriation à travers la "prise". Noyau (1980) donne, quant à elle, une définition de l'*intake* (appelé "saisie") qui la conceptualise comme étant une partie de l'*input* (appelé "entrée").

possède plusieurs caractéristiques distinctes du langage servant de communication, nous semble-t-il. Au contraire, *l'intake* est la partie de *l'input* qui, dès qu'il a été traité, devient disponible pour des traitements ultérieurs.

Le rôle de la compréhension

Focalisons-nous maintenant sur le rôle de compréhension. Dans la Figure 1, la compréhension est divisée en deux parties : la compréhension syntaxique et la compréhension sémantique. Chapelle précise que, au début, la compréhension du sens du contenu d'un message peut être accomplie avec ou sans compréhension syntaxique : elles peuvent être indépendantes l'une de l'autre. A cette étape, *l'input* peut entrer dans le système linguistique de l'apprenant à travers une combinaison de processus sémantiques et syntaxiques comme le mentionne Chapelle (1998 : 23).

Cette importance du lien entre *l'intake* et la compréhension dans le processus d'acquisition a été relevée par plusieurs chercheurs. VanPatten (1990, 1996) affirme que *l'intake* a lieu seulement lorsqu'une connexion entre la forme et le sens se produit, à savoir une connexion entre le sens et la façon dont ce sens est encodé linguistiquement.

Conscious attention to form in the input competes with conscious attention to meaning [...] only when input is easily understood can learners attend to form as part of the intake process (VanPatten, 1990 : 296).

VanPatten (2004) propose une théorie particulière sur le traitement de *l'input* chez l'apprenant : l'apprenant ne peut faire attention à la forme et au sens à la fois alors il tend à accorder la priorité au sens. Lorsque l'apprenant entend une phrase qui permet de faciliter la compréhension du contexte, il ne se concentre plus sur le détail de la forme linguistique.

Les dimensions de *l'intake* : la dimension cognitive et la dimension interactive

Intéressons-nous maintenant aux dimensions de *l'intake*. Véronique (1992) distingue la dimension cognitive de la dimension interactive. Il définit ainsi les opérations de traitement de l'information linguistique comme "*la perception et la décomposition du flux de paroles qui parvient à l'apprenant et la réorganisation du perçu pour pouvoir produire des énoncés en L2*" (Véronique, 1992 : 9). Elles renvoient à la fois à un ensemble de procès intrapsychiques

et aux situations sociolinguistiques d'échanges de paroles. Conduisant de l'analyse de la chaîne sonore à l'inférence de sens et d'intentions de communication, elles sont de plein droit des activités cognitives. Il est alors difficile de comprendre l'*intake* (le procès de saisie de l'*input*) sans tenir compte du lien entre ces deux dimensions de la démarche de l'apprenant. Les dimensions cognitives et les dimensions interactives de l'*intake* sont donc indissociables.

Lorsque l'on met l'accent sur la dimension cognitive, la mémoire joue un rôle important afin de combler son attente comme le soulignent Gaonac'h (1991), Lindsay et Norman (1980). Si le schéma de Gass (Figure 1, voir la page 15) souligne l'importance de la production langagière pour les hypothèses interactionnistes, le schéma que Gaonac'h présente ici met l'accent plus particulièrement sur le système cognitif et sur le traitement de celui-ci.

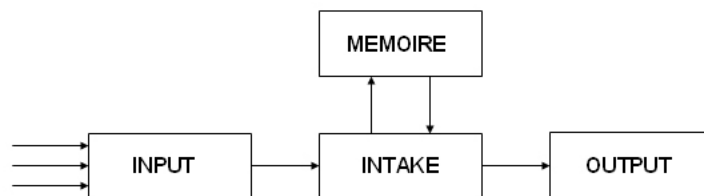


Figure 2 : schéma des relations entre les composants du système cognitif (Gaonac'h, 1991 :109)

Lorsque nous apprenons une nouvelle information, nous l'incorporons aux structures sémantiques déjà établies dans notre système de mémoire. Tels sont les problèmes rencontrés par celui qui apprend : déterminer les conditions pertinentes à la situation, déterminer les actions appropriées, enregistrer adéquatement cette information (Lindsay & Norman, 1980 : 492).

Ici, les structures sémantiques obtenues suite aux expériences cognitives de l'individu créent les connaissances. Un changement dans ces structures résulte alors d'un processus actif de traitement de l'information.

Quant à Wong et Simard (2001 : 61), elles différencient les données traitées et saisies par l'apprenant de celles de l'*input*. Pour elles, l'*intake* permet la restructuration du système langagier en développement. Il doit alors recevoir autant d'attention que l'*input* dans la recherche en acquisition des L2.

L'input correspond au langage dans l'environnement tandis que la saisie réfère à l'objet sur lequel s'est focalisée l'attention de l'apprenant (Wong & Simard, 2001 : 62).

Wong et Simard s'en tiennent à la distinction formulée par Corder : la saisie (*intake*) des données dans la L2 serait guidée par un savoir linguistique inné et non pas par des processus attentionnels.

Si nous nous focalisons sur une dimension interactive, nous allons devoir nous intéresser à la communication exolingue et aux séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA). Les apprenants et les locuteurs natifs engagés dans des situations exolingues collaborent et se confrontent pour construire du sens et une relation sociale, conditions du procès de l'appropriation.

L'hypothèse de l'interaction proposée par Long (1981, 1983, 1996) va dans le même sens, montrant l'importance de l'interaction lors de communication exolingue. Selon cette hypothèse, certaines discussions entre le locuteur natif et le locuteur non natif facilitent l'acquisition grâce à la négociation du sens, c'est-à-dire la recherche et la compréhension du sens que son interlocuteur veut transmettre. Larsen-Freeman & Long (1991 : 144) souligne que la compréhension d'un énoncé est nécessaire pour l'acquisition. De plus, ces discussions pourraient amener le locuteur natif à corriger les énoncés de son interlocuteur non natif, comme le mentionne Gass (2002).

If interaction is to have an effect (either through negotiation or recast⁴), the learner must notice that his or her conversational partner is explicitly or implicitly making a correction (Gass, 2002 : 178).

En effet, Long (1996) et Gass (2002) considèrent que l'acquisition est rendue plus facile lorsque l'interaction attire l'attention de l'apprenant sur la forme déviante de son discours.

⁴ Gass et Selinker (2001) définissent le "recast" comme une reformulation, qui est moins direct mais plus subtile qu'une rétroaction : "A recast is a reformulation of an incorrect utterance that maintains the original meaning of the utterance" (Gass & Selinker, 2001 : 286).

If there is no attention to a particular part of language during an interaction, then it is difficult to attribute the source of change to the interaction itself (Gass, 2002 : 178).

Gass (2003) considère que l'attention a une compatibilité pour la création de nouvelles connaissances et / ou la modification des connaissances qui existent déjà. Elle affirme que,

It is through interaction (negotiation, recasts) that a learner's attention is focused on a specific part of the language, specifically on those mismatches between target language forms and learner-language forms (Schmidt, 2001 ; cité par Gass, 2003 : 244).

Selon Py (1989), les prises effectives sont conditionnées par le "répertoire linguistique disponible chez l'apprenant" au moment où les données sont produites (Py, 1989 : 85). Py précise que, étant donné que ce répertoire est caractérisé par des asymétries variables et que les modes de transmission sont parsemés d'obstacles, il est fort probable que données (*input*) et prises (*intake*) ne coïncident pas toujours. Ces déphasages pourront alors jouer un rôle important au sein du couple acquisition / interaction. Il nous semble ainsi plus clair que les rôles de l'interaction et de la négociation du sens occupent une place primordiale lors du processus d'acquisition.

1.1.2.3 L'*input* et l'*output*

Rappelons que tout *input* auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Au contraire, il doit être saisi, pris et traité par l'apprenant afin de pouvoir intervenir dans le processus d'acquisition et donc de production.

Afin de préciser, nous nous appuyons sur Swain (1985, 1995) et Swain et Lapkin (1995).

Output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended non deterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology (Swain, 1995 : 128).

La production langagière permet aux apprenants de se rendre compte de leurs besoins d'apprentissage. Il faudrait rappeler donc qu'il est important que la production langagière de l'apprenant soit compréhensible et intelligible : *comprehensible output* (Swain, 1985).

L'effort de la part de l'apprenant pour rendre sa production compréhensible influe probablement sur son acquisition. L'apprenant pourra se corriger, modifier son énoncé et acquérir éventuellement une forme (linguistique) qu'il ne connaissait pas, comme le mentionnent Swain et Lapkin (1995).

In producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e. noticing) a linguistic problem (brought to his / her attention either by external feedback). Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his / her output. In doing so, the learner may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension (Swain & Lapkin, 1995 : 372).

Chapelle souligne l'importance de la production langagière (l'*output*), qui est le résultat observable du processus d'intégration de l'*intake* dans le système linguistique de l'apprenant (voir la Figure 1). Pour les deux raisons suivantes, elle considère cette production comme un contributeur primordial pour le développement linguistique :

La première raison, qui concerne directement l'apprenant, l'incite à utiliser son système syntaxique d'une façon plus approfondie qu'à l'étape de la compréhension : "*Producing linguistic output forces learners to use in syntactic system and therefore to develop this aspect of their ability*" (Chapelle, 1998 : 23).

La seconde raison établit un lien avec l'*input* des interlocuteurs lors de l'interaction.

It elicits subsequent input from interlocutors, some of which may contain indications of problems with the learner's output which will result in the learner's noticing aspects of the linguistic form (Chapelle, 1998 : 23).

En effet, Chapelle sollicite un apport langagier de la part des interlocuteurs. Cela contribue ainsi à aider les apprenants à résoudre leurs problèmes linguistiques qui résultent d'aspects de repérage d'eux-mêmes sur leur forme linguistique.

Nous retenons donc qu'il faut des interactions verbales pour que l'*input* et l'*output* circulent, et que l'*output* ait une valeur communicative. Pour ce faire, il sera intéressant de mieux connaître les phénomènes interlangagiers (l'interlangue) que l'on peut observer durant les interactions entre apprenant et locuteur natif et/ou entre apprenants de L2.

1.2 L'interlangue et la nativisation

L'interlangue prend des formes différentes. L'apprenant peut soit créer un mot lui-même en s'appuyant sur sa langue maternelle et en visant la langue cible, soit imaginer une structure correspondant à la représentation qu'il se fait de la langue cible.

Dans cette partie, nous ne prétendons pas expliquer tous les phénomènes qui apparaissent dans la langue de l'apprenant. Notre objectif est plutôt de montrer 1) l'importance de la position de l'interlangue lors de l'acquisition d'une L2 et 2) certains aspects observables dans les interlangues des apprenants de L2 : le transfert et les interférences, le phénomène de fossilisation et l'interprétation des énoncés erronés ou problématiques des apprenants. Nous introduirons enfin la notion de nativisation dans la perspective où on pourra parler des modifications de l'interlangue.

Il est intéressant pour nous de voir d'abord comment différents chercheurs (Selinker, 1972 ; Besse & Porquier, 1984 ; De Pietro *et al.*, 1989) adoptent le terme d'"interlangue" dans leur recherche en didactique des langues. Selinker affirme que les énoncés en langue seconde ont des caractéristiques de production différentes des énoncés du locuteur natif. Par ailleurs, Besse et Porquier désignent l'interlangue comme "*la connaissance et l'utilisation 'non native' d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue*". Pour eux, les énoncés en L2 ne tendent pas nécessairement vers le système de la langue première. Il s'agit d'un système autre que celui de la langue-cible mais qui, quel que soit le stade d'apprentissage que l'on appréhende, en comporte certaines composantes. Pour cette raison, De Pietro *et al.* appellent l'interlangue "*les résultats intermédiaires*" (De Pietro *et al.*, 1989 : 80) de l'acquisition qui se

voient progressivement intégrés dans un système original qui possède au moins une partie des propriétés que l'on reconnaît généralement aux langues naturelles. Ils sont alors plus complexes qu'un simple mélange de formes de la L1 et de la L2. Ils ajoutent que l'acquisition est alimentée par des échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant. Par ailleurs, ils distinguent d'une part les données (*input*), constituées par des échantillons de L2 eux-mêmes, d'autre part les prises (*intake*), c'est-à-dire les résultats de la sélection et de l'interprétation que l'apprenant opère sur l'ensemble des données.

Vogel (1995), quant à lui, entend par interlangue :

La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible (Vogel, 1995 : 19).

Pour Vogel, la langue maternelle, d'autres langues étrangères acquises au préalable et la langue cible peuvent entrer dans la constitution de l'interlangue. Il souligne que son impact, son stade de développement, et ses aspects idiosyncrasiques dépendent de variables individuelles et sociales.

Tentons de préciser le lien entre l'*input* et l'*intake* dans le système interlingual de l'apprenant. Rappelons que les échantillons donnés à l'apprenant sont composés d'énoncés, de structures et d'éléments provenant de la L2 en contexte : l'*input*. Les éléments que l'apprenant intègre réellement dans son système interlingual à partir de cet *input* de la L2 sont influencés et sélectionnés (l'*intake*) par des facteurs divers comme les connaissances préalables des langues, ou encore les expériences individuelles d'apprentissage ou de communication. C'est la raison pour laquelle l'interlangue est également désignée comme "*pratique verbale de l'apprenant*" par Porquier et Py (2004 : 22). Ils constatent que l'interlangue est fondée sur les solutions que l'apprenant et ses partenaires ont improvisées pour résoudre localement les problèmes posés par les circonstances de la communication ou de la cognition. Ces circonstances concernent en particulier une des articulations entre l'universalité des opérations cognitives et la variété des contextes où elles s'effectuent. Elle peut apparaître comme un répertoire des ressources verbales disponibles ou une séquence préfabriquée au moment opportun. Notamment, les séquences préfabriquées sont parfois utilisées à mauvais escient, ce qui peut induire une

incompréhension ou un malentendu chez l'interlocuteur (natif ou non)⁵. Enfin, autonomie et souplesse sont des propriétés caractéristiques de l'interlangue, car elles rendent compte ensemble des déséquilibres, distorsions, blocages, transgressions et autres interférences (Py, 1980, 2004 : 38).

1.2.1 Le transfert et les interférences

Les définitions du transfert varient selon différents chercheurs.

[Transfer is] the use of the native language (or other language) information in the acquisition of an L2 (or additional language) (Gass, 1996 : 321).

Par ailleurs, Ellis (1997) définit le transfert comme une influence de la L1 de l'apprenant exercée sur l'acquisition d'une L2 ("*influence that the learner's L1 exerts on the acquisition of an L2*") (1997 : 51).

On peut aussi caractériser le transfert comme étant une des stratégies de communication et de compréhension que l'apprenant utilise en cherchant à s'exprimer dans une L2. Il emprunte également de ce fait des structures de la L1 et les intègre à son interlangue.

Transfer in second language acquisition is only one of the phenomena associated with language mixing, two others being the influence of a second language on one's native language and the influences arising in the coexisting knowledge systems of bilinguals who have (more or less) equal facility with two languages (Thomason & Kaufman, 1988 ; cité par Odlin, 1989).

Odlin (1989) constate, par contre, que le transfert n'est pas une simple interférence et qu'il n'est pas toujours influencé par la langue source.

⁵ Ce dernier point pour lequel on peut vraiment parler de communication exolingue sera discuté plus précisément dans le chapitre suivant (à voir le 1.4.1).

Transfer is influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired (Odlin, 1989 : 27).

Il distingue ainsi deux types de transfert basés sur le behaviorisme : le transfert positif et le transfert négatif (*positive transfer* et *negative transfer*, Odlin, 1989 : 26). En ce qui concerne le transfert positif, il facilite la maîtrise d'une structure de la langue cible lorsque les constructions syntaxiques ou lexicales de la L1 et de la L2 coïncident. Pour ce qui est du transfert négatif, il se produit lorsque l'apprenant intègre à son interlangue une structure qui n'existe que dans sa langue première, ou lorsqu'il évite certaines structures de la langue cible qui sont absentes du répertoire de sa L1.

Ceci se rapproche de ce que constatent Besse et Porquier (1984 : 201). Ils soulignent que les individus tentent de transférer dans la langue étrangère les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle. De même, ce qui est similaire est en général facilement transféré, tandis que ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou une interférence.

Pour Mackey (1976 : 414), l'interférence est définie comme l'"*utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou on écrit une autre langue*". De même, pour Cordier et Gaonac'h, il est possible d'avoir des interférences lorsqu'il y a "*la conséquence de l'établissement d'une nouvelle association incompatible avec celles déjà établies*" (Cordier & Gaonac'h, 2007 : 88).

De nombreuses recherches sur l'acquisition d'une L2 soulignent que les interférences jouent un rôle reconnu sous la forme de transferts de la L1 vers la L2. Selon Porquier et Frauenfelder (1980), l'interférence chez l'apprenant ne se produit pas entre deux langues (la L1 et la L2), mais plutôt entre la L1 et l'interlangue. Par ailleurs, selon Odlin (1989 : 26), la notion d'interférence peut être appropriée à certains aspects de la performance d'une L2 tels que l'incertitude phonétique chez l'apprenant qui ressemble à la prononciation de sa langue maternelle. Celle-ci peut être bien utile, notamment lorsque les deux langues (L1 et L2) sont similaires. Odlin précise que le terme d'"interférence" n'implique pas que le transfert négatif. Au contraire, il peut avoir avantage à faciliter l'influence du vocabulaire ou d'autres éléments linguistiques entre la langue source (L1) et la langue cible (L2).

Robinson indique que l'interférence est provoquée par des décalages involontaires d'attention, et non par la limitation des ressources.

Interference is [...] caused by involuntary attention shifts, not by resource limitations, and is a break down in action control (Navon, 1989 ; Neumann, 1987 ; cité par Robinson, 2003 : 645).

Py (1980, 2004 : 38) mentionne enfin que les interférences sont soumises à des contraintes qu'il s'agit de déterminer, et qui relèvent en partie du "*fonctionnement interne de l'interlangue*". Il est vrai que les interférences déstabilisent l'interlangue selon des modalités qui ne dépendent pas que du hasard. Elles pourraient malgré tout permettre l'évolution de l'interlangue vers des formes plus proches de la L2, assurément dans des cas de convergences de L1 et de L2.

1.2.2 L'interlangue et les erreurs

Nous empruntons la définition de l'erreur donnée par Corder (1967, traduit en français en 1980). Corder fait la distinction entre "faute (*mistake*)" et "erreur (*error*)".

Nous voyons dans les productions "incorrectes" des indices de son processus d'acquisition et, si l'on cherche à décrire sa connaissance de la langue à un stade quelconque de son développement, ce sont bel et bien les "erreurs" qui fournissent ces indices (Corder, 1980:11)

Il considère que les fautes correspondent à des lapsus comme ceux survenant lors d'inattention ou de fatigue. Il est alors possible pour l'apprenant d'effectuer une auto-correction. En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement ou d'une déviation systématique lorsque l'apprenant ne maîtrise pas encore les règles de la L2.

Rappelons que les erreurs qui apparaissent dans l'interlangue ne sont pas toujours induites par la L1. On y rencontre également des erreurs qui ne correspondent ni aux structures de la L1 ni à celle de la L2. Par ailleurs, il est possible que des apprenants ayant des L1 très différentes produisent des erreurs identiques ou semblables sur certaines caractéristiques de la L2,

comme par exemple le problème d'utilisation des déterminants en français. Fraczak et Lebas (2007) constatent que,

L'utilisation des articles constitue une des difficultés majeures pour les apprenants et les locuteurs du français langue étrangère, même de niveau avancé, et non pas seulement pour ceux dont la langue maternelle est dépourvue d'articles (Fraczak & Lebas, 2007:71).

Ceci évoque une réflexion sur le rapport entre l'interlangue et les erreurs. Selon Porquier et Frauenfelder (1980 : 33), il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue et on ne peut véritablement parler d'erreurs par rapport au système intermédiaire de l'apprenant car l'erreur peut être définie, soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition.

Pour conclure, nous tenterons d'établir le lien entre l'interlangue, les interférences et les erreurs. Pour cela, nous nous permettons d'emprunter la proposition de Selinker (1994). Selinker insiste sur le fait qu'une interlangue peut être décrite par rapport à un *output* observable lorsque l'apprenant produit un énoncé en L2, énoncés corrects et erronés. L'identification de l'existence d'une interlangue ne peut être évitée mais celle-ci doit être traitée en tant que système, et non en tant que collection d'erreurs. Comme l'interlangue évolue, l'erreur ne devrait pas être interprétée en termes de défaillance mais plutôt comme indication d'une étape à surmonter. Pour cette raison, durant notre recherche, il nous semble judicieux d'utiliser le terme "énoncé problématique" au lieu du terme "erreur" que l'on utilise généralement pour indiquer les énoncés "non corrects" de l'apprenant.

1.2.3 La fossilisation

Le terme "fossilisation" est introduit par Selinker en 1972. Il fait référence à la possibilité pour l'apprenant de ne jamais parvenir à formuler correctement l'énoncé malgré une bonne maîtrise de la L2.

The long term persistence of plateaus of non-target-like structures in the interlanguage (IL) of non-native speakers (even those who are very fluent

speakers of the L2) has been called fossilization (Selinker & Lakshmanan, 1992 : 197).

Selon Selinker (1972 : 215), les locuteurs non natifs ont tendance à maintenir dans leur interlangue des unités ou des règles linguistiques particulières relativement à la L2. Ce phénomène est apparemment indépendant de l'âge de l'apprenant ou de la quantité d'explications qu'il reçoit dans une L2.

L'interlangue peut rendre compte de blocages partiels de l'apprentissage : un secteur de l'interlangue peut devenir réfractaire à toute modification, alors que d'autres secteurs poursuivent leur évolution vers la langue cible (Py, 1980, 2004 : 25). En d'autres termes, les interlangues des apprenants ont tendance à se fossiliser en un système plus ou moins stable qui peut donner naissance à un nouveau dialecte de la langue cible. Par ailleurs, comme le mentionne Klein (1989), la fossilisation peut affecter différents aspects de la maîtrise d'une langue et à des moments différents dans le temps : "*elle est relative*" (Klein, 1989 : 27). Cependant, l'apprenant ne fossilise pas toutes les structures de la L2. Au contraire, la fossilisation est sélective.

Interrogeons-nous sur la raison pour laquelle certaines structures ont tendance à se fossiliser et d'autres non. Afin d'y répondre, focalisons-nous sur le principe des effets multiples (*Multiple Effects Principle : MEP*) que Selinker et Lakshmanan (1992) proposent. Ils expliquent qu'une structure de l'interlangue est plus susceptible de persister et d'être fossilisée lorsque plusieurs facteurs complémentaires agissent dans le même sens. Le travail de Selinker et Lakshmanan (1992 : 198) montre que 1) les structures de l'interlangue ont tendance à se fossiliser lorsque deux ou plusieurs facteurs œuvrent en tandem et que 2) le transfert linguistique de la L1 à l'interlangue est une condition nécessaire mais non suffisante à la fossilisation des structures issues de la L1.

Pour conclure, nous nous posons la question suivante : serait-il possible de faire disparaître des formes linguistiques fossilisés chez les apprenants ? A ce propos, Larsen-Freeman (2006) pense que :

It seems to me that the use of the term fossilization-as-product should be reserved for interlanguage features of learners who have been given every

opportunity to learn, and have the will to do so, but have failed (Larsen-Freeman, 2006 : 190).

Nous pouvons constater que les fossilisations sont des formes linguistiques non correctes mais stabilisées dans les interlangues des apprenants, et qui ne correspondent pas non plus aux normes de la L1. L'interlangue fossilisée peut être considérée comme un instrument qui peut enrichir l'interaction au niveau de la quantité des énoncés produits, mais non au niveau de la qualité. Afin d'améliorer la qualité des énoncés, il nous semble que l'apprentissage de formes correctes est incontournable. Il serait alors possible de la dissiper par un apprentissage. Nous précisons cette notion à l'aide de la notion de nativisation que nous allons aborder.

1.2.4 La nativisation

On peut rappeler l'interlangue des phénomènes de "nativisation" qui est souvent évoquée aujourd'hui. La nativisation est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (Andersen, 1983). Elle consiste à traiter toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés, notamment ceux de la L1.

Comme l'explique Nancy-Combes, l'apprenant perçoit et analyse la L2 selon des critères déjà établis qui sont d'ordre à la fois culturels, conceptuels, phonologiques, grammaticaux (2005 : 165). Il ajoute que ce phénomène s'applique à la langue ainsi qu'à la culture et que, en ce qui concerne l'aspect linguistique, il affecte la perception mais aussi la production : "*Toute production sera nativisée, au niveau même de sa conception parfois*" (2005 : 140).

On voit le lien avec l'interlangue (Demaizière & Nancy-Combes, 2005). Ils précisent que :

Un apprentissage de L2 ne peut donc être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2. La dénativisation n'est possible que si l'apprenant est devenu lucide sur les écarts entre ses premières représentations ou interprétations et le système de la L2 et s'il s'entraîne à les réduire (Demaizière & Nancy-Combes, 2005).

Par ailleurs, ils soulignent que les modifications de l'interlangue de l'apprenant sont déclenchées par l'accumulation de constructions d'énoncés à partir de règles ou d'instances (*exemplars*) accompagnée de la prise de conscience des écarts entre l'organisation de l'interlangue et celle de l'*input*, en prenant en compte "*le contexte de l'énonciation*" et "*l'intention de l'énonciateur*" (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

De ce point de vue, nous retiendrons le fait que ces critères varient au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son apprentissage. La nativisation se trouverait dans la perspective où l'apprentissage de L2 est en quelque sorte une forme de ré-apprentissage ou de nouvel apprentissage à travers le travail cognitif.

Suite aux différentes définitions et interprétations chronologiques de l'interlangue, nous pouvons remarquer que celle-ci désigne, au fur et à mesure, la recherche en didactique des langues portant sur l'apprentissage des L2. Nous aborderons plus précisément ce point en construisant le lien avec l'apprentissage et l'interaction dans la partie 1.4. Pour ce faire, nous allons d'abord travailler sur l'interaction dans ce qui suit.

1.3 L'interaction verbale

L'interaction verbale est conçue comme une structure établie d'unités organisées. Kerbrat-Orecchioni (1998) parle d'un "modèle hiérarchique" dans la mesure où les différents constituants entretiennent des relations d'inclusion et de subordination.

Une interaction est par définition l'unité de rang supérieur (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 36). Elle est une unité communicative qui présente une continuité interne (continuité du groupe des participants, du cadre spatio-temporel, ainsi que des thèmes abordés), alors qu'elle rompt avec ce qui la précède et la suit.

1.3.1 *L'interaction ou la communication ?*

Les termes "communication" (dans un contexte de communication exolingue par exemple) et "interaction" (dans un contexte général d'apprentissage d'une L2) sont fréquemment utilisés pour désigner les activités langagières lors de l'apprentissage d'une L2. Il nous semble nécessaire de mieux connaître chaque notion afin de trouver la raison pour laquelle on distingue l'interaction de la communication.

Interrogeons-nous d'abord sur la communication. Lorsque deux ou plusieurs individus se trouvent en présentiel ou à distance les uns des autres, des informations peuvent être échangées de façon intentionnelle ou non entre eux. Selon Winkin (1981 : 24), la communication est "*le processus des échanges d'information par un protocole commun*". Il précise que la communication n'est pas conçue comme une activité verbale ou volontaire, mais comme "*un processus pluriel permanent partagé*" (Winkin, 1981 : 24). En outre, les "messages" sont dans le contexte de l'ensemble des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction, permettant ainsi à la signification de prendre forme.

En ce qui concerne l'interaction, il nous semble intéressant de prendre une explication proposée par Cosnier (2002). Il souligne que l'interaction est un concept "*nomade*" (Cosnier, 2002 : 318) parce qu'elle est apparue dans le domaine des sciences de la vie et de la nature pour parler d'interactions entre particules ou d'interactions entre sujets. Elle a alors été adoptée par les sciences humaines pour qualifier les interactions "communicatives".

Selon Vasseur (2005),

Indéniablement en sciences humaines, les termes d'interaction et interactionnisme évoquent des situations de face-à-face, d'échange verbal et d'organisation globale de la rencontre et traversent de nombreuses disciplines (Vasseur, 2005 : 56).

Contrairement à la communication qui est un tout intégré n'opposant pas la communication verbale et la communication non verbale, l'interaction fait une différenciation entre celles-ci. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'interaction verbale.

La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation monologique isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue (Volochinov, 1977 ; cité par Vasseur, 2005 : 65).

La conception traditionnelle de la communication linguistique est une conception fondamentalement "*unilatérale*" et "*linéaire*". C'est pourquoi Vasseur (2005) revendique l'approche ethnographique de la communication mentionnée par de nombreux chercheurs tels que Hymes et Gumperz (1989) : le modèle SPEAKING (*Setting, Participants, Ends, acts, Key, Instrumentalities, Norms et Genre*). Elle constate que,

Cette démarche, qui remet en cause le schéma simplificateur de la communication proposé par Jakobson, redonne à l'acte de communication sa dimension complexe et l'éloigne d'une trop grande abstraction (Vasseur, 2005 : 56).

Par ailleurs, elle fait apparaître les éléments non-verbaux et para-verbaux comme des éléments de communication à part entière, et surtout comme des indices qui permettent d'interpréter le sens du discours.

Les phases d'émission et de réception sont en relation de "*détermination mutuelle*" dans une conception interactive de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 25). Kerbrat-Orecchioni précise que,

Ces déterminations mutuelles s'exercent de façon aussi bien successive que simultanée [...] en ce qui concerne l'axe des successivités, le déroulement des événements communicatifs n'est pas exclusivement linéaire, mais il incorpore des mécanismes d'anticipation et de rétroaction (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 26).

Dans ces lignes, elle ouvre une perspective sur les interactions verbales en proposant le terme "échange communicatif".

...tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des 'interactants', exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles' – parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 17).

Comme nous pouvons le remarquer, Kerbrat-Orecchioni considère que tout processus communicatif implique une détermination réciproque et continue des comportements des partenaires en présentiel. En bref, les influences mutuelles sont de nature diverse et variable selon le type d'interaction.

Focalisons-nous maintenant sur Vion (2000) qui explique les caractéristiques de l'interaction en mettant l'accent sur le cadre social.

Ce dernier [le terme interaction] intègre toute action conjointe, conflictuelle et / ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. [...] En un sens, toute action entreprise par un individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus. (Vion, 2000 : 17).

Selon ce que Kerbrat-Orecchioni et Vion constatent, nous pouvons remarquer que l'interaction correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies avec pour objectif de "parler". Pour Traverso (2005), ce "*ce qui se passe*" est d'une part, "*l'action mutuelle des individus réunis*", comme le mentionne Kerbrat-Orecchioni, car les individus agissent les uns sur les autres et changent en échangeant, et, d'autre part, leur "*action conjointe*" décrite par Vion car les personnes réunies agissent ensemble sur la réalité par leurs échanges.

Il semble que la notion d'interaction se dégage peu à peu de la notion de communication qui est plus vague et ambiguë. Pour maintenir l'interaction, les participants doivent volontairement coopérer à une activité langagière commune. Ils sont ainsi obligés de signaler

continuellement qu'ils sont bien parties prenantes de ce qui se passe en manifestant leur engagement dans l'interaction. C'est la raison pour laquelle Kerbrat-Orecchioni considère que le discours dans l'interaction en face à face est entièrement coproduit et qu'il est "*le fruit d'un travail collaboratif*" (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 6).

1.3.2 Organisation structurale des interactions

Dans notre travail, nous allons d'abord décrire quatre unités : l'acte de langage, l'intervention, l'échange, la séquence. Ces unités constituent l'interaction de l'unité inférieure à l'unité supérieure : l'acte de langage et l'intervention sont considérés comme des unités monologiques, et l'échange, la séquence et l'interaction le sont comme des unités dialogales. Nous allons le voir plus précisément.

L'acte de langage

L'acte de langage est l'action verbale minimale effectuée par un locuteur : l'ensemble de l'échange verbal est fondé sur l'acte de langage. Une interaction verbale se trouve dans les actes de langage, tels que question, requête, promesse et excuse, avec tout de même quelques aménagements visant à rendre la notion mieux adaptée aux réalités conversationnelles.

L'intervention

Kerbrat-Orecchioni (1996 : 37) considère l'intervention comme "*une contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier*". Cette unité est généralement produite par un seul locuteur comme l'acte de langage. Les interventions sont constituées d'actes de langage, mais qui ne sont pas tous fonctionnellement équivalents. Dans le cas le plus simple, elle ne contient qu'un seul acte de langage. Cependant, elle en comporte souvent plusieurs, qui sont hiérarchisés, et où on identifie un acte directeur de requête auquel sont subordonnés différents actes de préparation et d'explication. Les interventions se distinguent selon leur fonction au sein de l'échange : l'intervention initiative (intervention du premier locuteur) et l'intervention réactive (réaction de l'interlocuteur).

L'échange

L'échange peut être défini comme la plus petite unité dialogale construite par deux participants au moins. Selon Traverso (2005 : 37), "*il est composé au minimum de deux interventions produites par des locuteurs différents, l'intervention du premier locuteur*

(intervention initiative) imposant des contraintes sur l'intervention réactive que doit produire le second locuteur". L'échange est considéré comme une unité fondamentale de l'interaction.

La séquence

La séquence peut être définie comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et pragmatique traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche. La plupart des interactions se déroulent selon le schéma général : séquence d'ouverture – corps de l'interaction – séquence de clôture. Etant donné que nous allons préciser dans la partie suivante le corps de l'interaction, qui est la séquence centrale, nous nous focalisons ici sur celle d'ouverture et de clôture.

Kerbrat-Orecchioni précise que les séquences d'ouverture et de clôture ont des fonctions particulières. En effet, ces séquences sont plus fortement ritualisées que les séquences centrales, ce qui peut être mis en corrélation avec le fait que ce sont des *"épisodes conversationnels particulièrement délicats à gérer"* (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 37).

Traverso affirme que *"la séquence est liée à la progression des thèmes et à l'enchaînement des actions dans l'interaction"* (Traverso, 2005 : 38).

Lors d'un échange en présentiel en particulier, pour l'ouverture, il est nécessaire d'établir le contact physique (serrer la main) et psychologique entre les interactants (fonction phatique), d'opérer une définition de la situation et d'amorcer l'échange de façon favorable grâce à un certain nombre de rituels confirmatifs (salutations, manifestations de cordialité, et du plaisir que l'on éprouve à cette rencontre).

Pour la clôture, les participants annoncent et organisent de la façon la plus harmonieuse possible la fin de la rencontre, au moyen, là encore, de différents échanges à fonction "euphorisante" (excuses et justifications du départ, bilan positif de la rencontre, remerciements, vœux, salutations en forme de promesse de se revoir...).

1.3.3 Les éléments constitutifs de l'interaction

Traverso (2005 : 17) affirme qu'un des principes de l'interactionnisme est que "*le langage doit être étudié en situation*". Pour qu'une interaction soit mise en route, il faut des interactants dans un cadre interactif : les interactants construisent la situation d'interaction avec différents objectifs d'échange⁶. Nous allons évoquer les éléments qui constituent l'environnement externe de la situation d'interaction.

Les interactants

Pour Goffman (1974).

Chaque fois qu'un mot est prononcé, tous ceux qui se trouvent à portée de l'événement possèdent, par rapport à lui, un certain statut de participation. La codification de ces diverses positions et la spécialisation normative de ce qui est une conduite convenable au sein de chacune constituent un arrière-plan essentiel pour l'analyse de l'interaction (Goffman, 1974 : 9).

Notons que Goffman accorde ainsi un sens très large au terme de "participants", puisqu'il recouvre l'ensemble de toutes les personnes qui se trouvent figurer à un moment donné dans le même espace perceptif. Ici, Goffman substitue la notion de "cadre participatif" à l'espace perceptif, qui recouvre à la fois le nombre de participants, et leur statut.

A ce propos, Traverso (2005 : 18) souligne que le nombre de participants engagés dans l'interaction influence son déroulement et modifie les contraintes pesant sur chacun. C'est-à-dire que l'obligation d'engagement de chacun est maximale dans une situation duelle. Par contre, l'attention de certains peut être plus flottante dans une situation à plus de deux participants. Par ailleurs, l'ensemble des individus qui ont accès à ce qui se passe entre les partenaires, même s'ils ne participent pas aux échanges, jouent un rôle dans l'interaction. Elle précise que chacune des caractéristiques des participants telles que *leur appartenance socio-professionnelle, leur âge, leur sexe, leur apparence géographique, leurs caractéristiques culturelles*, etc. (exemples relevés par Traverso, 2005 : 19) est susceptible d'influencer le fonctionnement de la communication à son niveau.

⁶ Ces éléments sont appelés "les ingrédients du contexte" (Kerbrat-Orecchioni, 1998) ou "les éléments constitutifs" de l'interaction dans la situation (Traverso, 2005).

Il est probable que le rôle de chaque participant soit différent selon le type d'interactions comme le confirme Kerbrat-Orecchioni (1998 : 33). Pour elle, il est nécessaire de distinguer le niveau de l'interaction "*globale*" où l'on peut assigner aux différents participants un statut général stable et celui des "*moments successifs*" de l'interaction, les configurations interlocutives particulières se modifiant sans cesse au cours de son développement.

Le cadre spatio-temporel

Lorsque deux ou plusieurs interactants se réunissent, les interactions sont construites dans un lieu donné avec parfois des contraintes de durée. Appelé "*cadre spatio-temporel*" par Kerbrat-Orecchioni (1998 : 77), ces constituants peuvent être envisagés sous leurs aspects purement "physiques".

En ce qui concerne le cadre spatial, il s'agit de déterminer quelles sont les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction et comment se présente l'organisation proxémique de l'espace.

Le cadre temporel, quant à lui, est important pour le bon fonctionnement de l'interaction. Rappelons que le facteur temps peut être abordé sous l'angle des contraintes de durée : "*le manque de temps est susceptible d'empêcher l'installation de l'interaction, ou d'en accélérer, voire d'un interrompre le déroulement*" (Traverso, 2005 : 19).

Le but

Le but de l'interaction permet de désigner la raison pour laquelle les interactants sont réunis.

Kerbrat-Orecchioni affirme que,

Le but de l'interaction se focalise [...] quelque part entre le site [le cadre spatio-temporel selon nous] (qui a une destination propre), et les participants [les interactants selon nous] (qui ont leurs propres objectifs) (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 79).

Selon Brown et Fraser (1979), cités par Kerbrat-Orecchioni (1998 : 79), le but peut être envisagé à trois niveaux différents : 1) le "*maxi-purpose*" qui désigne le but global de l'interaction, 2) les "*mini-purposes*" qui sont ponctuels et qui correspondent à chaque acte de

langage particulier réalisé au cours de l'interaction et 3) les "tasks", un niveau intermédiaire qui correspond à l'unité séquence que nous avons précisée dans la partie précédente (voir 1.3.2). A ce propos, intéressons-nous aux caractères de ce qui tend au but de l'interaction. Vion (2000) distingue les interactions selon qu'elles ont une "finalité" externe ou interne. Par exemple, la conversation que nous allons examiner plus loin présente une finalité sociale interne selon Vion (2000 : 127) dans la mesure où elle ne concerne que les personnes en présence, et que la gratification symbolique consiste à exister par l'autre et pour l'autre. Donc, la finalité purement "interne" permet d'appréhender la conversation, qui se trouve centrée sur la qualité du contact, et certaines discussions qui n'ont pour but que de rechercher l'"intercompréhension". Par contre, il existe des interactions dont la finalité peut être considérée comme externe en ce sens qu'elles font l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes. Par exemple, les discussions intervenant dans un groupe institutionnel ont généralement pour objet de précéder une décision d'action. Et certaines interactions, à finalité externe, visent à enregistrer des gains ou des pertes symboliques (cas du débat). Par ailleurs, la finalité externe peut être tournée vers la recherche de connaissances. C'est le cas de certaines discussions, de l'enquête, de l'interview ou de certaines consultations de nature politique.

1.3.4 Différents types d'interactions

Selon Vion (2000), pour distinguer entre un phénomène général et une interaction particulière, il faudrait savoir où commence et où finit l'interaction. La difficulté est alors qu'une rencontre peut être constituée d'une seule interaction ou de plusieurs interactions successives, chacune étant définie par un espace interactif ; il s'agit alors de définir le cadre interactif reposant sur "*une certaine configuration des rapports de places*" (Vasseur, 2005 : 59). Ce cadre interactif sert à déterminer la spécificité d'une interaction et permet également d'en délimiter la durée. Une interaction globale peut ainsi correspondre à une seule ou plusieurs interactions spécifiques.

Vion différencie également les interactions symétriques des interactions complémentaires. En ce qui concerne ces dernières, il y a la consultation, l'enquête, l'entretien et la transaction. Quant aux interactions symétriques, il propose la conversation, la discussion et le débat. Dans

une interaction, ces différents types d'échange peuvent avoir une "*combinaison séquentielle*" (Vion, 2000 : 140).

Dans la partie qui suit, nous allons montrer quelques types d'interactions et leurs propres caractéristiques.

1.3.4.1 La conversation

Une conversation se présente comme une succession de tours de parole. La conversation a pour caractéristique de faire partager le "*plaisir de converser*" selon Kerbrat-Orecchioni (1996 : 8). Kerbrat-Orecchioni (1996) relève trois caractéristiques essentielles de la conversation :

- Les conversations constituent un type particulier d'interactions verbales.
- Les conversations sont généralement considérées comme la forme prototypique en la matière (c'est-à-dire la forme la plus commune, et représentative du fonctionnement général des interactions verbales).
- Les échanges communicatifs réels ne sont pas forcément typologiquement purs ; on constate fréquemment au cours d'une même interaction certains glissements d'un genre à l'autre : finalité variée.

Lorsque l'on admet que la conversation n'est qu'un type particulier d'interaction verbale, Kerbrat-Orecchioni (1998 : 114-115) affirme que la conversation a des caractères immédiat, familier, gratuit, non finalisé et égalitaire.

- **Caractère immédiat** dans le temps et dans l'espace compte tenu de la proximité des participants, du contact direct et de la réponse instantanée.
- **Caractère familier** car le nombre des participants, les thèmes traités, la durée de l'échange et des différentes répliques qui la composent se déterminent de façon libre et "minimalement contrainte".
- **Caractère gratuit et non finalisé** car la conversation n'a pas de but avoué autre que celui de converser et comporte en elle-même sa propre finalité.
- **Caractère égalitaire** car les participants se comportent dans l'interaction comme des égaux ; ils disposent du même ensemble de droits et de devoirs, et se situent en principe, en tant que sujets conversants.

Ainsi, Kerbrat-Orecchioni affirme que,

Une conversation est un 'texte' produit collectivement, dont les divers fils doivent d'une certaine façon se nouer – faute de quoi on parle, à l'aide d'une métaphore qui relève elle aussi de cette isotopie du tissage, de conversation 'décousue' (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 197).

Par ailleurs, la fonction de la conversation consiste à affirmer et confirmer l'existence de liens sociaux privilégiés entre des individus.

Converser, c'est être ensemble, partager des points de vue, sans autre idée que de conforter son image et ses opinions de l'écho de l'autre et du groupe (Arditty & Levailant, 1987 : 18).

En outre, la conversation n'est pas un terme destiné à englober des situations et des comportements différenciés, mais un terme couvert et délimité dans son extension pour Vion (2000 : 121). La conversation présente alors une finalité sociale interne dans la mesure où elle ne concerne que la gratification symbolique qui consiste à exister par l'autre et pour l'autre.

1.3.4.2 La discussion

La discussion est considérée comme un type d'interaction plus complexe que la conversation. Elle peut se produire dans des relations interpersonnelles ou au sein d'un groupe comme la conversation. C'est pourquoi on considère une discussion comme un cas particulier de conversation. Par comparaison avec celle-ci, la discussion peut être d'une part consensuelle et faire apparaître dominante en faveur de la coopération : les discussions coopératives orientées vers la recherche d'un consensus "*ayant pour spécificité de comporter une composante argumentative importante*" (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 118). Il s'agit alors pour les partenaires d'essayer de se convaincre les uns les autres à propos d'un objet de discours particulier. Dans d'autre cas, elle peut être conflictuelle et jouer fortement sur la compétitivité : discussions conflictuelles orientées vers la dispute et l'accentuation des différences. En effet, elle peut à l'exemple de la conversation, être relativement "informelle", ou, à l'exemple du débat, exiger une verbalisation des objectifs ou des thèmes et une

organisation explicite des tours de parole. Cette dernière caractéristique attire plus particulièrement notre attention.

Pour ce qui est de la finalité, Vion (2000) constate que la discussion procède d'une finalité spécifique.

Elle [la discussion] est interne par certains aspects dans la mesure où il s'agit de confronter des contenus pour eux-mêmes. Elle est externe dans la mesure où elle a, le plus souvent, des prolongements en termes d'action ou d'enjeux symboliques (Vion, 2000 : 137).

Focalisons-nous sur le développement du sujet d'échange lors d'une discussion. Vion (2000) confirme que la discussion ne présente aucune limite dans ses développements, l'objet étant l'expression de la différence.

Elle peut s'affranchir de la domination des formes de coopérativité qui caractérisent la conversation. Elle peut fonctionner dans un cadre formel comme informel, investir également la communication dans les groupes et intégrer des interactions plus complexes comme la négociation (Vion, 2000 : 138).

On pourrait considérer que, si la conversation a pour but le consensus et la coopération entre interactants, mettant l'accent sur l'échange "*par plaisir*", la discussion a plutôt pour but l'expression de la divergence, l'affirmation d'une compétitivité insistant à la fois sur les formes et le sens.

1.3.4.3 Le débat

Le débat est caractérisé par une domination des formes de compétitivité sur les formes de la coopération.

Selon Vion (2000),

Le débat est un type d'interaction qui peut soutenir la comparaison avec la compétition sportive mettant en présence deux sujets (Vion, 2000 : 138).

Ou encore,

Le débat est le lieu de tous les dangers et, apparemment les deux protagonistes occupent des places comparables et peuvent également prétendre l'emporter (Vion, 2000 : 138).

Durant le débat, la plupart des interactions interpersonnelles ou de groupe sont orientées vers l'action ou vers les gratifications symboliques : *"les gains recherchés sont totalement symboliques et ne sont pas immédiatement traductibles en termes d'action"* (Vion, 2000 : 127).

Prenons un exemple de ce type d'interaction : le débat entre les candidats durant l'élection présidentielle. Il s'agit d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier, qui se déroule dans un cadre préfixé : la longueur du débat, la durée et l'ordre des interventions, le nombre des participants, et le thème de l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 118). L'existence de règles et la nécessité d'avoir des comportements non disqualifiants conduisent le débat à se dérouler dans une relative "mondanité". Pour cela, un "modérateur" se charge de veiller au bon déroulement du débat. Le débat consiste donc à jouer de manière compétitive dans la coopérativité.

Focalisons-nous sur l'idée que le débat est une interaction qui se donne en spectacle et dans laquelle il faut s'efforcer d'être le meilleur. On peut donc lui affecter une finalité externe à l'interaction elle-même puisqu'elle est l'"objet d'enjeux". L'une des caractéristiques du débat concerne l'existence d'un public. C'est ce dernier qui constitue le véritable enjeu, c'est lui qu'il faut convaincre car il paraît peu probable de pouvoir convaincre son adversaire. Si une argumentation s'avérait persuasive, au point que l'un des acteurs puisse être convaincu par son partenaire, il n'en continuera généralement pas moins à affirmer une divergence là où, en réalité, pourrait se construire un consensus. C'est la raison pour laquelle le débat tient à la fois de la discussion par son caractère argumentatif, et de l'interview par son caractère médiatique (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Il semble évident que les types d'interactions les plus fréquents et les plus souvent associés par interactants soient la conversation et la discussion dans une rencontre. Bien que la conversation ait pour fonction la réactualisation de liens sociaux et la coopérativité, la finalité

reste interne. La discussion offre plus de possibilités de se développer dans la coopérativité lors du prolongement d'une phase conversationnelle : *"lors du passage d'un type à l'autre [de la conversation à la discussion], il n'y a qu'un déplacement dans la finalité "interne" entraînant une modification dans l'équilibre entre coopération et compétition"* (Vion, 2000 : 137)

1.3.4.4 Le discours-en-interaction

On entend globalement par le discours "domaine de discours", "analyse du discours" ou "particularité de chaque discours", selon que l'on réfère à l'activité verbale en général ou à chaque événement de parole. Charaudeau et Maingueneau (2002 : 187) affirment que *"la prolifération de ce terme est le symptôme d'une modification dans la façon de concevoir le langage"*. Selon ces chercheurs, le discours a pour caractéristique interactif.

"Toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une 'interactivité' constitutive, elle est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres locuteurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse le locuteur et par rapport à laquelle il construit son propre discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 188-189)".

En ce sens, *"le discours-en-interaction"* proposé par Kerbrat-Orecchioni (2001, 2005) nous intéresse plus particulièrement. Kerbrat-Orecchioni évoque l'idée que le discours est une construction collective et le produit d'un travail collaboratif (2001 : 95). Par ailleurs, les objets auxquels elle s'intéresse sont *"toutes les formes de discours échangé, qui mettent en présence deux personnes au moins, et dont le fonctionnement est donc non seulement 'dialogique' mais 'dialogal'⁷"* (2001 : 95). Elle parle de discours-en-interaction.

Voici une définition sur le discours-en-interaction que Kerbrat-Orecchioni propose.

Par 'discours-en-interaction' on désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 14).

⁷ Selon Kerbrat-Orecchioni (1991 : 95), le terme "dialogal" implique au moins deux locuteurs alors que le discours "dialogique" implique un seul locuteur, lequel convoque dans son discours deux ou plusieurs énonciateurs qu'il fait dialoguer dans un texte monologique.

Dans cette perspective, la conversation n'est pas considérée comme "le" discours par excellence, mais seulement comme un des modes de manifestation et d'échange fondamental du discours.

1.4 Interaction et apprentissage d'une L2 : la communication exolingue

Les parties précédentes que nous avons abordées peuvent servir à esquisser les caractères d'une interaction particulière, représentée par l'appropriation des langues dans le cas où les contextes d'appropriation sont dans une large mesure construits ou réorientés par un apprenant. Cette partie a pour objectif de mieux comprendre les relations qui existent entre acquisition et interaction dans un contexte d'interaction. Nous entendons aborder les rôles que joue l'interaction verbale dans l'apprentissage d'une L2 et prendre en compte les aspects spécifiques qui s'y déroulent à travers la communication exolingue.

1.4.1 Pourquoi parle-t-on de communication exolingue ?

Bange (1992a) considère la communication exolingue comme une forme particulière d'interaction dans laquelle les moyens utilisés sont des significations véhiculées principalement par la langue. Dans ce contexte, la langue est placée au centre du dispositif de communication pour provoquer la réaction du partenaire. De ce point de vue, il affirme que,

J'emploie [...] l'expression 'communication (en situation) exolingue' pour renvoyer au type de situation qui met en jeu au moins un locuteur natif de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif de cette langue, appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre L1 (Bange, 1992b : 55).

De nombreux chercheurs interactionnistes-acquisitionnistes ont tenté d'arriver à une meilleure définition à la situation d'interaction entre des interlocuteurs qui ne disposent pas de la même langue maternelle : communication interethnique (Wald & Manessy, 1979 ; Bachmann *et al.*, 1981), communication (ou conversation) exolingue (Porquier, 1984 ; Alber & Py, 1986 ; De

Pietro *et al.*, 1989 ; Lüdi, 1989 ; Dausendschön-Gay & Krafft, 1991) et interaction interlingue (Vasseur, 2005).

D'abord, en ce qui concerne la communication interethnique, elle est caractérisée par la diversité ou la différence des appartenances culturelles des participants (ou des communautés dont ils font partie), des représentations respectives et mutuelles des connaissances qu'ils ont et par d'autres facteurs inhérents comme le degré de proximité des langues ou dialectes dont ils disposent et le degré de maîtrise qu'ils en ont dans les situations d'interaction où ils se trouvent engagés.

Porquier donne une définition initiale de la communication exolingue. Selon Porquier (1984),

La communication exolingue est celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants (Porquier, 1984 : 18).

Alber et Py (1985, 2004 : 172) définissent d'abord la communication en termes de contexte social dans la mesure où le sens se réduit à la verbalisation de contenus propositionnels lors de l'enseignement / apprentissage des langues. Notamment, en ce qui concerne la communication exolingue, ils affirment que ce terme renvoie à des conversations dans lesquelles la langue utilisée est première pour un ou plusieurs participants et seconde pour l'autre ou les autres. Cela indique qu'il existe toujours la langue maternelle de l'un (une) des participants durant l'échange.

Pour Alber et Py (1986), les conversations exolingues ont pour but l'assurance de l'intercompréhension. Ce concept est ensuite développé par Bange (1992a), en termes de bifocalisation⁸. Bange (1987, 1992b) affine notamment la définition de la bifocalisation en y ajoutant que la communication exolingue est une communication à risques sur les deux plans de l'intercompréhension et de la relation. En ce qui concerne le plan de l'intercompréhension, il précise que l'interaction exolingue requiert davantage que l'on porte attention aux opérations linguistiques et conversationnelles. Pour ce qui est du plan de la relation, il souligne le fait qu'il existe une bifocalisation potentielle entre l'orientation ordinaire vers un but d'interaction

⁸ Nous allons préciser cette notion dans la partie 1.4.2.2.

et l'attention accordée à son propre déroulement. Par ailleurs, ce type de communication se caractérise par une fragilité plus grande liée à la différence de compétence linguistique (phonétique, grammaticale, lexicale) entre locuteur natif (LN) et locuteur non natif (LNN), et aux différences au niveau pragmatique et dans les savoirs quotidiens.

Pour ce qui est de l'interaction interlingue⁹, appuyons-nous sur la définition de Vasseur (2005) :

La rencontre entre deux personnes qui ne partagent pas une même langue, mais qui, inévitablement pour interagir, en partageront deux, même sous forme de traces peu perceptibles, sera donc désignée ici sous le terme 'interaction interlingue' (Vasseur, 2005 : 71).

Vasseur relève trois aspects spécifiques des interactions interlingues. Premièrement, l'interaction est conçue en "*lieu de contact de langues : l'interaction comme contact*". Deuxièmement, elle est un "*contrat d'action entre deux individus*" qui prennent en compte leurs compétences linguistiques dissymétriques : "*l'interaction comme contrat*". Finalement, elle est un "*lieu d'enseignement / apprentissage : l'interaction comme lieu d'enseignement / apprentissage*".

Par comparaison avec la communication exolingue, elle constate que,

Si le terme exolingue reste davantage du côté de l'abstraction théorique de la langue et de l'imaginaire dialogique et plus particulièrement didactique, interlingue nous rapproche de l'analyse concrète de la parole réelle, des répertoires interlangagiers et de la communication intersémiotique (Vasseur, 2005 : 71).

Rappelons qu'une telle appréhension de l'interaction devrait nous encourager à assouplir le concept d'interlangue dans le sens d'une succession de systèmes interlingues et bilingues que se constituent peu à peu les locuteurs apprenants. De ce point de vue, il est intéressant de tenir

⁹ "Parler de l'interaction interlingue au singulier est forcément inadéquat lorsqu'il s'agit d'observer comment concrètement se déroulent ces diverses rencontres et d'analyser ces formes multiples qu'elles prennent selon les circonstances. Il convient alors de revenir sur certaines dichotomies considérées comme fixes et définitives" (Vasseur, 2005 : 71).

compte du fait que Vasseur prend en considération la variété langagière des locuteurs et la communication intersémiotique. En effet, l'interaction interlingue présente les caractéristiques de toute interaction qui est *"une rencontre située et concrète entre des personnes déterminées accomplissant ensemble des actions orientées et significatives pour leurs vies respectives"* (Vasseur, 2005 : 71).

Parmi ces différentes définitions de situations de communication, nous préférons nous focaliser sur le concept de communication exolingue pour notre travail. La définition de la communication exolingue est élargie jusqu'à comprendre toutes les situations de contact entre individus qui ne disposent pas du même répertoire linguistique. Elle est également déterminée et construite par des paramètres situationnels et des dimensions exolingues sans ignorer les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme. Nous faisons ainsi appel aux paramètres situationnels de la communication exolingue qui peuvent être utiles pour mieux analyser le contexte d'appropriation de la langue proposé pour notre recherche.

Sur les bases théoriques de Porquier (1984), Alber et Py (1985, 1986) et De Pietro (1988), nous tentons de les classer. En premier lieu, en ce qui concerne les dimensions exolingues de la situation communicationnelle :

- les participants sont conscients de l'état de la communication et de sa spécificité.
- la communication est structurée par la conscience et les représentations des participants.
- ce type de communication se caractérise par une fragilité (Bange, 1992b) plus grande liée à la différence de compétence linguistique (relation asymétrique).
- la coopération entre les participants est exigée pour la négociation.

Quant aux paramètres situationnels de la communication exolingue, nous pouvons relever des aspects primordiaux pour notre recherche :

- Les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle commune.
- Chacun a ses besoins de communication.

Pour atteindre une communication réussie :

- Les participants doivent gérer la situation asymétrique de la communication.
- Le comportement des participants face à leur interlocuteur doit être positif.

Lors de la communication exolingue, il y a toujours des asymétries d'une part, et, d'autre part, il y a toujours des éléments codiques communs, ne serait-ce qu'au niveau des moyens paraverbaux. Une des caractéristiques de la communication exolingue est une fragilité due au décalage de compétence linguistique, alors que les interactants ont une obligation de gérer cette situation asymétrique. Par ailleurs, les interactants sont conscients du fait qu'ils doivent communiquer dans une langue autre que leur langue maternelle pour les besoins de communication de chacun. Ceci exige la coopération entre eux afin de réussir la négociation. Pour ce faire, il est important de garder la face (Goffman, 1974) et de montrer son comportement positif vis-à-vis de son (ses) interlocuteur(s).

Rappelons que la langue du locuteur non natif est une interlangue de niveau varié et que celle-ci est marquée de manière constitutive par une tension vers des règles pas encore maîtrisées. Dans ce cas, l'interlangue peut intervenir dans un échange entre apprenants ou avec des interlocuteurs natifs. En considérant qu'une interlangue est utilisée comme une référence essentielle pour communiquer en langue cible, la participation de locuteurs natifs de cette langue cible peut être une condition indispensable. Il semble évident que les interactions entre apprenants et natif expert favorisent l'appropriation langagière davantage par les occasions qu'elles offrent à l'apprenant de déclencher des mécanismes acquisitionnels que par les marques langagières-modèles. Autrement dit, nous pouvons nous rendre compte que le rôle du locuteur natif devient de plus en plus important pour la gestion de l'asymétrie entre interlocuteurs. En effet, l'interlocuteur non natif peut avoir besoin de modèles représentatifs pour le développement de sa compétence de communication. C'est la raison pour laquelle "*la dynamique d'apprentissage requiert de l'apprenant qu'il considère que certaines au moins de ses connaissances en L2 sont sujettes à révision*", comme le mentionne Véronique (1992 : 10). Il précise que l'apprenant participe à des communications exolingues où il peut espérer selon les cas confirmation, proposition de correction, désapprobation sans correction ou absence de réaction. A ce propos, nous pouvons interpréter que les stratégies de communication peuvent rendre toute évolution de l'interlangue plus délicate quand elles conduisent à automatiser des données non conformes aux objectifs langagiers de l'apprenant ou de l'institution. Nous allons plus précisément aborder ce sujet plus tard.

1.4.2 Interaction dans un cadre potentiel d'acquisition

1.4.2.1 Apparition de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

La recherche dans la perspective interactionniste consiste à préciser la relation entre communication et acquisition, plus précisément la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition, cette dernière étant la relation que Bange (1992a) se propose d'appeler "apprentissage". Gajo et Mondada (2000) soulignent que,

Les processus d'acquisition ne se manifestent pas seulement 'dans' l'interaction (qui est donc un lieu d'observabilité pour les décrire) mais se développent aussi 'grâce à' l'interaction (qui est donc un moyen d'acquisition) : ces processus ne sont donc pas seulement situés, ils sont aussi 'distribués', ayant immédiatement une dimension collective, intersubjective (Gajo & Mondada, 2000 : 23).

Ils s'intéressent donc à la manière dont les locuteurs s'approprient les ressources langagières et acquièrent de nouvelles compétences au fil de leurs activités sociales à travers des contextes hétérogènes.

Il ne faudrait pas considérer qu'une simple observation d'interactions en L2 suffit à identifier d'éventuels progrès concrets dans l'acquisition. Au contraire, il est nécessaire d'envisager le caractère favorable de certaines séquences durant les interactions. Cela aidera à nous mettre sur la bonne piste à propos de l'analyse d'interactions dans un cadre potentiel d'acquisition à travers la réflexion sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA).

La SPA est une séquence conversationnelle exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives, constituant un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange.

Rappelons que la production langagière de l'apprenant d'une langue étrangère est différente de celles des locuteurs natifs. Dans la partie précédente (voir la partie 1.1), nous avons montré comment est construit le lien entre l'*input* et la langue produite par l'apprenant au niveau de

l'acquisition. Intéressons-nous à un autre aspect de l'interlangue, qui est lié à une situation d'interaction : les aspects interactionnels qui peuvent apparaître lors de l'apprentissage. Afin de communiquer avec un interlocuteur, l'apprenant élabore différentes stratégies telles que la reformulation, la mémorisation, la consultation d'un dictionnaire ou encore la coopération / collaboration. Porquier et Py (1980, repris dans Gajo *et al.* en 2004) soulignent qu'il s'agit d'une langue d'apprenant qui peut être développée par l'apprentissage.

En ce sens, nous tenons compte de l'interaction dans un cadre d'"*acquisition potentielle*" (Matthey, 1996). L'interaction pourrait donner lieu à ce que Py appelle une "séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA)".

Les SPA rejoignent deux types de difficultés de communication que Bange répertorie : problème d'exécution et problème de planification. Le premier concerne les cas où les schémas procéduraux de l'interlangue ne sont pas entièrement stabilisés (instabilité de l'interlangue), c'est-à-dire où le LNN éprouve des difficultés qu'il n'éprouverait pas pour effectuer la même opération en L1. Le problème de planification, quant à lui, concerne les cas où le LNN ne possède pas du tout dans son interlangue les moyens de résoudre la tâche communicative assignée (absence de répertoire linguistique nécessaire).

Réfléchissons sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) et le contexte de l'apprentissage en interaction. Les interactions entre l'apprenant et un locuteur natif comprennent des séquences caractéristiques, appelées SPA, où paraissent se concentrer les processus centraux d'acquisition. Les SPA articulent trois mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, un mouvement d'hétérostructuration et un mouvement double d'interprétation (DePietro *et al.*, 1989). Cette complémentarité peut d'ailleurs varier en fonction des circonstances et de la nature de l'interaction. Nous allons voir plus précisément comment pouvoir définir les SPA.

Les SPA par mouvement d'autostructuration

Selon Py (1990 : 83), l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés par un mouvement d'autostructuration, constituant une étape dans la formulation d'un message. L'apprenant a donc recours à une autostructuration de sa production dévoilant "*un état de son interlangue et ses éventuels problèmes de formulation*" (Gajo, 2001 : 53).

Les SPA par mouvement d'hétérostructuration

Py (1990 : 83) affirme que, par un mouvement d'hétérostructuration, le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable : il propose son aide ou son guidage. Par ailleurs, pour solliciter l'aide du natif, l'apprenant doit soit "*thématiser*" son problème (Jeanneret & Py, 2002 : 40), soit faire en sorte que le natif effectue cette thématization.

Matthey (1996 : 56) précise que le processus d'acquisition est d'abord envisagé comme un mouvement d'autostructuration de l'interlangue, sur lequel s'appuie un mouvement d'hétérostructuration du natif. Ici, le processus est vu comme largement autonome. L'apprenant est alors considéré comme un constructeur actif de sa compétence linguistique et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces du natif ou de l'enseignant.

Les SPA par un mouvement double d'interprétation

Suite à l'hétérostructuration du natif, l'apprenant peut manifester son interprétation de ce mouvement d'hétérostructuration. Dans ce cas, ce mouvement va orienter, d'une part, les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part, leur prise en charge ou non du mouvement précédent.

Jeanneret et Py (2002) affirment que la plus grande partie des exemples de SPA dans les recherches sur l'apprentissage de L2 par l'interaction exolingue portent sur l'apprentissage d'unités lexicales. C'est en effet le plus souvent à l'occasion d'un obstacle lexical rencontré par l'apprenant (recherche d'un mot) ou par son interlocuteur natif (hésitation sur l'appropriation du lexique que l'apprenant a choisi dans le contexte) que surgissent des formats conversationnels du style SPA. En revanche, les corrections syntaxiques apparaissent souvent sous la forme très vague d'appréciations esthétiques ou logiques du genre "*lourd*", "*inélegant*", "*confus*", "*redondant*", etc. (exemples donnés par Jeanneret et Py, 2002 : 38). De toute façon, ils confirment que les SPA syntaxiques et les SPA lexicales sont essentiellement complémentaires, en ce sens que les unes s'appuient sur les autres.

Il nous semble délicat d'approfondir ce sujet ici sans donner d'exemple concret, les SPA basées sur les trois mouvements apparaissant de manière très variée durant les interactions, en particulier lorsqu'il s'agit d'interactions à distance synchrones à base textuelle. Etant donné

qu'il s'agit du cas pour notre recherche, c'est la raison pour laquelle nous approfondissons ce point lors de l'analyse des données que nous avons recueillies.

1.4.2.2 La notion de bifocalisation

Nous avons brièvement mentionné la notion de bifocalisation dans la partie précédente. Il nous semble intéressant d'y revenir en mettant l'accent sur l'acquisition d'une L2 par l'interaction exolingue (Bange, 1992).

On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication (Bange, 1992b : 56).

Selon Bange, toute action de communication comporte, d'une part, des opérations de production de sens (formulation ou compréhension), et, d'autre part, un contrôle de ces opérations (*monitoring*). Durant l'interaction en L2, les opérations de production de sens exigent une focalisation centrale alors que les interactants ont besoin d'une focalisation périphérique pour contrôler ces opérations.

La bifocalisation joue un rôle primordial. Interrogeons-nous d'abord sur la manifestation de la bifocalisation en cas de difficulté lors de la communication. L'apparition de problèmes peut survenir à différents niveaux : chez le locuteur natif ou chez le locuteur non natif (ou l'apprenant), ainsi qu'au niveau de la compréhension ou de la production. Il est alors important de considérer que les participants peuvent ne pas focaliser leur attention de manière identique durant les interactions.

En cas de difficulté, il y a mise en alerte progressive de l'attention dans le but d'assurer la structure prévue du déroulement de l'action. Les activités de régulation vont de l'autostructuration à la production, travail essentiellement interne. Pour le préciser, nous citons Levelt (1989).

Internal speech is analyzed by the same Speech-Comprehension system as overt speech. In this way the speaker can detect trouble in his own internal speech before he has fully articulated the troublesome element. This happened, presumably, in the following self-correction (Levelt, 1989 : 13).

De ce point de vue, nous tentons également de donner une explication sur le mécanisme d'apparition des SPA. Bange distingue la focalisation centrale de la focalisation périphérique. Durant les interactions, les participants se focalisent sur l'objet thématique de l'échange (focalisation centrale). Cependant, lorsque l'apprenant est confronté à un problème de communication, son attention se déplace et se focalise alors sur le problème rencontré à résoudre ; la focalisation périphérique devient importante. Ceci rejoint, d'une part, la thématization de problème dont nous avons parlé précédemment (voir le chapitre 1.4.2), et, d'autre part, les stratégies que les apprenants utilisent lors des interactions en L2. Nous allons le voir plus précisément.

1.5 Les stratégies des apprenants lors des interactions en L2

Les chercheurs dans le domaine de l'acquisition des L2 définissent les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des opérations mentales conscientes ou inconscientes, des habilités cognitives ou fonctionnelles, ainsi que des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu (Cyr, 1988 : 4). Du point de vue interactionniste, Vasseur définit les stratégies comme des "*procédés de contrôle que mettent en œuvre les deux interlocuteurs pour ajuster leurs productions à leurs besoins de communication dans une situation donnée*" (1989-1990).

En nous inspirant de la définition donnée par Vasseur, focalisons-nous plus particulièrement sur les techniques de résolution de problème et sur l'ajustement des productions. Dans un cas général, l'apprenant se trouve face à un ou plusieurs problèmes lors d'une interaction en L2, pour trouver un terme approprié au contexte ou la bonne structure, comprendre les énoncés de son interlocuteur, etc. Afin de résoudre ce type de problème, l'apprenant fait appel des "stratégies", au sens de stratégies de communication sous-jacentes. Plus particulièrement, en comparaison avec les enfants, il semble que les stratégies que les adultes utilisent pour résoudre le problème (*problem-solving strategies*) de communication auquel ils sont

confrontés soient plus développées (Doughty, 2003 : 275). Par ailleurs, Cyr (1988 : 88) mentionne que, si l'on compare les stratégies des enfants et celles des adolescents et des adultes, peu de généralisations sont possibles. Il précise que les enfants semblent utiliser à meilleur escient les stratégies dites 'sociales', et ce malgré, leur niveau de conscience métalinguistique et leur utilisation de ce type de stratégies est beaucoup moindre que chez les adolescents ou les adultes. Ceci correspond à ce que constate Watorek (2004).

Il est également important de prendre en considération leurs implications pour l'apprentissage d'une L2. Selon Faerch et Kasper (1986),

Communication strategies are procedures which enable learners to solve problems they encounter when using FL [Foreign Language] for communicative purposes, in interactive or non-interactive situations, and in producing or comprehending oral or written discourse (Faerch & Kasper, 1986 : 180).

On peut considérer que les stratégies de communication visent la résolution de problèmes dans une situation donnée, ainsi que l'assurance d'intercompréhension des locuteurs. En ce sens, il nous semble évident que, à court terme, n'importe quelle stratégie peut être utilisée pour communiquer ponctuellement ou pour apprendre. (Il convient d'insister davantage sur les différences et les identités entre ces types de stratégies).

Focalisons-nous maintenant sur les stratégies d'apprentissage. Selon Faerch et Kasper (1986),

Learning strategies [...] are designed to solve problems in expanding FL [Foreign Language] knowledge, and in increasing its accessibility (Faerch & Kasper, 1986 : 180).

Précisons cette constatation en nous appuyant d'abord sur Weinstein et Mayer (1986). Les stratégies d'apprentissage ont pour but de faciliter l'apprentissage, l'apprenant les employant de manière plus ou moins intentionnelle. Pour Weinstein et Mayer, le but d'utilisation de ces stratégies a donc de,

... affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge (Weinstein & Mayer, 1986 : 315).

Par ailleurs, O'Malley et Chamot (1990) précisent que,

Research on learning strategies is based on the assertion that strategies begin as declarative knowledge that can become proceduralized with practice and, like complex cognitive skills, proceed through the cognitive, associative, and autonomous stages of learning (O'Malley & Chamot, 1990 : 85).

Interrogeons-nous sur le point suivant : les stratégies de communication visent-elles véritablement l'établissement de la compréhension ou le progrès dans la maîtrise de la L2 au niveau "linguistique" ? Pour y répondre, il nous semble nécessaire d'établir une taxinomie de stratégies de communication.

- *"Les stratégies d'évitement"* (Bange, 1992b ; *"reduction strategies"* pour Faerch & Kasper, 1986) : l'apprenant abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis.

They [locuteurs (speakers)] can decide to circumvent the problem by giving up (a part of) their original communicative goal (avoidance behaviour) (Faerch & Kasper, 1986 : 181).

- *"Les stratégies d'élargissement"* (Bange, 1992b ; *"achievement strategies"* par Faerch & Kasper, 1986) : l'apprenant prend des risques, et accepte la faute afin de privilégier la communication.

They [locuteurs (speakers)] can maintain the goal and devise alternative plans in order to reach it (achievement behaviour) (Faerch & Kasper, 1986 : 181).

Bange (1992b) en ajoute troisième stratégie, qui est une stratégie intermédiaire entre les stratégies d'évitement et les stratégies d'élargissement : "*les stratégies de substitution*". L'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant son interlocuteur ou en ayant recours à sa langue maternelle afin de résoudre un problème.

On peut considérer que les stratégies d'apprentissage visent l'acquisition de savoir-faire pour la communication en L2, ce qui correspond à une forme de l'apprentissage procédural. Comme le mentionne Véronique, l'apprenant est "*un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère*" (Véronique, 2000 : 408). A ce propos, Bange (1992b) affirme qu'il y a congruence entre communication et apprentissage parce que l'apprentissage constitue en quelque sorte un but annexe qui doit avoir pour effet l'acquisition de moyens de communication en L2. Les stratégies de communication qui servent de véhicule à l'apprenant l'aident à acquérir une certaine autonomie. Il faut tenir compte du fait que, dans ce cas, les stratégies de communication poursuivent des buts intermédiaires, de caractère formel, subordonnés à la réalisation d'un but final substantiel. Il est donc possible que les stratégies de communication puissent devenir des stratégies d'apprentissage à long terme à condition qu'elles aient pour résultat un approfondissement et un réglage de l'interlangue.

Il nous semble donc intéressant de réfléchir sur le sous-ensemble des stratégies de communication utilisées pour résoudre des problèmes lors de la production orale. Il faudrait prendre en considération que notre recherche se situe au niveau de l'interface communicative observable entre le LN et LNN, ce qui est le cas de la communication exolingue. La distinction entre les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage que nous avons effectuée nous incite à souligner que la production langagière des apprenants n'est pas un observable global unique et monologique centré sur les seules stratégies de l'alloglotte, dans ce qui n'est souvent interprété que comme un contexte d'acquisition.

1.6 Discussion : acquisition / apprentissage d'une L2

Nous abordons d'abord le processus d'acquisition chez l'apprenant adulte de niveau avancé. Nous allons ensuite réfléchir sur l'apprentissage d'une L2 en nous appuyant sur la notion d'apprentissage déclaratif / procédural dont parlent de nombreux chercheurs.

1.6.1 Le processus d'acquisition chez l'apprenant adulte de niveau avancé

Il nous semble délicat de considérer de la même manière le processus d'acquisition de l'apprenant adulte et celui de l'enfant lorsqu'il s'agit de l'acquisition d'une L2. On ne peut négliger qu'il y ait des paramètres tels que l'âge, l'expérience de chaque individu ou encore les langues maternelles qui puissent affecter l'apprentissage. Parmi ces divers facteurs, nous nous demanderons si les capacités cognitives sous-jacentes à l'acquisition diffèrent en fonction de l'âge. Ceci ne signifie pas que nous prétendons comparer les démarches d'acquisition de l'enfant avec celles de l'adulte. Au contraire, nous souhaitons découvrir des caractéristiques propres à l'adulte. Vogel (1995) constate :

Le principe d'un développement continu des capacités cognitives générales permet de conclure, par rapport au rôle de l'âge dans l'acquisition des langues et dans les variations de l'interlangue, que l'acquisition des langues et l'évolution du comportement linguistique doivent être considérées dans la corrélation avec le temps – chronologie et durée – de l'apprentissage et l'accumulation d'expérience (Vogel, 1995 : 154-155).

Une étude de cas publiée par Carlo (2000) montre également l'importance de la participation du locuteur natif à l'apprentissage. L'expérience concerne l'intégration de l'*input* dans des situations d'interactions duelles¹⁰ dans un contexte universitaire. A travers son étude, elle constate que seuls certains types de "*feedback*" du natif sont traités cognitivement par l'apprenant. Elle y ajoute que la représentation qu'a l'apprenant de la tâche langagière assignée est déterminante pour la saillance et le traitement de l'*input*. Nous développerons ce concept en fonction du contexte d'apprentissage (voir le chapitre 2.2.1) dans lequel nous nous sommes située : un contexte universitaire.

¹⁰ "*L'IDI [Interaction Duelle en contexte Institutionnel] est une interaction exolingue qui met en présence un natif expert et un apprenant. Elle est fondée sur un contrat didactique spécifique qui génère une probable coopération entre partenaires au statut asymétrique, leur assigne une tâche langagière aux contours peu rigides, induit une certaine familiarité dans les échanges entre les partenaires*" (Carlo, 2000 : 441).

Il est également nécessaire de tenir compte de la présence de difficultés cognitives et inhérentes chez les adultes. Selon Gaonac'h (1991),

Les difficultés de traitement pour l'adulte ne sont probablement pas d'ordre cognitive, au sens de mise en œuvre de relations logiques ; le problème pour l'adulte est sans doute plutôt lié à la présence simultanée de difficultés cognitives (habituellement maîtrisées) et de difficultés inhérentes à la maîtrise des éléments de la L2 (Gaonac'h, 1991 : 136).

L'étude de Watorek (2004) confirme ce que souligne Gaonac'h. Elle effectue une analyse de différents aspects de la construction du discours tels que la cohésion discursive et la complexité conceptuelle et linguistique chez un groupe d'apprenants adultes par comparaison avec un groupe d'enfants. Elle constate que les discours des enfants sont contraints par la plus ou moins grande capacité à effectuer une tâche communicative, tandis que ceux des apprenants adultes le sont par le développement de leur lecture. Par exemple, un apprenant adulte débutant possède les connaissances cognitives nécessaires pour maîtriser le niveau discursif et pour prendre en charge la tâche communicative. Il doit donc acquérir les moyens linguistiques de la L2 pour répondre aux exigences de la tâche proposée. Cependant, l'apprenant adulte réussit mieux la tâche proposée avec moins de moyens que l'enfant. Tandis que l'enfant de 7 ans traite la tâche de façon minimale car le coût cognitif élevé lié à la réalisation de la tâche limite l'utilisation de ses moyens linguistiques relativement élaborés, l'apprenant adulte est contraint à simplifier le contenu du message à transmettre par des moyens linguistiques rudimentaires dont il dispose. Ceci affecte l'"*efficacité communicative de sa production*" (Watorek, 2004 : 165).

L'étude de Giacobe (1992) nous paraît également intéressante car elle repose sur l'évolution dans le développement d'une L2 chez les apprenants adultes. Giacobe s'appuie sur le système instable et continuellement restructuré que l'apprenant développe. L'adulte garde un système cognitif déjà développé par opposition à un enfant qui acquiert sa langue maternelle, ce qui devra être pris en compte pour l'acquisition d'une L2. En outre, il ne faudra pas négliger le rôle de l'interlocuteur qui est tout autant actif pour réussir la communication.

Cependant, il nous semble que toutes les capacités linguistiques ne se trouvent pas affectées par l'âge. Gaonac'h (2007 : 109) constate que "*les capacités préservées sont d'abord celles qui sont mises en œuvre de façon automatique*". Plus précisément,

L'encodage de la fréquence (estimation de la fréquence de présentations des items, par exemple), ou de caractéristiques physiques des personnes (âge, sexe, couleur des cheveux, intonation), ne diffère pas par rapport à l'âge adulte. Plus généralement, lorsque la personne âgée active de manière implicite des informations apprises, les capacités ont plus de chances d'être préservées (Gaonac'h, 2007 : 109).

Il ne faut pas écarter la forte possibilité qu'un apprenant avancé soit davantage susceptible d'apprendre des registres subtils dans le domaine de "*l'interlangue pratique*" (Bartning, 1997 : 10) par rapport à un apprenant débutant doté de très peu de moyens linguistiques. Ce qui détermine l'acquisition chez les apprenants adultes serait la conscience de chaque individu de ses intérêts et ses faiblesses relative à un domaine de connaissance spécifique. L'accent est alors mis sur le développement de la capacité métacognitive.

La question de déterminer si la conscience qu'ont les individus de leurs forces et faiblesses, à la fois en termes de savoirs et de savoir-faire, influe sur leurs performances a conduit à s'interroger sur l'intérêt et l'efficacité d'une prise en compte de cette dimension, la métacognition (Fayol, 2007 : 431).

L'acquisition est conçue comme un mouvement d'autostructuration, et c'est à partir de ce principe qu'il conviendra d'envisager ses rapports avec les circonstances particulières de son propre développement (Py, 1989), sujet à approfondir dans la partie pratique.

1.6.2 Apprentissage d'une L2 : apprentissage déclaratif ou apprentissage procédural ?

Il nous semble nécessaire de voir d'abord ce que signifient les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Cette distinction, effectuée par Anderson (1990), considère

que les connaissances se présentent sous deux formats : déclaratif et procédural. Selon Anderson, la connaissance procédurale est une connaissance sur "la manière d'améliorer des activités cognitives (*knowledge about how to perform various cognitive activities*', Anderson, 1990 : 220)". Par contre, la connaissance déclarative est une connaissance sur "les faits et les choses (*knowledge about facts and things*', Anderson, 1990 : 220)".

En ce qui concerne la connaissance déclarative, elle est explicite, consciente et le plus souvent verbalisable. Elle est stockée en mémoire sous forme de blocs d'informations associées soit au moment de l'encodage, soit à l'issue des traitements qui les ont affectés.

Pour Anderson (1990, 1987 : 206), le système de savoir déclaratif d'un être humain a la capacité d'accumuler ses expériences dans n'importe quel domaine. Ainsi, les enseignants peuvent représenter un modèle de comportement correct, accumulant leurs succès et échecs de leurs propres tentatives par exemple sous une forme relativement inanalysée. Cependant, il ne requiert pas que l'on sache comment le savoir accumulé sera utilisé même si on peut aisément mettre un savoir pertinent dans notre système. Il est nécessaire de faire un effort considérable lorsque vient le moment de convertir ce savoir en comportement.

La connaissance procédurale, quant à elle, correspond à la réalisation de buts. Elle est formalisée comme comportant des règles du type "condition – action" : la partie condition spécifie les circonstances dans lesquelles la règle s'applique, et la partie action indique ce qui doit être fait. Ici, les règles sont des règles générales et applicables à toutes les entités qui remplissent les conditions.

Les connaissances procédurales concernent les savoir-faire mis en jeu dans l'utilisation d'objets physiques (par exemple prendre un marteau pour enfoncer un clou) ou d'objets symboliques (par exemple la maîtrise d'un système d'écriture, en lecture ou en production écrite) (Cordier & Gaonac'h, 2005 : 80).

Cordier et Gaonac'h (2005) soulignent que les connaissances procédurales correspondent à des connaissances qui permettent d'être analysées en règles d'action, définissant des opérations à réaliser compte tenu d'un but poursuivi.

Nous tentons d'établir les bases les plus claires possibles d'une réflexion sur l'apprentissage d'une L2. Plus précisément, nous allons l'étudier en partant de deux mécanismes d'apprentissage en gardant notre position de départ, qui considère que "l'interaction est essentielle et primordiale pour l'acquisition / apprentissage d'une L2" : l'apprentissage déclaratif et l'apprentissage procédural. Il nous semble important de préciser ce qui sont l'apprentissage déclaratif et l'apprentissage procédural dans le but de mettre en œuvre le processus d'acquisition dans le contexte d'apprentissage que nous proposons au public cible de notre recherche.

Anderson affirme que l'apprentissage est commencé par une action basée sur le développement de la connaissance déclarative qui est "*dramatic changes in the degree to which subjects rely on declarative versus procedural knowledge*": la procéduralisation (*proceduralization*, Anderson, 1990 : 268). La procéduralisation est un processus qui élimine la nécessité pour une production d'aller chercher en mémoire à long terme une information et de la retenir en mémoire de travail, le résultat étant que la connaissance procéduralisée est disponible bien plus rapidement que la connaissance non procéduralisée. Anderson souligne que cette procéduralisation n'est possible qu'après une certaine période de renforcement de la règle de production. L'individu commence donc à internaliser les procédures impliquées, en les incorporant dans les systèmes de productions et en laissant de côté la connaissance déclarative sur laquelle les procédures ont surgi. L'acquisition de la connaissance procédurale appartient alors à une connaissance déclarative et à une connaissance acquise par l'utilisation de procédures.

Pour qu'il y ait passage de l'apprentissage déclaratif à l'apprentissage procédural, Cordier et Gaonac'h soulignent la nécessité d'"*un guidage (feedback) destiné à prévenir ou sanctionner les erreurs et à renforcer les réussites, mais aussi une pratique souvent prolongée*" (Cordier & Gaonac'h, 2007 : 430).

De ce point de vue, nous allons mettre l'accent sur la description des activités cognitives d'un individu dans l'acquisition d'un savoir-faire. Du point de vue interactionniste-acquisitionniste, nous nous intéresserons à la facilitation de l'apprentissage de la langue dans la communication.

L'objet d'apprentissage est défini comme des "*actions verbales accomplies au moyen de structures linguistiques dans les interactions*" (Bange, 2005 : 31), qui peuvent conduire à faire

reposer l'analyse de l'apprentissage des langues sur les deux principes suivants : le principe de l'unité de la cognition et le principe de la genèse de l'expérience dans l'interaction. Bange affirme que l'apprentissage procédural est l'aboutissement d'un processus long et complexe et non une acquisition immédiate : "*L'apprentissage procédural se fait seulement par l'exécution réussie du savoir-faire et par le contrôle de cette réussite*" (Bange, 2005 : 49). Il souligne que l'interaction intervient à deux niveaux. Il y a, d'une part, l'étayage qui concerne la facilitation de l'apprentissage de la langue dans la communication. Il y a, d'autre part, le jeu de langage dans lequel les acteurs sociaux, qui sont par ailleurs tuteur et novice, sont engagés conjointement en vue de la réalisation d'un but commun. Il souligne que le rôle du tuteur est indispensable. La relation tuteur-novice dans l'apprentissage n'exclut pas, mais au contraire présuppose la dimension sociale de l'interaction. Le principe de l'apprentissage procédural pour l'apprenant serait donc de pouvoir avoir le contrôle cognitif de son action et impliquer le résultat de son action.

A partir de cette distinction, tentons de raffiner la description que fait un individu de la procédure qu'il emploie et la réalisation effective de celle-ci. Py (1980, 2004) l'explique avec les termes "conflit" et "accord" lors de la production langagière en L2. Un conflit est évoqué entre ce que fait l'apprenant et ce qu'il croit ou veut faire lorsqu'il produit des énoncés en L2. Autrement dit, les énoncés que l'apprenant produit en L2 peuvent ne pas être tout à fait ce qu'il croit produire, voire parfois être le contraire de ce qu'il croit faire. Nous interprétons qu'il peut s'agir d'une complication transitoire des connaissances déclaratives pour atteindre les connaissances procédurales et l'action (production langagière en L2).

Nous avons examiné l'acquisition et l'apprentissage d'une L2 d'un point de vue général dans ce chapitre. Nous proposons de réfléchir sur le FLE dans un contexte académique dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 Le FLE dans un contexte académique

Ce chapitre a pour objet d'étudier le FLE dans un contexte académique et des compétences requises des apprenants.

Nous tentons d'abord de clarifier la notion de français conçu comme objet d'enseignement aux apprenants étrangers et d'apprentissage : le français langue étrangère (FLE), le français langue seconde (FLS), le français de spécialité ainsi que le français sur objectif spécifique (FOS).

Après avoir examiné le contexte académique, nous esquisserons les compétences en langue académique. Nous nous demanderons si on peut "encore" discuter de la compétence de communication avec des apprenants de niveau avancé ayant un niveau linguistique suffisamment développé pour communiquer en L2. Par la suite, nous constaterons qu'il est nécessaire pour l'apprenant de travailler sur les compétences discursive et argumentative, c'est-à-dire celles qui impliquent "*une compétence transversale à différentes disciplines*" (Mangiante & Parpette, 2004). Nous le précisons à travers les compétences pragmatiques requises des étudiants étrangers en milieu académique. Nous considérons que l'application des principes de la linguistique textuelle dans ce contexte est propice à développer ces deux compétences pour les apprenants de niveau avancé. Les études de cas de nombreux acquisitionnistes nous permettront de préciser comment les apprenants développent leur compétence textuelle.

Nous allons enfin réfléchir sur le positionnement du français dans un contexte académique dans le champ de la didactique du FLE.

Les éléments que nous aborderons dans ce chapitre constitueront donc une partie fondamentale pour l'analyse des données recueillies dans le cadre de notre recherche (voir la partie 2).

2.1 Le français conçu comme objet d'enseignement / apprentissage à des non-natifs

La présence du français dans le monde est très variée en fonction des différentes cultures de chaque pays, des demandes et des offres multiples. Ceci évoque également la variété des conditions de son appropriation. Cuq et Gruca (2005) postulent que "*si le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native*" (Cuq & Gruca, 2005: 13).

Afin de définir le français académique dans le contexte de notre travail, cette partie vise à examiner la diversité des contextes dans lesquels les situations d'apprentissage / enseignement du français s'insèrent, en excluant le français langue maternelle (FLM).

Cuq et Gruca (2005) constatent que,

La langue française ne peut être le support objectif de la classification d'étrangère, et qu'il ne peut dès lors s'agir que du type de relation que ceux qui l'apprennent ou l'enseignent entretiennent a priori avec elle (Cuq & Gruca, 2005 : 14).

En ce sens, interrogeons-nous sur ce que signifient "les apprenants de français". Nous avons exclu le cas de l'apprentissage / enseignement du FLM. Dans ce cas, on pourrait considérer que tous les étrangers sont des apprenants potentiels du français. Cuq et Gruca (2005) relèvent alors trois types d'apprenants étrangers de français.

- Des jeunes scolarisés dans des pays qui offrent le français comme choix disciplinaire.
- Des adultes volontaires qui éprouvent un désir ou des besoins linguistiques ou culturels particuliers.
- Ceux qui vivent dans des pays où le français est aujourd'hui présent pour des raisons historiques et politiques.

Cependant, il nous semble que les types d'apprenants mentionnés ci-dessus doivent être classifiés de nouveau en fonction de leurs besoins et de l'objectif de leur apprentissage.

2.1.1 Le français langue étrangère (FLE)

Certains didacticiens constatent qu'une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Selon Robert (2002 : 36), le FLE désigne en général la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Cuq et Gruca (2005 : 93) affirment que le terme "étranger" a deux sens : celui qui n'appartient pas au pays, et celui qui n'appartient pas à la parenté. En s'appuyant sur le point de vue sociolinguistique, ces auteurs expliquent les trois degrés de "xénité" liés à la distance.

- La distance matérielle : la géographie a des conséquences pédagogiques mais aussi dans les représentations plus ou moins exotiques qu'on se fait de la langue à apprendre.
- La distance culturelle : les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables, mais elles ne le sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets.
- La distance linguistique : l'existence de familles de langue.

Lorsque l'on envisage l'enseignement et l'apprentissage du FLE, la notion semble remarquablement vaste mais permet de cerner et dissiper le problème de distance avec les aspects suivant : d'une part, le FLE inclut le français enseigné dans de nombreux pays étrangers dans des institutions officielles françaises (les organismes dépendant des ambassades de France) ou locales (les établissements scolaires où l'apprenant s'inscrit au programme pour son étude facultative ou obligatoire). D'autre part, il inclut les personnes étrangères qui viennent de leur pays d'origine pour apprendre le français dans divers établissements ou instituts en France.

Le français est [...] une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le

reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parlants non natifs (Cuq & Gruca, 2005 : 94).

Cuq et Gruca confirment que le degré de xénité que l'on accorde à la langue n'est pas nécessairement un gage de grande difficulté dans le processus d'appropriation. En revanche, il nous semble clair qu'une langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, ni ne se trouve dans les appropriations linguistiques, qui est de l'acquisition à l'apprentissage.

2.1.2 Le français langue seconde (FLS)

Le terme de FLE ne nous semble pas suffisant pour décrire l'ensemble des situations d'appropriation du français dans les régions du monde où le français n'est pas une langue étrangère tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. Il semble également difficile d'appeler "langue étrangère" la langue officielle d'un pays, notamment si elle y joue un rôle essentiel dans le système éducatif. Nous citons Cuq pour mieux clarifier ce point. Pour des raisons de rapport avec la langue première qui ne garde pas la même importance, Cuq (1995) s'interroge sur le fait de savoir si la France métropolitaine, comme les autres pays d'Europe où le français est langue maternelle, est concernée par la notion de FLS. Pour y répondre, Cuq compare le FLS avec le français pour migrants.

L'argument principal est qu'un migrant, contrairement aux autres individus ou groupes en situation de langue seconde, ne se situe pas dans une logique d'intégration à un groupe dont la ou les langues premières ne sont pas le français. Tous les autres parlants seconds de français se situent en effet dans une dynamique de bi ou de plurilinguisme (Cuq, 1995 : 5).

Rolland constate que,

La notion de français langue seconde est née de la nécessité de distinguer une situation d'enseignement particulière : celle de certains pays

francophones, les anciennes colonies françaises, où le français est langue d'enseignement, lors même qu'elle n'est pas la langue maternelle des enfants (Rolland, 2000)

Le FLS a donc pour caractéristique de jouer un rôle social important dans les pays où le français est une langue obligatoire pour la population, en tant que langue officielle et administrative. C'est la raison pour laquelle le FLS peut être considéré comme la langue étrangère dans laquelle les apprenants doivent non seulement apprendre à lire et à écrire mais aussi à réfléchir et à se forger une personnalité. Comme le mentionne Martinez (2002 : 10), le FLS est qualifié selon les contextes sociaux.

Cependant, Pochard refuse d'assimiler des situations où le français est enseigné à des allophones en France à des situations de FLE, et il n'accepte pas davantage l'appellation de FLS dans ce cas. Pour lui, ce cas ne relève ni du FLE, ni du FLS mais de ce qu'il appelle le "français langue seconde hôte (FLSH)" avec la définition suivante : "*le terme de Langue seconde hôte [...] sera employé pour désigner la langue apprise dans le pays, la région où cette langue est la langue dominante unique*" (Pochard, 2002 : 105-106).

Coste (2006 : 17) remarque qu'un enjeu non négligeable dans la situation de l'enseignement / apprentissage du français d'aujourd'hui est celui de la pertinence de catégorisations telles que FLM, FLE et FLS par considération pour la multiplicité des environnements multilingues où se place cette langue : on souligne l'importance du "contexte". En ce qui concerne le cas particulier du FLS, il constate que l'on perçoit qu'il y a plus que du malaise dans la typologie malgré sa réussite de sortir de la dichotomie antérieure qui a eu son importance historique de part et d'autre de ce clivage. En ce sens, il nous semble important de considérer ce qui touche la diversité des contextes liée au besoin et à l'objectif de l'individu apprenant.

2.1.3 Le français de spécialité

Selon Porcher (1995 : 42), le français de spécialité est fait de tous les enseignements "domaniaux" du français langue étrangère. Il est alimenté par les publics intéressés par des secteurs professionnels de la langue française dans leur pays d'origine ou en France. Mangiante et Parpette (2004 : 16) expliquent que le français de spécialité correspond à des

méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Dans ce cas, le français de spécialité se constitue des domaines de spécialité comme le français médical, juridique, de l'agronomie et d'une branche d'activité professionnelle comme le tourisme, l'hôtellerie, la banque ou encore les affaires.

Une des caractéristiques linguistiques de ce chaque domaine de spécialité est que la langue française fonctionne différemment dans ses règles et ses instruments pour l'usage et la forme selon le secteur concerné. Par ailleurs, il semble évident qu'il existe des termes et des expressions spécifiques propres à chaque domaine d'activité professionnelle. A ce propos, Challe (2002) affirme que les langues spécialisées supposent une connaissance des disciplines et que la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances, les connaissances linguistiques et celles du domaine de spécialité. Cependant, il ne semble pas évident que le formateur (ou l'enseignant) de langue, qui est l'enseignant de FLE en général, maîtrise ces deux connaissances. Certes, il possède mieux la langue française que l'apprenant. Par contre, il est fort possible que l'apprenant maîtrise mieux le domaine que son enseignant. C'est pourquoi Challe insiste sur la nécessité de trouver un "*nouvel équilibre*", qui peut être bénéfique pour les deux parties (Challe, 2002 : 19).

La rencontre du formateur et de son public devient alors riche d'enseignement, pour les deux parties. Si le professeur s'intéresse au domaine, chacun progresse par le contact avec l'autre : l'étudiant prend confiance en français, le formateur se cultive dans un domaine de spécialité. Les deux parties prenantes s'en trouvent respectivement enrichies (Challe, 2002 : 19).

2.1.4 Le français sur objectif spécifique (FOS)

Afin d'aborder la question du rôle du français sur objectif spécifique dans le champ du FLE, il nous semble plus particulièrement nécessaire de partir de l'analyse des besoins de l'apprenant.

En ce qui concerne l'objet du FOS, Richterich (1985) constate que,

... faire acquérir, en général le plus rapidement possible, des savoirs, savoir-faire et comportements limités mais suffisants, et ceux-là seuls, qui

rendent l'apprenant capable de faire face aux situations dans lesquelles il se trouvera, et seulement celles-là, dans sa vie professionnelle (Richterich, 1985 : 48).

Pour donner des explications supplémentaires, il nous paraît intéressant de citer le tableau de distinction (Tableau 1) entre le français général (toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS) et le FOS que Mangiante et Parpette proposent.

Français général	FOS
Objectif large	Objectif précis
Formation à moyen ou long terme	Formation à court terme (urgence)
Diversité thématique, diversité de compétences	Centration sur certaines situations et compétences cibles
Contenus maîtrisés par l'enseignant	Contenus nouveaux, a priori non maîtrisés par l'enseignant
Travail autonome de l'enseignant	Contacts avec les acteurs du milieu étudié
Matériel existant	Matériel à élaborer
Activité didactiques	

Tableau 1 Différenciation entre le français général et le FOS (Mangiante & Parpette, 2004 : 54)

Mangiante et Parpette mettent l'accent notamment sur le fait que le FOS nécessite une analyse des besoins de l'apprenant et que la démarche pédagogique peut être suivie à travers l'analyse d'exemples tirés de situations réelles.

Nous pouvons donc remarquer que, si l'intérêt de distinction du FLE / FLS est focalisé sur l'appropriation de la L2 en fonction des contextes environnementaux ou sociaux, le FOS dépend notamment de l'analyse des objectifs et des besoins plus concrets et immédiats de l'apprenant. Ceci rejoint Porcher (1995) qui affirme que l'objectif du FOS est de correspondre à des besoins "particuliers" de publics définis, mais une démarche plus globale s'en est dégagée. Pour ce faire, il faudrait une démarche pédagogique nouvelle et valable pour n'importe quel domaine y compris le français général.

Mangiante et Parpette (2004 : 16) confirment que le terme FOS couvre toutes les situations, que "*celles-ci soient encrées ou non dans une spécialité*", faisant partie du domaine du FLE. De plus, il regroupe des apprenants qui ont un objectif différent, comme par exemple des étudiants littéraires, d'histoire, de sociologie dans un milieu universitaire. Ces auteurs confirment que le grand intérêt du FOS sur le plan méthodologique réside dans "*le lien explicite qu'il établit entre besoins des apprenants et objectifs de cours*" (Mangiante & Parpette, 2004 : 158).

On peut considérer que le FOS articule, de manière effective, réflexion théorique et pratiques de terrain dans le champ pédagogique. Il y a un besoin immédiat de compétence en français en lien avec la discipline, et aussi l'éventualité d'une utilisation professionnelle ou universitaire du français au-delà de cette formation.

Le FOS [...] travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis
(Mangiante & Parpette, 2004 : 17).

Pour conclure, le terme de français sur objectif spécifique semble mieux représenter la transmission de savoir-faire (académiques ou professionnels) sur des compétences transversales à différentes disciplines. Il n'est donc pas envisageable de ne travailler que sur des discours relatifs à la spécialité de chacun comme dans le français de spécialité.

2.2 Contexte académique

Il est intéressant de voir comment différents chercheurs définissent la notion de contexte puis à quelle position nous adhérons.

2.2.1 L'importance du contexte

Ellis et Roberts (1987) distinguent deux orientations dans l'étude de l'acquisition des langues étrangères en contexte. Une première démarche s'interroge sur l'étude des contextes d'appropriation comme moyen d'appréhender l'acquisition du système linguistique d'une langue étrangère et le développement de la compétence linguistique. Dans la seconde perspective, les contextes sociaux sont censés expliquer le développement de la

communication en langue étrangère. Cette dernière approche est retenue par les interactionnistes comme faisant le lien avec l'apprentissage.

Comme le mentionnent Porquier et Py (2004), l'apprentissage peut être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu. Dans le premier cas, l'apprentissage est considéré comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent. Dans le second, on s'appuie sur un processus situé historiquement, géographiquement, socialement ou pragmatiquement. Cette dernière approche attire plus particulièrement notre attention. Il nous semble alors intéressant de réfléchir sur l'importance du contexte d'apprentissage pour l'apprenant, la situation d'interaction et la langue. Afin de faciliter l'explication, prenons les figures suivantes proposées par Porquier et Py (2004) et Py (2000, dans Gajo & Mondada, 2000).

La première figure illustre un schéma global d'interrelations entre l'apprenant, la langue et le contexte.

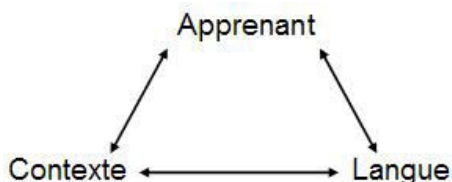


Figure 3 Schéma global d'interactions entre apprenant, langue et contexte (Porquier & Py, 2004 : 44)

Dans la Figure 1, la relation entre l'apprenant et la langue est médiatisée et construite par les contextes dans lesquels elle s'inscrit. Par ailleurs, la relation entre langue et contexte va déterminer les données (*l'input*) et la saisie (*l'intake*) de l'apprenant à travers l'apprentissage ainsi que les processus d'appropriation¹¹ (Figure 4).

¹¹ Selon Py et Porquier, le terme 'appropriation' est l'hyperonyme d'acquisition et d'apprentissage.

Les chercheurs utilisent volontiers le terme d'acquisition' lorsqu'il n'y a pas de prise en charge pédagogique, ou lorsque les interventions pédagogiques ne cherchent pas à intervenir de manière directe sur la construction de la compétence [...] Quant au terme 'apprentissage', on le réserve alors généralement aux situations de caractère scolaire ou,

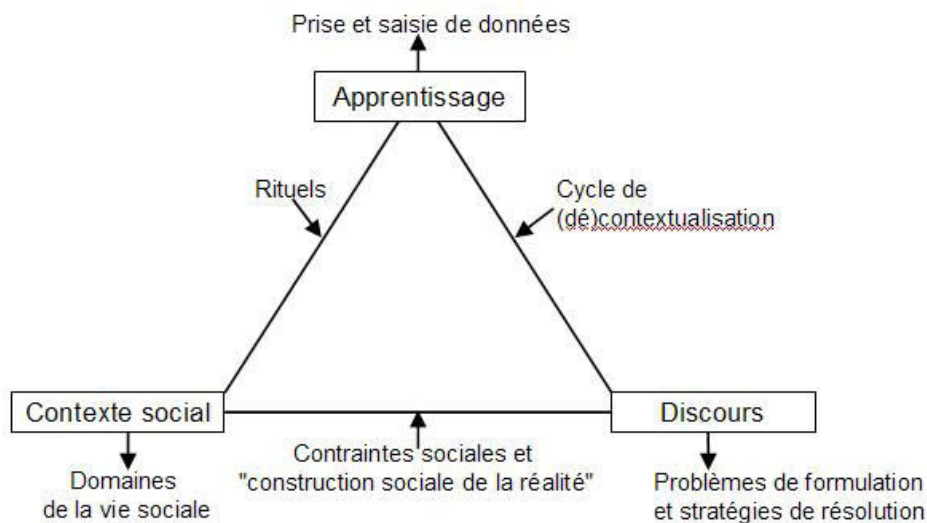


Figure 4 Schéma de médiatisation de la relation qui existe entre apprentissage, discours et contexte social (Porquier & Py, 2004 : 44)

Dans la figure 4, les trois composantes principales du processus d'appropriation sont mises en relation : apprentissage, discours et contexte social. Py envisage l'apprentissage de la langue comme une activité microsociale située dans un ensemble de contextes bien définis et qui impliquent principalement des activités discursives dialogiques (Py, 2000 : 10). Lorsque l'on prend en compte l'acquisition, l'apprentissage et l'interaction, on peut remarquer que les processus d'appropriation et les activités s'articulent ensemble car "*chacun des pôles médiatise la relation qui existe entre les deux autres*" (Gajo & Mondada ; cité par Py, 2000 : 11).

Focalisons-nous plus particulièrement sur le contexte social. Ce contexte sert de médiateur entre l'apprentissage et le discours. Le discours permet de construire un lieu d'apprentissage dans la mesure où il s'inscrit dans un contexte particulier, caractérisé par des relations, des thèmes et des enjeux. Puis, une fois ces médiatisations établies, les relations entre les trois pôles (l'apprentissage, le contexte social et le discours) apparaissent sous la forme de

plus précisément, aux situations dans lesquelles la construction de la compétence est l'objet d'interventions pédagogiques directes. (Py & Porquier, 2004 : 18).

Il est non négligeable que ces distinctions posent parfois des problèmes d'ambiguïté lors de l'utilisation de ces termes dans divers contextes. C'est la raison pour laquelle ils donnent la préférence au terme 'appropriation' en ne recourant aux autres que lorsque la distinction est vraiment nécessaire.

contraintes sociales, d'activités de décontextualisation et de recontextualisation et des rituels conversationnels.

Rappelons que la notion de contexte peut comprendre plusieurs acceptions.

D'un côté, le contexte désigne l'ensemble des unités qui le précèdent et le suivent par rapport à un élément quelconque d'une suite linguistique, quelle que soit l'unité (phonème, morphème, mot, syntagme, phrase...) (Arrivé *et al.*, 1986). Il peut par exemple s'agir d'un contexte linguistique.

D'un autre côté, lorsque l'on met l'accent sur un contexte large d'interaction verbale, le contexte serait plutôt "*l'ensemble des éléments situationnels – extralinguistiques – au sein desquels se situe l'acte d'énonciation de la séquence linguistique*" (Arrivé *et al.*, 1986 : 185). Selon Porquier et Py (2004 : 47), ce contexte extralinguistique ne présuppose pas d'unité spécifique posée *a priori*. Autrement dit,

[...] *on se réfère à une unité linguistique de quelque niveau pour en étudier les conditions de production ou d'interprétation, en relation avec le contexte (co-texte) linguistique, ou bien on utilise les données extralinguistiques comme des données circonstancielles, à caractère informatif ou explicatif selon le cas : la situation préexiste alors à la parole, le 'contexte social' aux discours qui s'y tiennent* (Py & Porquier, 2004 : 47).

En bref, le contexte social dont parle Py est l'objet de redéfinitions collectives des rôles des participants et de leurs relations, grâce à des moyens pratiques et symboliques, ceci dans différents cadres plus ou moins institutionnalisés.

Selon Porquier et Py (2004 : 50), la situation serait une notion primitive alors que le contexte serait une notion technique. Autrement dit, ce qui est de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents selon le point de vue adopté dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition et d'apprentissage. Dans ce cas, la situation sera considérée comme une des composantes du contexte ayant des traits contextuels. Il nous semble que la distinction entre contexte et situation en relation avec l'apprentissage est incontournable, si le contexte peut désigner l'ensemble des éléments situationnels.

Maintenant, focalisons-nous plus particulièrement sur le contexte d'apprentissage. Les Figure 3 et Figure 4 montrent que le processus d'appropriation d'une langue par un apprenant nécessite de pratiquer le discours, de façon dépendante ou indépendante du contexte social. Cependant il nous semble ici que le contexte joue un rôle important dans les conditions, les circonstances, l'environnement ou le milieu dans lequel l'apprentissage d'une L2 s'effectue.

A partir de cette réflexion, nous allons tenter de déterminer le contexte académique dont nous parlons dans notre recherche.

2.2.2 Le contexte académique

Comme nous l'avons examiné dans la partie précédente, différents contextes d'interaction en L2 peuvent faire partie des contextes d'"appropriation" en fonction de leur dimension dynamique. Par ailleurs, nous retenons que le contexte d'apprentissage établit un lien très fort et étroit avec le ou les apprenants en considérant celui-ci comme première composante du contexte général. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à l'interaction dans un contexte d'appropriation, également appelé communication exolingue, dans lequel les apprenants interviennent en L2.

Le contexte académique est pour nous le contexte dans lequel on parle en langue académique et existe non seulement pour les étudiants étrangers mais aussi pour les natifs.

Examinons d'abord les pratiques académiques qui relèvent de la vie des chercheurs ou futurs chercheurs. Les activités qui relèvent des pratiques académiques sont variées : lecture de textes scientifiques ; participation à des cours ou séminaires, prise de notes ou de parole dans ce cadre ; rédaction de mémoires, thèses ou articles scientifiques ; exposés ou communications lors de réunions scientifiques, etc.

On peut considérer différents volets. On évoquera les échanges informels entre étudiants et enseignants ou entre collègues (type de conversation ou de discussion) ou bien des échanges plus formels pour intervenir dans des séminaires ou des réunions de travail (type de discussion ou de débat). Il est également indispensable de se familiariser avec les interactions

qui doivent être maîtrisées lors de manifestations du monde académique (type de discours-en-interaction).

Les apprenants de FLE ont plus particulièrement besoin non seulement d'améliorer leur compétence linguistique en français en lien avec leur domaine de spécialité, mais aussi de pouvoir maîtriser l'usage académique du français oral et écrit au-delà de ce domaine, pour tout ce qui constitue la culture académique au sens large. Nous allons donc leur faire travailler des pratiques interactionnelles qui s'organisent sur la base d'une imbrication entre oralité et écriture. Pour ce faire, il est intéressant d'avoir un contexte dans lequel les apprenants peuvent s'entraîner à apprendre à savoir maintenir le temps de prise de parole ou à construire la question ou à y répondre en fonction de l'objet de discours par exemple, et ce avec une pertinence textuelle, sujet que nous allons aborder dans ce qui suit. Pour cette raison, nous envisageons de créer une situation particulière de communication exolingue dans laquelle le savoir académique se construit par la discussion entre apprenants de L2 de niveau avancé dans un milieu scientifique : interactions dans un contexte académique.

2.3 Compétences en langue académique

Les étudiants étrangers ont besoin d'améliorer une compétence linguistique en français en lien avec leur domaine d'étude pour faire des échanges sur les pratiques en milieu académique. Par ailleurs, nous considérons qu'il leur est nécessaire de maîtriser l'usage académique du français au-delà de ce domaine, pour tout ce qui constitue la culture académique au sens large. Nous allons le voir plus précisément.

2.3.1 Peut-on parler de compétence de communication dans un contexte académique ?

La notion de "compétence" est de celles qui ont connu des déclinaisons multiples en didactique des langues. Prenons un exemple en milieu académique : une soutenance de thèse ou de mémoire. On se trouve dans le domaine de l'écrit oralisé. Pour les interventions qui suivent un exposé scientifique dans un colloque, on retrouve la spontanéité de l'oral. C'est à ce niveau que nous pouvons constater que l'hypothèse que nous avons émise nécessite d'être examinée : "*établir des liens entre des éléments linguistiques de la L2 (le français) et les*

connaissances sur le domaine d'étude, ainsi que produire des énoncés en L2 impliquent des compétences particulières de la part des apprenants afin de restructurer leurs connaissances scientifiques". L'apprenant, qui n'est plus un simple apprenant dans un cours de langue mais plutôt un communicant / chercheur étranger, doit être capable d'utiliser des stratégies de textualisation et de contextualisation spécifiques à l'oral pour le "discours-en-interaction" dans un contexte approprié. Comme le souligne Bulea et Bronckart (2005 : 198), les compétences sont appelées à rendre compte des savoirs effectivement mobilisés, requis, voire transformés dans et par les situations de travail.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement est de savoir quelle image de la compétence en langue peut émerger dans un contexte académique. Nous nous proposons alors de répondre aux questions suivantes : Que signifie la compétence en langue dans un contexte académique ? Comment peut-elle y être opératoire ?

Bien que l'apprenant soit déjà capable de communiquer en L2 sans le moindre obstacle dans la vie quotidienne, nous devons envisager qu'il aura besoin de développer sa compétence de communication liée à la compréhension, à l'interprétation et à l'expression en milieu académique. Comme le mentionne Kerbart-Orecchioni (1986 : 161), interpréter un énoncé nécessite d'appliquer ses diverses compétences aux divers signifiants inscrits dans les séquences, de manière à en extraire des signifiés, quel que soit le contenu explicite ou implicite. Par ailleurs, lorsque l'énonciateur tente de préciser la nature des opérations interprétatives concrètement effectuées, il entre dans un mécanisme d'une complexité telle que des compétences hétérogènes interviennent simultanément.

Supposons que la compétence en langue dans un milieu académique nécessite la maîtrise de plusieurs composantes, telles que la composante linguistique, la composante discursive et la composante textuelle.

En ce qui concerne la composante linguistique, elle comprend la connaissance et l'appropriation de modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue (Moirand, 1982 : 20). De ce fait, la compétence linguistique peut être définie pour Rück comme la capacité de produire et de comprendre, grâce à un "*système de règles intériorisé et à une quantité limitée d'éléments lexicaux, une quantité illimitée de phrases bien formées*" (Rück, 1991 : 51). Ou encore, "*la capacité de formuler et d'interpréter des phrases*

grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel" (van Ek, 1988 : 39).

Selon Bachman (1990), la compétence linguistique est divisée en deux parties : la compétence linguistique organisationnelle et la compétence linguistique pragmatique. La première concerne la compétence grammaticale (vocabulaire, morphologie, syntaxe, phonétique) et la compétence textuelle (cohésion et organisation rhétorique du discours). La seconde concerne la compétence illocutionnaire (la fonction expressive, manipulatrice, heuristique et imaginative) et la compétence sociolinguistique (la sensibilité aux conventions de l'usage de la langue (dialectes, variétés, régionalismes) et les références culturelles).

Pour ce qui est de la composante discursive, Moirand (1982 : 20) affirme qu'il s'agit de "*la connaissance et de l'appropriation des différents types de discours, et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication*". La compétence discursive pourrait alors être définie comme "*la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes*" (van Ek, 1988 : 49). Cette compétence est également appelée "*la compétence rhétorico-pragmatique*" et fait partie intégrante de la compétence de communication selon Kerbrat-Orecchioni (1986).

Comment la baptiser au mieux, cette compétence que constitue l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement de ces principes discursifs qui sans être impératifs au même titre que les règles de bonne formation syntactico-sémantique, doivent être observés par qui veut jouer honnêtement le jeu de l'échange verbal... (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 194).

Enfin, la compétence textuelle peut être interprétée comme la "*capacité d'agir linguistiquement avec succès dans le cadre d'un acte de communication*" (Rück, 1991 : 51). La capacité de manipuler le discours dépend de la connaissance du sujet. Il faut alors tenir compte du fait que la production des apprenants doit répondre aux critères de cohésion (adaptation au contexte d'emploi et usage approprié des connecteurs explicites) et de cohérence (respect de l'organisation logique des idées et possibilités d'inférence) (Widdowson, 1978).

On peut considérer que la compétence en langue académique est l'intégration de toutes les compétences que nous avons abordées qui permettent à un individu d'entrer dans un processus de communication avec d'autres personnes dans un contexte scientifique. Ainsi, un travail pour le développement de la compétence en langue académique imposerait l'entraînement de ces trois sous-compétences pour que l'apprenant sache "s'y adapter".

S'adapter signifie, au fil de l'interaction, ré-utiliser à sa façon le discours de l'autre pour en faire le sien propre. Ceci passe par une interprétation et une gestion nouvelle des situations, des activités communes et des relations... (Vasseur, 2002 : 47).

Pour conclure, il nous faut, pour notre recherche, mieux connaître les compétences pragmatiques requises en milieu académique pour les apprenants de L2, mais aussi ce qui fait que les différents discours que l'apprenant construit à partir des discours de différents interlocuteurs dans un contexte académique, lui permettent d'alimenter et de manifester ce processus complexe qu'est l'acquisition.

2.3.2 Les compétences pragmatiques requises des étudiants étrangers en milieu académique

Les apprenants de niveau avancé en milieu académique fréquentent différents types de contact avec l'oral. Notamment, lorsqu'il s'agit d'une rencontre scientifique ou professionnelle, les interactions nécessitent des enchaînements de structures argumentatives imprévues et contingentes qui permettent de façonner de nouveaux "*objets de discours et de savoir se rapportant à une interaction spécifique*" (Miecznikowski *et al.*, 2001). Dans ce cas, les participants à ce type d'interaction doivent se manifester de façon discursive et argumentative. Pour cette raison, il nous semble intéressant d'aborder la question sur des compétences requises des apprenants en L2 dans un contexte académique en les répartissant en deux groupes distincts : la compétence discursive et la compétence argumentative.

2.3.2.1 La compétence discursive

Au cours de la production d'énoncés du type "discours" dans un contexte académique, l'énonciateur fait appel à deux types de connaissances. Pour un discours réussi, il doit avoir des connaissances abondantes sur le thème que l'on va aborder et être capable de bien maîtriser et organiser son discours. Deux niveaux d'organisation linguistiques sont concernés : un niveau phrastique et un niveau discursif. Le premier correspond à la structure interne des constituants majeurs de l'énoncé, qui demande à la maîtrise de la compétence linguistique, tandis que le second déterminerait le développement de l'information à travers les énoncés pour former un discours.

Dans un premier temps, nous allons brièvement présenter la compétence discursive que l'on explique dans le cadre européen commun de référence pour les langues proposé par le conseil de l'Europe en 2001 (CECR) afin de mieux comprendre son principe au niveau pragmatique.

Selon le CECR, la compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur / apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés au niveau de la compétence discursive (CECR, 2001 : 96). Cette compétence permet à l'apprenant d'*"ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents"*. Elle recouvre la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes, et la capacité à les maîtriser en termes de thème / rhème, d'information donnée / information nouvelle, d'enchaînement "naturel" et de cause / conséquence. Par ailleurs, elle concerne la capacité de gérer et de structurer le discours en terme d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, d'organisation logique, de style et de registre, d'efficacité rhétorique et de *principe coopératif* (maximes conversationnelles de Grice, 1975 ; cité par Bange, 1992a)¹². Le CECR précise que *"la dérogation à ces critères en vue d'une communication directe et efficace ne devrait se faire que dans un but précis et non par incapacité à les respecter"*. En effet, la capacité de structurer le *"plan du texte"* est requise à l'apprenant. Il s'agit de :

La connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple,

¹² Nous en discuterons plus précisément dans le chapitre 4.4.

- *comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.)*
- *Comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc.*
- *Comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.)*
- *Comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc. (CECR, 2001 : 96).*

Que signifie l'acquisition de la compétence discursive en L2 ? Selon Véronique (2004),

The acquisition of discursive capacities in L2 implies the ability to produce text in context and to meet the communicative needs of both speaker and addressee in terms of information organization (Véronique, 2004 : 257).

En ce sens, nous nous apercevons que la compétence discursive est une compétence que l'énonciateur individu doit développer pour produire un ensemble d'énoncés cohérents en mettant l'accent sur la transmission d'informations bien organisées et structurées. Le but est ainsi de communiquer avec ses interlocuteurs sur un sujet précis (scientifique ou non).

Selon le CECR, une grande partie de l'enseignement de la langue maternelle est consacrée à l'acquisition des capacités discursives. Cependant, il ne s'agit guère de celui d'une langue étrangère (par le fait de la culture éducative propre à chaque pays). Dans le cas de l'appropriation d'une L2, les apprenants de niveau avancé, notamment ceux qui sont intégrés dans une communauté précise comme l'université francophone, doivent développer leur compétence discursive à travers des activités pédagogiques appropriées au contexte.

2.3.2.2 La compétence argumentative

Pour cerner la notion d'argumentation, insistons-nous sur Moeschler et Platin.

Moeschler (1985) affirme qu'une argumentation consiste en "*une relation entre un ou des arguments et une conclusion*" alors le fait d'"argumenter" revient à "*donner des raisons pour telle ou telle conclusion*" (1985 : 46). Par ailleurs, il précise qu'il est nécessaire d'opposer "argumenter" à "prouver" ou "déduire".

Un discours argumentatif n'est pas un discours apportant à proprement parler des preuves, ni un discours fonctionnant sur les principes de la déduction logique. En d'autres termes, argumenter ne revient pas à démontrer la vérité d'une assertion, ni à indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement (Moeschler, 1985 : 46).

Nous pouvons remarquer que Plantin (1996 : 24) partage la même opinion que Moeschler sur le fait que l'argumentation se construit grâce à une corrélation entre l'argument, énoncé assuré et accepté, et la conclusion, atteinte à un énoncé moins assuré donc moins acceptable. Selon Plantin, l'argumentation est une opération qui prend appui sur cette corrélation. A la différence de Moeschler, Plantin développe l'acte argumentatif en mettant l'accent sur la relation avec l'interlocuteur, en s'approchant de hauts niveaux d'échange. Il déclare que, par définition, deux voix doivent se faire entendre dans le discours argumentatif, celle du défendant et celle de l'opposant.

Argumenter, c'est adresser à un interlocuteur un argument, c'est-à-dire une bonne raison, pour lui faire admettre une conclusion et l'inciter à adopter les comportements adéquats (Plantin, 1996 : 24).

Pour Plantin, l'argumentation est une opération de pensée et une question de logique alors qu'elle est produite dans des textes monologiques, qui sont l'instrument de l'expression logique. Ce qui la différencie d'un discours général est que les textes sont critiqués en fonction d'une "*norme logico-scientifique*" (Plantin, 1996 : 28), qui prend en compte de la "*valeur de vérité des énoncés entrant dans l'argumentation et la validité du lien qui unit les prémisses à la conclusion*" (Plantin, 1996 : 28).

Focalisons-nous sur le côté pratique de l'argumentation. Toulmin (1991) propose six composants en corrélation pour les arguments, qui sont les suivants : la réclamation ("*claim*"), les données ("*data*"), la garantie ("*warrant*"), le support ("*backing*"), la réfutation ("*rebuttal*") et la qualité ("*qualifier*"). Les trois premiers facteurs (réclamation, donnée et garantie) sont considérés comme composants essentiels des arguments pratiques, alors que la deuxième triade (réfutation, qualité et support) peut ne pas être nécessaire à certains arguments.

L'argumentation est, en général, associée aux discours et débats politiques, ou encore à la résolution de situations de conflit ayant des enjeux pratiques, sans négliger la rhétorique. Plantin (1990) souligne.

La rhétorique classique a recours à l'argumentation lorsqu'il s'agit de régler les choix politiques (genre délibératif), de renforcer les normes sociales et morales (genre épideictique), ou de sanctionner les conduites répréhensibles (genre judiciaire) (Plantin, 1990 : 12).

Pourtant, cette caractérisation de l'argumentation nous paraît trop restreinte et catégorisée pour l'objectif de notre recherche. Ainsi, nous nous reposons plutôt sur Grize (1990) : "*argumenter, dans l'acception courante du terme, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse*" (Grize, 1990a : 40). Et il poursuit qu'il est possible de concevoir l'argumentation d'un point de vue plus large et de l'entendre comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un (Grize, 1990a : 40). Ou encore,

Un discours s'adresse toujours à quelqu'un pour agir sur lui, plus exactement sur quelque trait de ses représentations... Tout discours a donc une composante argumentative (Grize, 1990b : 88).

A partir de cette réflexion, nous insistons premièrement sur le fait que l'ensemble des énoncés cohérents de l'apprenant (le produit discursif) doit avoir des enjeux pratiques. Pour cela, nous tentons de mettre le lien avec la compétence argumentative en L1. Si l'apprenant est capable d'argumenter en L1 avec ses propres compétences langagières, de quelle acquisition s'agit-il pour la compétence argumentative en L2 ? Il nous semble qu'il n'existe pas une différence

remarquable entre la compétence argumentative que l'on exige en langue maternelle ou en L2. Bouchard (1996 : 94) souligne qu'une première manifestation importante de la compétence argumentative en langue étrangère est la capacité de parler de l'argumentation comme en langue maternelle parce qu'elle est caractéristique d'une expérience communicative d'adulte cultivé, en L1, en même temps que d'une compétence linguistique en L2. Autrement dit, les étudiants étrangers dans un contexte académique peuvent être capables d'argumenter en L2 avec un niveau comparable à celui obtenu en L1.

Dans ce cas, pourquoi l'apprenant de L2 dans un contexte académique français a besoin de s'entraîner à améliorer cette compétence ? Par quel processus l'apprenant acquiert-il une compétence argumentative en L2 ? Selon Arditty (1998 : 147), acquérir les moyens d'argumenter signifie concrètement de devenir capable de motiver une demande, de justifier un refus, d'expliquer ou d'illustrer un point de vue, de construire des réponses (pas nécessairement logique à des "pourquoi ?") avec son interlocuteur lors de l'interaction. Ceci n'implique pas une compétence argumentative que l'on a développé en langue maternelle mais nécessiterait de la reconstruire à partir du moment où elle a à s'exercer en L2 dans un contexte culturel différent.

L'argumentation est une activité qui ne se limite pas à certains cadres interactionnels. [...] Elle s'entremêle en outre à d'autres activités, narration, description, etc. qu'elle peut mettre à son service et des séquences argumentatives peuvent encadrer ou inclure des séquences d'un autre type ou y d'être insérées (Arditty, 1998 : 154).

Nous pouvons conclure que l'argumentation fait appel à un savoir-faire des participants basé sur une triple compétence : la compétence de communication combinant la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence textuelle. Plus particulièrement, cette dernière peut être interpréter comme la "*capacité d'agir linguistiquement avec succès dans le cadre d'un acte de communication*" (Rück, 1991 : 52). L'énonciateur doit être capable de produire des énoncés bien formés et de comprendre l'interlocuteur avec un système linguistique et la culture académique dans une L2. Par ailleurs, il doit établir une combinaison d'arguments en fonction de l'objectif à atteindre dans un contexte donné. C'est la raison pour laquelle l'argumentation pourrait être perçue comme un discours-en-interaction. En considérant que l'argumentation pour les apprenants adultes de niveau avancé en L2 est un

entraînement pour développer la construction et l'adaptation des énoncés au contexte, nous allons voir plus précisément pourquoi la compétence textuelle liée à la linguistique textuelle est intéressante pour le développement de ces deux compétences.

2.3.2.3 L'intérêt de la linguistique textuelle pour le développement de la compétence discursive et de la compétence argumentative

L'approche de la linguistique textuelle attire notre attention dans le but de développer la compétence discursive et la compétence argumentative que nous avons mentionnées dans les parties précédentes.

Afin de discuter l'intérêt de la linguistique textuelle, focalisons-nous d'abord sur le lien qu'elle établit avec l'analyse du discours en mettant l'accent sur le concept que nous avons abordé ci-dessus à travers le discours-en-interaction (voir le 1.3.4.4).

En ce qui concerne l'analyse du discours, nous nous inspirons de Moeschler. Cette analyse a pour objet principal de décrire la structure hiérarchique de la conversation, tant dans les différentes unités conversationnelles qui la composent (échange, intervention, acte de langage) que dans les différentes relations ou fonctions (illocutoires et interactives) entre les unités la constituant (Moeschler, 1985 : 18).

Ce qui est déterminant, dans l'optique de la linguistique textuelle selon Rück (1991), c'est la "*prise en charge du contexte et de l'interdépendance des éléments*" (Rück, 1991 : 52). La limite de la description n'est pas déterminée par l'unité "phrase". En effet, des phrases isolées peuvent s'associer à d'autres phrases pour constituer des textes. Il est alors intéressant d'observer la structure et la relation phrastique qui produit un effet lors de la construction des textes. Il insiste donc sur le fait que le propre de la linguistique textuelle correspond à la mise en œuvre d'une méthodologie qui considère une "*communication écrite*" comme un système d'instruction et de guidage.

De ce point de vue, on peut considérer que la linguistique textuelle a pour rôle de théoriser et de décrire les agencements d'énoncés élémentaires au sein de l'unité de haute complexité que constitue un texte, notamment au sein de l'analyse du discours.

Pour Adam, par exemple, la linguistique textuelle porte autant sur la description et la définition des différentes unités que sur les opérations dont, à tous les niveaux de complexité, les énoncés portent la trace (2005 : 33). Il situe donc d'une manière résolue la linguistique textuelle dans le domaine plus vaste de l'analyse du discours.

Le lien [de la linguistique textuelle] avec l'analyse des discours est clairement affirmé et l'objet mieux défini : des pratiques discursives institutionnalisées, c'est-à-dire des genres de discours (Adam, 2005 : 30).

En définissant la linguistique textuelle comme "*auxiliaire de l'analyse du discours*", Adam insiste sur cette proposition de méthode essentielle qui consiste à ne pas séparer les notions de texte et de discours.

Chaque texte se présente comme un énoncé complet, mais non isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine (Adam, 2005 : 29).

Ou encore,

L'analyse textuelle du discours ne peut pas faire l'économie de l'articulation du textuel et du discursif car ces deux points de vue complémentaires ne sont séparés que pour des raisons méthodologiques (Adam, 2005 : 29).

Il est nécessaire, pour nous, de voir en quoi cette approche peut être favorable aux apprenants de niveau avancé dans un contexte académique. Nous nous proposons de nous tourner conjointement vers la linguistique textuelle et l'analyse textuelle des discours. Nous nous proposons également de mettre en relation la linguistique textuelle et la pragmatique discursive dans un contexte académique. Ces deux approches rejoignent les principes de la linguistique interactionnelle dans un contexte scientifique. Comme Mondada (2005) le mentionne, "*le savoir scientifique n'est pas l'œuvre d'individus isolés, mais de laboratoires et d'équipes où interviennent des modes complexes d'organisation et de distribution du travail intellectuel*" (Mondada, 2005 : 15).

Cette ouverture à la linguistique textuelle apporte une forme d'articulation intéressante entre sciences du langage et recherche sur l'acquisition d'une L2. En effet, nous pouvons considérer que les critères réunis dans cette partie comprennent la linguistique interactionnelle, la linguistique textuelle et l'analyse du discours. Ceci nous semble très favorable à l'approfondissement de notre recherche, qui s'appuie à la fois sur des spécificités linguistiques chez les apprenants de niveau avancé que nous verrons dans la partie suivante (2.3.3.2), et sur des caractéristiques de l'outil de communication médiée par ordinateur (CMO) à base textuelle que nous allons aborder dans le chapitre 3.1.

2.3.3 Le développement de la compétence textuelle chez les apprenants de niveau "avancé"

La réflexion sur les compétences requises des étudiants étrangers en milieu académique nous a permis d'avancer l'hypothèse suivante : quel que soit leur niveau, les apprenants ont quelques difficultés relatives à la structuration ou à l'organisation des informations ("*information organization*", Véronique, 2004 : 257) et à la précision de leurs énoncés. Il nous semble judicieux d'examiner ces difficultés par rapport aux stades acquisitionnels de l'apprenant de français L2. Pour ce faire, nous allons d'abord réfléchir à ce qu'apporte la variété de base pour l'apprenant adulte de niveau avancé et la raison pour laquelle elle est intéressante pour notre recherche alors qu'elle concerne l'apprenant débutant. Ceci nous aidera à concrétiser le continuum des stades acquisitionnels de l'apprenant en français L2 en tenant compte du développement de sa compétence textuelle que de nombreux acquisitionnistes ont étudié.

2.3.3.1 La variété de base et l'apprenant de niveau avancé ?

Il est intéressant de rappeler ce que Klein et Perdue (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue, 1995) constatent à travers leurs études de cas longitudinales d'apprenants adultes de niveaux débutant et intermédiaire.

... il s'agit d'une 'tâche' communicative spécifique [...] tous les apprenants acquièrent un petit faisceau de règles qui constituent un 'système-minimal-

pour-raconter'. Nous appellerons ceci la 'variété de base', correspondant à une structuration verbale (Perdue, 1995 : 146).

Précisons d'abord ce que signifie la "structuration verbale" dans la variété de base. Selon Perdue (1995), contrairement à la structuration nominale¹³, il s'agit des énoncés s'organisant autour d'un verbe explicite. De plus, tandis que la structuration nominale est un phénomène observé aux tout premiers stades de l'acquisition, la structuration verbale témoigne du développement du niveau de langue. Cependant, cette structure ne comporte pas de verbe fléchi ni de subordination. Par exemple, l'apprenant pourrait utiliser une simple juxtaposition s'appuyant sur l'ordre chronologique des propositions (énoncés simples) pour s'exprimer. Dans ce cas de figure, les relations entre énoncés restent implicites.

La variété de base est caractérisée par son inadéquation : inadéquation lexicale et inadéquation structurale ("*lexical inadequacy*" / "*structural inadequacy*", Klein & Perdue, 1992 : 315).

Selon Perdue (1995), le développement de trois phénomènes morphosyntaxiques est entamé par la variété de base : le système des pronoms, la subordination et la morphologie verbale. Grâce à ce développement, l'apprenant peut donc construire des énoncés plus complexes. Pourtant, Perdue constate que la variété de base est "*relativement imperméable*" (Perdue, 1995 : 146) aux spécificités morphosyntaxiques des langues source et cible en présence.

Tandis que nous nous rendons compte du fait que les apprenants d'un niveau avancé sont opposés des apprenants adultes "*naturels* (Schlyter, 1996)", l'imperméabilité et certains traits caractéristiques observables dans la variété de base attirent notre attention dans la mesure où nous pourrions relever des spécificités plus variées de la structure complexe des apprenants avancés, lorsqu'ils construisent la subordination par exemple.

¹³ A propos des caractéristiques de la structuration nominale, nous prenons la constatation de Perdue (1995).

Dans la structuration nominale initiale, les apprenants, disposant d'un vocabulaire extrêmement restreint composé majoritairement d'éléments correspondant aux substantifs de la LC, organisent leurs énoncés en mettant en relation une expression nominale et un 'prédicat' (souvent nominal, mais aussi adjectival ou adverbial), l'ensemble pouvant être contextualisé par une expression adverbiales de temps ou de lieu (Perdue, 1995 : 150).

2.3.3.2 Le continuum des stades acquisitionnels de l'apprenant en français L2

Focalisons-nous sur le continuum du stade acquisitionnel que de nombreux acquisitionnistes proposent (Bartning, 1997 ; Bartning & Forsberg, 2003 ; Bartning & Kirchmeyer, 2003 ; Bartning & Schlyter, 2004 ; Chini, 2003 ; Hancock, 1997, 2002 ; Klein & Perdue, 1992, 1997 ; Lambert *et al.*, 2003 ; Perdue, 1995, 1996). Dans un premier temps, Bartning (1997) a esquissé un continuum d'acquisition basé sur les résultats du projet ESF (*European Science Foundation*), du projet InterFra ainsi que sur les résultats d'un certain nombre d'études empiriques internationales portant sur l'apprenant avancé et les personnes quasi-bilingues. Les stades¹⁴ présentés sont : 1) le stade prébasique (Perdue, 1996), 2) le stade basique (Klein & Perdue, 1997), 3) le stade avec des variétés préavancées et avancées, 4) le stade quasi-bilingue et 5) le bilinguisme.

Par la suite, Bartning et Kirchmeyer (2003) ont développé huit stades concernant le français oral en se reposant sur le développement de la compétence textuelle: 1) le stade initial, 2) le stade post-initial, 3) le stade intermédiaire, 4) le stade avancé bas, 5) le stade avancé moyen, 6) le stade avancé supérieur, 7) le stade quasi-natif, 8) le stade natif ou état final de la maîtrise de la langue cible.

Bartning et Schlyter (2004) et Bartning (2008) stabilisent enfin six stades en plaçant l'apprenant avancé dans une perspective développementale, les deux derniers stades n'étant plus inclus (le stade quasi-natif et le stade natif ou état final). A partir de ces études, il est intéressant de préciser chaque stade avec les exemples d'énoncés que ces auteurs proposent afin de voir les traits dominants pour le développement de la compétence textuelle. En fonction du profil de notre public, nous nous intéressons notamment aux stades concernant le niveau avancé.

Le stade initial

- Emergence d'une certaine morphologie flexionnelle dès le début du processus.
- Emergence d'une structuration d'énoncés nominale avec une organisation topique-focus.
- Distribution arbitraire de formes verbales non-finies.

¹⁴ Les stades sont cités du niveau inférieur au niveau supérieur.

- Expressions figées (séquences préfabriquées) comme "je voudrais", "je m'appelle", "j'habite", "je (ne) sais pas", etc.
- Occurrences de "je suis", "j'a" et "j'ai", etc.
- Rares occurrences de "c'est" et "il y a".

Le stade post-initial

- Persistance de l'organisation de structuration nominale, mais aussi émergence d'une organisation structurale verbale fléchie, avec l'évolution d'une certaine opposition des formes verbales finies et non-finies.
- Début de la subordination (subordination causale : parce que, subordination temporelle : quand).
- Occurrences de formes verbales non-finies, par exemple, "je donner" (la variété de base).
- Absence d'accord verbal au pluriel du présent, par exemple, "ils prend".
- Émergence de quelques formes de passé composé, par exemple, "j'ai vu".
- Recours important à "c'est" en tant que constructeur d'énoncés (peu de "il y a").
- Émergence de verbes modaux : "je peux / veux aller".

Le stade intermédiaire

- Une structuration simple et iconique en parataxe, et un enrichissement de la subordination : causale, temporelle, relative, complétive et interrogative.
- La persistance de l'emploi des formes non-finies des verbes lexicaux, par exemple, "il prendre".
- L'absence d'accord verbal "ils prend" ; cas isolés de "ils prennent".
- Certaines oppositions entre formes finies et non-finies, par exemple, "il a / ils ont", "il est / ils sont".
- L'emploi de verbes modaux "je veux rester".
- L'emploi du futur proche.
- L'émergence de quelques formes du futur simple.
- L'opposition présent / passé composé.
- L'émergence de l'imparfait avec "être / avoir".
- Le recours important à "c'est" en tant que constructeur d'énoncés et l'emploi non natif de "c'est" pour éviter certaines structures syntaxiques et morphologiques.
- L'emploi de "il y a".

- Cas isolés du subjonctif "il faut je le prenne"...

On peut remarquer que la grammaticalisation de la morphologie verbale est en plein développement dans le stade intermédiaire. Lorsque l'apprenant atteint le stade avancé, ses énoncés sont caractérisés par un éventail plus large de structures d'énoncés et par la grammaticalisation de la morphologie flexionnelle qui devient fonctionnelle, même s'il subsiste des zones fragiles. Dans le stade avancé, le développement de l'interlangue s'accompagne d'un enrichissement d'expressions et d'un choix dans le répertoire.

Le stade avancé bas

- Disparition des formes non finies.
- Des formes verbales plus complexes (le subjonctif) commencent à apparaître impliquant une relation discursive (relations temporelles et conditionnelles).
- Restriction du passé composé aux verbes d'action et de l'imparfait aux verbes d'état ; les formes verbales temporelles et aspectuelles ne sont pas encore fonctionnelles comme chez les natifs.
- Les négations deviennent complexes et contiennent "rien", "jamais", "personne", elles sont bien placées et leur utilisation est correcte en général.
- Rares occurrences du conditionnel et du plus-que-parfait.
- Emploi du futur simple.
- Emploi du présent pour le passé et emploi du passé composé pour l'imparfait ainsi que pour le plus-que-parfait.
- Recours à la subordination temporelle, causale, relative, interrogative, complétive.
- Suremploi des marqueurs polyfonctionnels "mais" et "parce que" dans les dialogues.

Le stade avancé moyen

- l'acquisition de la morphologie flexionnelle est presque terminée.
- Emploi du passé composé avec des verbes d'état et de l'imparfait avec des verbes d'action : déplacement souple sur l'axe du temps.
- Emploi du conditionnel et du subjonctif : le subjonctif devient plus productif.
- L'accord du genre sur le déterminant et surtout sur l'adjectif pose toujours des problèmes.
- Le problème des relatives avec "dont" et le gérondif est observable.

Le stade avancé supérieur

- Il est caractérisé par une morphologie flexionnelle stabilisée et automatisée même dans les énoncés multipropositionnels, et conforme à la langue cible avec une organisation discursive non native.
- Un emploi natif des connecteurs "enfin" et "donc" est observable.

Ici, nous nous intéressons notamment au développement morphosyntaxique, qui est étroitement lié à la compétence textuelle. Selon Klein et Perdue (1997), les apprenants adultes d'une "deuxième langue" ont très généralement tendance à construire un système linguistique bien structuré, mais il y a souvent absence de marquage morphologique du nombre, du genre, du temps, de l'aspect, et l'absence également de toute subordination syntaxique. Par ailleurs, les séquences préfabriquées que l'on peut observer chez les apprenants du stade initial persistent dans tous les stades y compris les stades avancés (Bartning & Forsberg, 2003 ; Bartning, 2008).

L'étude de Lambert, Carroll et von Stutterheim (2003) montre qu'il apparaît une originalité, appelé "*parfum d'étrangeté*", face aux discours des apprenants de niveau avancé ainsi qu'un écart lors de la production des textes.

Tous ceux qui sont en contact avec des quasi-natifs ou des apprenants très avancés ont pu constater que, dans les interactions routinières, ces derniers pouvaient être pris pour des membres de la communauté linguistique de leur langue cible, mais dès lors qu'ils se lancent dans les productions plus élaborées, il subsiste dans leurs discours un parfum d'étrangeté. Leur répertoire lexical est important, ils maîtrisent les règles de grammaire au niveau de l'énoncé, et pourtant, selon les locuteurs autochtones, leurs textes ne peuvent être comme ceux qui sont produits par un natif (Lambert et al., 2003 : 42).

Pour conclure, l'apprenant de niveau avancé doit faire des efforts pour produire des énoncés cohérents (et les discours) en tenant compte du niveau de langue exigé par le contexte. Il doit donc envisager la meilleure manière de produire ses énoncés afin que l'auditoire puisse recevoir et juger son discours d'une façon pertinente par rapport au message qu'il cherche à

transmettre. Nous le vérifierons avec les données que nous avons recueillies à travers les activités pédagogiques conçues dans ce but.

2.4 Discussion : le FLE dans un contexte académique

Dans la partie 2.1, nous avons tenté de clarifier la particularité de la notion de FLE, de FLS, de français de spécialité ainsi que de FOS. Nous avons constaté que le FOS est distingué du français de spécialité dans la mesure où le premier s'appuie plutôt sur une demande spécifique et un besoin immédiat en milieu professionnel.

L'enseignement et de l'apprentissage du français dans un contexte universitaire est considéré comme une partie du français sur objectif spécifique, pour un certain nombre de chercheurs (Mangiante & Parpette, 2004, 2006 ; Robert, 2002). Bien qu'il existe une ressemblance entre les deux notions, nous considérons que le "français académique" possède ses propres caractéristiques. Il nous semble indispensable de définir précisément ce "français académique".

Focalisons-nous sur l'utilisation du français pour les étudiants étrangers dans un contexte universitaire. Les étudiants non francophones faisant leurs études en France doivent perfectionner rapidement leurs compétences linguistiques pour atteindre leurs objectifs universitaires. Etant donné que le FOS concerne la transmission de savoir-faire sur des compétences transversales à différentes disciplines, il est également possible que cette notion se réfère au français que l'on utilise en milieu universitaire, comme le montrent Mangiante et Parpette (2004, 2006) dans le cas des étudiants étrangers à l'école secondaire en France et des étudiants universitaires dans un pays étranger.

En ce qui concerne le premier cas, à propos des étudiants chinois en France, les auteurs affirment que,

C'est leur projet de venue en France qui détermine leur besoin d'apprentissage et c'est à partir du moment où ils décident de s'expatrier qu'ils s'inscrivent à un cours intensif dans un centre de langue. Ce public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec

une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois (Mangiante & Parpette, 2004 : 16).

Quant au second groupe d'apprenants, ils relèvent une étude de cas dans laquelle le principe du FOS est adapté aux étudiants universitaires au Maroc (Mangiante & Parpette, 2006). La réforme universitaire mise en place à la rentrée s'appuie sur le constat des difficultés des étudiants des premiers cycles des filières non linguistiques à suivre des cours en français. Des cours de mise à niveau linguistique ont été mis en place avec une demande précise d'élaboration des programmes, selon une démarche fondée sur l'analyse des besoins de ces étudiants et sur l'étude du discours universitaire. Nous pouvons remarquer que le FOS en milieu universitaire tient compte du fait qu'il y a un besoin immédiat de compétence en français en lien avec la discipline, et que la formation linguistique a tout intérêt à l'intégrer. Et cela se déroule dans une perspective où il y a des "*demandes spécifiques émanant du monde professionnel*" (Mangiante & Parpette, 2004 : 16).

Cependant, il nous semble que le terme FOS n'est pas idéal pour qualifier le français que les étudiants étrangers utilisent en milieu universitaire scientifique pour des pratiques académiques car il n'est pas suffisamment en rapport avec tout ce qui est propre aux circonstances et aux objectifs universitaires.

Hilgert (2008a) mentionne que le FLE à l'université se comprend comme "*français langue des études*" et qu'il prend une orientation spécifique, qui découle du fait que les étudiants sont mis devant des épreuves de natifs (Hilgert, 2008a : 130). Elle évoque ainsi le terme "*français sur objectifs universitaires (FOU)*"

S'il [le français sur objectifs universitaires] n'a pas de contenu d'une spécialité, il dépasse pourtant les contenus du français général communicatif par le fait que son objectif général est le 'comment' (comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc.) (Hilgert, 2008a : 131).

Les cours ou les activités qui sont regroupés sous la dénomination de FOU correspondent en pratique à trois orientations selon Hilgert (2008b).

- ***Le français pour l'université** , ou F-univ, souvent proposé sous forme de stages intensifs du type "passerelle vers l'université', visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive.*
- ***La compréhension des cours**, ou FOU-co, qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité.*
- ***La méthodologie de l'écrit** , ou FOU-méth, qui dépasse la reproduction de cours, consistant en l'application des techniques d'écriture des exercices académiques.*

Cette diversité montre qu'il est plus adéquat de parler de français à objectifs universitaires au pluriel.

Les étudiants non francophones (la plupart d'entre eux étaient des "apprenants de français général (FLE)" au début de leur apprentissage du français) ont besoin d'une double compétence, non seulement une compétence linguistique en français équivalent à celle des natifs mais aussi une compétence concernant les savoir-faire scientifiques en milieu académique. Hilgert le précise,

Il s'agit pour les étudiants de passer l'"épreuve" de la compréhension des cours, mais aussi de passer des contrôles des connaissances qui ne visent pas à évaluer la maîtrise du français langue de communication, mais celle des connaissances disciplinaires, rendues en bon français et respectant une forme exigée à l'université, culturellement marquée par une longue tradition des exercices "à la française" (Hilgert, 2008a : 130).

Ce constat nous aide à cerner plus aisément le concept de "français dans un contexte académique" que nous tenons à aborder dans notre recherche. Récapitulons quelques aspects primordiaux de notre formation (voir le Chapitre 4 pour plus de précision).

- Le public cible de notre recherche : des étudiants (étudiants en Master, doctorants, post-doctorants et chercheurs) non francophones en sciences humaines qui entament ou sont en train de faire des études en français.
- Les lieux d'utilisation de la langue : en France ou dans le pays d'origine pour obtenir le diplôme français dans une université française.

- Les objectifs : 1) la familiarisation avec la langue et la culture académiques, et le perfectionnement pour aider les étudiants à mieux s'intégrer à leur domaine d'étude, mais aussi 2) l'acquisition des règles de la composition académique en usage dans les universités françaises.

Il nous semble évident que le public doit être apte à réaliser des échanges en L2 sans difficulté linguistique majeure. Plus particulièrement en ce qui concerne le domaine d'étude, les sciences humaines est celui où *"les exigences formelles et discursives sont d'autant plus importantes que le savoir est tout entier dépendant du discours qui l'exprime"* comme le mentionne Hilgert (2008b) :

Nous pouvons constater que le français dans un contexte académique a certains aspects communs avec le FOS et avec le FOU (Hilgert, 2008b) ;

- avec le FOS, dans le sens où l'objet principal est la transmission immédiate de savoir-faire sur des compétences transversales à différentes disciplines selon le besoin du public ;
- avec le FOU, dans le sens où l'objectif général est *"la méthodologie des exercices académiques transversaux dans le domaine des sciences humaines"*.

Par ailleurs, les trois orientations du FOU (F-univ, FOU-co et FOU méth) se retrouvent dans le concept de français dans un contexte académique.

Nous pouvons constater que notre recherche est inscrite dans le domaine du FLE parce que les étudiants travaillent sur la construction de connaissances linguistiques en L2 (le français), et non sur les connaissances spécifiques de leur domaine de spécialité. Ils utilisent le français afin de structurer, voire restructurer les connaissances scientifiques qu'ils sont censés assimiler dans leur domaine de spécialité. Cependant, nous envisageons une distinction plus affinée dans notre recherche : l'apprentissage du FLE dans un contexte académique est basé sur des échanges entre apprenants sur les questions linguistiques et sur les pratiques universitaires dans différents contextes pour une plus large application au-delà de l'université (l'insertion professionnelle). Dégagés de la notion d'enseignement et d'apprentissage du cours de langue "classique", les apprenants construisent, de manière collaborative et coopérative,

leurs connaissances et savoir-faire au travers des interactions apprenants-apprenants et/ou enseignants/tuteurs-apprenants.

A travers cette constatation, nous avançons dans l'hypothèse que nous avons émise au début : établir des liens entre des éléments linguistiques de la L2 (le français) et les connaissances sur le domaine d'étude, et produire des énoncés en L2 impliquent des compétences particulières de la part des apprenants afin de restructurer leurs connaissances scientifiques. Pour ce public, les phénomènes cognitifs ne concernent plus la perception-découverte d'un nouveau système mais la maîtrise de ce système et l'approfondissement des capacités intellectuelles verbales. Hilgert (2008b) remarque qu'une étape importante que doit franchir l'étudiant étranger est de passer d'une conception floue des tâches qui l'attendent à une vision claire des exigences d'un discours universitaire français. En effet, le discours dans un cadre spécifique devrait être distingué d'un discours général qui se sert des registres familiers ou argotiques (Miecznikowski *et al.* 2001). Dans cette optique, le discours dans un cadre académique a pour caractéristique à la fois de présenter d'un thème discursif et de produire une discussion dans un contexte scientifique, tout en établissant une interaction linguistique. A cet égard, nous insistons sur le fait qu'une dominance implique les compétences de textualisation spécifiques à oral pour la maîtrise de la structure et de l'interaction.

Après avoir abordé l'acquisition / apprentissage d'une L2 dans le premier chapitre, nous avons réfléchi dans ce chapitre sur la position du FLE ainsi que sur des compétences requises des apprenants dans un contexte académique. Le chapitre suivant donnera un aperçu théorique sur l'outil de communication que nous avons choisi (le clavardage) pour l'interaction en L2 entre apprenants.

Chapitre 3 Clavardage et CMO

On observe depuis quelques années un essor de la formation à distance (FAD) appuyée sur des outils comme les plateformes (*WebCT* ou autres). En parallèle avec l'importance de plus en plus grande donnée aux pratiques sociales en didactique des langues, les dispositifs de FAD intègrent de plus en plus systématiquement une palette d'outils permettant aux apprenants et aux formateurs de communiquer à distance (courriel, forums de discussion, blogues...). Ces outils plus ou moins grand public servent ainsi à l'apprentissage. Nous nous situons nous-mêmes à un point de rencontre entre didactique des langues et communication au sens plus large dans notre recherche.

Dans ce chapitre, nous examinerons la communication médiée par ordinateur (CMO) et le clavardage qui en est une des formes, dans leur lien avec l'appropriation d'une L2.

3.1 Le clavardage

Cette partie a pour objet de préciser certains aspects du clavardage. Nous allons d'abord examiner des caractéristiques générales du clavardage en tant qu'outil de communication à distance synchrone, puis tenter de trouver des facteurs qui le caractérisent comme échange oral-écrit. Nous étudierons enfin le potentiel des activités de clavardage au sein de l'appropriation d'une L2 à travers différentes études de cas pour voir en quoi l'usage du clavardage est favorable à l'appropriation d'une L2. Nous nous appuyons sur les aspects interactionnels et acquisitionnels.

3.1.1 Le choix du terme "clavardage" dans notre recherche

La communication à distance synchrone à base textuelle est désignée en anglais par *chat*, *tchat* ou *tchatche* (=bavardage). En français, on renonce à utiliser ce terme et l'Office québécois de la langue française (OQLF) propose le néologisme "clavardage" formé de "clavier" et de "bavardage". Le clavardage désigne une "*activité permettant à un internaute d'avoir une conversation écrite, interactive et en temps réel avec d'autres internautes, par*

clavier interposé" (OQLF, 1997). En France, le terme "causette", qui désigne une "communication informelle entre plusieurs personnes sur l'internet, par échange de messages affichés sur leurs écrans", a été adopté en 1999 par la Commission générale de terminologie et de néologie. Cependant, en raison d'une concurrence inutile avec "clavardage", "causette" n'a pas été retenu comme synonyme au Québec. Ainsi, il n'est pas entré en usage. Travaillant sur le FLE, le choix du terme "clavardage" nous semble ici judicieux car non seulement il s'agit du terme adopté par la communauté francophone, mais aussi parce qu'il traduit plus fortement l'idée d'échange à base textuelle que le mot "chat".

3.1.2 Caractéristiques générales

Nous présentons des caractéristiques générales du clavardage en tant qu'outil de communication synchrone à base textuelle.

3.1.2.1 Communication électronique scripturale synchrone

Les outils de CMO (courriel, forum de discussion, clavardage, etc., voir la partie 3.2.2) mettent en contact de manière synchrone ou asynchrone des internautes qui veulent communiquer selon leurs disponibilités. Mettant l'accent notamment sur l'aspect écrit, Anis (2003) propose de parler de "*communication électronique scripturale*", qui comprend deux principes : il s'agit, d'une part, d'une communication "électronique" car les messages sont véhiculés grâce à l'alliance de l'informatique et des télécommunications, et d'autre part, d'une communication "scripturale" car elle permet d'affranchir la communication des supports matériels habituels de l'écriture grâce à des codages numériques. Il s'agit d'échanges dont les messages sont véhiculés grâce à l'alliance de l'informatique et des communications. Le courriel, les forums de discussion, la messagerie instantanée et le *Short Message Service* (SMS) sont des exemples de CMO. Anis définit ainsi les caractéristiques du clavardage, qui fait partie de la communication électronique scripturale.

Il s'agit d'un espace public (avec des niches privées), auquel on accède, pour certains sites, librement en choisissant un pseudonyme, pour d'autres moyennant une inscription. Il s'agit d'une communication collective dans

son principe mais essentiellement interindividuelle dans son fonctionnement réel (Anis, 2003).

Comme les autres outils de communication synchrone, le clavardage permet à des personnes éloignées de communiquer en temps réel. Il est généralement possible d'envoyer soit des messages publics vers tous les participants, soit des messages privés visibles seulement par leur destinataire. Pourtant, bien qu'à l'instar des forums de discussion les participants soient dégagés de la contrainte spatiale pour participer à une session de clavardage, ils doivent tout de même se plier à un horaire convenu pour se rencontrer en ligne.

3.1.2.2 Réalité dans un environnement virtuel

Le clavardage a pour caractéristique de fonctionner grâce à différentes formes d'applications informatiques sur Internet (*Messenger*, salon de clavardage dans une plateforme, etc.) dans lesquelles des personnes peuvent intervenir en fonction de leur rôle (apprenant, tuteur, organisateur, assistant, etc.). On peut s'interroger alors sur "*la réalité de la présence*" (Gerbault, 2002 : 20) : le flux des échanges langagiers sollicite chez les participants une implication, des jugements et des interactions avec leurs interlocuteurs à distance, permettant alors la négociation directe du sens entre eux. La notion d'environnement virtuel renvoie à des univers dynamiques étroitement associés à une vision constructiviste dont le fonctionnement se caractérise essentiellement par l'"*interaction humaine*" (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 : 48). Les environnements virtuels proposent des lieux où les apprenants interagissent et travaillent en utilisant diverses ressources. Comme le suggèrent Hoffman *et al.* (1995) la réalité virtuelle joue un rôle dans la "*sensation de présence*" en créant une implication cognitive et sensorielle des individus. Par ailleurs, l'immersion dans la réalité virtuelle réduirait la charge cognitive de l'apprenant dans l'exposition à une langue étrangère, comme le souligne Psotka (1995).

3.1.2.3 L'élimination de la norme de l'écrit

L'élimination de la norme de l'écrit est une caractéristique souvent soulignée de la discussion par clavardage : utilisation d'abréviations, imitation écrite approximative d'une prononciation,

etc. Crystal (2001) mentionne que la longueur du message est souvent réduite lors des échanges par clavardage par l'emploi des abréviations ou des acronymes. Il affirme que cette caractéristique est liée à l'immédiateté de la transmission des textes : rédiger un message bref augmente le rythme de la distribution de la parole et le dynamisme de l'interaction en temps réel. Par ailleurs, Filatova (2006 : 144) précise qu'un processus inconscient visant à la destruction des normes littéraires est à l'œuvre : large simplification grammaticale, abolition presque totale de la ponctuation.

On est dans une forme proche de celle des SMS (*short message service*), messages télématiques : on peut briser les règles orthographiques, en remplaçant celles-ci par l'imitation écrite approximative d'une prononciation ("*ki* (qui)" ou "*ir* (hier)") ou par la combinaison avec des chiffres ("*2m1* (demain)"). Par ailleurs, des formes abrégées sont souvent créées, comme par exemple "*tt* (tout)", "*pd* (pendant)" ou "*bcp* (beaucoup)". On retrouve ces phénomènes dans le clavardage.

Bien que cette manière de communiquer ne facilite pas la compréhension du message, les participants sont malgré tout motivés pour l'utiliser à cause de l'esprit de l'échange ludique (Nishimura, 2003).

3.1.3 Le clavardage pour des échanges oraux-écrits

Peut-on désigner le clavardage comme une simple conversation écrite ? Cette interprétation peut être insuffisante et rejoint la thématique de l'hybridation entre l'écrit et l'oral développée par plusieurs chercheurs qui se sont intéressés aux messages télématiques (Mancocchia, 1998).

Le clavardage comprend différentes caractéristiques de l'oral et de l'écrit. Il faut se rendre compte que les normes du clavardage ne correspondent pas parfaitement au point de vue que l'on a en général de l'écrit, identifié au texte publié, élaboré dans la durée et corrigé par des professionnels. Anis tente d'expliquer les caractéristiques du clavardage en s'appuyant sur le point de vue fonctionnaliste. Il affirme que la spécificité du système graphique n'est que dérivée. Ainsi, elle ne consiste qu'en l'"*actualisation de caractéristiques déjà présentes dans la parole mais cachées et voilées par l'apparence phénoménale de la matière phonique*" (Anis,

1988 : 42). Seule donc une analyse appropriée de cette dernière doit permettre de révéler l'essence purement sonore de la langue.

Selon Kerbrat-Orecchioni, l'opposition oral / écrit repose sur une "*différence de canal et de matériau sémiotique* (phonique vs graphique)" (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 29). Par ailleurs, cette opposition renvoie à la notion de registre "relâché vs soutenu", et à ce niveau l'on a, en effet, affaire à un continuum.

Si la polysémie de l'oral signale une affinité certaine entre la situation de parole orale et le style familier, il n'en existe pas moins toutes sortes de variétés d'oral (on peut "parler comme un livre") aussi bien que d'écrit (voir par exemple les "chats" et les "textos") (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 29).

Même s'il peut paraître difficile au premier abord, parlant de la communication sur Internet (*netspeak*), Crystal (2004) affirme que la CMO n'est conforme ni à l'écrit ni à l'oral mais précise qu'elle présente des propriétés de chacun, d'une manière sélective et appropriée en fonction de l'outil de communication choisi. Dans le cas du clavardage, contrairement à l'écrit manuscrit classique, l'écrit devient plus convivial et adopte un caractère moins "sacré", une "*valeur moins pérenne que n'en possède l'écrit traditionnel, dont on retrouve la valeur dans les maximes comme 'les paroles s'envolent, les écrits restent'*" (Gerbault, 2002 : 23). En introduisant les sons produits au cours de l'échange, des rires, des soupirs ou des marques d'hésitation pour remplir la pause, le clavardage permet d'ajouter l'"*oral paralinguistique*" (Filatova, 2006 : 145).

Lorsque l'on cherche à opposer l'écrit et l'oral, tout en blâmant ce dernier pour ses imperfections, les messages oraux sont caractérisés par l'abondance des scories : bafouillage, lapsus, ratés d'élocution, faux départs, constructions qui restent en suspens, corrigés, reformulations, constructions bancales, etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 41). Selon Kerbrat-Orecchioni (2005 : 29), on peut avoir toutes sortes de formes "hybrides" à ce niveau : oral secondairement scripturalisé, écrit oralisé ou enchevêtrement de l'oral et de l'écrit dans ces situations "oralo-graphique" dans lesquelles la communication exploite simultanément les deux types de matériaux. Nous considérons donc que le clavardage ressemble à une langue

écrite qui a été tirée d'une certaine manière dans la direction de la parole plutôt qu'à une langue parlée qui aurait été écrite : échange oral-écrit.

3.1.4 Potentiel des activités de clavardage pour l'appropriation d'une L2

Afin de trouver le potentiel des activités de clavardage pour l'appropriation d'une L2, nous nous proposons de voir comment les activités de clavardage contribue à l'acquisition d'une L2 et au dynamisme des interactions.

3.1.4.1 Rôles divers pour l'acquisition d'une L2

Une étude expérimentale de Warschauer (1996), s'appuyant sur un groupe d'apprenants d'anglais langue seconde, montre que les étudiants utilisent un matériel langagier lexicalement et syntaxiquement plus développé dans les échanges électroniques que dans les échanges en présentiel. Par ailleurs, de nombreuses études ont montré que le clavardage offrait la possibilité de développer l'interlangue de l'apprenant. Ainsi, en se focalisant sur les aspects qui sont communs aux interactions en présentiel et au clavardage dans le but d'évaluer le potentiel des outils de CMO synchrone à base textuelle, Tudini (2003b) remarque que le clavardage peut être un vecteur pour développer non seulement l'interlangue mais aussi la compétence orale chez des apprenants.

From an assessment point of view, the ability to print out the logs of learners' interactions is a useful monitoring and assessment tool for distance learners. Unlike tape recordings or contributions to voice forums, which give students the opportunity to write responses before recording them, the immediacy of real-time interactions via computer provides a snapshot of learners' interlanguage as it might occur in an oral setting (Tudini, 2003b).

Pellettieri (2000) examine la question de la compétence grammaticale à travers une étude sur le clavardage comme outil de négociation du sens. Elle constate que le clavardage se révèle être un bon outil de négociation du sens à condition de privilégier les tâches qui favorisent

l'apprentissage collaboratif et qui reposent sur un usage correct de la langue cible. Elle en conclut que les rétroactions implicites et explicites pendant une session de clavardage conduisent à l'amélioration de l'expression en langue cible. Tudini (2003a) évoque, à travers une étude avec des étudiants d'italien de niveau intermédiaire, la possibilité d'améliorer l'attention des apprenants sur la forme des énoncés, le *noticing*, comme le constatent Blake (2000), Pellettieri (2000) et Smith (2003) : les difficultés lexicales et structurales semblent être les déclencheurs principaux de la négociation et de la modification de l'interlangue lors des interactions.

Dans notre étude, nous nous focalisons sur un autre aspect intéressant du clavardage. Noet-Morant (2003) affirme que la communication par clavardage profite de certains atouts de l'écrit, étant donné que les étudiants ont plus de temps qu'à l'oral pour faire émerger et formuler leur pensée.

Les échanges sur le chat laissent une trace écrite qui permet de communiquer sans entraves, même a posteriori sur des topics déjà abordés, sans risque de couper la parole à quelqu'un ou de paraître hors sujet (Noet-Morand, 2003 : 396).

Ces derniers points sont particulièrement pertinents pour notre étude. Notre réflexion se portera particulièrement sur la manière dont les apprenants développent leur interlangue et sur l'acquisition de nouveaux éléments de communication en langue cible. Le clavardage semble pouvoir aider à un développement de la spontanéité de l'oral tout en gardant la valeur pédagogique de l'écrit, point que nous avons développé dans la partie 3.1.3.

3.1.4.2 Dynamisme des interactions à travers les activités orales-écrites

Divers travaux ont révélé un certain dynamisme des interactions entre apprenants lors du clavardage par rapport à un cours en présentiel. Selon Chun (1994), le clavardage présente certains avantages pour l'entraînement à l'interaction verbale par rapport aux interactions en présentiel.

[...] learners are definitely taking the initiative, constructing and expanding on topics, and taking a more active role in discourse management than is typically found in normal classroom discussion (Chun, 1994).

De même, Kern (1995) constate que, même si les activités de clavardage sont basées sur l'écrit, la façon d'effectuer des tâches chez les apprenants ressemble à la communication orale. Son étude nous conduit à penser que les conversations par clavardage génèrent plus d'échanges entre étudiants qu'en classe, et que le discours est plus étoffé et de meilleure qualité. Cependant, cela semble être aux dépens de la complexité des phrases et de la correction grammaticale.

De nombreuses études sur le développement de la compétence orale par clavardage ont été effectuées. Sotillo (2000) compare la communication synchrone à la communication asynchrone et conclut que la première présente des fonctions du discours semblables à celles que l'on trouve dans la conversation orale. Noet-Morand (2003) envisage, quant à elle, que le clavardage pourrait grandement favoriser le développement de stratégies conversationnelles bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, selon Negretti (1999) et Noet-Morand (2003), on peut observer des aspects essentiels de l'interaction orale lors de sessions de clavardage tels que la prise de parole, la structure globale de l'interaction, l'organisation des séquences, la gestion des malentendus, les reformulations et l'expression des aspects paralinguistiques. De même, Negretti (1999) et Tudini (2003b) soulignent que le clavardage est probablement plus proche de la communication orale que de la communication écrite.

Pellettieri (2000) s'attache particulièrement à la question de la compétence grammaticale dans une situation de communication qui utilise le clavardage comme outil de négociation du sens. Vu que les participants ne se voient pas lors d'une activité de clavardage, la transmission de messages par écrit prend de l'importance pour la communication.

3.1.4.3 Activité coopérative / collaborative par clavardage en plurilingue : Galanet

L'environnement Galanet est constitué d'une plateforme de formation à distance conçue pour gérer une pédagogie par projets structurée autour d'un scénario collaboratif comportant plusieurs phases : choix du thème, remue méninges, débat et réalisation d'un dossier de presse (Depover & Quintin, 2004 : 312).

Le projet, à savoir l'élaboration *in fine* d'un dossier de presse autour d'un thème choisi par le groupe, repose sur l'opportunité offerte à des "romanophones" de pratiquer l'intercompréhension à partir de quatre langues romanes : l'espagnol, le français, l'italien, le portugais. Les apprenants discutent et négocient dans le but de faire émerger un consensus qui permettra la publication du dossier. De plus, cela permet d'explicitier les attentes et les responsabilités de chacun afin qu'elles soient comprises par tous. Ici, le contrat d'apprentissage apparaît comme fortement induit par le scénario de la session et par l'environnement de formation, les objectifs du projet et la perception de la nature interculturelle de la situation (Degache, 2006a : 163).

Parmi les différentes ressources que les étudiants utilisent pour réaliser leur dossier de presse, les "salons" de clavardage peuvent leur permettre de discuter librement sur le sujet du dossier, ou sur la culture d'un autre membre, le tout ayant pour but l'apprentissage plurilingue : "*clavardage collectif plurilingue à finalité d'intercompréhension*" (Degache, 2006b). Dans ce contexte, l'activité de clavardage ne favorise pas uniquement le dynamisme de l'interaction, mais joue également un rôle intermédiaire entre les tâches et les ressources pour que les apprenants puissent échanger. Pour une meilleure conduite des échanges, la fonction centrale des animateurs serait précisément de faciliter et de maintenir les termes des différents contrats, de façon à optimiser le potentiel acquisitionnel et de favoriser ainsi l'autonomie de l'apprenant (Degache, 2006a : 164).

3.2 La CMO

Cette partie a pour objectif de mieux comprendre certains aspects concernant la CMO. Nous tenterons d'abord de rendre plus claire sa définition pour mieux comprendre ses caractéristiques : la CMO est-elle une communication "médiatisée" par ordinateur ou une

communication "médiée" par ordinateur ? Nous allons ensuite indiquer la typologie de la CMO asynchrone et de la CMO synchrone.

Travailler sur la CMO permettra en particulier d'encadrer notre champ de recherche ainsi que d'étudier ses adaptations au clavardage visant l'apprentissage des langues que nous développerons dans la partie pratique. Par ailleurs, elle fournira des pistes permettant de formuler des activités pédagogiques dans la partie pratique.

3.2.1 La CMO : communication "médiatisée" ou "médiée" par ordinateur ?

La notion de CMO est apparue pour désigner l'ensemble des modalités de communication s'effectuant entre deux ou plusieurs personnes via l'ordinateur. L'expression en anglais qui correspond à cette forme de communication est *CMC (computer "mediated" communication)*. Le terme "*mediated*" est également utilisé par Herring (1996, 2001, 2004) pour désigner la *CMDA (computer-mediated discourse analysis)*. Pourtant, nous sommes confrontée à un problème lors de la traduction de ce terme en français.

Nous pouvons traduire ici "*to mediate*" par "médiatiser", c'est-à-dire "*rendre médiat*" (Le Petit Robert, 1993 : 1375), qui ne peut être mis en rapport avec autre chose que par un intermédiaire. A cet égard, supposons que la CMO soit un acronyme de communication "médiatisée" par ordinateur. Selon Peraya (2000 : 19), la notion de médiatisation suggère une référence implicite à deux autres concepts, le "médium" et les "médias", qui permettent d'en cerner et d'en comprendre les différentes interprétations.

En ce qui concerne le médium, il doit rendre médiat la communication entre individus. Il s'agit toujours de document imprimés ou électroniques, d'images et de textes, etc., donc de représentations matérielles.

Pour ce qui est des médias, Peraya l'interprète au sens de "*moyens de communication de masse*" (Peraya, 2000 : 19). Il précise que l'usage éducatif des médias, principalement la radio et la télévision, est à l'origine du concept de communication éducative médiatisée.

Ces deux références, médium et média, expliquent que *"la dénomination de communication médiatisée se soit finalement imposée au détriment de celle de communication médiante ou médiatée qui fut un temps à l'honneur"* (Peraya, 2000 : 19). Cependant, ce serait sans compter avec la dénomination anglaise de la télématique CMC (*computer mediated communication*) qui fait référence à l'utilisation des forums de discussion, du clavardage, du courriel, etc. Peraya affirme alors que la traduction littérale de *computer mediated communication* en "communication médiatisée par ordinateur" a dû peser dans la stabilisation de la terminologie actuelle.

On ne peut donc parler de communication médiatisée sans se référer aux théories psychologiques de la représentation d'une part, aux théories du sens et de la signification (la sémiopragmatique) d'autre part (Peraya, 2000 : 19).

A cet égard, pourrait-on considérer que la communication entre individus via l'ordinateur est une communication "médiatisée" ou existe-t-il d'autres termes plus appropriés ?

Rappelons que l'interprétation de la notion de média de Peraya correspond à l'utilisation du terme "médiatisation" qu'explique Panckhurst (1997, 2006). Elle insiste sur le fait que,

A mon sens, il s'agit alors de ne pas confondre le domaine du dialogue personne-machine [...] et celui du dialogue personne-personne via la machine, en tant que "médium", ce dernier correspondant à un instrument qui permet une interaction entre des acteurs sociaux (Panckhurst, 1997 : 56).

Pour elle, la "médiatisation" correspond à une *"diffusion par les médias"*. Dépassant le cadre de l'interaction homme-machine, la CMO s'attache de plus en plus aux interactions existantes au sein de la triade humain-machine-humain. La CMO concernant *"toute forme de communication entre individus par ordinateurs interposés"* (Panckhurst, 2006 : 121), le verbe "médiatiser" semble alors trop connoté en direction des médias pour convenir dans le cadre d'un échange de courrier électronique entre (le plus souvent) deux personnes.

Focalisons-nous maintenant sur le terme "médié(e)". Celui-ci ne semble pas exister dans le dictionnaire. Pourtant, Panckhurst affirme que ce terme renvoie plus explicitement à la notion

de "médiation", caractéristique indissociable de la communication par ordinateur. Elle confirme que,

L'ordinateur serait alors le "médiateur" qui modifierait indirectement le discours ; il induirait la création d'autres formes, d'autres "genres" de discours. Dans cette optique, la communication est véritablement "médiée" grâce à (ou à cause de) l'utilisation de la machine-instrument-outil, et non plus simplement "médiatisée" (Panckhurst, 1997 : 57).

Ou encore,

Nous défendons l'hypothèse selon laquelle l'ordinateur est un "support" de médiation, et grâce, ou à cause, de son utilisation, notre façon de communiquer avec autrui se voit modifiée (Panckhurst, 2006 : 121)¹⁵.

De ce point de vue, il nous semble plus judicieux de parler de la CMO comme communication "médiée" par ordinateur en adoptant le néologisme "médier" en français.

Se plaçant dans l'optique de la FAD, Depover et Marchand désignent la CMO comme "l'ensemble des moyens de communication à distance mis en œuvre grâce à l'ordinateur pour constituer un système d'e-learning" (Depover & Marchand, 2002 : 60). Aujourd'hui, le terme de CMO recouvre donc une réalité vaste et complexe, tant du point de vue des paradigmes que des technologies impliquées. Par ailleurs, la part croissante de la dimension sociale dans le domaine de la didactique des langues conduit logiquement à prendre en compte la dimension langagière des échanges. Nous allons le voir plus précisément en étudiant la typologie de la CMO dans la partie suivante.

3.2.2 La typologie de la CMO

La communication numérique embrasse en général deux modes différents en fonction de la temporalité : le mode asynchrone et le mode synchrone. Les usages du numérique se sont

¹⁵ Le terme "communication électronique scripturale" d'Anis (2003) pourrait éventuellement décrire une des caractéristiques de la CMO. Nous allons le voir plus précisément dans la partie suivante.

banalisés et recouvrent aujourd'hui des réalités multiples. Dans notre recherche, en gardant le principe de base de la télécommunication, nous nous intéressons plus particulièrement à la "communication entre les humains instrumentalisée par les réseaux informatisés", mentionnée par Gerbault (2006 : 1). Nous ne prétendons pas présenter tous les usages de ces outils dans notre travail. Ce que nous allons montrer ici se limitera à la description brève et générale des caractéristiques de chaque type de communication : la communication asynchrone en temps différé (le courrier électronique, les forums de discussion et la liste de diffusion), et la communication synchrone en temps réel (le clavardage et l'audio / visioconférence).

3.2.2.1 La CMO asynchrone

Par définition, la communication asynchrone libère des contraintes de temps et d'espace.

Le courrier électronique

Le courrier électronique (ou "courriel") permet la transmission asynchrone de messages, vers un ou plusieurs correspondants, avec la possibilité d'attacher un document au texte du message. Comme le mentionne Anis, "*le courrier électronique calque son fonctionnement sur celui du courrier papier*" dans la plupart des cas (Anis, 1998 : 210).

Lorsque l'on écrit un message électronique, on n'entretient pas de rapports directs avec l'interlocuteur. On écrit en général un texte plus ou moins long et l'envoie à son destinataire. Les messages non encore lus sont stockés dans une boîte aux lettres électronique. Le destinataire trouve alors le message en regardant dans sa boîte et peut y répondre par la suite au moment qui lui convient le mieux.

Les forums de discussion

Le forum de discussion permet de gérer les échanges asynchrones de messages relatifs à un même sujet, au sein d'un groupe de plusieurs personnes. Il offre une vision de l'ensemble des échanges, souvent classés historiquement et par sous-thèmes. Les participants se joignent au groupe pour discuter au moment qui leur convient : ils disposent ainsi de temps pour laisser construire et reconstruire leurs idées. Contrairement au courrier électronique, les messages (les articles ou les *posts*) ne sont pas transférés individuellement dans une boîte aux lettres, mais sont consultés par un geste volontaire. Les discussions y prennent place sous la forme de

files de messages et elles sont "publiées" pour tous les participants. On peut répondre à un article publiquement ou de manière privée.

Les listes de diffusion

Les listes de diffusion permettent l'envoi automatique de messages par courrier électronique au sein d'un groupe prédéfini grâce à des programmes conçus à cet effet. Contrairement aux forums de discussion, les listes n'ont pas d'organisation d'ensemble et ne sont donc connues que dans des cercles restreints (Anis, 1998 : 217). Leurs effectifs varient entre quelques dizaines personnes et quelques milliers de destinataires, selon leur niveau de spécialisation et selon la dimension des communautés qu'elles ciblent. Pour s'inscrire à une liste ouverte à tous, on envoie à une adresse électronique un message contenant une commande interprétable par le logiciel de gestion de la liste. Ensuite, un message de confirmation est souvent demandé afin de vérifier l'authenticité de la demande. Les listes peuvent être productives, discrètes ou très discrètes en fonction de la thématique et des conditions d'accès propres à chaque liste. Les membres envoient une information qui redescend vers les autres membres à travers la liste qui est un espace de discussion entre ses membres. Anis affirme que,

La liste se révèle un instrument souple, permettant de transmettre des informations ou de véhiculer des débats, très rapidement, au sein de publics de toutes dimensions réunis par des préoccupations communes (Anis, 1998 : 224).

Les échanges asynchrones seraient donc bien réfléchis et mieux structurés : l'auteur peut relire son propre message avant de le publier. Il peut également analyser et mieux comprendre les contributions des autres avant de faire ses interventions. Par ailleurs, les messages étant sauvegardés, ils peuvent être consultés à tout moment.

Dans un contexte d'enseignement / apprentissage, les outils de communication asynchrone sont à privilégier si l'apprenant n'a pas besoin de rétroaction rapide pendant l'apprentissage. Avec ce genre d'outil, la trace de la discussion, accessible en permanence, aiderait les apprenants à comprendre l'évolution de leur travail et le sens à lui donner. En outre, pour le groupe, l'analyse de cette trace se révèle un excellent moyen de faire un retour sur son fonctionnement et d'en tirer des pistes pour mieux collaborer.

Le blogue

Le blogue est une sorte de site web individualisé où l'on peut afficher des messages et recevoir en réaction des commentaires des visiteurs.

Un blogue est généralement libre d'accès. Ceci explique qu'un des aspects intéressants des blogues est leur accès ouvert à tous les internautes par rapport aux autres outils de CMO tels que courriel ou forum de discussion. Grâce au développement de Web 2.0, le système informatique intégré dans les blogues permet à chacun de publier du contenu sans connaissance techniques préalables relatives à la conception de sites web. Les blogues sont de plus en plus populaires grâce à leur facilité de publication, leur liberté éditoriale et une grande capacité d'interaction avec les visiteurs. Le texte et les illustrations sont mis à jour sous la direction du "blogueur (celui qui dirige son blogue)". Par ailleurs, permettant d'utiliser un pseudonyme, le blogue peut servir de journal intime anonyme. Cette facilité d'utilisation contribue alors majoritairement à l'explosion de l'utilisation des blogues.

Il est intéressant de voir ce que soulignent Lafford et Lafford (2005) sur l'aspect pédagogique des blogues. Selon eux, le recours à la technologie wikis¹⁶ et aux blogues soutient la collaboration entre les participants. Cependant il est parfois difficile d'éviter de recevoir des messages non désirables, publicitaires, en raison de cet accès libre.

Wikis and blogues strongly support collaboration, but it is sometimes difficult to keep spammers out of the collaborative interactions (Lafford & Lafford, 2005 : 687).

La différence entre blogue et wiki réside dans le fait que le wiki peut être modifié par les intervenants tandis que le blogue peut uniquement être consulté. Les blogues deviennent donc le centre d'échanges approfondis concernant un sujet intéressant pour auteurs et lecteurs alors que les wikis sont utilisés pour faciliter l'écriture collaborative de documents avec un minimum de contraintes.

Par conséquent, certains blogues se transforment alors en une sorte de forum de discussion, centré sur la publication d'opinions. A cet égard, on peut considérer que les blogues sont un

¹⁶ Un wiki est un système de gestion de contenu de site web rendant ses pages web librement modifiables par tous les visiteurs y étant autorisés.

intermédiaire entre le site web personnel (car l'auteur publie ses posts) et le forum de discussion (car l'auteur et les visiteurs partagent leurs opinions).

3.2.2.2 La CMO synchrone

Les outils de communication synchrone permettent à des personnes éloignées de communiquer en temps réel.

La communication à base textuelle : le clavardage (*chat* ou *tchat* selon différents auteurs)

Le clavardage permet la transmission synchrone de textes courts entre les participants d'une même session. Il est généralement possible d'envoyer soit des messages publics vers tous les participants, soit des messages privés qui sont visibles seulement par leur destinataire. Selon Anis, le principe de base du clavardage consiste en "*l'affichage successif, en quasi-direct, dans une fenêtre, de messages dont les auteurs sont désignés par des pseudonymes*" (Anis, 1998 : 232). Précisons les caractéristiques de ce type de communication.

... les énoncés sont brefs, sous-ponctués et émaillés d'erreurs orthographiques et dactylographiques. Le lexique et la syntaxe relèvent de la conversation familière. Recherche de la brièveté et désir d'expressivité expliquent les graphies en rébus [c pour "c'est" ou t pour "tu es"], les graphies phonétisantes [keskon pour "qu'est-ce qu'on"], les abréviations [pb pour "problème" ou qq'un pour "quelqu'un"], les signes de ponctuation multiples [non !!!!! ou quoi ?????] et les trombines [Bien ;-)] (Anis, 1998 : 237)¹⁷.

Si l'on envisage globalement l'univers du clavardage, on peut constater le dynamisme de ce type de communication qui permet de dialoguer à l'écrit. Nous allons aborder plus en détails ce sujet dans la partie 3.1.3 en nous focalisant sur l'aspect pragmatique pour l'enseignement / apprentissage d'une L2.

¹⁷ Les exemples de chaque caractéristique sont retenus par nous.

La communication à bases sonore et visuelle : l'audioconférence et la visioconférence

Dans le cas de la conversation vocale (audioconférence ou *chat* vocal) et de la visioconférence, les participants peuvent communiquer à l'oral sans taper au clavier. En comparaison du téléphone traditionnel, ces conversations sont fondés sur un réseau numérique Internet ou intranet, ce qui permet de réduire considérablement le coût des communications par rapport aux distances géographiques pour une transmission de la voix et de données.

Bien que la La CMO synchrone soit dégagée de la contrainte spatiale, elle doit tout de même cependant se plier à un horaire convenu pour la rencontre. Etant conçue pour une communication immédiate ou quasi-immédiate, elle semble plus adéquate que la CMO asynchrone pour prendre des décisions rapides ou pour coordonner des activités. Par ailleurs, elle se prête bien aux échanges qui doivent mener à un résultat immédiat. De plus, la plupart des outils synchrones actuels permettent de garder en mémoire la trace de la rencontre et de la consulter une fois l'événement terminé.

3.2.3 La CMO favorise-t-elle l'appropriation d'une L2 ?

Dans la partie précédente, la réflexion sur la typologie de la communication médiée par ordinateur nous a permis de mieux comprendre les particularités de chaque outil de communication lors de leur utilisation quotidienne. Ceux-ci permettent à l'apprenant d'entrer en contact à distance plus aisément avec les autres apprenants, le formateur ou le tuteur.

Dans cette partie, nous allons d'abord présenter deux caractéristiques représentatives qui nous semblent être les traits dominants de la CMO : la conversation réflexive et le registre interactif écrit. Cela nous amènera alors à nous orienter vers l'intérêt de l'ADMO (analyse du discours médié par ordinateur). Nous nous intéresserons ensuite à des aspects spécifiques de ces outils liés à l'appropriation d'une L2. Nous tiendrons compte plus particulièrement de l'importance des interactions synchrones et de leurs rapports avec l'acquisition, aspect primordial pour notre recherche. Pour conclure, en relevant certaines études de cas concernant l'usage particulier des outils de CMO, nous allons tenter d'expliquer en quoi ces outils sont propices au développement de la compétence de communication en L2.

3.2.3.1 Les caractéristiques de la CMO

Possibilité d'une conversation réflexive

Lamy et Goodfellow (1998, 1999) mettent l'accent sur le rôle de la réflexion dans le processus d'apprentissage dans un environnement virtuel où des formes de communication plus intuitives et plus conviviales deviennent possibles grâce aux TIC.

Rappelons que la conversation au sens normal du terme est orale et met les interactants face à face les uns des autres (voir le paragraphe 1.3.4.1). La conversation sur un forum par exemple, qui est produite sous forme écrite à distance asynchrone, doit être différenciée de la conversation en face à face. Lamy et Goodfellow (1998, 1999) envisagent cependant qu'il existe des similarités entre la CMO écrite et l'interaction orale.

Although we cannot assume that conversational interaction carried out via CMC is functional for language learning in precisely the same way as the face-to-face equivalent [...], we nevertheless believe that there are enough similarities between written CMC and speech interaction (Yates, 1993) to justify the use of models from the face-to-face environment (Lamy & Goodfellow, 1999).

La conversation réflexive consiste selon eux à générer des discussions en langue cible entre des apprenants, celles-ci ayant pour objet principal la démarche métalinguistique autonome. La flexibilité des interactions asynchrones permet alors aux apprenants d'accéder facilement aux messages plusieurs fois avant de donner leurs réponses au moment qui leur convient. Lamy et Goodfellow considèrent alors que certains types d'échanges semblent manifester plus de conditions favorisant la modification de *l'input* et la co-construction du sens par les interactions lorsque celles-ci ont pour fonction la pratique réflexive.

We argue that certain kinds of exchanges appear to manifest more of the conditions for both "input-modification" and "social-interactionist" types of interaction, and that these interaction-rich exchanges are likely to occur when topics focus around language and language-learning; in other words, when the interaction also functions as reflective practice (Lamy & Goodfellow, 1999).

Ils soulignent par ailleurs que les interactions asynchrones peuvent être particulièrement appropriées lorsque la réflexion est de type métalinguistique.

Le registre interactif écrit

Mondada (1999) constate que le caractère hybride de la CMO incorpore autant de marques de détachement que d'engagements énonciatifs. Ce caractère amène non seulement à des réductions et des simplifications, mais aussi à une forte densité lexicale, par exemple, qui peut manifester des traces fortes de discontinuité syntaxique comme à l'oral, liées à une planification pas à pas, mais qui, en même temps, organise l'information comme à l'écrit, en planifiant des énoncés à plus long terme (Mondada, 1999 : 5). En effet, il est aisé de remarquer la manifestation de fortes traces de discontinuités syntaxiques comme lors d'un échange à l'oral, qui sont liées à une planification progressive, et d'une organisation de l'information similaire à celle de l'écrit.

Mondada affirme que,

Cette spécificité [la spécificité de la CMO comme le recours aux binettes, aux sigles ou à un lexique particulier] ne relève pas uniquement des formes linguistiques utilisées mais aussi de pratiques communicationnelles qui définissent des appartenances à des communautés d'utilisateurs, voire à des communautés sociales virtuelles partageant une certaine vision du monde contemporain en général. Cette appartenance relève cruciallement des façons de s'approprier, de maîtriser, voire de détourner les modes de communication sur Internet (Mondada, 1999 : 5).

A cet égard, il est intéressant de noter la notion de "registre interactif écrit" (Ferrara *et al.*, 1991 ; mentionné et approfondi par Mondada, 1999 : 5) pour caractériser les discours hybrides. Ceci permet de repenser le continuum entre écrit et oral, au lieu d'opposer ces deux pôles de façon dichotomique (Mondada, 1999 : 5).

3.2.3.2 L'appropriation d'une L2 par la CMO

Reprenons l'importance de l'interaction entre apprenants pour l'acquisition d'une L2 que mentionne Chapelle (1997).

... the L2 is acquired through learners' interaction in the target language because it provides opportunities for learners to: (a) comprehend message meaning, which is believed to be necessary for learners to acquire the L2 forms that encode the message; (b) produce modified output, which requires their development of specifics of morphology and syntax; and (c) attend to L2 form, which helps to develop their linguistic systems (Chapelle, 1997 : 22).

L'usage des outils de CMO pour l'apprentissage d'une L2 permet à l'apprenant d'entrer en interaction avec les autres apprenants ou avec le tuteur. Le processus d'acquisition et d'apprentissage semble alors être facilité grâce à sa grande possibilité d'interaction en créant un environnement propice à l'apprentissage coopératif / collaboratif.

De nombreux chercheurs montrent l'intérêt de l'interaction synchrone pour l'acquisition d'une L2. Sotillo (2000) compare la communication synchrone à la communication asynchrone et conclut que la première présente des fonctions du discours semblables à celles que l'on trouve dans la conversation orale et que l'on pense nécessaires à l'acquisition d'une L2. Payne et Whitney (2002) montrent des effets positifs de la CMO synchrone écrite pour la communication orale entre apprenants de L2. Ils insistent particulièrement sur *l'output* et le développement de l'interlangue, ce qui n'est pas sans rappeler le modèle de production langagière de Levelt (1989). Certains chercheurs soulignent également l'importance de la négociation du sens, c'est-à-dire la négociation par laquelle les locuteurs modifient le contenu des échanges en recherchant des confirmations, en vérifiant leur compréhension ou en demandant éclaircissements, reformulations et paraphrases (Lee, 2001 ; Jepson, 2005 ; Vandergriff, 2006).

3.2.3.3 Etude de cas particuliers : le *VoiceForum* et la visioconférence

Le *VoiceForum*

L'étude de Fynn (2007) concerne l'utilisation du *VoiceForum*, forum de discussion vocale en mode asynchrone, qui permet à des apprenants de converser à l'oral en laissant des messages vocaux sur un forum. Le tuteur crée ensuite des aides personnalisées sous forme de rétroactions positives ou négatives dans ses messages. Fynn fondant son hypothèse sur les aspects socio-affectifs, considère que l'apprenant replonge dans le contexte de son interaction chaque fois qu'il écoute un de ses messages et que l'aide du tuteur en donne au "moteur psycholinguistique" sa chance de jouer pleinement son rôle. Il souligne que l'intérêt de ces aides est la contextualisation des messages et affirme leur pertinence pour les apprenants.

La visioconférence

Develotte *et al.* (2008) ont effectué une expérience d'échange en visioconférence entre des apprentis tuteurs français et des étudiants américains. La visioconférence étant caractérisée par sa multimodalité et sa synchronie, les chercheurs se sont d'abord intéressés aux types d'utilisation des modalités (écrite, orale et visuelle) par les participants. Ils ont ensuite étudié les effets psycho-affectifs liés à une situation d'échange multimodal synchrone, et enfin les compétences développées grâce au dispositif. Ils tentent ainsi de montrer le potentiel et les limites de tels dispositifs pour l'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue linguistique, communicationnel et psycho-affectif. Ils constatent que la visioconférence a un potentiel non seulement des apprenants de L2, mais aussi pour la formation des enseignants de langues.

L'analyse des corpus français et américain suggère le développement de compétences spécifiques. Du côté des apprenants américains, dans le contexte des échanges au cours des huit semaines, une amélioration au niveau de l'expression orale, de l'aisance dans la prise de parole, et de la motivation. Du côté des apprentis tuteurs français, on peut mettre au jour un accroissement de la flexibilité dans la gestion de l'échange pédagogique et le développement de stratégies didactiques (Develotte et al., 2008).

3.3 Pour résumer

Après avoir examiné l'acquisition / apprentissage d'une L2 dans le chapitre 1 et le FLE dans un contexte académique dans le chapitre 2, nous avons esquissé les caractéristiques du clavardage et de la CMO dans le chapitre 3. Nous nous intéresserons dans ce qui suit à des échanges par clavardage sur les pratiques académiques / universitaires dans un contexte académique. Nous présenterons les activités de clavardage que nous avons conçues pour une pratique discursive qui s'organise sur l'imbrication entre savoir-faire académiques et savoir-faire communicatifs. Par ailleurs, nous analyserons la manière dont les apprenants échangent et partagent des savoirs académiques en respectant certaines normes académiques lors des échanges en L2 à distance synchrones à base textuelle.

Partie 2 Le projet Favi – recueil et analyse de données

Chapitre 4 Le pr ojet Favi et les activités de clavardage

Ce chapitre a pour objet de décrire le terrain pratique sur lequel nous avons travaillé : le projet Favi. Nous allons d'abord présenter ce dernier puis le dispositif dans lesquels notre recherche s'est inscrite : la plateforme *WebCT* de l'université Paris Dauphine. Nous parlerons ensuite des activités de clavardage que nous avons effectuées.

4.1 Le projet Favi

Nous présentons ici l'objectif et le déroulement du projet.

4.1.1 L'objectif du projet

Le projet Favi – Favi, "français académique virtuel international" – s'intéresse à la langue que doivent utiliser les étudiants ou chercheurs avancés non francophones qui fréquentent une université francophone (française plus précisément). Il est inscrit comme une activité de l'équipe Diltec (Didactique des langues, des textes et des cultures) de l'université Paris 3 (EA2288) dirigée par Jean-Louis Chiss.

Favi a pour objectif de familiariser les étudiants étrangers de niveau avancé avec la langue académique pour les aider à mieux s'intégrer à leur domaine d'étude et de perfectionner leur maîtrise du français académique. Par exemple, durant les activités, les apprenants sont invités à acquérir les règles de la composition académique en usage dans les universités françaises.

Le projet Favi est une collaboration interuniversitaire entre Paris 3, Paris 7, Paris Dauphine et Blaise Pascal Clermont 2, qui s'appuie sur :

- les travaux antérieurement menés par Françoise Demaizière à Paris 7 sur le lien entre didactique des langues et TIC ;

- les recherches d'Odile Challe sur le français de spécialités et son séminaire de français en présentiel pour les étudiants de Paris Dauphine ;
- les recherches linguistiques de Lidia Fraczak-Lebas de l'université Blaise Pascal Clermont 2 sur des points du français qui posent problème à des apprenants étrangers de niveau intermédiaire et avancé, pour certaines activités portant sur ces points ;
- le choix d'activités pédagogiques et tutorales (synchrones et asynchrones) à distance par Catherine Pamphile, "tuteur linguistique" et doctorante à l'université de Paris 3 ;
- la conception, l'organisation des activités interactionnelles à distance synchrones (activités de clavardage) par moi-même.

Il demande que des ressources et des scénarios pédagogiques soient créés et que ceux-ci soient animés, par des interventions de tutorat en particulier. Différents aspects du projet se prêtent donc idéalement à des recherches en didactique des langues :

- création de ressources pédagogiques et d'activités d'apprentissage ;
- mise en œuvre d'activités à distance appuyées ou non sur des ressources pédagogiques ;
- activités à distance asynchrones tutorées ;
- activités interactionnelles à distance synchrones tutorées (séances de clavardage).

On voit que différents domaines scientifiques sont concernés :

- recherche en linguistique et didactique ;
- recherche sur l'encadrement pédagogique à distance ;
- recherches sur les formes d'échange et d'apprentissage dans des situations de formation à distance synchrones et asynchrones ;
- recherches sur l'étude de la langue des apprenants (interlangue).

Notre projet vise à faire évoluer l'enseignement / apprentissage du français académique à travers des activités à distance, de manière à offrir une prestation plus flexible et mieux individualisée. Les étudiants participent volontairement selon leur choix au séminaire de français académique que les apprenants suivent en présentiel à l'université Paris Dauphine avec Odile Challe ou à des activités à distance que Catherine Pamphile et moi-même organisons.

4.1.2 Public visé

Le public est composé d'étudiants en master ou doctorat et de chercheurs de nationalités assez variées travaillant à Paris 3 et Paris Dauphine, qui souhaitent donc améliorer la langue qu'ils utilisent en milieu académique, lors d'interventions à des colloques ou d'échanges oraux entre chercheurs, par exemple.

4.1.3 Le déroulement du projet

Durant la première année de l'expérience (année universitaire 2005-2006), les doctorants avaient un statut d'assistants à distance et mettaient à jour, sur la plateforme de FAD (formation à distance), les synthèses des cours de français réalisés en présentiel à l'université Paris Dauphine par Odile Challe. L'objectif était le suivant : appréhender ce qu'était un cours de français en milieu universitaire afin de mieux cerner les besoins "académiques" des apprenants de niveau avancé.

A la fin des stages intensifs en 2006, de premières activités de clavardage ont été mises en œuvre durant lesquelles Catherine Pamphile faisait office de tuteur et j'étais la conceptrice des activités synchrones.

Nous avons pu alors relever certains points problématiques et les analyser pour construire la suite du projet. Durant nos premiers essais, nous avons eu certaines difficultés qui influencent aussi bien nos propres interventions que les réactions des apprenants. Nous avons dû apprendre à franchir quelques obstacles comme le traitement des énoncés problématiques, l'attitude à adopter en tant que dirigeants du projet, le choix des activités et du thème qui conviennent au sujet académique, etc.

Après ces premiers essais, le projet a pris une nouvelle ampleur en 2007. Plus d'une trentaine d'étudiants de Paris Dauphine et de Paris 3 ont pris part à l'expérimentation qui s'est déroulée à partir du printemps 2008.

4.2 La plateforme de FAD de l'université Paris Dauphine

La plateforme *WebCT* est un espace numérique privé d'apprentissage. Les apprenants ne peuvent y accéder qu'avec un mot de passe personnel qui donne accès à toutes les fonctions offertes par l'environnement (Figure 5).

Logo WebCT

Bienvenue sur WebCT

!! Pensez à autoriser les popups et activer le javascript !!

! Vous devez appartenir à une formation pour pouvoir vous connecter !

Nom d'utilisateur :

Mot de passe :

OK

- Les identifiants de connexion sont ceux que obtenus lors de la **Première Connexion** au

- Vous les avez oubliés ? Demandez une **réinitialisation**

- Besoin d'aide ? **Contactez le support.**

Visitez la [Page d'accueil](#) pour accéder à la liste des formations disponibles sur ce serveur.

Si vous avez besoin d'assistance, consultez l'[Aide](#) de WebCT.

[Envoyez un e-mail au support](#)

Figure 5 La page de connexion sur *WebCT* (janvier 2008).

L'ajout ou la suppression de fonctions étant fréquent, l'interface de la plateforme évolue sans cesse : la forme des rubriques n'est donc pas identique d'une année universitaire à l'autre. Les rubriques que nous présentons dans notre travail est celles que nous avons construites et utilisées de 2006 à 2009. Comme l'illustre la Figure 6, des icônes représentant plusieurs rubriques se trouvent sur la page d'accueil.

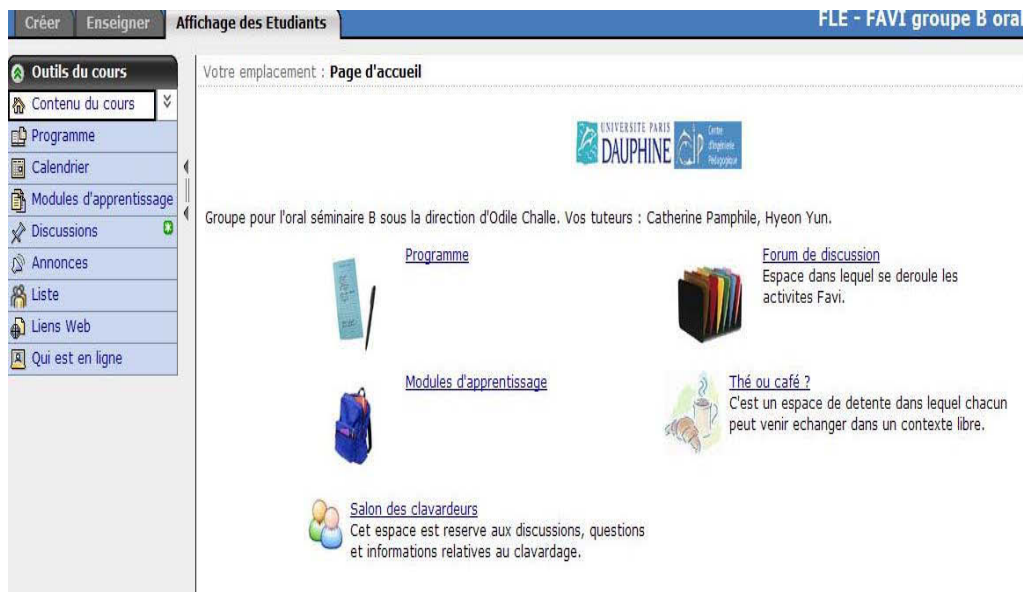


Figure 6 La page d'accueil de la plateforme de l'université Paris Dauphine en 2007-2008

La plateforme regroupe plusieurs rubriques : informations sur les cours et leur contenu, calendrier, modules d'apprentissage, forums de discussions, etc. Nous tenons à décrire les rubriques que nous avons utilisées pour les activités proposées aux étudiants.

- Contenu du cours : cette rubrique est la page d'accueil de la plate-forme et présente les raccourcis de cinq entrées présentes dans le menu : "Programme", "Forum de discussion", "Modules d'apprentissage", "Thé ou café ?" et "Salon des clavardeurs".
- Programme : les apprenants participant au projet y trouvent le programme intégral de Favi en version imprimable ou en version document *Word*.
- Calendrier :
 - o un panneau d'affichage pour tenir les étudiants au courant des activités planifiées de clavardage ou de la période consacrée à chaque activité effectuée sur le forum de discussion.
 - o un agenda personnalisable pour l'organisation du travail personnel tout au long du déroulement des activités.
- Modules d'apprentissage : les tuteurs déposent pour les étudiants les différents récapitulatifs réalisés suite aux activités qui ont lieu dans le forum de discussion.
- Discussions : cette rubrique donne accès au forum de discussion et à l'espace de clavardage (pour l'année 2005-2006).

- Annonces : les étudiants peuvent y trouver des annonces du tuteur concernant les activités effectuées (appels, changements d'horaire, ouverture d'une nouvelle activité, etc.).

4.3 Les activités proposées

Durant le projet, nous avons proposé aux étudiants deux types d'activités : activités asynchrones sur les forums de discussion et activités synchrones de clavardage. Nous allons le voir plus précisément.

4.3.1 Activités asynchrones sur les forums de discussion de WebCT

Le forum de discussion étant un outil basé sur la communication asynchrone donne au tuteur et aux apprenants le temps de réfléchir à leur production afin de mieux organiser leurs idées. Ce mode de communication peut également représenter un atout considérable pour un public de français académique dont le premier objectif est de parfaire sa maîtrise de l'écriture académique.

Pour les activités proposées et dirigées par Catherine Pamphile, trois espaces ont été utilisés dans le forum de discussion, comme le montre la Figure 7 : "Points linguistiques", "Atelier d'écriture", "Journal".



Figure 7 Les espaces dans le forum de discussion sur la plateforme *WebCT*. La capture d'écran a été faite en janvier 2009.

4.3.1.1 L'espace "Points linguistiques"

Les activités s'y intéressent au travail sur les exercices de réflexion concernant différents points linguistiques problématiques et récurrents dans la langue académique.

Par exemple, durant l'année 2007-2008, les activités ont porté plus particulièrement sur la détermination, problème majeur dans les productions académiques d'apprenants non francophones.

Ces activités avaient pour supports des extraits d'écrits académiques qui étaient déposés régulièrement dans une rubrique prévue à cet effet et à partir desquels les étudiants ont échangé sur des forums de discussion.

4.3.1.2 Les espaces "Journal" et "Atelier d'écriture"

Un atelier d'écriture et un journal étaient réservés à la réalisation de travaux d'écriture d'étudiants en cours de rédaction. Les étudiants y ont déposé leurs productions académiques

en cours, et les ont retravaillées avec l'aide de leurs collègues et du tuteur dans "Atelier d'écriture", ou à travers d'échanges privés et de l'aide personnalisée du tuteur dans "Journal".

4.3.2 Activités synchrones de clavardage

Les activités de clavardage ont pour objectifs 1) d'améliorer la compétence linguistique en français en lien avec le domaine d'étude de l'apprenant, 2) de développer les connaissances académiques et scientifiques et 3) d'aider à maîtriser l'usage académique de la langue française au-delà de ce domaine, pour tout ce qui constitue la culture académique.

S'agissant des activités discursives et interactionnelles, nous avons conçu les sujets de discussion¹⁸ pour les séances selon les besoins des apprenants, et selon leurs propositions envoyées par courriel ou sur le forum de discussion (dans l'espace "Salon des clavardeurs"). Les sujets de discussion finalisés de la semaine ont ensuite été envoyés aux étudiants par courriel au moins trois jours avant la séance, de manière à leur donner un temps de réflexion avant de participer aux échanges.

Nous avons effectué nos premières expériences de clavardage dans l'espace de clavardage de la plateforme. Cependant, les contraintes techniques nous ont obligée à changer de support. Les expériences des années suivantes ont continué sur *MSN Live Messenger*.

4.3.2.1 Sur la plateforme

Les séances de clavardage ont été effectuées dans l'espace de clavardage "Causette (*chat*)" sur la plateforme (Figure 8) en 2005-2006.

¹⁸ Signalons que, de fait, nous n'avons nous-mêmes élaboré les thèmes de discussion que lors de la seconde phase de l'expérience, en 2007-2008.



Causette (*chat*)

[Cliquez ici : Séance du mercredi 28 juin 2006 : RDV de 18h00 à 19h00](#)

[Salle 2](#)

[Salle 3](#)

[Salle 4](#)

[Bavardage général pour Français académique automne 2005 \(3e cycle\)](#)

[Bavardage général pour tous les cours](#)

Remarque : Les conversations dans les salons suivants seront enregistrées :

[Cliquez ici : Séance du mercredi 28 juin 2006 : RDV de 18h00 à 19h00, Salle 2, Salle 3, Salle 4.](#)

Figure 8 La page d'accueil de "Causette (*chat*)" pour entrer dans une salle de clavardage sur la plateforme *WebCT*. La capture d'écran a été faite en juin 2006.

Comme on peut le voir, des séances hebdomadaires ont été organisées dans une des salles de clavardage (Figure 9).

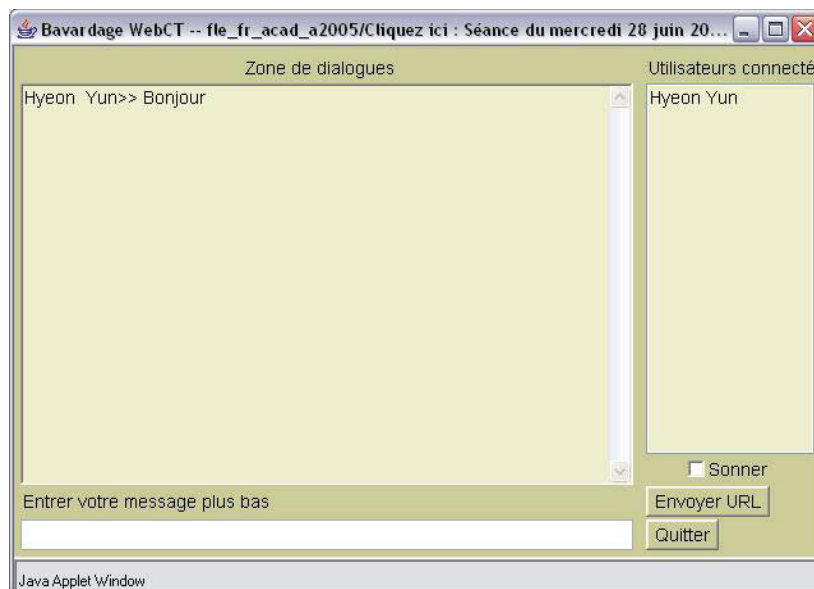


Figure 9 Fenêtre de clavardage dans l'espace "Causette (*chat*)" sur *WebCT*.

La première étape a été une discussion libre afin de sensibiliser les étudiants à leur nouvel outil de communication. Ensuite, des débats sur différents thèmes susceptibles d'amener les

étudiants à communiquer avec plus d'aisance dans un milieu académique / scientifique ont été proposés (voir la partie 6.1.1).

4.3.2.2 Sur *MSN Live Messenger*

Après la première expérience, un changement de support s'est imposé en raison de problèmes techniques. Les expériences ont alors été poursuivies sur *MSN Live Messenger* (Figure 10).

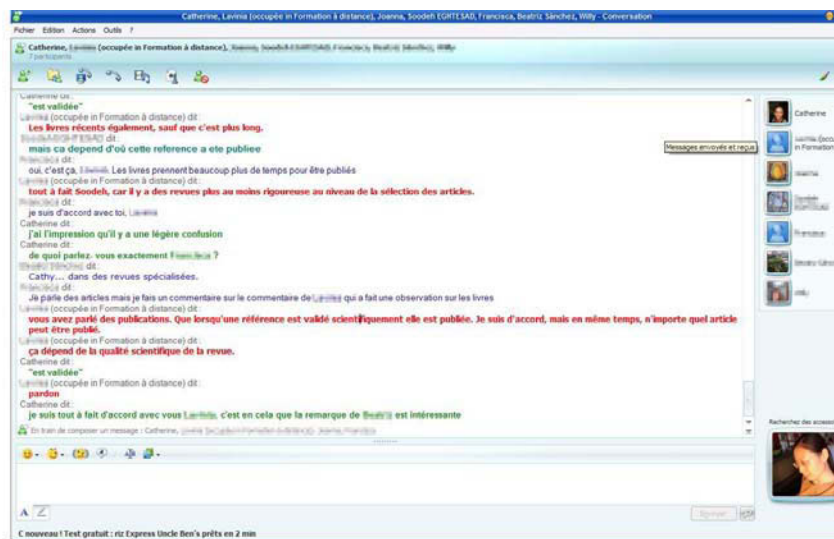


Figure 10 Fenêtre de clavardage sur *MSN Live Messenger*.

Les thèmes proposés par le projet ont été variés : lecture de textes scientifiques ; participation à des cours ou séminaires, prise de notes ou de parole dans ce cadre ; rédaction de mémoires, thèses ou articles scientifiques ; exposés, communications ou discussions diverses lors de réunions scientifiques ou de colloques.

4.4 La mise en place des activités de clavardage

Nous relaterons de manière chronologique la mise en place des activités de clavardage.

4.4.1 *Expérience-pilote de l'année 2005-2006*

Comme indiqué ci-dessus, nos premières expériences, menées en 2005-2006, ont été mises en place dans l'espace "Causette (*chat*)" de la plateforme *WebCT* de Paris Dauphine.

La première expérimentation a comporté de neuf séances d'une heure environ. Neuf étudiants de diverses nationalités de Paris Dauphine (groupe A) à forte dominante hispanophone et lusophone et trois tuteurs, dont deux locuteurs natifs, ont participé à ces séances selon un rythme hebdomadaire. S'agissant d'étudiants dans les domaines de l'économie, du droit juridique ou du commerce, ils n'étaient donc pas spécialisés en langue.

Pour les étudiants du groupe A, les sessions de clavardage étaient une option facultative du cours en présentiel de "français de spécialités" organisé par Odile Challe. A travers l'observation du séminaire de français en présentiel, nous avons remarqué que notre public cible se confrontait à des obstacles linguistiques et discursifs lorsqu'il s'exprimait à l'oral ou à l'écrit, dans un cadre académique. Cependant, leur niveau était suffisamment avancé pour suivre sans soucis leurs cours universitaires. Les activités que nous devons concevoir devaient contribuer à dissiper les difficultés persistantes au cours de la production langagière académique et à développer la variété des compétences correspondant à différents types d'utilisation de la langue académique.

4.4.2 La conception des activités discursives dans un contexte académique

Pour la deuxième expérience, nous avons tenté de concevoir des activités discursives qui contribuent à des interactions "dans un contexte académique en langue académique", et qui respectent les règles du jeu pédagogiques que nous avons proposées.

Selon Chen *et al.* (2003), le clavardage est un outil intéressant et efficace pour obtenir des informations à partir d'autres participants. De plus, la rétroaction d'un enseignant (ou tuteur) est très utile.

Some participants stated that they didn't care whether the human teacher was available or not, because there were enough alternate tutorial functions, such as the learning path function, learning history information, and the chat tool for talking with online students. On the other hand, positive opinions on the interaction with a human teacher mainly stated that the teacher can give them positive reinforcement on their language

knowledge and that this type of support can greatly reduce the fossilization of errors (Chen et al., 2003 : 47).

Il était important pour nous de prendre en considération les questions suivantes.

- Quelles sortes de sujet de discussion sont appropriées dans un contexte académique pour entraîner les apprenants à la structuration et l'organisation de l'information sur les pratiques académiques ?
- En même temps, comment favoriser l'acquisition d'éléments linguistiques à travers les interactions à distance synchrones ?

Plus particulièrement, en prenant compte le niveau de langue des apprenants (niveau avancé), nous avons envisagé qu'ils pourraient avoir des échanges relativement complexes. De plus, ceux d'entre eux qui sont de niveau plus avancé pourraient jouer éventuellement un rôle de guide. Ils pourraient ainsi fournir un échantillon d'expressions pour les autres apprenants.

Afin d'inciter les apprenants à participer aux activités, nous avons également proposé de mettre leurs propositions de sujets de discussion dans le forum de la plateforme *WebCT* (Salon des clavardages). L'échéancier était d'"au moins une semaine avant la séance" pour que nous ayons suffisamment le temps pour les développer en un sujet.

En gardant le principe des activités que nous proposons (la discussion dans un contexte académique), le sujet de discussion a joué un rôle important pour mener les étudiants à une interaction dans un contexte académique favorable.

4.4.3 Réflexions basées sur l'expérience-pilote pour concevoir des activités

Après nos premières expériences avec les étudiants de l'université Paris Dauphine, nous nous sommes rendue compte qu'il est nécessaire d'étudier de manière plus profonde une forme de création pédagogique d'activités de clavardage dans un contexte académique.

L'animation d'une séance exige une adaptation constante du type d'activité de la part du concepteur en fonction des réactions des apprenants. Par ailleurs, cela exige l'intervention

quasi-instantanée de la part du tuteur linguistique durant les séances. Une forme d'encadrement tutoral spécifique à ce niveau a donc été nécessaire.

Par exemple, premièrement, certaines interactions entre apprenants risquent de détourner l'objectif des échanges, transformant une interaction en langue académique en une conversation "détendue" d'un niveau moins soutenu que ce qui était demandé. Il nous a été nécessaire de trouver des solutions pour éviter ce risque grâce aux spécificités de l'outil et à la présence d'un tuteur linguistique et d'un concepteur-organisateur. Pour ce faire, il nous a semblé indispensable de construire tout d'abord des règles à respecter durant les séances, nous les avons intitulées "*10 commandements pour le clavardage en français académique*".

Deuxièmement, prenant en considération les interactions "dans un contexte académique", l'utilisation d'un registre de langue approprié dans ce contexte était un point primordial à prendre en compte lors de la conception des activités. Pour les séances de clavardage dans un contexte académique, il existe deux possibilités : 1) on peut utiliser un registre plus "détendu" en mettant l'accent sur l'échange des pratiques académiques "entre collègues" et 2) on peut utiliser un registre plus "soutenu" lorsque l'on envisage de se trouver dans un contexte plus engagé comme une séance débat sur un sujet spécifique. En bref, le choix du registre de langue des étudiants dépendait du type d'activités que le concepteur proposait.

4.4.3.1 Les activités basées sur le principe de coopération

La conception des règles du jeu pédagogiques et des sujets de discussion est basée sur le principe de coopération¹⁹ de Grice (1975, 1979) et la théorie d'action de Bange (1992).

Grice souligne que, dans les conversations, chaque participant reconnaît l'existence d'un ou de plusieurs buts ou, du moins, de directions réciproquement acceptées. La conversation, en se déroulant, tend alors à les réaliser.

Nos échanges de paroles ne se réduisent pas en temps normal à une suite de remarques décousus, et ne seraient pas rationnels si tel était le cas. Ils

¹⁹ Bange (1992 : 109) le nomme "principe d'interaction" en considérant que la coopération est une organisation coordonnée des interactions. Il précise que la coopérativité n'est autre que la forme propre aux actions sociales de l'adéquation des moyens aux buts qu'on appelle aussi la rationalité des actions.

sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération ; et chaque participant reconnaît dans ces échanges (toujours jusqu'à un certain point) un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction accepté par tous. Ce but ou cette direction peuvent être fixés dès le départ (par exemple par la proposition initiale de soumettre une question à la discussion), ou bien peuvent apparaître au cours de l'échange ; ils peuvent être relativement bien définis, ou assez vagues pour laisser une latitude considérable aux participants (comme c'est le cas dans les conversations ordinaires et fortuites) (Grice, 1979 : 60).

Compte tenu de la coordination des actions des participants lors des interactions, le principe de coopération est donc *"la forme propre aux interactions du principe de rationalité des actions"*, c'est-à-dire d'*"adéquation des moyens aux buts"* (Bange, 1992 : 111). Bange souligne qu'agir rationnellement pour réaliser son but dans le cadre d'une interaction est agir coopérativement, c'est-à-dire de manière coordonnée.

[...] dans le cas des interactions verbales, il est rationnel pour les participants de respecter le principe de coopération parce que cela augmente les chances de parvenir à un équilibre de coordination et de réaliser les buts des actions de communication qui sont d'une manière générale : convaincre ou inciter à faire (Bange, 1992 : 111).

Ce principe nous a permis de constituer un socle sur lequel les interactants échangent sur des pratiques académiques et co-construisent la discussion dans un contexte académique.

4.4.3.2 Création des règles du jeu pédagogiques

Pour construire les règles du jeu pédagogique, nous nous sommes inspirée des maximes de conversation de Grice (1975, 1979), des éléments qui "détruisent" les maximes de conversation sur Internet (*Netspeak maxim*) de Crystal (2001) et des règles de conduite et de

politesse générales à adopter lors de la communication à distance (nétiquette²⁰) que le Conseil de l'Europe propose.

En ce qui concerne les maximes de conversation,

- Maxime de **quantité** : l'information fournie ne doit correspondre qu'à ce qui est nécessaire, ni plus ni moins.
- Maxime de **qualité** : l'information que le locuteur donne doit être pertinente et véridique.
- Maxime de **relation** : la contribution de l'information doit être pertinente par rapport au contexte et au but de la conversation.
- Maxime de **modalité** : l'expression que le locuteur utilise doit être claire et non ambiguë. Pour cela, il faut être bref et méthodique.

Crystal (2001) reprend les maximes de conversation de Grice pour les interactions sur Internet (*Netspeak Maxim*). Il souligne plus particulièrement la difficulté à laquelle on peut se confronter lors des interactions à distance, comme par exemple la difficulté qui provient de l'anonymat liée au problème de l'identité, ou l'agression verbale envers un interlocuteur, etc. Crystal introduit donc les circonstances qui détruisent les maximes de conversation sur Internet.

- Les circonstances qui détruisent la maxime de quantité :
 - o L'absence de parole (mutisme : *lurking*).
 - o L'envoi de messages non souhaités en quantité excessive (pourriel : *spamming*).
 - o L'envoi de messages non souhaités en quantité excessive et de manière agressive (harcèlement : *flaming*).
- Les circonstances qui détruisent la maxime de qualité :
 - o L'information ou son origine est non fiable et non identifiée (canular : *spoof*).
 - o La transmission d'un message non pertinent pour irriter des membres du groupe (agacerie/raillerie : *trolling*).

²⁰ Le terme "nétiquette" est formé de deux mots, "net", qui est la contraction d'Internet, et "étiquette", en tant que code de conduite.

- Les circonstances qui détruisent la maxime de relation :
 - L'introduction de messages hors sujet.
 - Le dédoublement du sujet de conversation, dans les clavardages en particulier.

- Les circonstances qui détruisent la maxime de modalité :
 - Proposition extrêmement longue.
 - Chevauchement des propositions notamment durant la communication synchrone.
 - Degré de désordre des propositions qui rend difficile l'interaction entre les participants.

En ce qui concerne la netiquette, nous avons consulté le manuel de maîtrise de l'Internet du Conseil européen.

Le t'Chat se fait par écrit. Étant donné que les règles sociales, les gestes et la communication non verbale manquent et sont absents du Web, des malentendus peuvent survenir aisément en ligne. Chacun doit être agréable, poli et avoir de bonnes manières comme dans la vie réelle et éviter de «s'énervé» (répondre impoliment à un interlocuteur). [...] les utilisateurs se présentent la plupart du temps sous leur vraie identité. [...] Dans cet environnement, il est commun pour la communauté d'apprentissage, les enseignants et les étudiants, de définir ensemble des règles, c.-à-d. la netiquette [...] (Conseil de l'Europe, t'Chat).

Grâce à tout cela, nous avons pu construire des règles de participation à la discussion par clavardage pour veiller à garantir la qualité de l'interaction en langue académique. Nos maximes d'interaction dans un contexte académique sont mises en pratique comme indiqué ci-dessous.

Pour une meilleure organisation du clavardage, nous vous invitons à lire attentivement les règles du jeu pédagogiques que nous vous proposons. Vous pourrez également retrouver ces règles en version imprimable sur la plateforme.

10 commandements pour le clavardage en français académique

1. Soyez ponctuel(le) au rendez-vous fixé.

2. Connectez-vous avec votre propre nom et prénom (Évitez d'utiliser un pseudonyme).
3. Évitez le style familier et essayez d'écrire en style académique avec un vocabulaire pertinent.
4. Concentrez-vous sur le sujet du jour : le message transmis doit être adapté au sujet de discussion.
5. Ne monopolisez pas la parole. Partagez-la avec vos collègues.
6. Précisez la référence si vous transmettez une information ou une citation.
7. Utilisez les points de suspension "..." pour indiquer que votre message n'est pas terminé et que vous allez le continuer dans un message suivant. Sinon, il est possible que les autres prennent la parole à votre place.
8. Faites attention aux fautes d'orthographe et relisez-vous avant de cliquer sur "envoyer".
9. Évitez d'utiliser des émoticônes. Essayez plutôt de formuler avec des mots.
10. Respectez les opinions de vos collègues et essayez de comprendre la différence de point de vue.

A partir du moment où ils ont décidé de participer à nos activités, les apprenants se sont engagés à respecter ce contrat d'échange. En le respectant, l'apprenant peut prendre plus de temps qu'habituellement pour composer un message. Cependant, elles lui permettront de réfléchir plus profondément que lors des activités de clavardage classique afin de mieux structurer ses idées appropriées dans le contexte de la discussion.

4.4.4 Les expériences de l'année 2007-2008

Après avoir réfléchi sur le principe d'activités que nous devons concevoir, nous avons mis en place les secondes expériences sur *MSN Live Messenger* pour l'année 2007-2008.

4.4.4.1 Expériences sur *MSN Live Messenger*

En plus des étudiants de l'université Paris Dauphine, notre deuxième expérimentation en 2007-2008 accueillait des étudiants de l'université Paris 3 (groupe B). Vingt-et-deux séances d'une heure environ (deux séances par semaine sur le même thème mais avec des étudiants différents) ont été organisées sur *MSN Live Messenger*.

Précisons que chaque séance regroupait des étudiants de diverses nationalités, un tuteur linguistique et moi-même. Durant les activités, le tuteur intervenait pour réguler l'échange et les problèmes linguistiques et discursifs des apprenants. Lors des séances, nous avons participé au début et à la fin de la discussion pour annoncer l'ouverture et la fermeture. Par ailleurs, nous étions chargée d'expliquer aux retardataires la situation de la discussion pour qu'elle ne soit pas perturbée par l'introduction de ces nouveaux participants.

De plus, il avait été décidé de répéter deux fois chaque séance afin de permettre au maximum de participants de venir en fonction de leurs disponibilités. Les étudiants viennent de divers domaines d'étude en sciences humaines, les profils sont récapitulés dans le Tableau 2.

Nom codé	Nationalité	Langue maternelle	Domaine d'étude	Cursus
BRAC	Brésilienne	Portugais	Didactique des langues	Doctorat
BRAF	Brésilienne	Portugais	Didactique des langues	Doctorat
BRAL	Brésilienne	Portugais	Didactique des langues	Doctorat
CGOW	Congolais	Ciluba	Didactique des langues	Doctorat
CHN	Chinoise	Chinois	Traductologie	Doctorat
COLB	Colombienne	Espagnol	Didactique des langues	Doctorat
COLD	Colombienne	Espagnol	Economie	Master 1
COLN	Colombienne	Espagnol	Littérature espagnole	Master 1
EGYH	Egyptienne	Arabe	Didactique des langues	Doctorat
FINA	Finlandaise	Finnois	Antiquité proche-orientale	Master 1
GREE	Grecque	Grec	Didactique des langues	Doctorat
INAM	Indonésienne	Indonésien	Didactique des langues	Master 2
IRIA	Iranienne	Persan	Sociologie de la communication	Master 2
IRIH	Iranienne	Persan	Droit	Doctorat
IRIS	Iranienne	Persan	Didactique des langues	Master 2
ITAP	Italienne	Italien	Littérature française	Post-doctorat
MEXO	Mexicaine	Espagnol	Economie internationale	Doctorat
PERL	Péruvienne	Espagnol	Didactique des langues	Master 2
POLJ	Polonaise	Polonais	Littérature britannique	Master 1
ROUE	Roumaine	Roumain	Didactique des langues	Doctorat
THAW	Thaïlandaise	Thaï	Didactique des langues	Doctorat

Tableau 2 Le profil des étudiants de l'année 2007-2008

La Figure 11 montre la moyenne du nombre des participants aux séances du lundi et du jeudi.

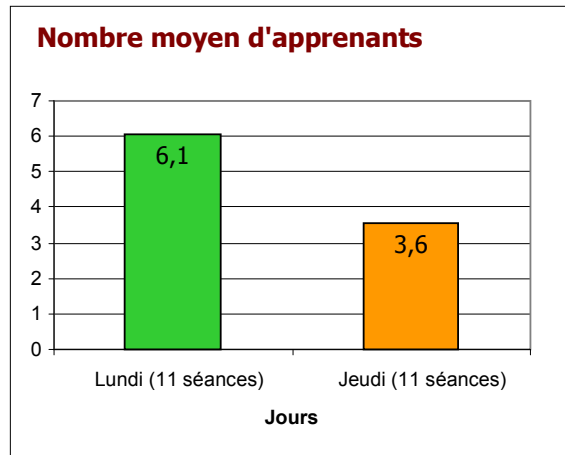


Figure 11 Moyenne de nombre des apprenants participants à la séance.

Nous avons également précisé le nombre d'apprenants par séance dans la figure ci-dessous (Figure 12).

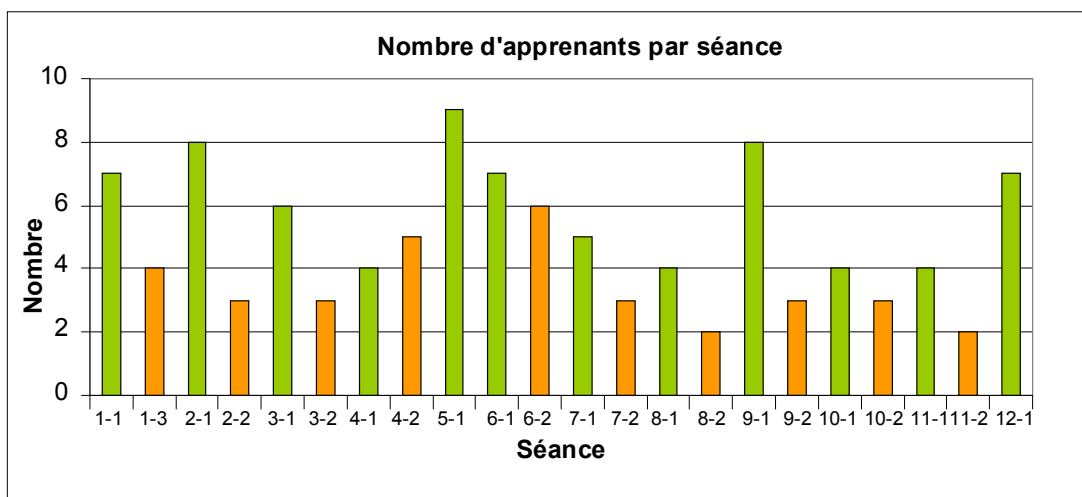


Figure 12 Nombre des apprenants à chaque séance.

Comme pour le groupe A, la participation du groupe B était facultative. Ceci a offert plus de flexibilité aux étudiants quant au choix du jour de la séance.

4.4.4.2 Déroulement des séances de clavardage

Nous présenterons, de manière chronologique, les sujets de discussion des douze séances que nous avons conçues et effectuées. La conception des activités est basée sur le principe de FOU (français sur objectifs universitaires) dont parle Hilgart (voir la partie 2.4).

Sujet de la séance 1

Les apprenants se rencontrent et participent pour la première fois à une discussion par clavardage dans un contexte académique. Cette séance a pour objectif de faire connaissance, de se familiariser avec le sujet de recherche de chacun.

Avant d'aborder différents aspects de la pratique académique / universitaire pendant les trois semaines à venir, nous aimerions avoir une discussion sur votre sujet de thèse ou de mémoire. Certains d'entre vous seraient-ils volontaires pour en parler ? Quant aux autres, n'hésitez pas à poser vos questions.

Sujet de la séance 2

La séance 2 a pour objectif de discuter de la prise de notes dans différents contextes académiques. Nous avons également proposé de partager des stratégies avec les autres participants pour faciliter la prise de notes.

Nous aimerions avoir une discussion sur la prise de notes dans différentes situations académiques (lors d'un cours, d'un séminaire, d'une conférence, etc.). Si vous avez vos propres stratégies, partagez-les avec vos collègues.

Sujet de la séance 3

La séance 3 a pour objectif de sensibiliser les apprenants aux usages particuliers du français dans un contexte académique. Les participants sont invités à discuter sur les spécificités du français oral et du français écrit qu'ils ont remarquées en milieu universitaire.

Parler ou écrire le français à l'université, ce n'est pas le français de tous les jours. Quelles sont les particularités que vous avez remarquées selon votre expérience ?

Sujet de la séance 4

Après avoir abordé les trois premières séances avec des sujets plutôt "généraux" sur les pratiques universitaires, nous tentons d'approfondir les connaissances des apprenants sur certains aspects présents dans un milieu académique et scientifique à partir de la séance 4. Durant cette séance, les étudiants sont invités à discuter sur des règles à respecter en milieu académique en France : la différence culturelle académique.

Il y a des règles à respecter en milieu universitaire ou scientifique en France, qui peuvent vous paraître étranges au début telles que la manière de s'habiller et de parler avec d'au très chers, au leurs, professeurs. Quelles sont les règles que vous avez remarquées ? Parlez de vos expériences.

Sujet de la séance 5

Les apprenants s'habituent à discuter par clavardage. Cependant, nous avons remarqué qu'il existe encore un problème d'organisation : les apprenants ne parviennent pas à traiter le sujet retenu pour la séance. Lorsque l'on les laisse parler d'un sujet choisi par eux-mêmes, cela devient facilement une discussion à bâtons rompus et non un échange académique. Il nous a alors été nécessaire de réfléchir comment permettre aux participants de rester dans le cadre du sujet que nous avons proposé sans perdre le dynamisme de l'interaction. Afin de résoudre cette difficulté, nous avons décidé de proposer dans les futures sessions des sous-questions établissant le lien étroit avec le sujet de la séance.

La séance 5 a donc pour objectif de discuter sur la manière d'organiser le travail pour se préparer à une rencontre scientifique, tout en partageant les stratégies de chacun. Nous avons évoqué le contexte d'un colloque international. Ce contexte, appelé le contexte "*récit de vie*" selon Cicurel (2002), permet à l'apprenant de faire appel à une expérience à laquelle il a déjà été confronté ou à laquelle il le sera bientôt.

Votre proposition est acceptée à un colloque international. Vous avez deux mois pour la préparation. Comment organisez-vous votre travail ?

- *Que faites-vous pour commencer ?*
- *Comment partager le temps entre chaque étape ?*
- *Les supports visuels (diaporama ou photocopié) sont-ils importants pour la pertinence de votre discours ? Si oui, comment les préparer ?*

Sujet de la séance 6

A partir de cette séance, les apprenants commencent à nous faire des propositions (Extrait 1).

Extrait 1 La proposition de BRAF par courriel.

Subject: Re : Favi-Infos clavardage

Date: Fri, 28 Mar 2008 07:38:47 +0000

Bonjour,

Tiens! J'ai trouvé votre proposition très pertinente et puisque la séance prochaine on parlera de la préparation d'une communication dans un colloque, cela sera peut-être utile de parler du comportement gestuel dans ce genre d'exposé. Quelles sont les "tics" qui pourraient parfois gêner la transmission du message lors d'un exposé? Je ne sais pas ce qui pense les autres.

Je vous souhaite une bonne journée.

BRAF

La proposition de cet apprenant est intégrée dans le sujet comme on le voit ci-dessous :

Après avoir préparé une communication scientifique, il est temps que vous fassiez votre exposé en public.

Comment gérez-vous votre présentation orale pour rendre pertinent votre discours ?

- *Quels comportements langagiers et gestuels sont recommandés ?*
- *Comment faites-vous pour éviter les tics de langage ou les tics gestuels qui peuvent gêner vos auditeurs ?*
- *Comment présenter votre travail avec un diaporama PowerPoint ou un autre support ?*
- *Comment faire si quelqu'un pose une question que l'on comprend mal ou à laquelle on ne sait pas comment répondre ?*

Rappelons que les sujets initiaux ont toujours été proposés par le concepteur jusqu'à la séance 5. Il nous semble que les apprenants ont été enthousiasmés de discuter un sujet proposé par un de leurs collègues. Par rapport aux séances précédentes, nous avons pu remarquer un grand dynamisme de l'interaction durant cette séance. Nous allons le voir plus précisément dans la partie 6.1.2.

Sujet de la séance 7

La discussion de la séance 7 est la suite de la séance précédente. Nous avons proposé d'approfondir la discussion sur la préparation d'une présentation *PowerPoint*, qui est de plus en plus courante en milieu académique, point non abordé faute de temps. Pour une meilleure organisation de la discussion, nous avons également proposé de discuter dans l'ordre plusieurs sous-questions.

Comment préparer une présentation PowerPoint (PPT) ou un autre support (photocopie par exemple) qui pourront vous aider à faire un meilleur exposé ?

- *Quels sont les éléments indispensables dans votre présentation PPT ? Comment les organisez-vous ?*
- *Textes en priorité ou images et schémas en priorité ?*
- *Les effets visuels (animation, couleurs, police et taille de caractères...) sont-ils importants pour vous ?*
- *Si vous faites un photocopie au lieu d'une présentation PPT, vous ne pourrez pas l'organiser de la même manière. Comment faites-vous pour qu'il soit facile à comprendre pour l'auditoire ?*

Sujet de la séance 8

Le sujet de la séance 8 est inspiré des remarques d'IRIS.

Extrait 2 Remarques d'IRIS dans le forum de discussion.

Bonjour C,

j'aime bien le sujet que vous avez proposé pour la semaine prochaine. Je n'ai aucune idée comment commencer à rédiger mon mémoire, j'ai tout ce qu'il me faut, mais je ne peux pas me mettre à l'écriture, c'est comme j'ai peur de l'écrire et j'essaie de ne pas le faire autant que possible.

Merci

IRIS

A partir de ces remarques, nous avons construit le sujet suivant :

Nous aurons, la semaine du 21 avril, une discussion sur la manière de construire un texte académique. Le sujet est basé sur les propositions de EGYH et IRIS. Comment vous y prenez-vous pour rédiger en français ? Partagez vos idées avec vos collègues.

- *Il sera intéressant de discuter en particulier de la manière dont vous faites un plan avant de commencer à écrire.*
- *Lorsque vous lisez un livre ou un article intéressant pour votre recherche, comment établissez-vous le lien entre les idées de l'auteur et les vôtres ?*

Sujet de la séance 9

Pour cette séance, deux apprenants nous ont fourni des suggestions : EGYH par courriel et IRIA dans le forum de discussion.

Extrait 3 La proposition d'EGYH par courriel.

Subject: proposition

Date: Mon, 14 Apr 2008 09:19:55 +0000

Bonjour C,

... j'ai lu les questions concernant le sujet proposé pour cette semaine, et je trouve qu'il y a une interférence entre 2 sujets: comment préparer un plan ? et comment faire une synthèse de ce qu'on a lu. à mon avis, le 2ème sujet, que je vous ai proposé, aura besoin d'une séance séparée parce que chacun sa technique à faire une synthèse: quand, comment, ou je peut ajouter une synthèse. autre question concernant ce sujet :

quand on lit un article ou un livre, on le résume avec le style de l'auteur ou juste on ajoute une synthèse avec notre style comme commentaire sur ce qu'on a lu?

...

Je vous remercie bcp en attendant votre réponse.

Suite à la séance précédente (séance 7), EGYH nous a envoyé le courriel ci-dessus (Extrait 3). Au début du courriel, l'apprenant évoque un aspect du sujet de la séance qui lui a semblé contradictoire ("*interférence*" selon lui) : "...*j'ai lu les questions concernant le sujet proposé pour cette semaine, et je trouve qu'il ya une interference entre 2 sujets...*". Nous supposons que pour cet apprenant, faire une présentation *PowerPoint* exige des travaux préalables tels que l'organisation d'un plan de travail ou la rédaction d'une synthèse pour la montrer au cours de l'exposé. Il a également abordé la question du style de rédaction utilisé dans une synthèse mais aussi un résumé. Les questions que cet apprenant a posées contiennent un champ difficile à cerner car elles sont trop vastes, mais qui sont intéressantes dans le but de discuter la manière de rédiger un texte académique. La proposition d'un autre apprenant nous a aidée à cerner le sujet (Extrait 4).

Extrait 4 La proposition d'IRIA sur le forum de discussion.

... je voudrais vous demander si vous avez déjà écrit un compte rendu d'un article ou une chapitre d'un livre, quelles procédures est-ce que vous avez pris en conscience afin de le rédiger ?...

IRIA

Les propositions de ces apprenants fournissent plusieurs possibilités pour le sujet : 1) discuter de la manière dont on fait un résumé de lectures pour le réutiliser plus tard dans la thèse ou le mémoire, 2) discuter de la manière dont on rédige un texte basé sur ce que l'on a lu, ou 3) discuter de la manière dont on rédige le compte rendu d'un séminaire. Nous avons tenté de trouver un sujet qui peut englober ces différentes idées.

L'analyse d'un article, la rédaction d'une synthèse ou d'un compte-rendu sont des exemples de divers types d'écrits en milieu académique. Ce genre de rédaction exige a priori des lectures. Nous allons discuter, cette semaine, sur la manière dont vous rédigez un texte basé sur ce que vous avez lu.

- *De quelle manière ajoutez-vous vos commentaires ou vos idées lors d'une lecture pour ne pas les oublier ?*
- *Comment établissez-vous le lien entre les idées de l'auteur et les vôtres ? Par ailleurs, il est intéressant de réfléchir à la question qu'IRIA a posée dans le forum de discussion sur la plate-forme.*

Sujet de la séance 10

Le sujet pour cette séance est construit à partir de la proposition de BRAC.

Extrait 5 Proposition de BRAC sur le forum de discussion.

Bonjour à tous,

je me permets de proposer comme thème de discussion les méthodologies utilisées par des différentes personnes du groupe. Moi, par exemple, je veux travailler à travers l'observation participante, l'entretien et l'analyse du discours, dans le cadre d'une méthodologie qualitative. Je ne connais pas trop, mais j'aimerais bien pouvoir partager quelques idées et questions sur le sujet. Nous pourrions parler des motivations de chacun (pourquoi choisir tel ou tel méthode?) et discuter les obstacles, les difficultés et les avantages de quelques techniques. De plus, on peut partager des documents ou des sources sur le sujet. Ce n'est qu'une suggestion, bien sure. Merci à tous et à bientôt

BRAC

Voici le sujet de la discussion.

Nous allons discuter sur les méthodes de recueil de données pour votre recherche.

- *Comment recueillez-vous les données que vous allez utiliser ?*
- *Avez-vous des difficultés lors du recueil de données ? Si oui, quel est votre obstacle majeur ?*
- *Si vous avez votre propre stratégie pour le résoudre, partagez-les avec vos collègues.*

Sujet de la séance 11

Le principe de construction de cette séance est le même que celui de la séance 5 : le récit de vie. L'objectif est cette fois de mener les apprenants à réfléchir et préparer leur avenir dans un milieu scientifique "réel", après l'université, en les projetant dans une situation d'entretien d'embauche.

*"La vie d'étudiant(e), la vie de t hésard(e), la vie de c hercheur (che rcheuse)" et apr ès...
Imaginez que vous êtes en train de passer un entretien avec un directeur (ou une directrice) de laboratoire ou d'équipe de recherche. Il vous pose des questions sur les études que vous avez faites et demande ce que vous envisagez de faire dans l'avenir après vos études.*

- *Quels genres de question va-t-il (elle) vous poser à l'entretien à votre avis ?*
- *Comment y répondrez-vous ?*
- *Comment essaieriez-vous de convaincre ?*

Sujet de la séance 12

La séance 12 a pour objectif d'échanger et de partager sur la manière de construire les références bibliographiques. De plus, nous avons eu une petite séance de bilan des activités après avoir fini la discussion sur le sujet proposé.

Revenons au présent, après nous être projetés dans l'avenir avec le sujet de la semaine dernière. Il est temps de conclure notre travail scientifique. Nous discuterons sur la manière de construire les références bibliographiques lors de la rédaction de la thèse, du mémoire ou des autres travaux. La discussion se déroulera autour des questions suivantes :

- *Comment choisissez-vous les références appropriées à votre recherche ?*
- *Qu'entendez-vous par "référence scientifiquement validée" ?*

Après cette discussion, si nous avons le temps, les tutrices aimeraient vous écouter à propos des activités que vous avez suivies durant la formation.

Après chaque séance, un compte rendu de la séance a été rédigé par nous et affiché sur le forum de discussion sur la plateforme.

Chapitre 5 Méthodologie de recueil et d'analyse de données

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté le projet Favi, les dispositifs et les activités de clavardage que nous avons proposées aux étudiants qui ont participé au projet. Dans ce chapitre, nous allons travailler sur la méthodologie de recueil et d'analyse de données que nous avons optée.

5.1 Méthodologie de recueil

Nous présentons la manière dont nous avons optée pour l'enregistrement des interactions par clavardage pour le recueil de données.

5.1.1 Enregistrements des interactions synchrones sur la plateforme WebCT

Précisons les fonctions de chaque partie sur la fenêtre de clavardage de *WebCT* que nous avons montrée dans le chapitre 4.3.

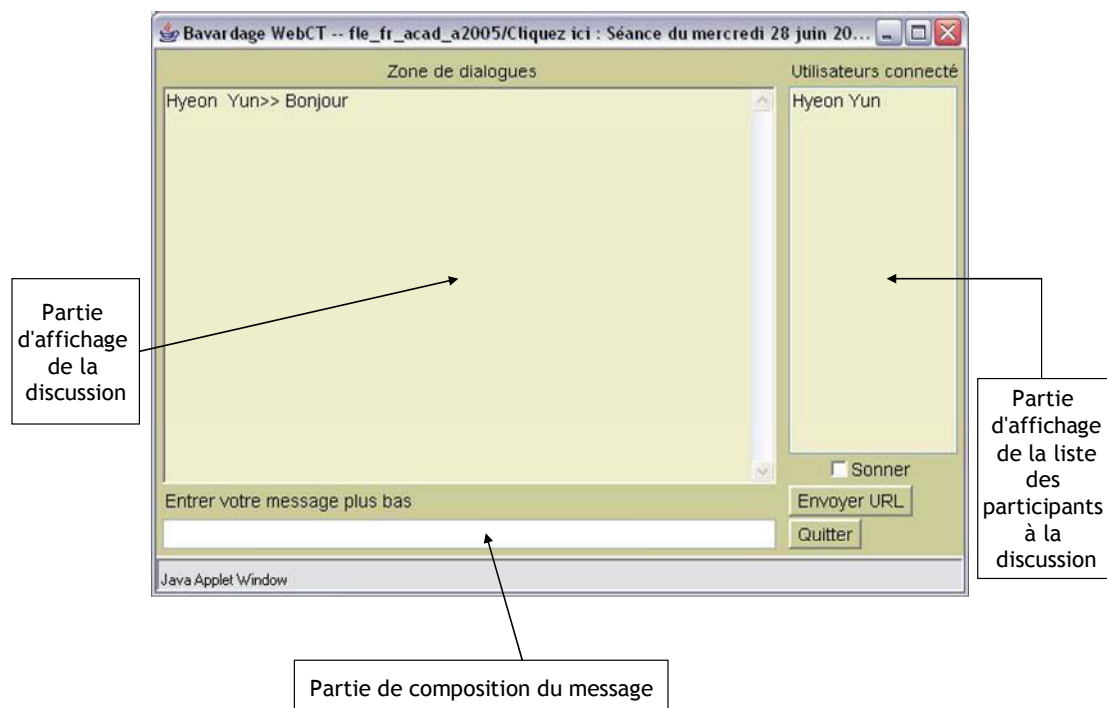


Figure 13 Fenêtre de la salle de clavardage sur la plateforme *WebCT*

La fenêtre de la salle de clavardage est composée de trois parties : affichage de la discussion, composition du message et affichage de la liste des participants. Plus précisément, les interactions entre participants s'affichent dans la partie d'affichage de la discussion, à partir de ce que le participant saisit dans la partie de composition du message.

Si le participant le souhaite, il peut récupérer le contenu de sa partie d'affichage de la discussion par un copier-coller. Cependant, les enregistrements qui constituent nos premières expériences ont été faits automatiquement : le contenu des sessions était automatiquement sauvegardé dans son intégralité sur le serveur central de *WebCT* et était, par conséquent, facilement récupérable pour notre analyse. A partir des données ainsi recueillies, nous avons fait la retranscription avec la codification du nom des participants et la numérotation de chaque intervention. (Annexe 1).

5.1.2 Enregistrement des interactions synchrones sur MSN Live Messenger

Pour notre deuxième expérience, nous avons utilisé *MSN Live Messenger*. Précisons les fonctions de la fenêtre de clavardage de cette interface (Figure 14).

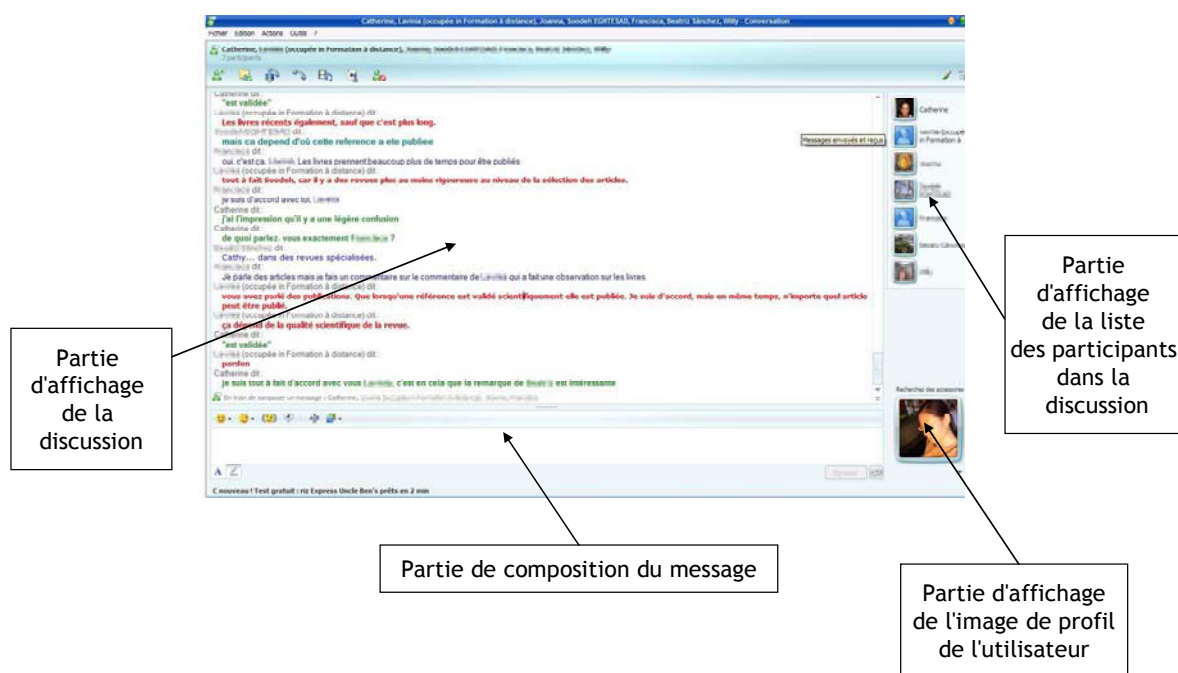


Figure 14 Fenêtre de clavardage sur *MSN Live Messenger* (version 2008)

La fonction de chaque partie est conforme à celle de *WebCT*. Cependant, par rapport à celle-ci, les participants ont eu plus de liberté dans le choix de la couleur et dans le type de police de leur message, et ils pouvaient afficher une image pour leur profil.

Bien que l'intégralité du contenu des sessions ait été automatiquement sauvegardée sous forme de fichier .xml (accès possible par un logiciel navigateur mais contenu non modifiable), la codification du nom des participants ainsi que la numérotation des interventions ont dû être effectuées manuellement. Par ailleurs, compte tenu de la quantité des interventions durant vingt-et-deux séances, le contenu des échanges sans découpage entre chaque séance a posé des problèmes : son intégralité automatiquement enregistré ne montrait pas clairement le début et la fin de chaque séance.

Nous avons donc converti le contenu de chaque session en format *Word*, fait la mise en page pour une meilleure organisation du corpus et introduit la codification de l'identité des apprenants. Par conséquent, le corpus de la deuxième expérience que nous présentons dans notre recherche comprend vingt-et-deux séances de clavardage découpées en fonction du sujet de la discussion (sujet du jour), avec les noms des participants codés. Pour faciliter la distinction de tours de parole de chaque participant, nous avons gardé la couleur des caractères qu'ils ont utilisée durant les séances et numéroté chaque intervention (Annexe 2).

5.2 Méthodologie d'analyse : analyse du discours-en-interaction par clavardage

Nous envisageons que l'analyse des interactions en langue académique, notamment lorsqu'il s'agit d'interactions à distance synchrones, doit être distinguée des interactions dans un contexte d'apprentissage d'une L2 en général. Nous allons ainsi nous proposer d'effectuer une analyse que nous avons nommée "analyse du discours-en-interaction par clavardage". Cette analyse est basée sur les différents types d'analyse suivants : analyse de la structure des énoncés en L2, analyse du discours médié par ordinateur et analyse des topogrammes.

5.2.1 Analyse de la structure des énoncés en L2

Pour l'analyse de la structure des énoncés en L2, nous distinguons la complexité syntaxique de la complexité discursive.

5.2.1.1 La complexité syntaxique

Le taux de propositions, le degré d'intégration et le degré d'ellipse appartiennent à la "complexité syntaxique" des énoncés à des stades avancés, à partir de la combinaison de différentes variables allant de la décomposition à la synthétisation (Kirchmeyer, 2002 ; reprise par Bartning et Kirchmeyer, 2003). Selon Bartning et Kirchmeyer, le développement des degrés d'intégration et d'ellipse est proportionnel à celui de la compétence de production orale.

Plus le degré d'empaquetage, d'intégration et d'ellipse est élevé, plus ces structures semblent caractériser un niveau avancé d'acquisition et se rapprochent des productions des natifs (Bartning et Kirchmeyer, 2003 : 19).

Le "taux de propositions"

Le "taux de propositions" correspond au nombre de propositions empaquetées et planifiées dans un même énoncé. A travers les analyses de la production orale d'apprenants suédophones pré-avancés et avancés en français L2, Bartning et Kirchmeyer (2003) constatent que le résultat montre un emploi plus important d'énoncés simples, constitués d'une seule proposition, chez les apprenants.

La capacité à produire des énoncés multipositionnels de plus de deux propositions reste un phénomène assez rare dans les données en L2 (Bartning et Kirchemeyer, 2003 : 16).

Les auteures mentionnent que l'enchaînement et l'enchâssement des propositions au sein d'un même énoncé se limitent généralement à deux propositions. La structuration des propositions est alors plutôt linéaire et analytique chez les apprenants. Par opposition, les natifs, qui synthétisent plusieurs procès dans un seul énoncé en hiérarchisant et nuancant l'information,

peuvent traiter leur raisonnement. Nous allons voir comment ce phénomène se manifeste lors des interactions par clavardage dans notre expérimentation.

Le degré d'intégration

Il s'agit de l'utilisation de l'infinitif et des participes présent et passé lors des constructions hiérarchiques des propositions. Bartning et Kirchmeyer (2003 : 17) constatent qu'il y a un emploi plus faible de constructions "*infinitivales*" et "*participiales*" chez les apprenants que chez les natifs. Cependant, les auteures constatent que l'évolution va vers des énoncés où l'intégration est de plus en plus forte. Vu cette évolution, relever le degré d'intégration lors des interactions par clavardage nous semble intéressant dans la mesure où cela peut être le point de départ par lequel nous allons pouvoir observer le progrès de la thématization chez les apprenants.

Le degré d'ellipse

Le degré d'ellipse part de structures avec des jonctions explicites pour aller vers des structures où de plus en plus d'éléments sont omis. Comme nous l'avons mentionné dans la partie "*variété de base*" (voir la partie 2.3.3.1), l'apprenant, dans les premiers stades de l'acquisition, tend à laisser implicites les modes de jonction des énoncés, s'appuyant tout simplement sur l'ordre des mots ou sur des moyens prosodiques. Bien que la structuration des énoncés se développe vers des marquages explicites de l'enchaînement des énoncés, le progrès n'est pas réellement remarquable selon l'étude de Bartning et Kirchmeyer (2003).

Dans les variétés avancées des lectures d'apprenants, la liaison des énoncés par des moyens d'intégration elliptiques est attestée chez peu d'apprenants, ce qui suggère une difficulté acquisitionnelle (Bartning & Kirchmeyer, 2003 : 18).

L'intégration elliptique "réussie" implique le fait que l'apprenant maintient toujours la référence dans les contextes obligatoires par une forme sujet. Ceci complète la constatation de Combettes (2003 : 157) qui mentionne que l'intégration progressive de la subordonnée semble s'opérer à une "*période antérieure à celle du topique*", ce qui pourrait amener l'apprenant à faire des progrès au niveau de la référenciation.

Il nous semble ainsi utile de découvrir le phénomène de l'intégration elliptique dans notre corpus. Nous pourrions ainsi montrer des aspects oraux ayant aussi la valeur de l'écrit.

5.2.1.2 La complexité discursive

La subordination par conjonction explicite et la subordination implicite font appel à la "*complexité discursive*" (Bartning & Kirchmeyer, 2003). La subordination et l'emploi des connecteurs de subordination ont souvent été utilisés comme mesure du développement de la complexité syntaxique (Klein et Perdue, 1992). Cependant, selon Hancock (1997 : 118), il est également important de prendre en compte les fonctions énonciatives / discursives de ces conjonctions. De ce point de vue, Bartning et Kirchmeyer (2003) renvoient cette complexité à la capacité de structurer et de hiérarchiser les énoncés en unités textuelles plus larges : le niveau macro-syntaxique et textuel. A ce propos, les auteures établissent un "*continuum d'acquisition des modalités d'empaquetage des événements*" (Bartning & Kirchmeyer, 2003 : 21) qui propose trois types de structuration :

- *La juxtaposition d'événements : liens inter-énoncés simples non spécifiés.*
- *La décomposition d'événements : liens entre les énoncés simples explicités par des connecteurs.*
- *La synthétisation d'événements : empaquetage propositionnel.*

Subordination par conjonction explicite

Afin de voir des aspects de la subordination explicite chez les étudiants, il nous semble souhaitable d'envisager les aspects pragmatiques dans les compétences requises des apprenants avancés en milieu universitaire.

Au niveau des aspects pragmatiques, prenons l'exemple d'un travail universitaire : un exposé devant un public ou la présentation orale d'un mémoire ou d'une thèse nécessitent une compétence discursive appropriée au milieu académique. Dans ce cas, le discours à produire n'est pas toujours un discours amenant à parler de preuves ni un discours fonctionnant sur les principes de la déduction logique. Par contre, l'apprenant a besoin, d'une part, d'indiquer le caractère logiquement valide d'un raisonnement, et, d'autre part, d'ouvrir à nouveau une argumentation à partir de son propre discours. C'est la raison pour laquelle nous adoptons le "connecteur argumentatif" étudié par Moeschler (1985).

Le connecteur argumentatif est un morphème (de type conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale, etc.) qui articule deux énoncés ou plus intervenant dans une stratégie argumentative unique (Moeschler, 1985 : 62).

En mettant l'accent sur des aspects pragmatiques,

Le connecteur argumentatif articule des actes de langage, c'est-à-dire des énoncés intervenant dans la réalisation d'actes d'argumentation (Moeschler, 1985 : 62).

Du point de vue de Moeschler (1985 : 63), il est nécessaire de distinguer les connecteurs introducteurs d'arguments (*car*), co-orientés (*d'ailleurs, même*) et anti-orientés (*mais*) de ceux de conclusion (*donc*), co-orientés (*décidément*) et anti-orientés (*mais quand même, pourtant, finalement*).

D'un point de vue acquisitionniste, les connecteurs jouent un rôle important pour établir la succession des faits, la hiérarchisation de l'information ou la mise en cause et en relief des énoncés. Selon Bartning et Kirchmeyer (2003), l'emploi des connecteurs, conjointement à l'acquisition de la syntaxe des énoncés complexes, pourraient caractériser les différents stades de la variété avancée. En outre, pour Hancock (1997), la capacité d'organiser la langue parlée spontanée et de maintenir la continuité dans l'interaction à l'aide de connecteurs est une partie primordiale de la compétence discursive dans une L2. Ceci rejoint ce que constate Bartning sur la compétence communicative liée à l'emploi des connecteurs.

L'emploi adéquat des connecteurs dans la langue parlée peut être considéré comme un indice de la compétence communicative des apprenants, et touche particulièrement à des aspects comme la cohésion, l'interaction et les relations interpersonnelles (Bartning, 1997 : 39).

Subordination implicite

Nous nous appuyons sur les études de Raible (1992) et de Chini (2003) concernant les "jonctions interpropositionnelles", qui sont bien distinguées d'une simple utilisation de

connecteurs. Selon Raible (1992, cité par Chini, 2003), à partir d'une simple juxtaposition des énoncés jusqu'à des marques prépositionnelles de différents cas, les niveaux de jonction peuvent varier d'un niveau minimal (agrégation) à un niveau maximal (intégration). Pour faciliter la compréhension, nous ajoutons le tableau "*niveaux de jonction*" ci-dessous.

<p>Niveau minimal (agrégation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - simple juxtaposition - jonction avec reprise d'une partie de la phrase précédente (malgré cela, par ce moyen) - coordination explicite (et, ou, donc, ainsi, depuis) - subordination explicite (parce que, pour que, puisque, quand, avant que) - subordination implicite, avec ou sans connecteur (gérondif, participe; prép. + infinitif) - nominalisations insérées dans un syntagme prépositionnel (en dépit de, en cas de + SN (syntagme nominal)) - marques de cas telles que de, par, pour (cause), à, pour (but), pendant, après (temps). <p>Niveau maximal (intégration)</p>
--

Tableau 3 : Niveaux de jonction (Raible, 1992 ; repris par Chini, 2003 : 74).

Le Tableau 3 montre comment les niveaux de jonction sont classés. En particulier, nous nous intéressons aux cas de "*subordination implicite sans connecteur*" et de "*nominalisations insérées dans un syntagme prépositionnel*". Selon Chini (2003), la nominalisation insérée dans un syntagme prépositionnel est un cas remarquable de la subordination implicite qui s'approche du niveau maximal (intégration).

Dans notre analyse, l'étude de la subordination par conjonction explicite consiste à relever l'emploi de connecteurs qui spécifient des liens entre les propositions. Elle mène également à l'inventaire des combinaisons entre connecteur et énoncés complexes telles que relatives et infinitives. Ceci peut, par ailleurs, montrer le degré d'ellipse au niveau de la complexité syntaxique. Quant à la subordination implicite, il s'agit de l'emploi des participes passé et présent. Nous allons voir quels types de subordination les apprenants de niveau avancé utilisent lors des interactions et comment ils le font.

5.2.2 *Analyse des aspects acquisitionnels dans les interactions*

Rappelons que, lors des interactions, l'apprenant produit des énoncés en L2 par un mouvement d'autostructuration, d'hétérostructuration ou de double interprétation. Ce mouvement, nommé "mouvement dialectique" (De Pietro *et al.*, 1989) est effectué avec des moyens offerts par l'interlangue de l'apprenant. Par ailleurs, il prend des formes différentes selon son niveau. Nous nous appuyons également sur la recherche de Klein et Perdue (1992, 1995) concernant la variété de base et les travaux de Bartning (1997) à propos de l'interlangue de l'apprenant de niveau avancé.

5.2.3 *Analyse du discours médié par ordinateur (ADMO)*

Examinons maintenant le type d'interactions : interactions à distance synchrones. Les échanges à base textuelle par clavardage dans un contexte académique conduisent à établir des liens avec l'approche de l'ADMO : la communication médiée par ordinateur (CMO) d'une part, et l'analyse du discours, d'autre part.

L'approche de l'ADMO (ou *CMDA* : *computer mediated discourse analysis*) élaborée par Herring (2001, 2004) permet de mieux analyser différents types d'échanges à distance en respectant les caractéristiques de chaque outil de CMO par rapport aux discours écrits et oraux en présentiel.

CMDA [Computer Mediated Discourse Analysis] applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer-mediated communication (Herring, 2001).

Ou encore,

It [CMDA] may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods; it may involve qualitative or quantitative analysis; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of

verbal interaction (characters, words, utterances, messages, exchanges, threads, archives, etc.) (Herring, 2004).

5.2.4 Analyse des topogrammes du clavardage (des "chats" selon Anis)

Anis (1988 et 1999) distingue trois sortes de graphèmes : les "*alphagrammes*", les "*logogrammes*" et les "*topogrammes*".

Les **alphagrammes**, ou graphèmes alphabétiques, sont les unités purement distinctives dont les morphèmes, unités significatives (les lettres), sont constitués.

Les **logogrammes**, quant à eux, sont des graphèmes qui correspondent directement à des morphèmes, et sont issus des écritures scientifiques ou d'abréviation de séquences alphabétiques à la périphérie des alphagrammes. Ceux-ci comprennent au sens strict les signes non alphabétiques ("&", "€", "@" par exemple), les chiffres, les opérateurs mathématiques ("+", "-", "×", "÷"...) et les quasi-logogrammes qui font d'une séquence d'alphagrammes une unité globale comme les sigles.

En nous intéressant plus particulièrement aux **topogrammes** parmi ces trois graphèmes, précisons d'abord ce que signifie ce néologisme. Anis les définit comme suit :

Graphème ponctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique et énonciatif (Anis, 1988 : 246).

Le terme "*topos*" signifiant "lieu" en grec, Anis appelle ces graphèmes "topogrammes" pour les intégrer à la problématique des espaces graphiques. Les topogrammes sont donc constitués par des éléments qui s'adjoignent à la chaîne graphique pour "*rendre plus manifeste sa structuration syntagmatique et énonciative*" (Anis, 1999 : 77).

Selon Anis, les topogrammes comprennent des signes de ponctuation qui ont des fonctions syntagmatique et polyphonique dans une langue orale-écrite. La fonction syntagmatique permet de délimiter les différentes composantes de la phrase et du texte alors "*la fonction*

polyphonique contribue à circonscrire le discours rapport et le décrochage énonciatif" (Anis, 1988 : 122).

Anis constate que la ponctuation dans les clavardages est très faible. Une majorité de messages ne comporte pas de ponctuation de fin de phrase, ce qui doit être mis en relation avec la très faible utilisation du point dans les messages ponctués. Ce topogramme correspondant à la modalité non marquée, sa fonction démarcative est alors sous-entendue en fin de message. De plus, les signes de ponctuation polyphoniques comme les guillemets et parenthèses sont marginaux. Cela montre donc que le clavardage dans un contexte libre s'intéresse à l'aspect oral plutôt qu'à l'aspect oral-écrit.

Les topogrammes ont pour caractéristique d'être à la fois détachés et liés. Ils sont dits "détachés" s'ils ont une manifestation spécifique et localisée ponctuelle (signes de ponctuation et symboles comparables). Par contre, ils sont "liés" s'ils se manifestent par la modification des autres graphèmes (capitalisation, gras, italique, couleurs, effets visuels divers). Anis souligne que,

Une caractéristique importante des topogrammes est la continuité entre ceux qui sont universellement utilisés (signes de ponctuation) et ceux qui dépendent des fonctions et des supports de l'écrit (Anis, 1999 : 77).

A cet égard, Anis constate que la recherche de l'expression personnelle et l'affirmation de soi s'exprimant à travers les émoticônes, les signes de ponctuation et les lettres multiples ont plus d'effets que les abréviations et omissions des signes de ponctuation dans le cas de conversations à base textuelle.

Les signes de ponctuation ont été fréquemment utilisés par chez les participants à notre projet avec différentes fonctions. Nous nous demandons s'il existe une fonction spécifique lorsque les règles du jeu sont imposées. Nous allons observer de quelle manière les apprenants utilisent ces signes pour rendre plus manifeste la structuration de leurs énoncés dans un contexte académique.

Notre recherche s'intéresse à la relation entre la production langagière des apprenants et l'échange médié par ordinateur au niveau du "*registre interactif écrit*" (Mondada, 1999). Mondada explique que ce terme permet de repenser le continuum entre écrit et oral pour les discours hybrides, au lieu d'opposer ces deux pôles de façon dichotomique.

Par ailleurs, en l'adaptant à la spécificité de l'outil, nous nous appuyons sur la "communication électronique scripturale" d'Anis (2003, voir le chapitre 3.1.2.1).

Tout échange engagé entre des interlocuteurs se doit de rechercher la réussite (Goffman, 1974), c'est-à-dire la satisfaction des interlocuteurs qui établissent des "accords incessants et multiples" (Traverso, 1999 : 7) tout au long de l'interaction. Le contexte d'interaction que nous proposons aux apprenants (interactions dans un contexte académique à distance synchrones) serait susceptible de modifier les cadres interactifs en présentiel. Plus précisément, la fonction principale du discours dans un cadre académique est, pour nous, de passer de la présentation d'un thème discursif académique à la production d'une discussion scientifique, tout en établissant une interaction linguistique. L'analyse du discours-en-interaction par clavardage que nous nous proposons d'effectuer a donc pour but d'étudier les interactions à distance synchrones à base textuelle en tenant compte des spécificités de l'outil (clavardage) et du contexte de la discussion.

5.3 Quelques points terminologiques

Avant d'aborder l'analyse des données, nous tenons à clarifier la notion de certains termes que nous allons employer et leur usage dans notre contexte. Il s'agit des termes suivants : objet de discours, thème, sujet, objet de discussion, question, réponse et assertion.

5.3.1 Thème et objet de discours

Expliquons d'abord ce que nous entendons par "objet de discours". L'objet de discours constitue un des concepts de base de la "logique naturelle" dont parle Grize (1992). Ce concept s'intéresse à l'argumentation en tant qu'"activité discursive toujours produite en situation et orientée vers certains destinataires" (Borel *et al.*, 1983, 1992 : 99). Il désigne donc

une catégorie discursive permettant d'appréhender les phénomènes de construction du discours dans l'interdiscours²¹ et dans l'intradiscours²². Sitri (2003) le conçoit comme une entité constitutivement discursive qui se déploie et se transforme dans la durée discursive. Elle affirme que l'objet de discours est "constitué de discours et dans le discours", c'est-à-dire, le discours où il naît et se développe mais aussi le discours dont il garde la mémoire (Sitri, 2003 : 39).

L'appellation d'un objet de discours choisie pour désigner l'entité discursive ainsi postulée renvoie au concept mis en place par la logique naturelle, dont je reprends le caractère dynamique et malléable, mais dont je signale aussi les limites, qui portent sur la question des critères de reconnaissance de l'objet et plus généralement sur celle de la nature, discursive ou psychologique, de cet objet (Sitri, 2003 : 31).

Ensuite, inspirons-nous de Berthoud (1996) pour définir le "thème". Selon Berthoud (1996 : 3-4), "thème" et "topic" apparaissent soit comme la traduction l'un de l'autre, le "topic" américain étant le correspondant du "thème" européen, soit comme étant opposés, lorsque le "topic" américain est pris au sens pragmatique et opposé à "thème". Pour Berthoud, le "topic" est plus approprié pour mettre l'accent sur le côté pragmatique. Le topic est donc pour elle "*ce sur quoi JE dis quelque chose, voire la seule chose à propos de laquelle JE peux le dire*", c'est-à-dire "*ce à propos de quoi parle l'énoncé*" (Berthoud, 1996 : 7).

Nous préférons quand utiliser les termes "thème" et "thématisation", ce dernier accompagnant fréquemment l'apparition d'un thème. Le thème peut donc alternativement jouer le rôle de fond permettant de faire progresser le discours, celui de centre de l'attention ou celui d'organisateur de la mémoire discursive. Si l'objet de discours ne se confond pas avec le thème, il est nécessaire pour l'énonciateur de le mettre en position initiale d'un constituant : thématization. Elle permet d'identifier ce dont on parle pour que toutes les déterminations nécessaires puissent être attribuées à l'objet de discours.

²¹ L'interdiscours porte sur l'importance accordée à la présence dans le discours des "discours autres" et se donne les moyens d'accéder effectivement à la mémoire discursive d'une séquence (Pêcheux, 1990).

²² S'il correspond au fil du discours, à l'enchaînement empirique dans la séquence textuelle, l'intradiscours en désigne le concept, en relation avec l'interdiscours.

5.3.2 Sujet et objet de discussion

Dans notre analyse, nous parlerons du "sujet" et de l'"objet de discussion" pour caractériser les échanges. Lorsque l'on se focalise sur l'objet de discours et le thème, cela semble s'appuyer davantage sur la position de l'énonciateur et le sens pragmatique de l'énoncé. Rappelons que le discours est considéré pour nous comme le fruit d'un travail collaboratif (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Par ailleurs, nous mettons l'accent sur la construction commune (co-construction) de la discussion à travers le discours de chaque "interactant" ; c'est l'objectif du discours-en-interaction que nous soulignons.

De ce point de vue, nous définissons l'"objet de discussion" comme le facteur prépondérant que co-construisent les interactants à partir d'un des thèmes abordés qui a la possibilité d'être développé. Il est donc considéré comme le cœur de l'information que l'énonciateur doit transmettre à son (ses) interlocuteur(s) et ce qui doit être développé par l'interaction.

Enfin, le "sujet initial (sujet du jour)" proposé par le concepteur ou un étudiant doit être pris en compte tout au long de la discussion pour conduire les échanges de manière cohérente. Par contre, le "sujet de discussion" peut être diversifié de manière constante, en fonction du développement d'un objet de discussion dans lequel les interactants distribuent et organisent les informations. Le sujet de discussion peut être approfondi, développé, dédoublé ou détourné durant la séance.

5.3.3 Question, réponse et / ou assertion

Dans les interactions en présentiel ou à distance, les tours de parole sont généralement constitués de l'enchaînement d'une proposition interrogative, appelée "question", et d'une proposition déclarative, appelée "réponse". Nous tenons à préciser ce que signifient la question, la réponse et / ou l'assertion dans les interactions.

Lors des interactions, la question est un énoncé ayant pour finalité principale d'obtenir de l'interlocuteur un apport d'informations (Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 14). Si toutes les questions ont, par définition, une valeur illocutoire commune (chercher à obtenir de

l'interlocuteur la verbalisation d'une information donnée), leur visée plus particulière (ce que Kerbrat-Orecchioni appelle "valeur perlocutoire") est extrêmement variable.

En ce qui concerne la "réponse", sa définition non spécialisée peut être la suivante : "*ce qu'on dit en retour à la personne qui vous a posé une question, fait une demande, ou s'est adressée à vous ; ce qui annule une question (complément, confirmation, dénégation) en complétant la partie logiquement incomplète*" (Le Petit Robert, 1993 : 1940). Kerbrat-Orecchioni insiste, quant à elle, sur l'utilisation du terme "assertion" à la place de "réponse". Selon Kerbrat-Orecchioni, l'assertion est un énoncé qui se présente comme ayant pour fonction principale d'apporter une information à autrui et qui lui demande indirectement de se positionner par rapport à cette information. Afin de clarifier notamment la définition de l'assertion dans le discours, appuyons-nous sur Mondada (1994).

Chaque assertion est ajoutée par l'auditeur à l'ensemble des propositions qu'il accepte comme valables à un moment donné. Cet ensemble ne se présente pas comme une liste, mais comme un ensemble organisé de façon à classer, organiser et intégrer les nouvelles propositions (Mondada, 1994 : 33 ; cité par Berthoud, 1996 : 6).

Dans notre recherche, il nous semble primordial de distinguer l'assertion de la réponse dans la mesure où cette dernière construit un simple rapport avec la question pour donner explicitement l'information que l'interlocuteur a demandée. Nous utiliserons le terme "réponse" pour désigner les actes de langage qui suivent la question. En revanche, l'assertion peut être suivie d'une réponse et contenir un argument ou une autre question. Elle nécessite ainsi un processus de réflexion pour l'énonciateur, le but étant de dynamiser et de développer la discussion.

5.4 Démarche d'analyse des données

Durant notre analyse, nous nous sommes focalisée sur deux aspects majeurs : aspects interactionnels et aspects acquisitionnels dans les interactions.

D'abord, nous avons fait un bilan du dynamisme de l'interaction, le but étant de relever des aspects généraux de ce type d'interactions auquel les apprenants sont peu habitués.

Nous avons également analysé un rite de familiarité propre à la communication synchrone à base textuelle avec les données recueillies lors des premières expérimentations. Nous allons analyser la structure des énoncés des apprenants avancés au niveau lexical et syntaxique. Par ailleurs, nous nous sommes intéressée à relever certaines marques transcodiques, qui révèlent le plurilinguisme des participants et qui sont liées à l'aspect acquisitionnel lors des interactions. Nous tenons à préciser que notre première analyse est basée sur une interprétation de l'interlangue des apprenants au cours de leurs échanges. C'est la raison pour laquelle il est évident qu'il conviendra de garder une grande prudence dans notre démarche.

En considérant la première expérience comme une étape de pré-expérimentation, nous tenterons de voir par la suite si des phénomènes linguistiques et interactionnels spécifiques apparaissent chez les apprenants de FLE avancés dans un contexte académique lors d'échanges à distance synchrones. Ici, un point important va nous occuper : les rapports entre la construction du sens, la co-construction de la discussion et la complexité discursive dans les interactions à distance synchrones à base textuelle. Pour ce faire, nous allons relever des séquences interactionnelles dans lesquelles il y a des aspects acquisitionnels et argumentatifs. Ces séquences peuvent avoir des "*caractéristiques interactives propres au contexte*", comme le mentionne Kerbrat-Orecchioni (2001). A partir de ces séquences, nous montrerons comment les apprenants développent le sujet de discussion à partir du sujet initial et comment ils construisent plus particulièrement des séquences discursives par clavardage. Nous espérons pouvoir construire un schéma de discussion propre aux interactions à distance synchrones à base textuelle. L'analyse se placera donc dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle en L2 en mettant l'accent sur la compétence discursive des apprenants.

Nous montrons la démarche de notre analyse dans la Figure 15 :

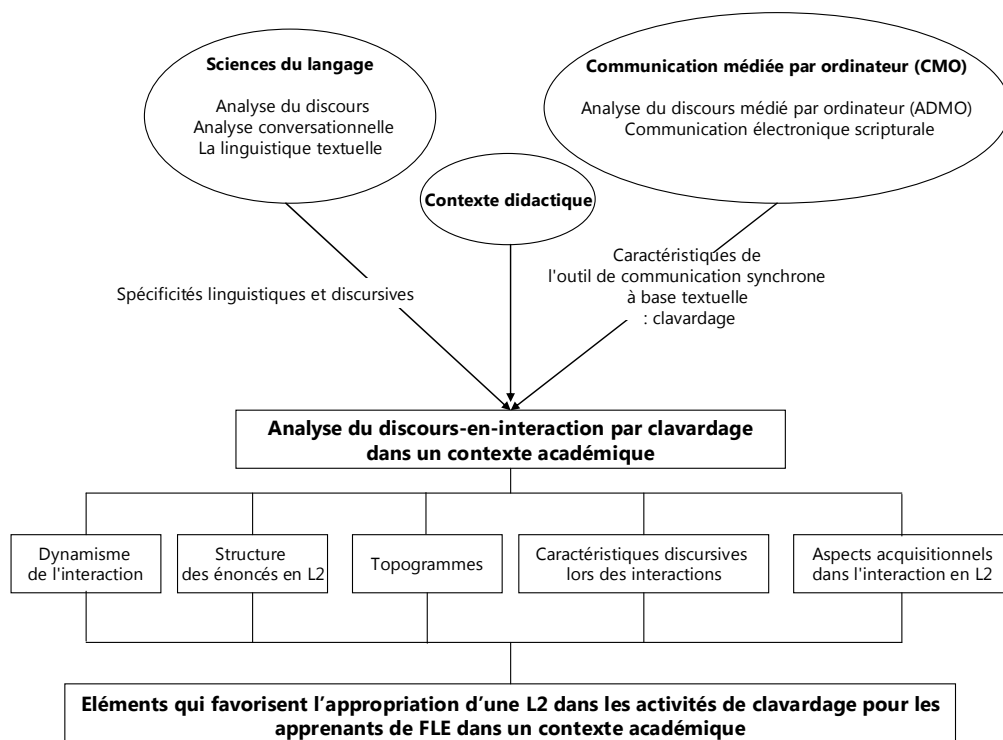


Figure 15 Analyse du discours-en-interaction par clavardage.

Précisons que, durant notre analyse, nous ne nous occuperons pas de légers problèmes comme l'absence d'accent, de cédille ou de tréma (â, é, è, ê, ç, ï par exemple) en raison des claviers différents d'un apprenant à l'autre, ou d'espace entre les mots. Par ailleurs, nous avons toléré de légères fautes d'orthographe, étant donné que le niveau de langue est assez avancé pour que l'apprenant se rende compte des problèmes de sa faute, et que les activités ont mis l'accent sur l'aspect oral-écrit du clavardage.

Chapitre 6 Aspects généraux des interactions en L2 à distance synchrones

Notre première partie d'analyse consiste à relever des aspects généraux des énoncés des apprenants de FLE au niveau interactionnel et acquisitionnel lors des échanges synchrones à base textuelle. Il s'agit d'observer le dynamisme de l'interaction, le rite de familiarité, l'utilisation du lexique et la structure des énoncés en les mettant toujours en corrélation avec un sujet de discussion ainsi que les marques transcodiques en nous appuyant sur l'interlangue des apprenants de niveau avancé.

Ce travail nous permettra d'orienter notre étude dans des directions plus pertinentes pour les apprenants avancés : l'analyse que nous nous proposons d'effectuer permettra ainsi de mieux comprendre certains problèmes de production en L2 de notre public.

6.1 Dynamisme de l'interaction

Pour voir le dynamisme de l'interaction, nous avons travaillé sur la fréquence de prises de parole en fonction du groupe (groupe d'apprenants et groupe de tuteurs) et du sujet proposé.

6.1.1 Les premières expériences (2005-2006)

Nous avons d'abord relevé le nombre de prises de parole afin de voir le dynamisme de l'interaction lors des sessions de clavardage. La Figure 16 montre la moyenne de prises de parole du groupe d'apprenants par comparaison avec celui des tuteurs. Durant neuf séances, une moyenne de 152,6 prises de parole par séance a été enregistrée pour l'ensemble des apprenants. Une moyenne de 191,6 prises de parole a été relevée pour les tuteurs. L'intervention des tuteurs est donc légèrement plus importante dans les discussions (20,3% de plus).

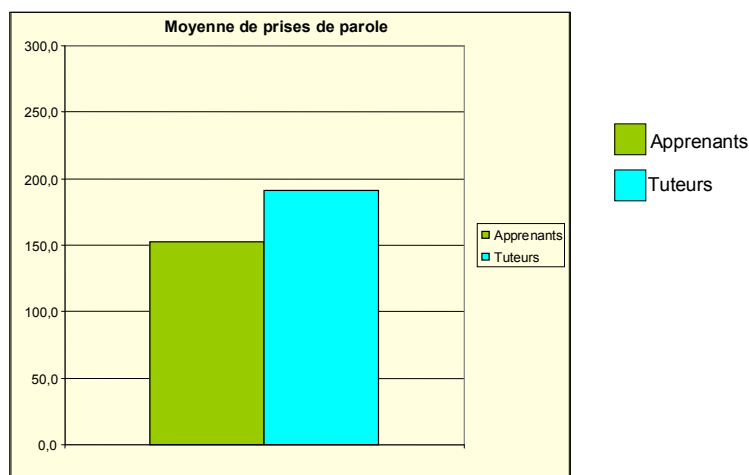


Figure 16 Moyenne de prises de parole durant neuf séances.

Nous avons ensuite approfondi notre analyse en faisant un bilan du nombre de prises de parole par séance (Figure 17).

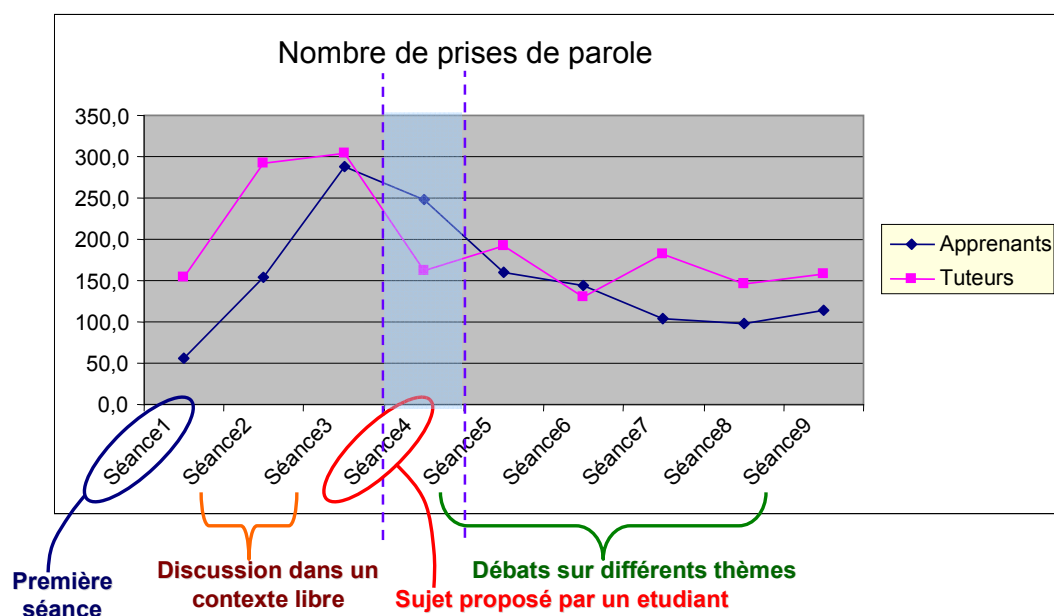


Figure 17 Nombre de prises de parole par séance.

Etant donné que chaque séance durait entre une heure et une heure dix et que des sujets différents ont été abordés, il était intéressant de voir ce qui était variable au niveau de la fréquence des tours de parole selon le thème de discussion. La première séance ayant servi à présenter l'activité et l'outil de communication, la prise de parole a logiquement été centrée sur les tuteurs et les apprenants ont assez peu participé. Lorsque les échanges ont eu lieu dans

un contexte libre, sans demande d'un discours argumentatif ni consigne particulière à respecter pour utiliser une langue académique (séances 2 et 3), la fréquence de prises de parole des apprenants a esquissé une augmentation notable. A partir de la séance 4, les tuteurs ont laissé les étudiants discuter entre eux et ne sont intervenus que pour réguler l'échange et intervenir sur les énoncés problématiques. La fréquence de prises de parole des apprenants a alors commencé à baisser et à se stabiliser à partir de la séance 5 suite à l'introduction de sujets demandant plus de réflexion.

Il est intéressant de se focaliser plus particulièrement sur les séances 4 et 6. Par rapport aux autres séances, on peut constater que le nombre de prises de parole des apprenants est notablement supérieur à celui des tuteurs, notamment durant la séance 4. Dans le cas de cette séance, il s'agissait d'une discussion sur un sujet proposé par un étudiant lors de la séance précédente. Dans le cas de la séance 6, tandis que les tuteurs ont proposé un sujet initial par courrier électronique avant la séance, un étudiant a conduit la discussion vers un sujet que n'avaient pas suggéré les tuteurs.

Il semblerait donc que la conduite des activités de clavardage à partir d'un sujet choisi par les apprenants a été favorable à leur prise de parole. En ce qui concerne le rôle des tuteurs, sortis des images traditionnelles d'un enseignant "*transmetteur de savoir*" ou "*accoucheur de savoir*" (Cuq & Gruca, 2002), ils ont plutôt joué un rôle de "*conseiller-organisateur*" et / ou "*interlocuteur en L2*" (Narcy-Combes, 2006) pour dynamiser les interactions entre apprenants durant les séances.

6.1.2 Les secondes expériences (2007-2008)

Comme dans la première expérimentation, nous avons relevé les prises de parole chez les apprenants et chez le tuteur. La Figure 18 représente le pourcentage de prises de parole du groupe d'apprenants en comparaison avec le taux de prises de parole du tuteur.

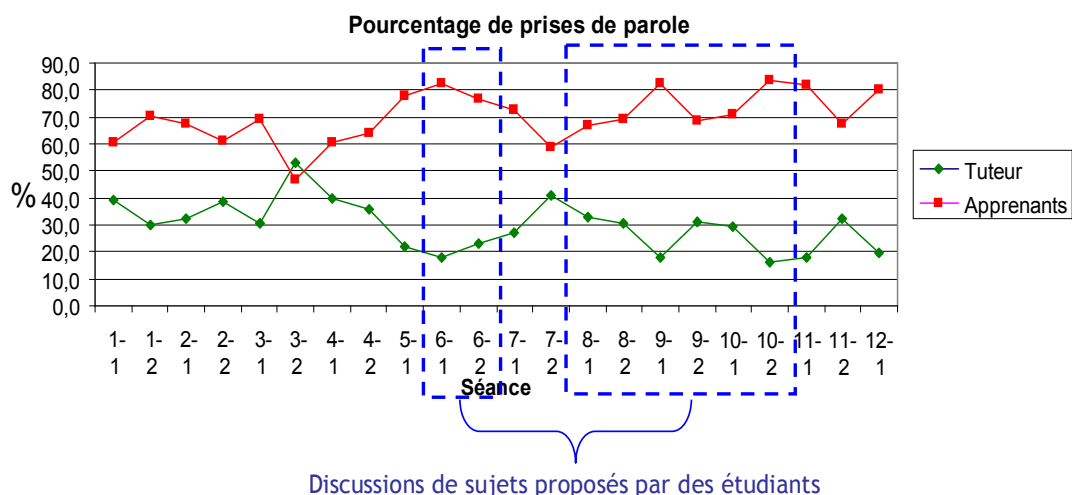


Figure 18 Pourcentage de prises de parole entre apprenants et tuteur.

Dans la séance 1-1, le taux de prises de parole dans le groupe d'apprenants est plus élevé (60,6%) que celui du tuteur (39,4%). On voit que les prises de parole du groupe d'apprenants restent alors dominantes durant toutes les séances, excepté lors de la séance 3-2, séance durant laquelle trois apprenants se sont rencontrés pour la première fois. Il nous semble que ce fait a influencé la construction de la discussion. Nous pouvons remarquer également qu'il y a augmentation du taux de prises de parole en fonction de la progression des activités. Cet aspect est plus visible durant les séances du lundi durant lesquelles il y a plus d'étudiants assidus (Figure 19).

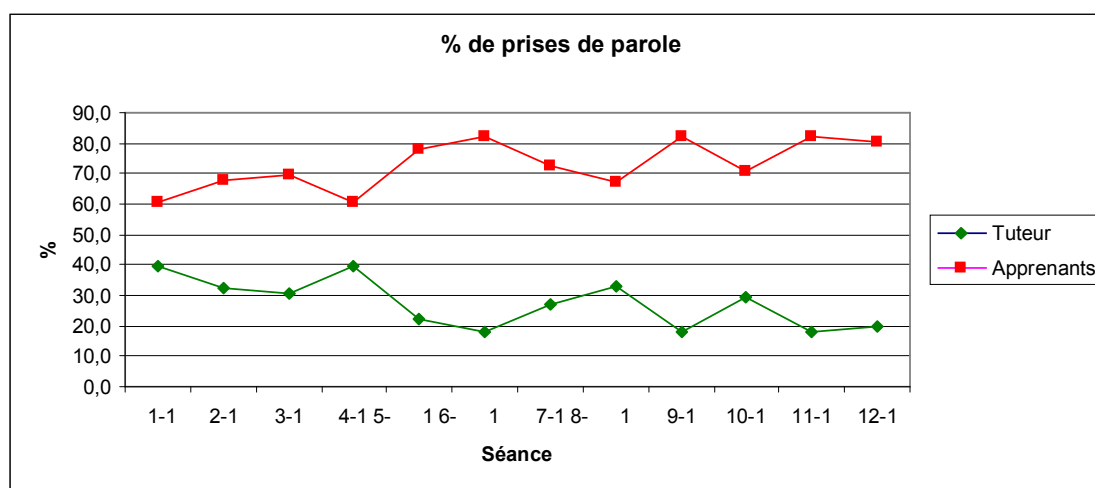


Figure 19 Pourcentage de prises de parole – séances du lundi.

La Figure 19 montre plus clairement la croissance de taux de prises de paroles du groupe d'apprenants participant aux séances du lundi. Par rapport à la première séance durant laquelle

les apprenants ont occupé 60,6% des tours de parole, la fréquence a augmenté progressivement pour atteindre 80,4% des tours de parole (+ 20%). Le dynamisme de l'interaction entre apprenants est donc mis en place au fur et à mesure. Par contre, il nous semble plus difficile de remarquer cette évolution dans les séances du jeudi (Figure 20).

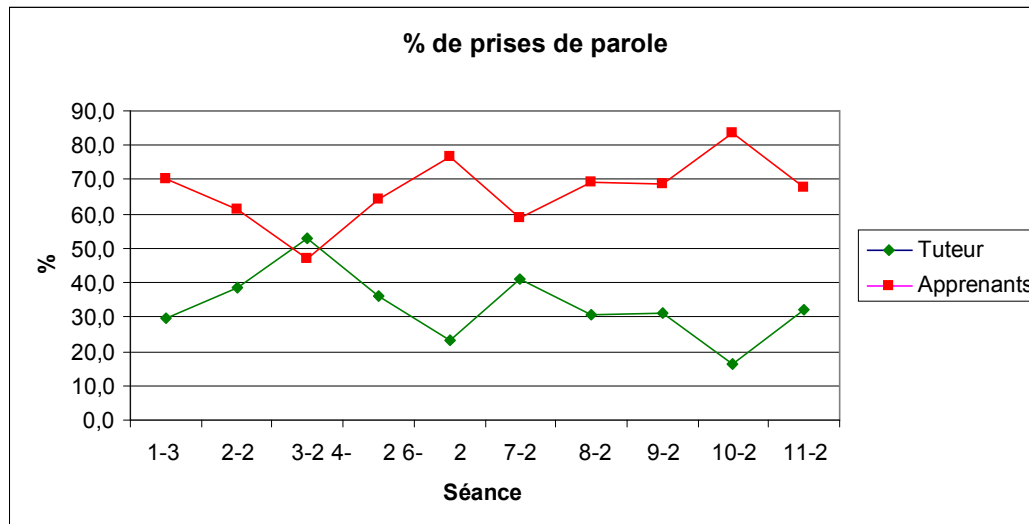


Figure 20 Pourcentage de prises de parole – séances du jeudi.

Cette augmentation progressive du taux de prise de parole par les apprenants n'avait pas été observée lors de la première expérimentation. Ceci révèle un progrès sur la conduite des activités par les apprenants durant les séances, et donc témoigne d'une réelle amélioration de la co-construction de la discussion. Nous développerons ce sujet dans le Chapitre 8.

6.2 Rite de familiarité

En parallèle de l'observation des aspects interactionnels, nous avons travaillé sur les particularités du rite de familiarité lors de la communication synchrone à base textuelle.

Regardons un exemple (Exemple 1).

Exemple 1

16g BRAM>>non, pas du tout, tout se passe normalement:)

323b MEXO>>oui, en espagnol c'est flamenco ;)

Dans l'Exemple 1, les codes non verbaux que les apprenants ont utilisés tels que ":)" et ";)", communément appelés "émoticône"²³ dans la communication à distance écrite, ont pour fonction l'expression du sourire ou du clin d'œil.

Voici les autres exemples.

Exemple 2

341e MEXO>>je vous redire, re-au revoir, mdr..

382c BRAM>>lollol

178b VENL>>jajajajajaja

Nous pouvons observer l'expression du rire ("mdr"²⁴, "lol"²⁵ ou "jajaja"²⁶) et l'allongement de ces expressions telles que "lollol" ou "jajajajajaja" (Exemple 2).

Interrogeons-nous sur la raison pour laquelle les participants préfèrent utiliser des émoticônes plutôt que des propositions comme "*ça me fait trop rire*" ou "*c'est très amusant*". Pour l'expliquer, nous nous inspirons de Kerbrat-Orecchioni.

Les conversations en face à face sont à rapprocher de rituels sociaux (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 155). Elles se déroulent selon certains schémas préétablis, et obéissent à certaines règles de procédure. Il semble évident que, dans chaque société, il y a des formules préfabriquées et des échanges stéréotypés de façon particulière. Nous pouvons affirmer que les expressions que les apprenants ont utilisées représentent une particularité dans une communication par clavardage. Nous supposons que cela est dû au fait que les sentiments comme la taquinerie ou l'étonnement nécessiteraient de longues phrases pour être exprimés, alors qu'ils sont réduits à quelques caractères qui sont faciles à apercevoir grâce aux émoticônes. Par exemple, envoyer des codes non verbaux comme ":)" ou ";)" montre que l'énonciateur garde une attitude positive vis-à-vis de son interlocuteur. C'est la raison pour laquelle les participants au clavardage se sentent à l'aise et se familiarisent plus vite les uns

²³ Le mot "émoticône", composé des mots "émotion" et "icône" et utilisé dans les clavardages ou forums de discussion, représente une émotion, un état d'esprit ou une ambiance de l'énonciateur.

²⁴ mdr (mort de rire) : ce code remplace le rire qui ne peut se transcrire.

²⁵ lol ("*laughing out loud*" : rire à gorge déployée en anglais) : ce code remplace le rire comme "mdr".

²⁶ L'expression du rire que l'on utilise notamment chez les hispanophones.

avec les autres que dans une communication en présentiel comme le mentionne Noet-Morand (2003).

Pour Noet-Morand, le code particulier utilisé lors de sessions de clavardage est un fait "*significatif culturel*" : il constitue un atout supplémentaire de l'apprentissage de la culture de la langue cible. Cependant, une relation entre la manifestation des sentiments lors du clavardage et la complicité des participants nous amène à nous questionner sur la différence culturelle entre chaque apprenant : cette façon d'exprimer ses sentiments pourrait-elle diminuer la distance interpersonnelle entre les participants ? Nous envisageons que l'utilisation de codes non conventionnels spécifiques à l'environnement pourrait contribuer à transférer plus facilement son sentiment à l'autre et montrer que l'on garde une attitude positive. Ces codes, étant typiquement utilisés dans un milieu de communication à distance écrite, sont également significatifs de la culture de la communauté.

Suite à cette observation globale, nous allons approfondir au chapitre suivant (chapitre Chapitre 7) l'utilisation de codes spécifiques (appelé "topogrammes" par Anis, 1999) des apprenants de niveau avancé dans le contexte d'activités plus rigoureuses.

6.3 Observation de la structure des énoncés en L2

Rappelons que nous nous appuyons sur les études des acquisitionnistes portant sur la production orale, un aspect observable également dans les interactions par clavardage.

Nous avons observé la structure des énoncés en L2 afin de confirmer ou d'infirmer l'existence de spécificités linguistiques dans les interventions des apprenants. Afin d'observer comment des énoncés en L2 d'apprenants dits "avancés" sont construits, nous distinguons la structure minimale de la structure complexe. Dans un premier temps, nous avons analysé nos données au niveau de l'utilisation du lexique. Au travers du verbe et du substantif non spécifiques employés chez les apprenants de niveau avancé, nous allons pouvoir relever des lacunes concernant la précision des énoncés de ce public. Ce travail est basé sur "la variété de base" (Klein et Perdue, 1992 ; Perdue, 1995, voir la partie 2.3.3.1). Ensuite, nous avons travaillé sur la structure des énoncés complexes en nous appuyant sur la complexité syntaxique et la complexité discursive. Le fait d'observer l'utilisation des connecteurs et différentes formes de

la subordination va nous permettre de relever les aspects spécifiques au niveau de la structure complexe.

Nous espérons découvrir les indices acquisitionnels d'apprenants avancés en tenant compte de la particularité du contexte d'apprentissage : l'interaction en français académique.

6.3.1 Utilisation du lexique

Sachant que notre étude concerne des apprenants de niveau avancé, nous nous sommes initialement interrogée sur la nécessité de relever la variété de base dans notre corpus. Nous avons émis l'hypothèse que ces apprenants ont quelques difficultés relatives à la précision de leurs énoncés, et ce malgré leur niveau. Bien que le niveau de notre public ne relève pas du niveau débutant, il nous a semblé utile de nous appuyer sur la "variété de base" que Klein et Perdue ont dégagée à travers leurs études de cas longitudinales sur des apprenants adultes de niveau débutant et intermédiaire. Bien qu'elle corresponde à une structuration verbale, la variété de base est caractérisée non seulement par son inadéquation structurale mais aussi par son inadéquation lexicale ("*structural inadequacy / lexical inadequacy*", Klein & Perdue, 1992). Par ailleurs, rappelons que selon Perdue le développement de trois phénomènes morphosyntaxiques est amorcé par la variété de base (Perdue, 1995) : le système des pronoms, la subordination et la morphologie verbale. Grâce à ce développement, l'apprenant peut donc construire des énoncés plus complexes.

A partir de leur recherche, intéressons-nous notamment à des éléments lexicaux inadéquats introduits par les participants lors des sessions de clavardage. Nous proposons les catégories suivantes :

- Substantifs non précis : fréquence de l'utilisation des substantifs "gens", "personne(s)" et "(quelque) chose".
- Verbes non précis : fréquence de l'utilisation des verbes "être", "avoir", "faire", "prendre" et "penser".

Nous avons obtenu un résultat montrant de nettes différences entre apprenants et tuteurs (Figure 21).

Gs: gens
Ps: personne(s)
Ch: chose
Etr: Etre
Avr: Avoir
Faire: Faire
Prdr: Prendre
Pnsr: Penser

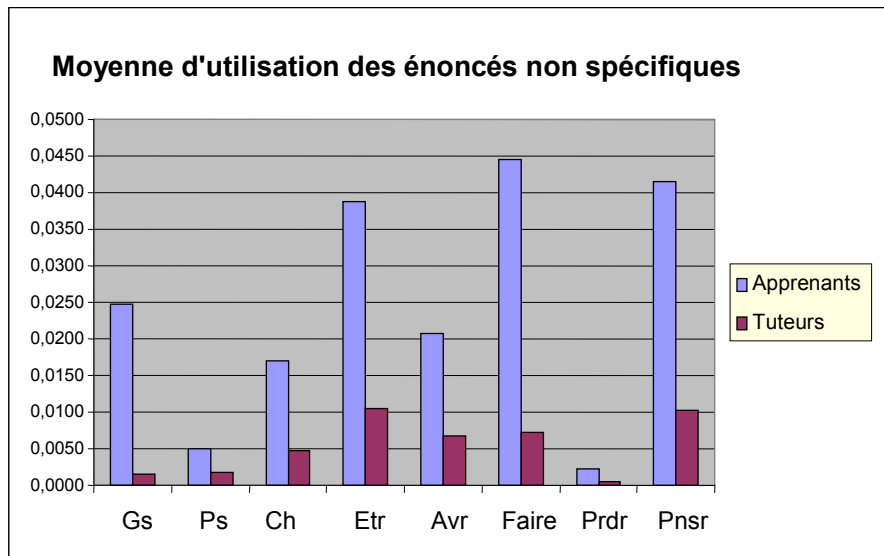


Figure 21 Moyenne d'utilisation d'éléments lexicaux non spécifiques par les étudiants et les tuteurs.

Les chiffres donnés sur la figure ci-dessus indiquent les moyennes par prise de parole d'utilisation d'éléments lexicaux non spécifiques pour l'ensemble des apprenants et des tuteurs. Les apprenants utilisent plus fréquemment des substantifs et des verbes non spécifiques que les tuteurs. Le décalage entre les deux groupes est remarquable pour l'emploi de certains éléments comme "gens", "chose", "être", "avoir", "faire" et "penser". Comme le montre la série d'exemples ci-dessous.

Exemple 3

TUNI>> du moment qu'un groupe accepte les **gens** qui les gouvernent c bon: seule la majorité qui peut décider

BRAM>>mais, à mon avis il faut **faire quelque chose** pour faciliter l'embauche des jeunes, et si cela peut être favorable, alors je **penses** que c'est important

BRAM>>je **penses** que la f rance a déjà beaucu up des dro its sociaux, et que l'état ne supporte plus, il a déjà une grosse debt publique

MEXZ>>ok, je **pense** que la democracie est la liberte de chaque pays de choisir son propre destin

VENL>>alors... qu'est que vous en **pensez??** il faut changer aussi le s exigences des universites pour faire des stages??

Il est important pour les étudiants de maîtriser le lexique approprié à un contexte académique. Plus particulièrement, en ce qui concerne les verbes, les apprenants ont besoin de s'approprier un vocabulaire restreint mais extrêmement utile que Hilgert (2008b) appelle "*les auxiliaires de l'argumentation*" comme par exemple : *définir, rappeler succinctement, esquisser une approche générale, avancer une hypothèse, remettre en question, détailler, analyser, considérer, traiter de, examiner, évoquer, relever, expliquer, aborder, décrire, envisager la description de, aboutir à, dresser une typologie, établir une classification, conclure*, etc. A cet égard, un lexique non approprié au contexte risque, en effet, de dévaloriser leur niveau de langue et leur niveau de connaissances académiques.

6.3.2 Utilisation des structures complexes

La nécessité de relever le lexique dans les énoncés selon le critère de la variété de base a été abordée dans la partie précédente. Dans cette partie, nous allons nous focaliser sur les aspects linguistiques plus spécifiques observés chez notre public cible.

Comme nous l'avons mentionné dans la partie 2.3.3.2, les écarts entre natifs et apprenants avancés sont peu visibles lorsqu'il s'agit des connaissances lexicales et syntaxiques. Cependant, contrairement aux natifs, le "*parfum d'étrangeté*" persiste lors des discours chez les apprenants avancés comme Lambert *et al.* (2003) le mentionnent. Afin d'en comprendre la raison, il nous semble indispensable de réfléchir sur la manière selon laquelle les apprenants avancés organisent des informations mettant en jeu différentes composantes de leurs connaissances linguistiques.

Carroll et von Stutterheim (1997) s'appuient sur l'importance de l'organisation des informations pour que les apprenants atteignent la compétence des natifs.

[...] *si ces apprenants [apprenants avancés] maîtrisent les règles de grammaire au niveau de l'énoncé, il leur faut apprendre à agencer l'information en un tout cohérent dans un contexte donné et à l'exprimer par une forme grammaticale plutôt qu'une autre, pour atteindre une compétence égale à celle des autochtones* (Carroll & von Stutterheim, 1997 : 84).

Focalisons-nous sur le fait de pouvoir "*agencer l'information en un tout cohérent dans un contexte donné*". Les apprenants de niveau intermédiaire et avancé commencent à utiliser la subordination et les connecteurs pour l'organisation des informations, mettant ainsi en jeu différentes composantes de leurs connaissances linguistiques. A ce propos, il nous semble pertinent de nous référer à certains traits caractéristiques acquisitionnels liés à la compétence textuelle que plusieurs chercheurs acquisitionnistes ont étudiés (Hancock, 1997 ; Bartning & Kirchmeyer, 2003 ; Lambert *et al.*, 2003). Par ailleurs, comme Chini (2003) le souligne, la subordination est un phénomène qui n'apparaît guère dans des lectures d'apprenants débutants. En ce sens, il nous semble intéressant de prendre en considération la subordination employée chez les apprenants dans la mesure où cet emploi peut être une spécificité des apprenants de niveau plus avancé qui leur permet de mieux organiser les informations lors de la co-construction de la discussion.

Nous avons donc relevé, au niveau de la complexité syntaxique, la construction des énoncés simples, la planification des énoncés sans conjonction et l'utilisation des relatives. Pour ce qui est de la complexité discursive, nous nous sommes intéressée à l'utilisation de subordonnées introduites par "*que*", de la subordination par conjonction explicite, du participe passé et du participe présent.

Le tableau en-dessous résume les catégories d'analyse que nous allons effectuer à partir des études que nous avons présentées plus haut (voir la partie 5.2.1) :

Structure complexe	
Complexité syntaxique	Proposition simple
	Planification des propositions sans conjonction
	Les relatifs
Complexité discursive	Subordination introduite par " <i>que</i> "
	Subordination par conjonction explicite
	Utilisation de participe passé
	Utilisation de participe présent

Tableau 4 : catégories d'analyse

La subordination et l'emploi des connecteurs de subordination ont souvent été utilisés comme mesure du développement de la complexité syntaxique (Klein & Perdue, 1992). Notons qu'il

est également important de prendre en compte la fonction discursive liée à cette complexité ; *"la complexité syntaxique est renvoyée à la capacité de structurer et de hiérarchiser les énoncés en unités textuelles plus larges au niveau macro-syntaxique et textuel"* (Bartning & Kirchmeyer, 2003).

Voici le résultat de l'analyse.

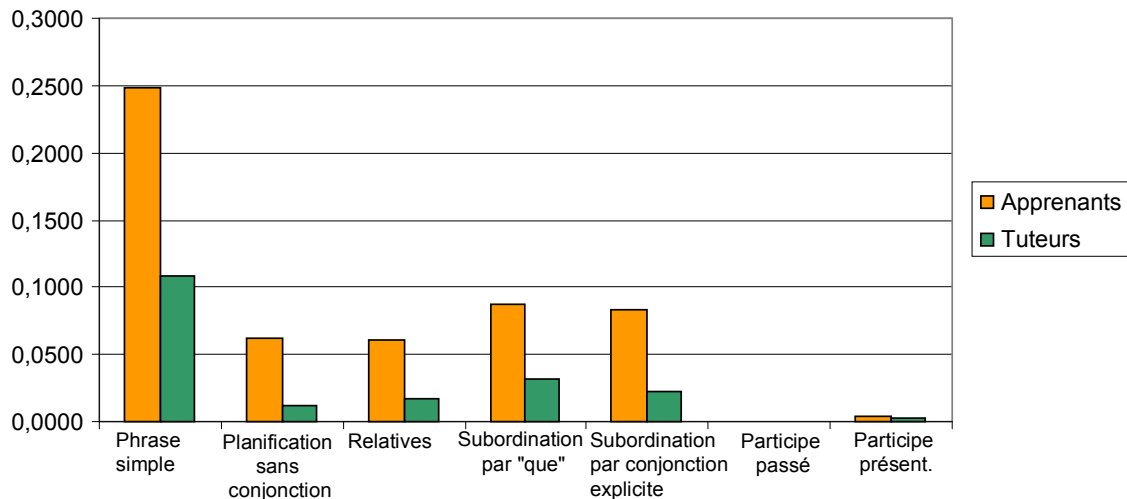


Figure 22 Moyenne par prise de parole d'utilisation des énoncés au niveau de la structure complexe.

La Figure 22 montre que les apprenants construisent plus fréquemment des phrases simples sans subordination que les tuteurs lors de leurs interventions. Cette différence est également notable au niveau de la planification des énoncés sans conjonction, de l'utilisation de relatives, de la subordination introduite par *"que"* et par une conjonction explicite chez les apprenants. Pour ce qui est de l'utilisation des subordinations, il est nécessaire de tenir compte du fait que les tuteurs (indiqués par T1, T2) ont volontairement utilisé des consignes simplifiées comme l'indique Exemple 4.

Exemple 4

T2>>ce serait intéressant de faire des phrases entières s'il vous plaît

T2>>Qu'as-tu voulu dire par incentive ?

Concernant la planification des énoncés sans conjonction, les apprenants ont notamment juxtaposé des propositions. Voici un exemple.

Exemple 5

TUNI>>moi j'ai remarqué qu'en france les gens plaident souvent bienqu'ils ont des avantages que chez nous on ne peut pas les envisager même dans les rêves, je crois que c'est l'exés de la démocratie qui engendre ça

BRAM>>je ne sais même pas, je pense qu'il n'y a pas un code, une loi pour les embauches privées. je sais que pour les fonctionnaires publics, cela est assuré

Par ailleurs, les participants, tuteurs et apprenants, ont souvent utilisé ":" ou ";" pour remplacer certains connecteurs.

Voici un cas d'utilisation par un tuteur :

Exemple 6

T1>>On peut parler de t ous les t rois si v ous voulez : la t olérance au sein de la fa mille à travers le cinéma français

T1>>Alors, la danse : phénomène culturel ou génétique ?

Dans le cas des apprenants :

Exemple 7

MEXZ>>mais... il y a des intérêt par tout; et on peut prendre n'importe quel excuse pour y arriver

TUNI>>pour résum er mon point de vue T1, m oi je suis très socialiste, donc j'ai l'espoir de voir un jour un peuple qui travaille, et récolte les fruits de son travail équitablement sans abuser le pouvoir et sans avoir une hiérarchie particulière : c'est presque systématique: ma is peut eter c'est une vision platonienne de la ville éternelle où il n'y a pas du mal et il y a que la paix: donc moi j'insiste sur le respect mutuel et c'est tout

Nous avons remarqué qu'il y a également une différence entre groupes dans l'utilisation de ces marques de ponctuation. Par rapport aux tuteurs, qui les ont utilisées pour remplacer certaines conjonctions, les apprenants les ont utilisées de pair avec des connecteurs.

6.4 Marques transcodiques

Lorsque nous avons approfondi notre analyse, nous avons remarqué que les énoncés des apprenants n'étaient pas toujours adéquats au niveau de l'organisation du discours. Ils maîtrisent plus ou moins correctement le système grammatical, et leur répertoire lexical semble bien construit pour transmettre le sens de leurs énoncés. Pourtant, les énoncés ne sont pas ceux qui seraient produits par un natif : le parfum d'étrangeté persiste lors des interventions des apprenants. L'exemple ci-dessous le montre.

Exemple 8

BRAM>>OEG, un projet de capacitation professionnelle, ou d'éducation

MEXO>>non, vous pouvez me mettre à jour?

BRAM>>je ne sais pas si ici en France se célèbre le jour de saint valentin comme au Brés

VENL>>nous n'avons pas été introduites !!

A partir de cet exemple, il est intéressant pour nous d'utiliser le terme "marque transcodique" dans la mesure où celui-ci comprend une connotation positive et remplit toute une série de fonctions discursives. Pour Lüdi et Py :

On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et / ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété (Lüdi & Py, 2003).

On qualifiera donc de marque transcodique ce qui, dans les observations, manifeste la présence de deux ou plusieurs langues dans le répertoire des locuteurs. Cela s'applique non seulement à l'étude du bilinguisme, mais aussi à certains énoncés problématiques des apprenants. Nous avons trouvé de nombreuses marques transcodiques lors des interventions des apprenants durant les séances de clavardage.

Au niveau lexical, on trouve des calques, des emprunts lexicaux. Les exemples que nous avons relevés ci-dessous montrent que ces trois apprenants, un lusophone et deux hispanophones, introduisent des calques de leur langue maternelle ou de l'anglais. Par exemple,

Exemple 9

BRAM>>por quoi tu te repetes?

L'énoncé de cet apprenant lusophone montre un calque lexical avec transfert du portugais por que vers le français pourquoi.

MEXZ>>cet-à-dire que si la population accepte le régime, on doit faire avec

Dans la proposition de l'apprenante ZR (hispanophone), on peut remarquer qu'elle a emprunté le terme

español régimen sans modification de la forme.

VENL>>personnellement je trouve que ce n'est pas du tout juste d'avoir autant des emplois "gratuits"

VENL>>c'est pour ça que je n'ai pas compri... personelement, je prefère avoir un cpe que un stage !!

Dans les énoncés ci-dessus, l'apprenante hispanophone VENL montre une instabilité lexicale lors de l'utilisation du terme "personnellement". Il semble qu'elle fait référence à sa langue maternelle.

Exemple 10

MEXO>>comme ça on aurait plus de liberté. Mais le risque est qu'on se trouve avec une review autour du même sujet.

L'exemple ci-dessus montre un emprunt lexical venant d'une autre langue étrangère apprise : l'anglais. En effet, l'apprenant hispanophone emprunte le mot anglais "*review*". Il semble ainsi que l'anglais a fourni du "matériel linguistique" pour le français (Williams & Hammarberg, 1998 ; Trévisiol, 2006).

Au niveau des phrases, nous avons également relevé des calques syntaxiques. Voici des exemples.

Exemple 11

MEXO>>je ne sais pas, je seulement sais que avant je n'aime pas trop danser. Mais maintenatn j'adore

BRAM>>d'abord je pense que le transport public à paris s'agit d'un système vraiment public, où on peut trouver de tout

BRAM>>mais est-ce que personnes les accessent?

MEXO>>alors, l'investissement participatif aide aux pauvres à recevoir une éducation?

Le calque syntaxique relevé dans les exemples ci-dessus ne concerne pas un phénomène touchant une phrase entière. Il ne perturbe pas notablement la transmission du sens du message à l'interlocuteur. Cependant, même si le lexique est français, on voit que le schéma de construction syntaxique est emprunté soit à la langue maternelle (espagnol ou portugais), soit à d'autres langues étrangères apprises (anglais par exemple).

6.5 Bilan de satisfaction sur les activités de clavardage

Une séance de bilan sur l'ensemble des activités que nous avons effectué dans Favi a eu lieu après la dernière séance de clavardage (séance 12-1) de l'année 2007-2008. Sept apprenants, le tuteur et le concepteur des activités y ont participé. Nous avons proposé aux étudiants de donner leurs avis sur les activités effectuées. L'intégralité des échanges se trouvant dans les annexes, nous nous focalisons plus spécifiquement ici, sur les opinions des apprenants concernant les activités de clavardage : qualité du contenu des activités et du tutorat et durée d'une séance.

En premier lieu, les étudiants ont donné leurs avis positifs sur les activités que nous avons conçues. Selon eux, elles ont permis un véritable travail de construction des connaissances académiques, et leur ont facilité l'adaptation au milieu académique. Par ailleurs, ils étaient satisfaits de pouvoir partager des connaissances et des stratégies avec leurs collègues, comme le montre l'Extrait 6.

Extrait 6

BRAF dit :
c'est vraiment un travail de construction et donc le fait de "visiter" l'idée de l'un et de l'autre prend un certain temps et lorsque on commence à construire notre idée la séance s'achève
...
CGOW dit :
vous tenez à ne pas théoriser un peu sur le français académique, même de façon synthétique
BRAF dit :
Oui, je me suis sentie plus à l'aise pour écrire car le face à avec les locuteurs natifs nous oblige à surveiller tous les aspects d'expression orales et écrites
...
IRIS dit : (ce n'est pas la conception, c'est le partage)
de T, de C et de mes collègues qui ont partagé leurs idées et leurs meilleures stratégies de recherche avec les autres. c'est vraiment précieux

En deuxième lieu, ils ont montré leur satisfaction sur le tutorat durant les activités et sur le travail du concepteur. En ce qui concerne le tutorat lors des séances de clavardage, ils ont apprécié la façon d'animer et de conduire les activités, la solidité et la patience du tuteur (Extrait 7).

Extrait 7

T dit :

et qu'avez-vous pensé du tutorat lors des séances de clavardage ou sur la plate-forme ?

BRAL dit :

Très bien "arbitré" je pense. Vous êtes d'une gentillesse et d'une patience admirables.

CGOW dit :

Une organisation sérieuse...

BRAF dit :

C'est tout à fait ça CGOW et BRAL et j'étais assez impressionné par leur solidarité

IRIS dit :

oui, moi aussi je vous félicite pour votre patience...pour prendre le temps de nous écouter et de nous aider former/approfondir nos idées

Les étudiants ont également apprécié l'affichage sur la plateforme *WebCT* du compte rendu rédigé par le concepteur après chaque séance. Le compte rendu, qui contient un court résumé de la discussion, a permis de mettre au courant les apprenants qui étaient absents de la trame de la séance afin de mieux s'intégrer dans la séance suivante (Extrait 8).

Extrait 8

POLJ dit :

je pense que c'était aussi très utile de faire des compte-rendus de nos discussions - parce que si on a raté une séance c'était parfois difficile de comprendre tout quand on a lu seulement une transcription

POLJ dit :

oui, oui, il y a toujours des comptes-rendus, et moi, personnellement, je les préfère que des transcriptions

Par contre, une vision critique des séances dans les comptes-rendus aurait été utile pour mieux orienter les apprenants vers l'approfondissement des idées, comme l'a constaté CGOW dans l'extrait suivant (Extrait 9).

Extrait 9

CGOW dit :

Moi, j'aurais souhaité voir des remarques, notamment dans le compte-rendu, sur ce qui n'aurait pas été bien présenté dans la séance précédente. Question de réorienter les apprenants.

Enfin, la plupart des étudiants ont trouvé que le temps de discussion que nous avons proposé lors des séances (une heure environ) n'était pas suffisant pour développer le sujet initial. En effet, la maturation de celui-ci prenant l'essentiel de la séance, les apprenants se retrouvaient alors frustrés de ne pouvoir plus approfondir à cause du temps imparti (Extrait 10).

Extrait 10

BRAL dit :

La formation était très intéressante. Le système de la plateforme (activités linguistiques, atelier d'écriture) est une très bonne idée. J'ai seulement deux remarques à faire. 1: Je pense que les discussions sur MSN sont très courtes (il faudrait que ce soit 1H30 à mon avis)

...

POLJ dit :

Je suis d'accord avec BRAL, on voit toujours bien qu'il nous manque un petit demi-heure de faire des conclusions, donc je pense une séance de 1h30 sera une très bonne idée

...

BRAF dit :

j'ai remarqué dès le début que nos idées à propos d'un certain sujet mûrissent à la fin de la discussion! C'est dommage

Cependant, IRIS soulève le fait que l'extension de la durée des séances ne serait par forcément la solution (Extrait 11).

Extrait 11

IRIS dit :

mais les discussions sont tellement intéressantes et utiles que même si on avait 1h30, on parlerait pendant les 90 minutes et puis on aurait toujours besoin d'une demi-heure de plus pour faire des conclusions

Cette séance de bilan nous a permis de mieux connaître le niveau de satisfaction des apprenants et ce qu'ils ont pensé de cette nouvelle expérience d'apprentissage. Bien que ce bilan ait été majoritairement positif, nous avons pu voir les points que nous devons améliorer pour une meilleure organisation des activités futures. Le compte rendu devra notamment contenir plus de pistes pour que les étudiants puissent se réorienter en le lisant. Par ailleurs, la durée de discussion devrait être examinée voire plus flexible durant les activités selon le sujet abordé.

6.6 Discussion

Notre première partie d'analyse a montré le dynamisme de l'interaction et la manière de se familiariser lors des échanges par clavardage, une structuration spécifique des énoncés et l'existence de marques transcodiques dans ceux-ci.

Au niveau du dynamisme de l'interaction, il a été intéressant de voir le lien entre apprenants et tuteurs. La situation pédagogique proposée semble riche de potentialités pour les apprenants qui nous intéressent ici : les nombreux étudiants étrangers qui participent à la vie universitaire française²⁷ et qui ont besoin de perfectionner leur maniement de la langue académique. Les séances de clavardage les ont mobilisés et leur ont offert une situation de pratique de la langue qu'il nous semble important de continuer à explorer et analyser.

S'agissant de l'analyse de la langue des apprenants, les énoncés en L2 de ces étudiants de niveau avancé révèlent une structure de proposition qui ressemble à celle des locuteurs natifs lors de la discussion par clavardage. Néanmoins, leurs productions linguistiques écrites contiennent encore certains traits qui divergent des productions de locuteurs natifs, notamment au niveau lexical ; le "parfum d'étrangeté" persiste même si les problèmes de compréhension sont de faible intensité.

Pour ce qui est des marques transcodiques relevées, les calques syntaxiques ou les emprunts lexicaux peuvent être considérés comme des interférences, des traces persistantes de la langue maternelle ou d'une autre langue apprise. Ils sont ainsi un reflet de l'interlangue de l'apprenant. Certains acquisitionnistes y voient les traces d'une incompétence des apprenants ou le produit de stratégies individuelles employées dans des situations de détresse verbale (Faerch & Kasper, 1993, 1998 ; Perdue *et al.* 1993 ; cités par Lüdi & Py, 2003). Nous les considérons de manière moins négative. Ainsi les emprunts lexicaux, unités lexicales d'une autre langue (langue maternelle ou autre langue apprise), introduits dans le système linguistique français contribuent à augmenter "*le potentiel référentiel*" (Lüdi & Py, 2003) dont disposent les apprenants. Nous ajouterons que cet emprunt joue un rôle de déclencheur important qui facilite la structuration des énoncés en L2 des apprenants.

Le clavardage nous semble alors pertinent pour l'usage spécifique et peu habituelle. L'analyse des données que nous avons effectuée ne concerne pas l'utilisation la plus courante du clavardage : on évoque plus souvent des échanges en langue familière qu'à un niveau de langue soutenu comme ici.

²⁷ Nous ne nous permettons pas d'élargir à toutes les universités francophones, la culture universitaire pouvant varier d'un pays à un autre.

Par ailleurs, nous insistons sur le fait que les interactions par clavardage dans un contexte académique ont lieu dans les conditions d'une focalisation multiple qui contient certains aspects proches de la bifocalisation dont parle Bange (voir la partie 1.4.2.2). L'étude effectuée par Degache et Tea (2003) sur le forum de discussion de *Galanet* montre que les focalisations sur le code sont rares et les verbalisations métalinguistiques spontanées des participants renvoient à différents aspects de la production langagière plutôt qu'à la compréhension (Degache & Tea, 2003 : 81). La bifocalisation semble se mettre en place de manière adéquate et spécifique grâce aux caractéristiques de l'outil de communication à base textuelle.

Si [...] les focalisations du code génèrent des échanges exolingues favorables aux acquisitions, il conviendra de l'interroger sur les moyens de les encourager (Degache & Tea, 2003 : 84).

En revanche, les activités de clavardage dans un contexte académique nécessitent la construction d'une représentation mentale immédiate. Elles permettent également d'établir le lien entre un élément de savoir et d'autres que l'on possède déjà à travers les interactions en mode synchrone. Lors de la production langagière en L2, l'apprenant doit donc se concentrer sur ;

- le code pour communiquer : la langue française d'un registre soutenu.
- le contenu :
 - o l'objet thématique de la discussion ;
 - o les obstacles linguistiques ou discursifs rencontrés lors des échanges.
- le contexte : contexte académique.
- le mode de communication : clavardage, communication synchrone à base textuelle.

Cet aspect est observable pendant toute la durée des activités de clavardage dans un contexte académique.

Dans les chapitres suivants, nous allons effectuer une analyse plus détaillée d'aspects discursifs liée aux particularités de l'outil et du contexte.

Chapitre 7 Les topogrammes dans Favi

Dans le chapitre précédent, nous avons brièvement abordé le rite de familiarité à travers les codes non verbaux lors des échanges à distance synchrones (voir 6.1).

Après avoir déterminé la présence des "codes non verbaux", il nous semble nécessaire de développer ce sujet en supposant que ces codes ont un usage spécifique dans un contexte particulier (contexte académique). Pour le montrer, la notion des "*topogrammes des chats*" (Anis, 1999 ; voir 5.2.4) attire notre attention.

Dans un deuxième temps, nous allons plus particulièrement nous intéresser aux signes de ponctuation utilisés, le but étant de montrer en quoi ils peuvent enrichir la communication orale-écrite dans notre contexte de travail.

Notre travail est inspiré de celui d'Anis (1999) sur les topogrammes lors des échanges par clavardage dans un contexte libre. Rappelons que nous avons proposé certaines contraintes concernant l'utilisation de signes de ponctuation sous forme de règles du jeu pédagogiques aux apprenants (voir 4.4.3.2) et que ceux-ci devaient les prendre en considération. Nous allons nous concentrer sur l'usage des trois signes majeurs suivants : points de suspension, parenthèses et guillemets. Pour ce faire, nous nous appuyerons, d'un côté, sur les recherches concernant la ponctuation dans le domaine de la linguistique française classique, et, d'un autre côté, sur les études sur la CMO synchrone.

Nous considérons que la pression du temps, l'invisibilité des gestes et l'absence de son et d'intonation durant les interactions par clavardage peuvent générer des fonctions spécifiques au-delà des fonctions premières de ces signes. Tenant compte du contexte particulier de nos activités, il est intéressant de voir de quelle manière les habitudes scripturales des participants sont manifestées par différents topogrammes, malgré les contraintes indiquées dans les règles du jeu.

Enfin, nous aborderons brièvement l'utilisation des émoticônes, sujet que nous avons abordé dans le chapitre précédent, pour confirmer ou infirmer leur place dans le contexte de la discussion académique avec les règles que nous avons proposées.

Ce travail nous permettra de mieux comprendre si l'utilisation des topogrammes influence la construction et le développement des discours spécifiques que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

7.1 Usage classique des signes de ponctuation

Grevisse (1993) définit les signes de ponctuation dans l'écrit ainsi :

La ponctuation est l'ensemble des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme les pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques. C'est un élément essentiel de la communication écrite (Grevisse, 1993: 144).

Les signes de ponctuation comprennent alors le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), la virgule (,), le point-virgule (;), les deux points (:), les points de suspension (...), les parenthèses (()), les crochets ([]), les guillemets (« » ou " ")²⁸, le tiret (–) et la barre oblique (/).

En ce qui concerne le point, la virgule et le point-virgule, ils peuvent servir à unir et à séparer les segments de l'énoncé ou à distinguer ce qui doit être syntaxiquement uni ou séparé. Pour ce qui est des deux-points et des guillemets, ils contribuent à marquer les pauses et les intonations. Les points d'interrogation et d'exclamation, quant à eux, apportent une précision sémantique au message écrit en indiquant les modalités de l'énoncé ou son intonation.

Le point final, les points interrogatif, exclamatif et de suspension, ont pour caractéristiques d'être les signes de clôture qui consistent à noter les "modalités" de la phrase. En revanche, la virgule, les deux points et le point-virgule sont comme des signes logiques dans la phrase (Catach, 1994 : 58).

²⁸ Il y a deux sortes de guillemets : les guillemets français, formées de chevrons (« »), et les guillemets d'origine anglaise formées de paires d'apostrophes (" "). Ceux-ci ont pénétré l'usage typographique français. Dans notre travail, nous décidons d'harmoniser la forme aux guillemets anglais.

Selon Riegel *et al.* (1994), les signes de ponctuation peuvent avoir trois fonctions : syntaxique, sémantique et la fonction prosodique. **Le classement syntaxique** des signes de ponctuation se fonde sur leur fonction de séparation et d'organisation ; ils marquent généralement une pause, plus ou moins importante et nécessaire. Les signes de ponctuation peuvent ajouter des éléments d'information qui se superposent au texte et complètent **l'apport sémantique** des mots et des phrases. En particulier, il est intéressant de nous focaliser sur **la fonction prosodique**. Les signes de ponctuation marquent les pauses de la voix, le rythme et l'intonation. Ils jouent alors un rôle "*suprasegmental*", du fait qu'ils se superposent aux segments linguistiques, comme l'accent et l'intonation à l'oral (Riegel *et al.*, 1994 : 85). Cependant, il est important de rappeler que la plupart des signes de ponctuation sont polyvalents, ils peuvent cumuler plusieurs fonctions.

Catach (1980, 1994 et 1998) considère les signes de ponctuation comme un "*révélateur des profondeurs du langage*", les différencie en trois groupes selon les fonctions suivantes : l'organisation syntaxique, le marquage des traits oraux et l'apport d'une précision sémantique.

Il est également intéressant de voir la fonction des marques séquentielles, appelées "*marques de second régime*" par Catach (1994 : 72) : parenthèses, crochets, tirets, guillemets. Ces marques indiquent des segments "libres", séparés du reste de la phrase (ajouts, citations, références...) ainsi que des marques de discours²⁹ seconds (discours rapportés). Elle insiste sur le fait que ces marques sont "séquentielles" parce qu'elles ne relèvent pas de la ponctuation générale. En effet, les segments notés ne sont pas nécessaires à la phrase, qui conserverait sans eux l'essentiel de sa construction grammaticale et sémantique. Par ailleurs, elles restent toujours internes et inférieures à la phrase complexe dans laquelle elles se trouvent. Etant en général des unités doubles, les marques séquentielles se signalent à l'oral par un décrochement significatif du segment concerné par rapport à la ligne générale du discours (changement de tonalité par exemple).

Catach (1998) relève deux phénomènes majeurs de la ponctuation : les phénomènes d'énonciation et les phénomènes d'actualisation.

²⁹ Catach définit le discours comme "*suite de phrases interdépendantes orales ou écrites effectivement réalisées, ayant un sens complet, par opposition au système abstrait du langage*" (Catach, 1994 : 124).

En ce qui concerne les phénomènes d'énonciation,

C'est bien en structure profonde que naît le signe, dans le tréfonds de l'"intention de sens" du scripteur. Mais il ne s'arrête pas là, ni à l'étage suivant, celui de l'organisation logique de la syntaxe. Il les déborde, les dépasse, se retournant mille fois pour adapter au mieux son "intention" (première) à la "situation" (seconde), avec et malgré la syntaxe ("bouversements thème / rhème"), parvenant ainsi transformé aux niveaux de surface, discursifs et textuels (ponctuation "communicative") (Catach, 1998 : 38).

Pour ce qui est des phénomènes d'actualisation,

Toute source d'information (langagière ou autre) subit en cours de route une perte considérable (force d'inertie), qu'il faut compenser par une énergie compensatoire (force d'expressivité), produite sur ce plan par une mise de signes ciblée. En situation différée, c'est particulièrement important, car la distance augmente le risque de perte. Il se produit alors un phénomène qu'on appelle en astronomie la "parallaxe"³⁰ (Catach, 1998 : 39).

Par ailleurs, il est intéressant de citer Jaffré, qui insiste sur le fait que la dichotomie oral / écrit est prépondérante dans les traitements proposés et domine les discours théoriques sur la ponctuation.

L'importance d'une telle opposition [oral / écrit], structurale et fonctionnelle, dépasse largement le domaine de la ponctuation [...]. L'intérêt d'une telle analyse de la ponctuation, c'est qu'elle permet de renouveler ce genre de débat, le plus souvent centré sur la dimension alphabétique de l'écrit et les fonctions potentielles des lettres de l'alphabet (Jaffré, 1991 : 61).

³⁰ "Déplacement de la position apparente d'un corps, dû à un changement de position de l'observateur; angle formé par deux droites menées du corps observé à deux points d'observation" (Le Petit Robert).

Dans l'usage classique, les signes de ponctuation sont importants "*tant sur le plan de l'aide à la lecture et à l'expression, que de la clarté des idées et de l'écriture, au sens large du terme, style et art littéraire compris*" (Catach, 1994 : 3). Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné plus haut à travers Grevisse, la ponctuation est un "*élément essentiel de la communication écrite*".

7.2 Analyse des données

Nous présentons d'abord le bilan de l'utilisation des signes de ponctuation dans Favi que nous avons fait lors des secondes expériences. Nous allons ensuite travailler sur la fonction particulière de chaque signe que nous avons remarquée dans notre corpus.

7.2.1 Bilan de l'utilisation des signes de ponctuation dans Favi

Dans notre travail, nous nous intéressons à l'utilisation de la ponctuation pour la langue "orale-écrite". Une étude similaire étant déjà effectuée par Anis (1999), il nous semble superflu de préciser l'usage de chaque ponctuation qui peut être redondant. Nous nous sommes focalisée plus spécifiquement sur les cinq catégories suivantes :

- points de suspension
- parenthèses
- guillemets
- multiples points d'interrogation
- multiples points d'exclamation

Il nous semble préférable de différencier l'usage des parenthèses et des guillemets de celui de points de suspension. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les parenthèses et les guillemets sont considérés comme des "marques de second régime". Etant donné que l'absence de ces marques n'engendre pas de problème pour garder le sens essentiel de la phrase, nous considérons que le traitement à part de ces éléments est judicieux.

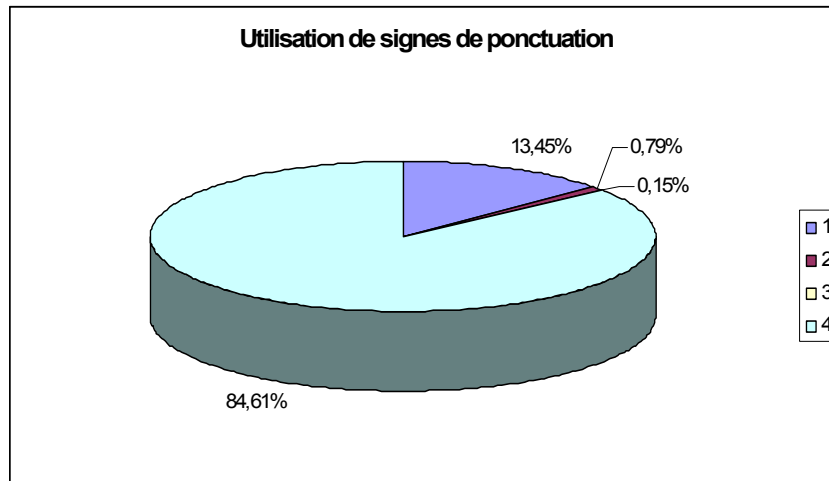


Figure 23 Utilisation de signes de ponctuation par phrase (1. Points de suspension : 13,45%, 2. Multiples points d'exclamation : 0,79%, 3. Multiples points d'interrogation : 0,15%, 4. Aucune ponctuation).

Dans la Figure 23, le résultat montre qu'il y a 13,45% d'utilisation de points de suspension en début, au milieu ou en fin de proposition. Contrairement à ce que constate Anis (1999)³¹, l'utilisation de multiples points d'exclamation se limite à 0,79%, et celle de multiples points d'interrogation à 0,15% durant les séances de clavardage dans un contexte académique. Ceci montre que nos règles du jeu ont été respectées.

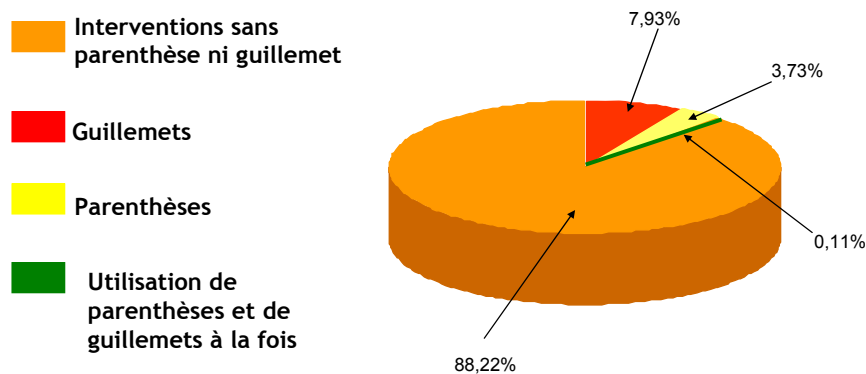


Figure 24 Utilisation de parenthèses et de guillemets.

La Figure 24 indique le taux d'utilisation des guillemets et des parenthèses dans les propositions des participants. Vu que l'usage de ces marques est en général réservé aux textes écrits, leur utilisation dans les messages oraux-écrits attire notre attention. Le résultat montre que 11,66% des propositions construites lors des séances de clavardage utilisent des

³¹ "La fonction expressive, émotive et affective s'exprime essentiellement à travers les variantes renforcées soit, le plus souvent, par démultiplication du même signe, facile à réaliser avec le clavier très souple du micro-ordinateur ; soit par combinaison de plusieurs signes" (Anis, 1999 : 83).

guillemets et des parenthèses, et plus précisément 7,93% des guillemets et 3,73% des parenthèses. Il nous semble alors intéressant de préciser les fonctions et caractères spécifiques qui influencent la construction du discours oral-écrit, au-delà de leurs caractéristiques classiques. Nous allons donc approfondir l'utilisation spécifique de ces signes lors des interactions écrites d'entraînement à un style de discours oral soutenu et adapté au milieu scientifique. A travers notre analyse, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes : quels rapports les signes de ponctuation entretiennent-ils avec l'oral-écrit ? De quelle manière l'utilisation de ces signes encourage-t-elle les apprenants à participer à l'élaboration de la discussion concrète ?

7.2.2 Les points de suspension

Grevisse (1993 : 165) relève quatre fonctions essentielles des points de suspension dans les textes littéraires.

- 1) Les points de suspension indiquent qu'une phrase est laissée inachevée, volontairement ou à la suite d'une interruption due à une cause extérieure.
- 2) Ils marquent des pauses non grammaticales, par exemple quand on veut reproduire l'hésitation d'un locuteur ou quand on veut détacher un terme et le mettre en valeur.
- 3) Ils indiquent parfois une sorte de prolongement inexprimé de la pensée.
- 4) Ils s'emploient à la place d'un mot omis ou réduit à l'initiale parce qu'on ne veut pas le donner en entier, par décence (pour les mots jugés triviaux) ou par discrétion, réelle ou feinte (pour les noms propres).

Les points de suspension dans les règles du jeu

Dans notre contexte, les points de suspension jouent un rôle spécifique en fonction des règles du jeu pédagogiques que nous avons précisées en début de séance ; les consignes indiquent que l'on peut les utiliser lorsque l'on tient à continuer la phrase.

7. Utilisez les points de suspension "..." pour indiquer que votre message n'est pas terminé et que vous allez le continuer dans un message suivant. Sinon, il est possible que les autres prennent la parole à votre place.

Dans cette règle du jeu, nous pouvons remarquer que l'indication de continuité de la phrase inachevée est le rôle principal que nous avons attribué aux points de suspension comme l'indique l'Exemple 12.

Exemple 12

CGOW dit :

En effet, du point de vue des objectifs que peuvent s'assigner ces deux institutions, on peut noter que le manager s'intéresse au dispositif innovant mis en place dans notre thèse pour son expérimentation dans son école...

...

CGOW dit :

Pour continuer avec mes exemples, à quoi pourrait s'intéresser le directeur d'un labo dans le même cas? C'est possible que ce soit la mise en jonction de ce dispositif avec un autre pour avoir quelque chose de plus efficace (performant).

(Séance 11-1)

Exemple 13

FINA dit :

Oui, je suis d'accord avec ITAP. Et cela marche vice versa aussi : en Finlande on se tutoie tout le monde, mais cela ne veut pas dire, que les gens ne se respect pas. Le respect et là, et c'est évident par tout le monde, et on ne passe pas des certaines limite de la politesse malgré les relations peu formels et amicals. Mais, par contre, c'est très facile pour nous à tutoyer...

...

FINA dit :

...et cela n'as pas necessairement rapport avec l'age. Il y a des profs qui ne veulent pas être vouvoyé. Ils veulent rester proche aux étudiants, et ils ne se considèrent pas "assez vieux" pour être vouvoyés. Pour beaucoup de monde chez nous c'est gênant être vouvoyer aussi.

(Séance 4-1)

Dans l'Exemple 13, lorsque l'on juge que la longueur de sa réplique commence à être longue par rapport à la capacité d'affichage de l'outil de communication (400 caractères au maximum), on utilise les points de suspension pour découper sa réplique en deux (ou plusieurs) partie(s).

Exemple 14

FINA dit :

Oui, ce n'est pas juste, IRIS. Et c'est un problème sans solution, je crains. C'est une mentalité qui est difficile à être éduquer pour penser plus aux autre et au bien de tout

le monde ici... Mais comment protéger la propriété qui nous permet tous à étudier autrement si on établit pas les règles à cause de ceux par exemple qui vols des livres ?
FINA dit :
..." qui volent des livres" dans mon dernière phrase là-haut. pardon.
(Séance 4-1)

Dans l'Exemple 14, le même apprenant utilise également les points de suspension au début de sa deuxième réplique pour l'attacher à sa proposition précédente.

Exemple 15

CGOW dit :
Pour moi, la première caractéristique du discours académique c'est son registre (littéraire)...
T dit :
oui, disons proche du registre littéraire...ensuite...
Octavio Romano dit :
il faut respecter le vocabulaire technique propre au sujet.
T dit :
oui...
CGOW dit :
Ensuite, il s'inscrit dans l'intertexte disciplinaire
(Séance 3-2)

Dans le cas de l'Exemple 15, lorsqu'il y a intervention des autres participants pendant qu'un énonciateur compose plusieurs répliques, l'utilisation des points de suspension permet de signaler le lien avec la réplique précédente sans être influencé par l'intervention des autres.

Pour les phrases inachevées

Exemple 16

POLJ dit :
j'ai une question pratique à propos des colloques internationales... comme j'ai jamais participé - combien de temps on a normalement pour notre présentation?
(Séance 5-1)

Dans l'Exemple 16, l'apprenant utilise les points de suspension avant de laisser sa proposition inachevée en insérant son cas personnel (le fait qu'elle n'a jamais participé à un colloque international). Elle continue sa question par la suite. Comme le remarque Riegel *et al.* (1994 : 93), les points de suspension dans ce contexte correspondent à une suspension plus ou moins

longue de la mélodie orale de la phrase, mais ne représentent pas nécessairement une rupture syntaxique.

Prenons un autre exemple.

Exemple 17

ROUE dit :

Je n'ai pas précisé: je travaille sur mes diapos et en même temps je rédige un texte soit sur papier, soit dans un document Word. Et j'y réfléchis tout le temps après: dans le métro, dans le bus, dans le train...

(séance 5-1)

Dans l'Exemple 17, l'apprenant a interrompu volontairement l'énumération. Les points de suspension qu'il a utilisés après avoir présenté trois exemples de transports en commun ("*dans le métro, dans le bus, dans le train...*") remplacent alors la fonction de "*et cætera (etc.)*".

Exemple 18

CGOW dit :

Pourtant, je sais que le dépôt d'un cv fait suite à une offre d'emploi, et doit se faire à partir du moment où l'intéressé a une idée de ce que représente l'entreprise qu'il souhaite intégrer...

...

CGOW dit :

Lisez: "dépôt d'un cv" et l'intéressé a...", s'il-vous-plait.

(Séance 11-1)

Dans l'Exemple 18, les points de suspension sont utilisés avec des guillemets. Ceci indiquant la citation, il s'agit d'une reprise de sa réplique précédente. Ici, les points de suspension ont pour fonction d'économiser la longueur de la phrase et le temps de frappe.

Ce genre d'utilisation était fréquemment observable dans les énoncés du tuteur lors de la reformulation de l'énoncé des apprenants comme dans l'Exemple 19.

Exemple 19

GREE dit :

Moi j'insiste que la diversité de mon parcours fait sa richesse et que c'est un savoir et savoir faire capitalisable à long terme.

...

T dit :

"j'insiste sur le fait que..."

(séance 11-1)

FINA dit :

Si c'est que mon profil n'est pas exactement ce qu'ils cherchent, je vais insister sur mon capacité et ma volonté à apprendre de nouvelles choses, et de m'adapter dans les nouvelles situations, et encore que je ne crains pas des déficits - au contraire, ils me motivent.

T dit :

"si mon profil n'est pas exactement ce qu'ils cherchent..."

(séance 11-2)

Exemple 20

FINA dit :

Ensuite, je rédige la première version de texte, qui est toujours assez vague, mais donne un cadre. Je marque dans le texte en lisant et relisant, qu'est-ce qu'il me faut plus comme données. Je continue ma lecture et maintenant, je formule et rajoute directement dans mon texte, car j'ai le tout dans ma tête, et je peux travailler les différentes parties du texte en même temps.

...

T dit :

"je marque dans le textece dont j'ai le plus besoin, comme les données par exemple."

(Séance 9-1)

Les points de suspension que le tuteur utilise se trouvent également au milieu de la phrase citée pour la correction (Exemple 20).

Pour les pauses non grammaticales

Nous pouvons également remarquer des pauses non grammaticales. Précisons-le à travers l'Exemple 21.

Exemple 21

IRIS dit :

oui, les profs ici ne donnent pas leurs numéros de portable aux étudiants, même aux doctorants, aux États-Unis, ça se fait souvent si nécessaire...en Iran...pas vraiment non plus

(Séance 4-1)

Dans cet exemple, l'apprenant détache le terme "*en Iran*" du reste de sa proposition. Ceci semble reproduire à la fois le cheminement d'hésitation, la réflexion et la mise en valeur du terme par rapport à ce qu'il a constaté auparavant.

Pour le prolongement inexprimé de la pensée

Exemple 22

ROUE dit :

Mon directeur de thèse me disait que si je réussis à expliquer un peu mon travail à quelqu'un qui se trouve devant l'arrêt du bus, par exemple, c'est un bon signe!...

(Séance 5-1)

Dans cette réplique (Exemple 22), les points de suspension sont combinés avec un point d'exclamation. Ceci semble indiquer une sorte de prolongement de la pensée (Grevisse, 1994 : 165). Par ailleurs, placé en fin de message, les points de suspension marquent une pause prosodique et syntaxique, mais ouvrent un prolongement sémantique, c'est-à-dire "*le rythme de la parole du locuteur, un débit particulier déterminé par l'émotion, la timidité, la colère, la tristesse ou tout autre sentiment*" (Riegel *et al.*, 1994 : 93).

Pour le remplacement d'un mot omis ou réduit

Exemple 23

T dit :

mais cela n'a rien à voir avec notre discussion alors bon ...

(séance 11-2)

Le tuteur emploie les points de suspension à la place d'un énoncé volontairement omis par économie de texte et de temps (Exemple 23).

Dans certains cas, l'utilisation de points de suspension était superflue. Voici un exemple.

Exemple 24

GREE dit :

initialement faire un macro planning...

...

GREE dit :

sur les grandes étapes qui ont à voir à l'organisation de mon travail...

GREE dit :

pour respecter les délais...

...

GREE dit :

et puis évidemment commencer le micro travail ...

GREE dit :

mes diapos, établir en expliquant ma réflexion...

...

GREE dit :
macro, un planning sur les 3 mois...
(séance 5-1)

Dans l'Exemple 24, les propositions de cet apprenant se répartissent en plusieurs répliques. Bien qu'il emploie les points de suspension à la fin de chaque message pour signaler la continuité, il nous semble difficile de confirmer ici une telle fonction. Par conséquent, ses énoncés semblent excessivement décomposés. Cela provoque alors une difficulté de compréhension pour les autres participants, comme illustré dans l'Exemple 25.

Exemple 25

T dit :
prenez le temps de faire des phrases complètes de manière à ce que tout le monde puisse suivre le fil de vos idées
BRAL dit :
oui j'ai un peu du mal à rentrer dans la discussion
(séance 5-1, la suite)

Focalisons-nous sur quelques usages particuliers.

Exemple 26

IRIS dit :
alors on va parler de comment développer notre projet après avoir choisi le sujet...oui?
(séance 8-2)

Dans l'Exemple 26, l'apprenant souhaite peut-être abandonner son idée qui lui semble être un "*faux départ*" (Riegel *et al.*, 1994 : 93). Il s'interrompt alors pour se corriger ou marquer une hésitation en marquant un arrêt particulier avec les points de suspension au moment où il émet le message. Cette proposition est suivie d'une demande de confirmation "*oui?*". L'apprenant est pris d'un doute final et utilise les points de suspension pour marquer son hésitation et son incertitude.

Prenons l'exemple suivant.

Exemple 27

T dit :
oui...
(séance 6-1)

...
T dit :
oui ROUE ...
(séance 5-1)

Nous avons remarqué une utilisation particulière des points de suspension chez le tuteur tout au long de la discussion : elle les met après la réponse positive "oui". Ceci concerne la plupart des cas durant toutes les séances comme le montre la première réplique dans l'Exemple 27. Dans la deuxième réplique, le tuteur indique un apprenant particulier. Les points de suspension sont alors accompagnés par le prénom de ce participant. Nous pouvons ainsi considérer qu'il y a une fonction communicative dans les points de suspension lorsqu'il s'agit d'une discussion orale-écrite ; le sens du message est implicite. Au lieu de préciser le sens qui pourrait être "continuez à écrire" ou "j'attends que vous preniez la suite", elle le raccourcit avec un "oui..." qui montre sa présence et son attente afin de ne pas interrompre involontairement la participation des apprenants. Cet usage des points de suspension n'est par conséquent pas utilisable durant les échanges asynchrones à base textuelle à distance. Dans ce cas, nous considérons que les points de suspension que le tuteur utilise ont pour fonction 1) de susciter la prise de parole des apprenants, 2) d'assurer la continuité des interactions entre apprenants sans les interrompre et 3) de rassurer les apprenants au sujet de la présence du tuteur et de son attention aux échanges.

7.2.3 Utilisation des parenthèses

Les parenthèses s'emploient pour intercaler dans un texte une "*indication accessoire*" (Grevisse, 1993 : 167). Grevisse précise que celle-ci peut, soit être grammaticalement indépendante et même avoir sa propre ponctuation, soit avoir une fonction dans la phrase mais sans influencer les accords en dehors de la parenthèse. Par ailleurs, les parenthèses indiquent la coexistence de deux formes et laissent le choix entre les deux.

Dans le cas de discours écrits, Catach (1994) constate que les parenthèses servent à intercaler à n'importe quel endroit de la phrase un segment qui ne doit pas être pris dans le déroulement normal du discours. D'ailleurs, Ces signes ne sont pas indispensables à sa construction et à son sens. C'est à l'origine un signe "*éminemment subjectif*" (Catach, 1994 : 73).

On rejoint là ce que Riegel *et al.* appelle "une suspension mélodique à l'oral" (Reigel *et al.*, 1994 : 95), c'est-à-dire que le groupe entre parenthèses possède sa mélodie propre, indépendante du discours où il est inséré.

Généralement, cet élément, que le locuteur n'a pas jugé bon de faire figurer directement dans son texte de base, a une importance secondaire et pourrait être retranché sans affecter le sens ni la construction de la phrase (Riegel et al., 1994 : 95).

A partir de ces recherches, nous considérons que la fonction des parenthèses se répartit en deux groupes dans notre travail : les fonctions complémentaires et les fonctions métacommunicatives. Nous allons préciser à travers notre corpus de quelle manière les participants au clavardage emploient les parenthèses durant la discussion orale-écrite.

7.2.3.1 Fonctions complémentaires

Nous avons relevé que les parenthèses ont pour fonctions suivantes : indication auxiliaire, usage périphrastique et développement explicatif.

Indication auxiliaire

Voici un exemple.

Exemple 28

COLB dit :

Le langage c'est différent, on parle aux petits d'une façon, aux jeunes d'une autre et bien sûr aux professeurs, chercheurs en plus. (vocabulaire, expressions, etc.)
(séance 4-2)

ROUE dit :

6. Bien s'entraîner d'avance avec la montre et quelqu'un à côté de nous (un collègue, un ami). L'idéal serait qu'on fasse une présentation devant quelqu'un qui ne connaît pas forcément notre domaine. Et avant la présentation proprement dite au colloque, faire un essai devant son directeur/sa directrice de thèse pour améliorer le travail.
(séance 5-1)

CGOW dit :

Je me dis toujours qu'il y a deux façons de se lancer dans la rédaction académique: 1°) réunir des données

(théoriques, méthodologiques, statistiques, etc.), en faisant des fiches, et commencer la rédaction au moment opportun; 2°) faire la rédaction progressivement en fonction des découvertes.
(séance 8-1)

Dans l'Exemple 28, les participants présentent des exemples entre parenthèses. Dans ce cas, les parenthèses remplacent la locution "*par exemple*".

Voici des cas un peu différents.

Exemple 29

ROUE dit :

3. Rédiger un texte cohérent avec ces idées dans un autre document (par exemple sur format papier ou dans Word).

(séance 5-1)

FINA dit :

Déjà, le directeur ils voudra savoir, si je poursuivre ma carrière académique, ou bien commencer à travailler après mes études (de Master, par exemple)

(séance 11-2)

Dans l'Exemple 29, l'apprenant précise qu'il montre des exemples en les explicitant avec la locution "par exemple".

Dans les exemples ci-dessus, la présence ou l'absence d'exemple n'influence pas le déroulement normal de la discussion. Cependant, même si les éléments qui se trouvent entre parenthèses sont accessoires, les apprenants semblent préférer les mentionner pour préciser et concrétiser leurs arguments.

Prenons d'autres exemples du même type que ces deux premiers exemples (Exemple 30 et Exemple 31).

Exemple 30

COLD dit :

les détails que nous devons prendre en compte pour un exposé sont beaucoup et l'idéal consisterait en que nous pouvions pratiquer quelques fois avant de nous présenter en public (comme dans le théâtre), mais le temps n'est jamais suffisant et elle est ce, à moi paraître, la raison principale de stress

(séance 6-1)

Le propos "*comme dans le théâtre*" entre parenthèses introduit un exemple qui n'a pas un rapport direct avec la proposition principale.

Exemple 31

BRALdit :

au début de la recherche, pour la construction de son sujet, ou à la fin de rédaction pour organiser la bibliographie (comme dit IRIS) ??
(séance 12-1)

L'Exemple 31 montre que le propos "*comme dit IRIS*" entre parenthèses indique qu'une partie de sa phrase est un discours rapporté d'IRIS et que l'énonciateur se permet de la reprendre en précisant l'origine de cet argument.

Nous pouvons remarquer que l'absence des éléments entre parenthèses ne change pas le sens du message. Cependant, ceux-ci jouent un rôle auxiliaire et permettent de concrétiser l'argumentation des apprenants et de préciser certains points.

Usage périphrastique

Voici quelques exemples.

Exemple 32

COLB dit :

Je crois que c'est pareil partout, la langue qu'on utilise (emploie) dans la rue, à la maternelle, au lycée, à l'U; tout dépend le milieu où on se trouve (séance 4-2).

CGOW dit :

Pour continuer avec mes exemples, à quoi pourrait s'intéresser le directeur d'un labo dans le même cas?
C'est possible que ce soit la mise en jonction de ce dispositif avec un autre pour avoir quelque chose de plus efficace (performant)
(séance 11-1)

Les apprenants utilisent des parenthèses pour proposer un terme synonyme ou une expression de même sens.

Exemple 33

T dit :

quels sont les éléments que vous pensez être indispensables dans une présentation *PowerPoint* (PPT)
(séance 7-2)

Ici (Exemple 33), les parenthèses sont également utilisées pour indiquer un sigle ou une abréviation d'un terme composé.

Exemple 34

BRAL :

Avec mon correcteur je fais comme ça: je lui ai demandé de corriger la structure de la langue (fautes d'accord, d'orthographe, etc...) et de ne pas s'attarder sur le néologisme (ou vocabulaire spécifique) qui impose chaque discipline. Je lui demande aussi de me signaler si la phrase est vraiment "bizarre", même s'il n'est pas spécialiste. A ce moment là, je refais la phrase. Pour l'instant je suis (séance 1-1)

T dit :

"ces types de mauvaises interprétations (ou de malentendus)" serait plus correct ici IRIS (séance 10-1)

Les participants utilisent la conjonction "ou", qui sert à la fois à unir des parties du discours et à séparer les expressions en les mettant entre parenthèses.

Nous pouvons remarquer que lorsque les parenthèses sont utilisées avec une périphrase, ceci précise et laisse le choix à l'interlocuteur entre les idées exprimées entre parenthèses et l'expression d'origine.

Développement explicatif

Prenons quelques exemples.

Exemple 35

BRAL dit :

Aussi, il faut absolument que j'ai mon guide de présentation (voir le texte que je vais exposer) sous les yeux, car j'ai facilement des blancs à cause de la nervosité, et aussi je suis incapable de présenter un travail sans que j'ai pas de texte à côté.
(séance 6-2)

T dit :

notre séance d'aujourd'hui (qui a eu un peu de mal à se mettre en place) arrive malheureusement à sa fin. Auriez-vous encore quelques remarques à faire en conclusion avant la clôture ? (séance 7-1)

Ou encore,

Exemple 36

IRIS dit :

je pense que pour le recueil de données, il faut penser au public disponible (ou même préfère) et aussi à nos hypothèses, que cherchons-nous exactement, qu'est-ce que nous voulons analyser

(séance 10-1)

IRIS dit :

en general, meme si les livres sont toujours tres utiles, je prefere les articles car ils sont plus courts et normalement plus recents (ce n'est pas toujours le cas)

(séance 12-1)

Dans les exemples ci-dessus, nous pouvons remarquer que les participants tentent d'expliquer ou d'écrire plus précisément ce qu'ils ont déjà mentionné dans leurs propositions principales.

Prenons l'exemple suivant.

Exemple 37

IRIS dit :

il faut avoir une "direction" dans le cadre theorique? Si par exemple je parle de l'enseignement de la grammaire, il faut que je dise si je suis pour ou contre l'enseignement explicite de la grammaire? (pas aussi directement dit que ca, mais quand meme il faut que je fasse passer cet opinion personnel a travers les theories?

(séance 8-2)

Dans l'Exemple 37, l'apprenant insère une remarque à l'écart de sa proposition principale en exprimant entre parenthèses "*pas aussi directement dit que ca, mais quand meme...*". Les parenthèses servent ici à insérer des réflexions incidentes de l'apprenant qui tient à faire une légère rectification de sa proposition principale.

Dans un autre exemple,

Exemple 38

IRIS dit :

et puis a la fin dire dans une petite paragraphe qu'il faut avoir la grammaire mais d'une maniere contextualisee (quelque chose comme ca)

(séance 8-2)

Dans sa proposition principale, IRIS utilise l'expression "*d'une maniere contextualisee*". Cependant, il semble qu'il ne soit pas certain de l'expression qu'il vient d'employer et ajoute alors "*quelque chose comme ca*" entre parenthèses pour neutraliser le sens de son propos principal.

Dans le cas de fonctions complémentaires, les parenthèses ne sont pas indispensables à la construction de sens de la proposition. Cependant, l'énonciateur peut enrichir sa proposition, lorsqu'il a besoin de préciser ses énoncés, à travers les expressions qu'il insère entre parenthèses.

7.2.3.2 Fonctions métacommunicatives

Nous nous sommes interrogée sur la manière dont les participants utilisent des parenthèses en leur attribuant une fonction plus spécifique que ce que nous avons montré plus haut. Nous avons ainsi remarqué que les apprenants et le tuteur les utilisent non seulement pour enrichir le sens de leur proposition principale mais aussi pour s'adresser aux autres participants. Les propos entre parenthèses ne sont pas indispensables à la transmission de sens de la proposition principale mais sont des formes des propos complémentaires, ils ne construisent pas un rapport étroit avec le sujet de discussion. Dans ce cas, les parenthèses ont une "fonction métacommunicative" qui permet d'avoir des échanges à part, en visant plusieurs objectifs (demande de correction, de discussion didactique...). Nous allons préciser avec des exemples.

Demande de correction

Rappelons que les séances de clavardage que nous avons proposées aux étudiants ont pour but de perfectionner leur français "académique". Les apprenants se focalisent donc non seulement sur le fil de la discussion mais aussi sur l'aspect linguistique de leurs énoncés. Nous avons ainsi remarqué qu'ils mettent parfois une autre forme entre parenthèses, lorsqu'ils ne sont pas certains de ce qu'ils ont proposé. Voici quelques exemples.

Exemple 39

<p>IRIS dit : oui, en general on dit "vous" je suis vousvoyee (on peut former le passif avec le verbe vouvoyer?) dans tous mes cours excepte dans le cours avec mon directeur de recherche...</p> <p>T dit : oui on peut avoir le participe passé de vouvoyer (séance 4-1)</p>
--

Dans l'Exemple 39, l'apprenant demande une confirmation sur le mot qu'il a utilisé "*vousvoyee*".

Exemple 40

FINA dit :

Venant du nord, qui est un endroit moins formel que la France, pour moi aussi les contacts avec les professeurs reste assez formel. On peut tu-toier (ortho ?) les professeurs chez nous, mais ici non.

(séance 4-1)

Dans l'Exemple 40, la demande d'une hétérostructuration est explicite "*ortho* (orthographe) ?".

Exemple 41

BRAF dit :

j'aurai certainement besoin de ces moyens car l'exposé sera fait en anglais et cela me fait déjà trembler car mon anglais est actuellement un peu enruité (attention je vais chercher ce mot) ?

(séance 8-2)

L'Exemple 41 montre un cas particulier de la fonction métacommunicative des parenthèses. BRAF utilise un terme qu'elle ne maîtrise pas parfaitement. Comme dans un texte théâtral, les parenthèses peuvent encadrer des "indications scéniques" (Riegel *et al.*, 1994 : 95). L'apprenant anticipe donc en précisant son action entre parenthèses "*attention je vais chercher ce mot*", et ceci montre son intention de vérifier le terme et de s'autostructurer avant que le tuteur reformule l'énoncé problématique.

Exemple 42

ITAP :

Je suis en post-doc de littérature française, j'étudie l'idée d'Europe aux (dans les?) années Vingt du XIXe siècle

(séance 1-1).

POLJ dit :

quant aux comptes rendus (ou compte rendus?) - est-ce qu'il faut ajouter nos opinions personnelles aussi?

(séance 9-1)

POLJ dit :

il me semble que après des années passées en (sur?) travailler seuls (mémoire, thèse), cela doit être difficile de s'habituer au travail avec des autres gens

(séance 11-2)

COLB :

c'est une curiosité ...n'auriez-vous pas des (ou de) questions...

(séance 1-1)

L'Exemple 42 montre que les apprenants ne sont pas certains d'avoir écrit un énoncé correct. Ils proposent alors d'autres possibilités d'énoncés entre parenthèses. Il est intéressant de préciser cette démarche en nous focalisant sur les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA, voir le chapitre 1.4.2.1). Il s'agit, d'une part, de la tentative d'une autostructuration de la part de l'apprenant car il prend en considération ses problèmes de formulation. Les apprenants introduisent alors une étape de reformulation dans leur propre énoncé. D'autre part, il s'agit de la demande d'une hétérostructuration par le tuteur ou les autres participants (surtout dans les trois premiers cas) car les énoncés entre parenthèses avec un point d'interrogation impliquent qu'ils s'adressent à des interlocuteurs, plus compétents qu'eux, qui peuvent les aider à se réorienter vers une norme linguistique qu'ils considèrent comme acceptable.

Exemple 43

BRAC :

Peut-être c'est mieux de commencer à écrire simplement, sans regarder le plan. ça marche toujours pour moi. Sinon, on reste 'bloqué' (je ne sais pas si on utilise ce mot en français).

(séance 1-3)

FINA dit :

Il voudra savoir aussi de notre carrière académique passé, s'il envisage à nous embaucher par exemple dans une équipe de recherche. (Il s'agit bien un embauche dans ce cas-là ? Je n'en suis pas sur)

(séance 11-2)

FINA dit :

Et ce que j'ai pas pu vraiment estimé mo-même depuis le début, ca a été le temps que l'enseignement allait prendre. (comprehensible, cette phrase ?)

(séance 12-2)

Dans l'Exemple 43, les apprenants se posent des questions sur la compréhensibilité de leur énoncé. La réplique de BRAC entre parenthèses montre son incrédulité "*je ne sais pas si on utilise ce mot en français*". Dans la réplique de FINA, la demande est plus explicite : "*comprehensible, cette phrase ?*". Ces demandes d'échanges sur le point linguistique sont alors construites en parallèle de la discussion principale. Elles jouent le rôle important pour permettre aux étudiants de se rassurer sur la pertinence du sens de leurs énoncés lors de la transmission par rapport au contexte de la discussion.

Echanges privés hors du sujet de la discussion

Les parenthèses ayant une fonction métacommunicative sont utilisées non seulement pour une demande de correction de la part des apprenants, mais aussi pour les échanges privés entre l'apprenant et le tuteur ou entre les apprenants hors sujet. Dans ce cas, les participants ont tendance à se servir des parenthèses pour la réplique entière.

Exemple 44

T dit :
(bien qu'il soit déjà 11h03 C signale que nous avons jusqu'à 11h10)
(séance 3-2)

Dans l'Exemple 44, le tuteur informe les participants du prolongement de la séance, ce qui n'est pas en lien direct avec le sujet principal de la discussion.

Exemple 45

FINA :
(Excusez-moi les nombreuses fautes d'orthographe ! C'est bête...) (séance 2-1)

POLJ dit : (quand il est entre parenthèses, les apprenants négligent facilement la grammaire)
(eh, des prepositions, mon talon d'Achille, merci pour les corrections)
(séance 11-2)

Dans l'Exemple 45, la première réplique montre que l'apprenant présente ses excuses à propos de nombreuses fautes d'orthographe qu'elle a commises. Par contre, dans la deuxième réplique, l'apprenant utilise la métaphore "*talon d'Achille*" pour exprimer sa faiblesse sur l'utilisation des prépositions et remercier le tuteur pour la correction. Ces deux propositions entre parenthèses, accompagnées par l'insertion du sentiment personnel des énonciateurs, semblent construire une intimité plus directe entre le locuteur et son interlocuteur (qui peut être le tuteur ou les autres participants à la discussion). La construction d'une intimité directe apparaît plus clairement dans l'exemple suivant.

Exemple 46

FINA dit :
(Oui, ROUE, c'est difficile...mais ce n'est qu'un défi. Désolée, T, pour cette double-discussion à côté de la discussion officielle.)
(séance 10-2)

Dans l'Exemple 46, l'énoncé que l'apprenant a construit désigne deux interlocuteurs particuliers ; les autres participants ne sont ainsi pas censés réagir à ce propos.

Exemple 47

FINA : D'accord, BRAF, donc tu lis plusieurs des sources de cette manière, et après tu reviens sur les mêmes documents? ... T dit : "tu lis plusieurs sources" (on ne peut pas mettre deux déterminants) (séance 9-2)
--

Dans l'Exemple 47, la tuteur reformule l'énoncé problématique d'un apprenant et ajoute une explication linguistique entre parenthèses. Le propos "*on ne peut pas mettre deux déterminants*" a bien évidemment pour fonction le développement explicatif de l'énoncé qu'il vient de reformuler. Cependant, il est important de tenir compte du fait que le but de cet énoncé n'est pas directement lié à la discussion puisqu'il ne s'agit pas de préciser l'énoncé principal "*tu lis plusieurs sources*". Il s'agit plutôt d'une explication linguistique du tuteur à l'apprenant qui a formulé un énoncé problématique. Dans ce cas, il nous semble plus judicieux de le placer dans une fonction métacommunicative, comme le montre également dans l'exemple suivant.

Exemple 48

T dit : "de petites questions" (car "des" est immédiatement suivi d'un adjectif "petites") (séance 11-2)
--

Lorsqu'il est nécessaire aux participants (ainsi qu'au tuteur) de sortir de la discussion principale pour s'exprimer tout en gardant sa place dans la session de clavardage, les énoncés entre parenthèses qui sont des échanges hors du sujet de discussion peuvent être considérés comme un aparté. Ce qui différencie cet usage de l'aparté théâtral est que les échanges entre parenthèses dans notre contexte ne cherchent pas à indiquer l'impression éprouvée auprès des spectateurs ; les participants à la discussion par clavardage ont trouvé un moyen de s'exprimer sans désorganiser le sujet principal de discussion.

A travers cette analyse, nous pouvons nous rendre compte que les éléments insérés dans les parenthèses lors des séances de clavardage jouent un rôle important pour enrichir les échanges

au niveau linguistique, discursif et métacommunicatif. Comme nous l'avons mentionné, ces énoncés peuvent être, d'une part, une indication auxiliaire, une périphrase ou une explication plus développée avec pour but de préciser ses propres propositions, et, d'autre part, une demande de reformulation (implicite ou explicite) ou une proposition d'échanges brefs qui n'appartient pas à la discussion principale, sollicitant la réaction des interlocuteurs en dehors du sujet de discussion.

7.2.4 Utilisation de guillemets

Nous nous appuyons sur Grevisse (1993 : 169) pour relever les fonctions principales de guillemets :

- 1) Les guillemets s'emploient au début et à la fin d'une citation dans un discours direct (représentant des paroles et des pensées).
- 2) Ils s'emploient parfois au lieu de l'italique³².
- 3) Dans les ouvrages de linguistique, les guillemets sont employés pour les significations.
- 4) Ils s'emploient assez souvent sous chacun des mots d'une ligne qui précède, pour marquer que ces mots sont virtuellement répétés ; ces guillemets peuvent être appelés guillemets itératifs.

Par ailleurs, selon Catach (1994), les guillemets sont essentiellement les marques du discours rapporté (citations ou paroles). Ceci rejoint ce que constate Grevisse sur la citation d'un discours direct.

De manière globale, on peut mettre entre guillemets toute idée générale sur laquelle on veut attirer l'attention dans les textes écrits. Par ailleurs, il est intéressant de noter que, lorsque les guillemets encadrent une citation ou un discours rapporté (au discours direct ou parfois au style indirect libre), ils changent le "niveau énonciatif" (Reigel *et al.*, 1994 : 94).

Par ailleurs, les guillemets étant des signes de mise en valeur, ils permettent au locuteur (ou au scripteur) de montrer qu'il prend ses distances à l'intérieur de la phrase et que le texte n'est

³² "Les caractères italiques servent : soit à indiquer que les mots sont employés avec une valeur différente de leur valeur ordinaire ; - soit à marquer que le scripteur ne les reprend pas à son compte ; - soit à attirer l'attention sur leur importance" (Grevisse, 1993 : 88).

pas entièrement assumé par le locuteur. Il lui permet également d'isoler l'énoncé qui se trouve entre guillemets ou de le mettre en valeur.

Durant les séances de clavardage, nous avons trouvé des guillemets conformes aux fonctions évoquées ci-dessus. Cependant, nous ne considérons pas que la fonction de ces signes de ponctuation se limite à l'usage classique. Nous allons le préciser.

Les citations

Lorsque les guillemets sont employés pour marquer des discours rapportés, nous remarquons qu'ils sont répartis en deux types d'utilisation : la citation d'énoncés d'autres participants et l'autocitation.

En ce qui concerne la citation d'énoncés formulés par d'autres, nous pouvons remarquer que ceci est d'abord pour une demande de clarification.

Exemple 49

FINA :

Nos professeurs donnent beaucoup des références courant les cours, et cela est le plus important à noter pour moi, car je peux vérifier leurs idées facilement.

...

T :

"courant les cours" ?
(séance 2-1)

IRIH :

j'ai beaucoup de travail dans les bibliothèque sur mon sujet, mais je n'ai pas les course!j'ai les mot sur mon sujet mais dans la vie?!

T :

c'est à dire IRIH "mais dans la vie ?!"
(séance 2-1)

Dans l'Exemple 49, les guillemets encadrent à la fois une partie du discours rapporté et marquent le caractère textuel de la citation.

Ensuite, les guillemets peuvent servir à la reformulation de l'énoncé (Exemple 50).

Exemple 50

FINA :

Nos professeurs donnent beaucoup des références courant les cours, et cela est le plus important à noter pour moi, car je peux vérifier leurs idées facilement.

T :

"beaucoup de références"

(séance 2-2)

Natalia dit :

il faut regarder le public

Natalia dit :

attirer leur attention

T dit :

"attirer son attention"

(séance 6-2)

EGYH dit :

oui FINA ou cela représente un petit commentaire pour montrer aux autres sur quoi l'image parle.

T dit :

"pour montrer de quoi l'image parle"

(séance 7-2)

IRIS dit :

Je fais un projet dans l'école iranienne de paris, il faut que j'y aie presque tous les jours pour faire des observations

T dit :

"que j'y aille presque tous les jours"...oui je comprends ce ne doit pas être évident

(séance 8-2)

Ce type d'utilisation de guillemets est courant chez le tuteur, le but étant de proposer aux apprenants des "énoncés corrects".

Enfin, les énoncés cités entre guillemets sont considérés comme un signe de rappel. Dans ce cas, on marque l'énoncé entier comme dans l'Exemple 51.

Exemple 51

T dit :

revenons à ce que disait ROUE sur le travail de construction diapo par diapo

T dit :

"Revenons au travail sur chaque diapo'expose clairement mes idées en utilisant la police adéquate de manière que ça se déroule dans un ordre logique et facile à comprendre."

(séance 7-2)

Cela permet aux autres participants de se rappeler les échanges précédents. Notons que cette démarche est simple à mettre en œuvre grâce à la fonction copier-coller du système informatique.

Les guillemets sont également utilisés pour marquer les énoncés en autostructuration.

Exemple 52

FINA dit :

Oui, ce n'est pas juste, IRIS. Et c'est un problème sans solution, je crains. C'est une mentalité qui est difficile à être éduquer pour penser plus aux autre et au bien de tout le monde ici... Mais comment protéger la propriété qui nous permet tous à étudier autrement si on établit pas les règles à cause de ceux par exemple qui vols des livres ?

FINA dit :

..." qui volent des livres" dans mon dernière phrase là-haut. pardon.
(séance 4-1)

T dit :

nous allons discuter des méthodes de recueil de données pour votre recherche

T dit :

"recueil de données"
(séance 10-1)

Dans l'Exemple 52, les participants reprennent leur propre discours. Lorsque les participants constatent que leur énoncé n'est pas acceptable, ils le reprennent entre guillemets. Pour faciliter la compréhension de leurs interlocuteurs, ils reprennent non seulement l'énoncé problématique mais aussi les éléments contigus qui se rapportent à l'énoncé problématique.

Le statut autonome de l'élément entre guillemets

Les guillemets marquent le "*statut autonome*" (Authier-Revuz, 1998 : 383) d'un élément. L'élément inséré entre guillemets se présente de façon univoque, quelle que soit sa nature en fonctionnement standard.

Exemple 53

GREE dit :

Alors le"manager" il me connait à travers mon CV...

Ici, les guillemets isolent le terme "manager".

Exemple 54

BRAF dit :

lors de la dernière lecture, je me detiens sur celles dont j'ai besoin ou sur celles qui m'ont donné un "clic" pour développer un argument donné dans la rédaction et ainsi je construit mon plan avant de passer à la lecture mais je fais toujours un va-et-vien entre

Dans l'Exemple 54, BRAF isole le mot "clic" qui est une onomatopée.

Exemple 55

BRAF :

oui, surtout le matin ave les "bonjours" qui a mon avis il devrait y avoir une étude sémantique de ces plusieurs façons de dire le mot "bonjour". De fois cela sort vraiment de l'intention g nueine de saluer

ITAP dit :

Je trouve que la vraie ligne de partage entre une attitude confidentielle et une formelle n'est pas nécessairement dans l'employ de "vous" ou de "tu": ma directrice de thèse en Italie continue de me vous voyer après des années de connaissance, mais de façon très confidentielle et amicale. Je pense que c'est une forme de respect réciproque - l'usage du tu, il faut d'ailleurs que ce soit
(séance 4-1)

Dans l'Exemple 55, nous pouvons remarquer qu'il y a un changement de niveau énonciatif dans les "*bonjour*", "*vous*" et "*tu*". Dans la réplique de BRAF, "*bonjour*" n'a pour fonction de s'adresser à son interlocuteur comme dans l'usage courant. Dans la réplique de ITAP, "*vous*" et "*tu*" ne désignent plus son interlocuteur direct mais une tierce personne. Ce sont les guillemets qui facilitent cette différenciation.

Prenons les exemples suivants.

Exemple 56

T dit :

"m senteute" s'utilise aussi mais signifie plutôt "conflits"
(séance 4-1)

T dit :

"de petites questions" (car "des" est immédiatement suivi d'un adjectif "petites")
(séance 11-2)

T dit :

on peut aussi dire "il faut se rappeler" mais il aura un sens légèrement différent. Il sera synonyme de "il faut se souvenir"

Lorsque les guillemets sont employés pour ce qui se désigne lui-même, comme dans l'Exemple 56, il est possible de remplacer les guillemets par l'élément écrit en italique comme le mentionne Grevisse. Celui-ci est alors considéré comme une signification ou comme une partie de langage non-régulier (mots étrangers, mots familiers, néologismes, etc.).

Notons que les participants ont fréquemment utilisé les guillemets pour remplacer les caractères en italique. Pour marquer les éléments en italique durant les séances de clavardage, le participant doit choisir la police en italique par défaut ou la modifier manuellement dans un menu d'option à chaque fois qu'il le souhaite. Le temps nécessaire au changement de police est considérable, pour cette raison, les participants n'utilisaient que très peu l'italique car cela ralentissait le débit de frappe, et donc la vitesse de transmission du message.

La mise en valeur de l'énoncé

Grâce aux guillemets, l'énonciateur marque ses distances par rapport aux termes qu'il utilise. Cela peut être une distance par rapport à un terme argotique ou encore un néologisme qu'il introduit prudemment, comme dans l'Exemple 57.

Exemple 57

BRAL :

mais je pense que les francophones peuvent corriger tout ce qui est "faute" de grammaire et de nous dire quand une phrase ne va pas du tout. A nous d'essayer de reformuler autrement. Peut-être.

(séance 1-1)

IRIS :

oui BRAC, moi aussi, je viens de l'apprendre dans ce sens-ci. J'écrirais toujours les examens ou l'évaluation et puis je me suis rendue compte que ce qu'on fait dans les cours de langue en iran est plutôt "le contrôle"

(séance 1-3)

POLJ dit :

est-ce que la majorité de vous essaie d'apprendre "le texte" par cœur? parce que quand je le fais moi-même, j'ai une impression d'être plus stressée quand j'oublie quelque chose, mais je n'ai pas de courage d'"improviser"

(Séance 5-1)

IRIA dit :

moi je dis "par exemple"
(séance 6-2)

T dit :

un bon moyen de savoir si votre article est "de qualité" c'est d'en parler à votre directeur, ou encore de voir s'il y a beaucoup de grands chercheurs de votre domaine qui y font référence qu'en dites-vous ?

(séance 12-1)

CGOW :

C'est vrai que parfois quand on est "scientifique", on ne le réalise pas soi-même, mais devant celui qui ne l'est pas, c'est remarquable

Dans le dernier cas, CGOW met des guillemets pour mettre une distance par rapport à un terme qu'il introduit prudemment, nous semble-t-il : "scientifique".

Exemple 58

BRAF dit :

c'est vraiment un travail de construction et donc le fait de "visiter" l'idée de l'un et de l'autre prend un certain temps et lorsque on commence à construire notre idée la séance s'achève

(séance 12-1)

Dans l'Exemple 58, BRAF accentue le terme "visiter" en le mettant entre guillemets.

Exemple 59

ITAP dit :

Je vois très bien ce que IRIS dit. J'ai passé plusieurs mois aux étas-unis, et j'ai été frappée par le rapport qu'un étudiant établit là-bas avec l'institution universitaire en général. Notamment, les bibliothèques ne sont pas un lieu de souffrance, mais on y peut trouver des endroits diversifiés, pour lire, étudier, discuter en groupe; on y introduit boissons et nourritures, etc.

T dit :

les bibliothèques, "lieux de souffrance" ?

...

IRIS dit :

Je ne dirais pas que les bibliothèques sont des "lieux de souffrance" mais je suis d'accord avec le fait qu'en

France il y a des règles très strictes dans les bibliothèques.

Je ne vois pas, par exemple, pourquoi on ne peut pas boire quelque chose en étudiant

FINA dit :

Je ne partage pas complètement l'opinion de ITAP. C'est normal que dans les bibliothèques il y a un endroit, où on se concentre purement aux études, mais c'est vrai que dans les bibliothèques plus modernes et récentes il y peut avoir d'espace pour les cafés et d'autres endroits où les étudiantes peuvent partager leur vie sociale.

T dit :

je suis de l'avis de FINA, mais la question que pose IRIS est aussi intéressante

...

ITAP dit :

Je suis tout à fait d'accord. En employant l'expression "lieux de souffrance" je voulais attirer l'attention sur les rapports sévères que souvent on établit avec la culture.

(séance 4-1)

Dans l'Exemple 59, il est intéressant de préciser le contexte dans lequel l'énoncé est mis en valeur. ITAP, à son tour de parole, explique ce qu'il a vécu dans les bibliothèques de différents pays. En interprétant la bibliothèque comme "lieu de souffrance", l'apprenant attire l'attention du tuteur. Le tuteur souligne donc l'expression en la mettant entre guillemets : "*les bibliothèques, 'lieux de souffrance' ?*". Ceci semble suffisant pour éveiller l'attention des autres participants. IRIS et FINA expriment alors leur opinion sur cette interprétation (ici, les guillemets dont IRIS s'est servie appartiennent à la citation). Enfin, ITAP, énonciateur d'origine, prend en considération les remarques et conclut en mettant en valeur son propre énoncé. Ces échanges relèvent également des aspects discursifs intéressants. Nous allons le développer dans le chapitre suivant (voir 8.2.2).

Les guillemets comme signes d'intonation

Exemple 60

POLJ :

alors, quant à moi, mon sujet n'est pas très "français" comme je pense, dans le cas de la majorité des gens sur ce programme de FAVI

(séance 1-3)

POLJ :

moi, je trouve que le français formel est un peu "rigide" - je veux dire que il y a beaucoup des structures formelles à utiliser mais juste par question de la politesse, l'habitude d'être trop formelle - même si ils ne sont pas vraiment nécessaires

...

POLJ :

ça me donne une impression que le français formel est très "artificiel"

(séance 3-1)

ROUE dit :

Lorsque je suis sûre que mes diapos sont "intelligibles", je me fais écouter par un collègue et ensuite par une personne de l'extérieur, qui ne connaît pas du tout mon sujet. C'est justement pour vérifier si mes idées sont cohérentes.

(séance 5-1)

GREE dit :

CGOW oui CR c'est un exercice "académique" mais dans nos mémoires on uise des stratégies de CR, le style je veux dire en principe dans le cadre théorique. Là, il y a d'aut re sens que la cit ation de l'énoncé de l'autre.

Dans l'Exemple 60, les participants marquent leurs énoncés entre guillemets pour y mettre l'accent.

Exemple 61

FINA dit :

...et cela n'as pas necessairement rapport avec l'age. Il y a des profs qui ne veulent pas être vouvouyé. Ils veulent rester proche aux étudiants, et ils ne se considèrent pas "assez vieux" pour être vouvoyés. Pous beaucoup de monde chez nous c'est gênant être vouvoyer aussi.

(séance 4-1)

BRAL :

Avec mon correcteur je fais comme ça: je lui ai demandé de corriger la structure de la langue (fautes d'accord, d'orthographe, etc...) et de ne pas s'attarder sur le néologisme (ou vocabulaire spécifique) qui impose chaque discipline. Je lui demande aussi de me signaler si la phrase est vraiment "bizarre", même s'il n'est pas spécialiste. A ce moment là, je refais la phrase. Pour l'instant je suis

Dans l'Exemple 61, les participants mettent l'expression "*assez vieux*" et "*bizarre*" entre guillemets. Ces termes peuvent être considérés comme une expression ironique et familière du point de vue des énonciateurs qui se sont engagés pour une discussion dans un contexte académique. Ils indiquent alors ces termes entre guillemets.

A l'oral, l'interprétation (adhésion, réserve, ironie...) se révèle par des intonations. Authier-Revuz confirme que le guillemet n'a pas de strict correspondant oral : "*les multiples intonations susceptibles de frapper un segment s'opposent*" (Authier-Revuz, 1998 : 383). Il nous semble que, dans les activités de clavardage, les guillemets représentent des intonations que l'on ne peut exprimer par la voix. Dans ce cas, les guillemets d'intonation vont des plus marqués aux plus subtils pour que l'interlocuteur sente l'intonation des voix dans le mot ou dans l'expression.

7.2.5 *La présence de multiples points d'interrogation et d'exclamation*

Les points d'exclamation et d'interrogation peuvent se multiplier et se combiner en séquences pour marquer un grand étonnement ou un grand questionnement dans les textes écrits (Purnelle, 1998 : 219).

Précisons-le en nous appuyant sur Riegel *et al.* (1994).

Le point d'exclamation et le point d'interrogation notent imparfaitement les nuances et la variété de l'oral : l'interrogation comporte plusieurs courbes intonatives, et l'exclamation utilise une très grande variété mélodique pour moduler les sentiments, de l'enthousiasme à la colère, avec toutes leurs nuances (Riegel et al., 1994 : 85).

Comme l'a montré Anis (1999) dans son étude sur les échanges par clavardage dans un contexte général, l'expression émotive et affective s'exprime facilement à travers les variantes renforcées non verbales, le plus souvent par démultiplication du même signe. En effet, cela est facile à réaliser avec le clavier, économisant ainsi du temps de frappe et accélérant le débit.

En revanche, l'utilisation de multiples points d'interrogation et d'exclamation est rarement observée durant les séances de clavardage dans Favi (0,79% pour les multiples points d'exclamation et 0,15% pour les multiples points d'interrogation). Voici des exemples.

Exemple 62

T dit :

comme vous le remarquez, il y a beaucoup d'étapes, alors mieux vaut s'y prendre à l'avance pour préparer une communication non ?

GREE dit :

oui!!!

BRAL dit :

toutà fait!!

Les multiples points d'exclamation sont employés pour marquer un accord parfait avec la question du tuteur.

Exemple 63

BRAL dit :

je pense que c'est normal que dans des lettres administratives on tombe toujours sur les mêmes formules.
Dans vos langues maternelles ce n'est pas comme cela??

Dans l'Exemple 63, les multiples points d'interrogation semblent marquer une grande curiosité de BRAL.

7.3 Utilisation des émoticônes

Les émoticônes peuvent aider les participants à une conversation par clavardage à interpréter le message dans sa totalité et / ou à colorer la relation interpersonnelle. Cependant, rappelons qu'étant dans un contexte académique, l'utilisation des émoticônes a été soumise à une des règles du jeu lors de nos activités :

9. Evitez d'utiliser des émoticônes. Essayez plutôt de formuler avec des mots.

Durant vingt-et-deux séances, nous avons relevé six exemples d'utilisation des émoticônes (0,23% des phrases). De plus, la moitié des cas concernaient un usage involontaire généré par la configuration par défaut de l'outil de communication, qui n'a pas été modifiée par le participant avant de participer à l'activité, comme le montre la Figure 25 : La configuration d'affichage sur *MSN Live Messenger* Figure 25

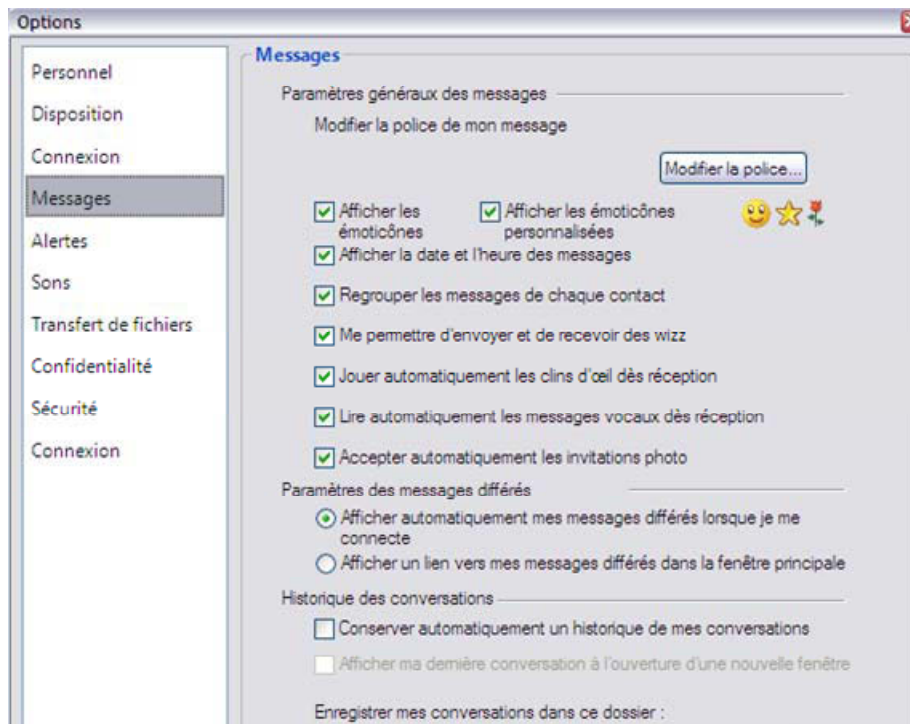



Figure 25 : La configuration d'affichage sur *MSN Live Messenger*

Voici des exemples.

Exemple 64

FINA dit :

Et, oui, je connais le problème de CHNJ - je crois que cela vient de notre manière à penser dans nos langues maternelles. Moi, j'ai eu beaucoup de mal à transférer ma façon à penser de finnois en français. La logique des langues sont tellement différents ! Et j'y arrive pas touj  . (elle voulait dire "toujours").

...

FINA dit :

Oh, pardon je ne sais pas comment effacer ce smiley ! Il sort chaque fois.
(séance 1-1)

L'Exemple 64 montre l'apparition d'une émoticône involontaire. L'énoncé "*toujours*" que FINA tapait sans se rendre compte de la possibilité d'engendrement d'une émoticône, a affiché l'image d'un ours sur l'écran à la place de l'unité "*toujours*".

Ou encore,

Exemple 65

T dit :

"Revenons au travail sur chaque diapo 🤖 expose clairement mes idées en utilisant la police adéquate de manière que ça se déroule dans un ordre logique et facile à comprendre."

T dit :

veuillez m'excuser pour cet émoticône involontaire
(séance 7-2)

Dans l'Exemple 65, le tuteur voulait composer l'énoncé "diapo:j'expose". La combinaison entre deux points et une lettre ":j" a également provoqué l'apparition d'une émoticône involontaire.

En revanche, les exemples suivants montrent l'utilisation volontaire d'émoticônes.

Exemple 66

T dit :

je suis ravie de voir que vous êtes nombreuses aujourd'hui

INAM dit :

Bonjour... 😊

T dit :

Alors je préfère faire un rappel tout de suite,

T dit :

n'oubliez pas que pendant les séances de clavardage, nous éviterons d'utiliser les émoticônes
(séance 1-1)

IRIS dit :

OK merci 😊

T dit :

je rappelle qu'il vous faut éviter de mettre des émoticônes
(séance 4-1)

Lorsque le tuteur remarque l'affichage des émoticônes volontaires de participants comme dans l'Exemple 66, il intervient immédiatement de manière explicite pour contrôler leurs utilisations et rappeler la règle du jeu.

Pour conclure, vu les consignes données dans les règles du jeu, l'utilisation des émoticônes est peu pertinente dans notre contexte.

Prenons la conversation par clavardage dans un contexte libre. Les participants ont une liberté de se manifester par les émoticônes de manière diverse voire abusive. Si le modérateur de la session intervient pour le contrôler, il est possible que son intervention crée une rupture momentanée ou une diminution des prises de parole du participant ciblé car il peut perdre la face par la remarque qui lui semble péjorative voire humiliante. Comme le mentionne Goffman (1974 : 10), garder la face est important pour que son interlocuteur se sente à l'aise et intervienne plus spontanément. Lorsque l'on est dirigé par les jugements et les indications des autres participants ou par ce que révèlent les éléments gênants, l'énonciateur peut perdre la face.

Dans notre cas, il est intéressant de noter la conséquence de l'intervention du tuteur. Les remarques du tuteur ne semblent pas gêner la personne concernée ni diminuer sa prise de parole dans notre contexte. Au contraire, cela semble permettre aux participants de tenir compte de la règle du jeu.

7.4 Discussion

L'analyse des données au niveau des topogrammes a montré leur usage nouveau dans un discours académique oral-écrit. Les signes de ponctuation, réservés en général aux textes écrits, ont révélé leur fonction variée grâce au fait que les interactants ont considéré la discussion par clavardage comme une production orale sous forme écrite. Nous avons alors pu constater que la ponctuation au niveau de l'écrit n'est pas perçue de la même manière par les apprenants lorsqu'il s'agit d'activités de clavardage.

Rappelons la question que nous nous sommes posée au début : "*l'utilisation des topogrammes influence-t-elle la construction et le développement des discours scientifiques ?*". Pour y répondre, nous considérons que les topogrammes contribuent à préciser certains aspects que l'on ne peut verbaliser ou exprimer dans le discours faute de visibilité de l'interlocuteur, durant une discussion à base textuelle.

A travers l'usage des points de suspension, des parenthèses et des guillemets lors des activités de clavardage Favi, nous avons vu que ces signes, qui sont réservés en général aux textes écrits, pouvaient également être employés pour exprimer l'aspect oral dans l'écrit. En effet, les topogrammes révèlent le changement de niveau énonciatif (notamment les guillemets et les parenthèses) dans les interactions à base textuelle.

Nous résumerons ici le cas de l'utilisation des points de suspension et des parenthèses en particulier, qui nous a semblé remarquable grâce à leur contribution aux interactions orales-écrites.

Pour ce qui est de l'utilisation des points de suspension, il a été intéressant de voir que ces topogrammes pouvaient remplacer certains énoncés dans les interactions verbales. En particulier, il s'agit du fait de représenter le prolongement d'une phrase de la pensée que l'énonciateur n'a pas exprimée et de conduire les apprenants à s'exprimer sans être interrompus par le tuteur. Par ailleurs, les points de suspension ont permis de montrer la succession de l'intervention et diverses émotions de l'énonciateur que son interlocuteur ne pouvait percevoir faute de visibilité sur l'interface. Ayant initialement déterminé le rôle de ces topogrammes dans les règles du jeu, il nous est apparu lors des activités que, non seulement les participants respectaient les règles, mais qu'en plus ils s'en sont créés de nouvelles.

En ce qui concerne l'utilisation des parenthèses, les fonctions métacommunicatives que les participants ont attribuées à cette marque de second régime retiennent notre attention. L'interface *MSN Live Messenger* offre la possibilité d'ouvrir plusieurs fenêtres de conversation avec différentes personnes tout en gardant la fenêtre de la discussion principale. Malgré cette commodité, les participants ont préféré utiliser les parenthèses pour des échanges en aparté.

En outre, selon Anis (1999), l'usage de néographies durant les clavardages est bridé pour des raisons pratiques : il perturbe les routines d'écriture et de lecture. Par conséquent, les néographies doivent toucher des mots fréquents pour devenir elles-mêmes routinières. Elles ne ralentiront plus ainsi la scription et éventuellement se banaliseront dans le groupe. Pourtant, l'utilisation des néographies n'était pas observable durant les activités de clavardage Favi. Cela montre que les participants ont tenu compte de la règle du jeu "*Respectez le style académique*".

Lorsque les habitudes scripturales des apprenants ne sont pas conformes à la norme académique (utilisation des émoticônes ou abus d'expressions familières par exemple), le tuteur intervient pour rectifier en leur rappelant les règles du jeu. Nous avons vu que la participation contrariante du tuteur à ce niveau ne perturbait pas les interactions entre participants, et n'introduisait pas de distance socio-affective entre le tuteur et l'apprenant ciblé.

Afin d'expliquer ces particularités du clavardage dans Favi, appuyons-nous sur l'importance de la communauté dont les apprenants font partie.

Dillenbourg *et al.* caractérisent la communauté comme suivant :

Le terme "communauté" est en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent (Dillenbourg et al., 2003 : 12)

Ils insistent sur le fait que les membres d'une communauté doivent s'engager dans des modes d'"interaction plus intenses que le simple échange d'informations" sur Internet pour construire une culture (Dillendourg *et al.*, 2003 : 11).

Il est intéressant de citer Dejean-Thircuir (2008) pour mieux comprendre ce qui permet de constituer une communauté en ligne.

Il nous semble pertinent [...] que les communautés en ligne doivent être envisagées comme des "communautés en action" et comme des "communautés de parole", en référence à Gumperz "puisque les actes les constituant sont en partie ou totalement des actes langagiers et interactionnels" (Dejean-Thircuir, 2008 : 14).

Dejean-Thircuir dégage différents indicateurs en mettant l'accent sur les traces de socio-affectivité : dévoilement de soi, humour, gestion des conflits et constitution d'un code commun. En nous focalisant notamment sur ce dernier indicateur "*constitution d'un code commun*", nous avons pu relever une sorte de "contrat consensuel" implicite entre participants au clavardage dans Favi : créations sémantiques et métacommunicatives de certains

topogrammes au-delà des fonctions principales et des fonctions marquées dans les règles du jeu.

Notre analyse a montré que les apprenants qui se mettent à discuter dans un contexte d'apprentissage particulier prennent en conscience des règles du jeu imposées pour les activités. Elle nous a également permis de montrer différentes fonctions des topogrammes dans un contexte académique. Selon ce que nous avons analysé, nous avons pu constater que les topogrammes ont pour fonction de faciliter la communication entre participants et de donner des précisions explicatives dans les énoncés.

Nous pourrions donc dire que les étudiants qui participaient aux activités de clavardage dans Favi ont construit une "communauté des activités de clavardage académiques".

Nous avons montré l'utilisation des topogrammes propre au clavardage dans un contexte académique. Dans le chapitre suivant, nous allons approfondir un autre aspect : les compétences discursives des apprenants liées aux traces écrites.

Chapitre 8 Analyse du discours-en-interaction

par clavardage dans Favi

Dans le chapitre 6, nous avons examiné quelques aspects interactionnels dans les activités de clavardage, la forme des énoncés en L2 que l'on peut observer chez les apprenants de niveau avancé et les aspects interlangagiers à travers les marques transcodiques. Nous avons ensuite approfondi l'utilisation de certains codes "significatifs culturels" en établissant le lien avec les "topogrammes" évoqués par Anis, et montré un usage remarquable de ceux-ci dans les séances de discussion dans un contexte académique (chapitre 7). Nous allons maintenant étudier plus particulièrement sur les spécificités du discours-en-interaction par clavardage dont nous avons parlé dans la partie 1.3.4.

Rappelons que les interactions en milieu académique peuvent passer d'échanges informels entre étudiant et enseignant ou entre collègues, à des échanges plus formels pour intervenir dans des séminaires ou des réunions de travail. Nous affirmons que, quel que soit le type d'échange, l'énonciateur doit assurer une bonne organisation des informations de son discours pour que son message soit adéquatement reçu et interprété dans une situation imprévue et contingente. En tenant compte de cela, les discussions par clavardage que nous avons organisées ont eu pour but la co-construction du savoir et des savoir-faire pour les pratiques académiques.

Nous nous intéressons d'abord à la manière de poser une question et d'y répondre. Nous considérons qu'une question, qui conduit directement la première unité dialogale lors d'une intervention, joue un rôle fondamental pour élaborer l'objet de discussion et mettre l'interaction en valeur. Sachant que les interactions dans notre contexte sont conçues comme une pratique d'échanges qui s'organise sur la base d'une imbrication entre oralité et écriture, une pertinence textuelle est requise.

Nous allons ensuite nous intéresser aux caractéristiques discursives des séances de clavardage en construisant le lien avec les "sujets de discussion". Nous montrerons la manière dont s'opèrent les échanges entre participants afin d'assurer la co-construction de la discussion.

Pour ce faire, nous allons présenter trois séances dans lesquelles on peut observer une progression à ce niveau.

Enfin, en tenant compte des aspects acquisitionnels que l'on peut observer dans les activités de clavardage, nous allons relever des séquences interactionnelles qui favorisent l'acquisition d'une L2 chez les apprenants de niveau avancé. Nous parlerons donc des séquences latérales et des particularités que nous y avons relevées lors des échanges.

Nous chercherons ainsi à mettre en évidence le bénéfice de l'utilisation du clavardage pour favoriser l'appropriation d'une L2.

8.1 Question et réponse-assertion

La question est, pour nous, un énoncé important qui permet de construire les interactions en évoquant explicitement la réaction de l'interlocuteur. Les énoncés que l'apprenant construit pour répondre à une question permettraient alors non seulement d'alimenter et de manifester ses compétences discursives, mais aussi de développer le sujet de discussion.

Nous nous proposons donc de voir plus précisément la relation entre "question – réponse" dans notre corpus pour montrer la manière d'organiser les informations chez les apprenants par rapport aux questions que posent leur interlocuteur. Elle peut et doit être distinguée de celle que l'on observe en présentiel. Par ailleurs, le processus de réflexion de(s) l'interlocuteur(s) autour d'une question ou d'une assertion (réponse) semble contribuer à orienter les apprenants vers la co-construction du savoir académique, à travers les interactions. Les énoncés que l'apprenant construit à partir des discours de ses différents interlocuteurs lui permettent, tout en alimentant ses compétences pragmatiques, d'approfondir le sujet de discussion. Ainsi, nous examinerons comment les savoirs sur les pratiques académiques naissent et se transforment au fil des interactions à travers l'enchaînement des questions et des réponses / assertions.

8.1.1 Les questions qui construisent les interactions

Lors des séances de clavardage, les questions que les participants posent contribuent à une meilleure organisation des informations et au développement du sujet initial.

8.1.1.1 Pour une meilleure organisation des informations

Voici un exemple.

Exemple 67

46 T dit :
d'accord et pour MEXO comment la prise de notes se passe-t-elle ?

47 MEXO dit :
moi, je fais la même chose. de fois on tombe sur des présentations dont on ne maîtrise pas très bien le sujet et prendre de notes n'est pas très utile. moi je préfère suivre la présentation et j'écris les références pour aller voir plus tard si nécessaire

48 MEXO dit :
par contre, si le sujet m'intéresse, j'essaie de prendre quelques notes

MEXO dit :
49 par exemple, la problématique, le support théorique, la méthodologie et les conclusions
(séance 2-2)

Dans l'Exemple 67, T pose une question en (46) en désignant un apprenant particulier : "... *et pour MEXO comment la prise de notes se passe-t-elle ?*". Dans ce cas, la réponse que T tient à obtenir de MEXO doit être pertinente et cohérente en fonction de la question "*comment se passe-t-elle ?*".

Appuyons-nous sur Perdue (1995) pour expliquer le processus de réflexion de l'apprenant MEXO. Perdue souligne que chaque énoncé du texte qui apporte des éléments d'information directement pertinents à la réponse fait partie de la "trame du texte", dans un récit ou une narration (Perdue, 1995 : 32). Cette trame est pour nous considérée comme le fil de la discussion dans les interactions. Les énoncés dans la trame ont des caractéristiques suivantes :

Ces énoncés [les énoncés dans la trame] se suivent de façon non aléatoire car l'information qu'ils introduisent et font progresser est contrainte par le quaestio. Cette progression et cette cohérence sont rendues visibles par

des marques textuelles de cohésion : connecteurs, anaphore, ordre des mots, etc. (Perdue, 1995 : 32)

Ceci correspond bien au cas de MEXO, qui se trouve dans la même situation d'interaction à base textuelle à distance et non en présentiel. Dans les répliques (47), (48) et (49), MEXO explique qu'il adopte une stratégie différente en fonction du sujet. S'il n'a pas de connaissances préliminaires en celui-ci, il préfère écouter la présentation et ne noter que les références citées afin de pouvoir les consulter ultérieurement. Par contre, s'il connaît déjà un peu le sujet présenté, il essaie de prendre des notes plus détaillées sur les différents aspects de la présentation (problématique, théories, méthodologies, conclusions...). Il réussit ainsi à organiser les informations qu'il souhaite donner selon la demande de son interlocuteur de manière progressive.

8.1.1.2 Pour le développement du sujet initial

Nous nous intéressons ici aux sujets proposés avec une ou des questions. Prenons le sujet suivant :

Après avoir préparé une communication scientifique, il est temps que vous fassiez votre exposé en public.

Comment gérez-vous votre présentation orale pour rendre pertinent votre discours ?

- Quels comportements langagiers et gestuels sont recommandés ?
- Comment faites-vous pour éviter les tics de langage ou les tics gestuels qui peuvent gêner vos auditeurs ?
- Comment présenter votre travail avec un diaporama *PowerPoint* ou un autre support ?
- Comment faire si quelqu'un pose une question que l'on comprend mal ou à laquelle on ne sait pas comment répondre ?

(Sujet de la séance 6)

Nous avons d'abord déclaré le sujet du jour "l'exposé oral en public et sa gestion", puis posé quatre questions qui y sont liées afin d'orienter la réflexion des apprenants. Ces questions ne fournissent pas la possibilité de répondre simplement "oui" ou "non" mais exigent une réponse plus ouverte et une réflexion plus contraignante : il s'agit d'une question qui nécessite des échanges sur les pratiques académiques afin de pouvoir élaborer une réponse. Elles n'offrent pas d'information précise pour une réponse exacte mais conduisent les participants à la réflexion à travers la discussion.

Maintenant, focalisons-nous sur une séquence de la discussion, qui est initiée par une question du tuteur. Dans l'Extrait 12 qui fait suite à une remarque de COLN, T s'interroge sur les stratégies adoptées par les apprenants pour surmonter leur nervosité lors d'une présentation orale.

Extrait 12

24 T dit :
mais par rapport à la nervosité dont parle COLN, il y a -t-il des comportements ou des attitudes que vous adoptez lorsque vous exposez ?

25 COLN dit :
chaque personne a des attitudes différentes aux autres

26 IRIA dit :
pour moi c'est plutôt au debout mais après j'oublie

27 BRAL dit :
pas spécialement, j'essaie d'éviter des tics, par exemple, des tics gestuels ou du langage

28 T dit :
c'est-à-dire BRAL ?

29 BRAL dit :
j'ai remarqué que quand on a des mouvements répétitifs, par exemple, ça finit par gêner (je ne trouve pas d'autres mots) l'attention des spectateurs, ou des mots qui reviennent souvent.

30 COLN dit :
c'est vrai
(séance 6-2)

Durant les séances de clavardage, la réponse doit être construite par la discussion entre participants. Dans ce cas, trois participants ont répondu à la question de T : COLN en (25), IRIA en (26) et BRAL en (27). Cependant, nous pouvons remarquer qu'aucune forme de consensus ne vient pour développer la discussion. COLN en (25) donne une réponse générale. En ce qui concerne IRIA en (26), il donne une réponse qui ne correspond pas à la question : *"pour moi c'est plutôt au debout mais après j'oublie"*. Par rapport à ces deux premières réponses, celle de BRAL semble plus intéressante à discuter dans la réplique (27). Partant d'un exemple de ce qu'il évite (*"... des tics gestuels ou du langage"*), il semble vouloir imposer des contraintes à l'échange argumentatif pour rendre la discussion plus rigoureuse. Ceci est saisi par le tuteur dans la réplique (28) : *"c'est-à-dire BRAL ?"*. Cela permet à BRAL de donner plus d'informations sur son argument dans la réplique (29). Cette intervention de BRAL réussit donc à faire naître un consensus, COLN dit en (30) : *"c'est vrai"*.

Prenons la suite des échanges (Extrait 13).

Extrait 13

31 T dit :

cela vous est déjà arrivé aussi COLN ?

32 T dit :

et les autres ?

33 COLN dit :

oui, cela m'arrive d'utiliser certains mots

34 COLN dit :

ou de commencer a dire hein

35 COLN dit :

tout le temps

36 COLN dit :

Devant mes copains de cours c'est plus facile d'exposer pour moi

37 IRIA dit :

moi je dis "par exemple"

38 BRAL dit :

pour ce qui me concerne ma nervosité rend ma diction catastrophique

39 BRAL dit :

maintenant ça va mieux

40 COLN dit (10:22:46)³³ :

mais devant un grand public, je crois que ce serait plus difficile

41 T dit (10:23:17):

Dans ce cas, comment faites-vous pour éviter les tics de langage ou les tics gestuels qui peuvent gêner vos auditeurs ?

(séance 6-2)

Après l'intervention de COLN en (30), le tuteur oriente les apprenants vers une discussion de leur expérience personnelle en leur demandant "*cela vous est déjà arrivé aussi COLN ?*" en (31) puis "*et les autres ?*" en (32). Cette démarche permet de réunir les apprenants autour d'un objet de discussion commun. Néanmoins, il nous semble que cela ne donne pas la possibilité de le développer en un sujet de discussion vu l'absence de réaction qui a duré plus de trente secondes jusqu'à l'intervention suivante. En revanche, les échanges rapides sur leurs expériences personnelles jouent un rôle de passerelle et permettent de diriger les apprenants vers une des questions posée dans le sujet du jour, comme le fait T dans la réplique (41) : "*Dans ce cas, comment faites-vous pour éviter les tics de langage ou les tics gestuels qui*

³³ En raison des conditions informatiques, nous n'avons pu préciser le temps que l'on a pris pour composer et afficher un message dans toutes les transcriptions de clavardage. Nous avons tenté de donner quelques exemples, le temps est donc manuellement indiqué lorsqu'il en est nécessaire.

peuvent gêner vos auditeurs ?". Cette fois-ci, les apprenants semblent se sentir plus à l'aise pour discuter à partir de la question que le tuteur a posée.

Prenons la dernière partie de la discussion (Extrait 14).

Extrait 14

42 IRIA dit :
je pense qu'une raison de nervosité c'est aussi vient de la crainte de la réactions de spectateur
43 BRAL dit :
parce que je répète souvent mon exposé un articulant bien chez moi jusqu'à ce que je me sente bien
44 BRAL dit :
oui IRIA
45 T dit :
BRAL propose une solution intéressante. Qu'en dites-vous les autres ?
46 BRAL dit :
je me mets derrière l'ordinateur, pour me sentir protégée!!
47 COLN dit :
mais, cela pose de problèmes aussi
48 COLN dit :
il faut regarder le public
49 COLN dit :
attirer leur attention
50 T dit :
"attirer son attention"
51 IRIA dit :
ce travail est une pratique comme j'ai déjà enseigné au début du travail j'avais ce sentiment mais quand on se lance dans le travail on oublie
52 COLN dit :
oui
53 IRIA dit :
et on se sent proche aux autres
54 COLD dit :
j'évite de les regarder fixement aux yeux, en essayant de voir à l'horizon
55 T dit :
"au début du travail"
56 COLN dit :
j'ai donné des cours aussi
57 BRAL dit :
oui regarder le public est important
58 IRIA dit :
je suis d'accord il faut les regarder
59 COLN dit :

et c'est pourquoi je me sens bien quand j'expose

60 BRAL dit :

j'essaie de le faire tout au long de l'exposé

61 IRIA dit :

et si c'est possible poser des questions

62 BRAL dit :

poser des questions?

63COLN dit :

au public, pour le réveiller?

64 BRAL dit :

quand tu présentes? Je n'ai pas compris

65 COLN dit :

oui, cela peut marcher

(séance 6-2)

Il nous semble que les participants construisent mieux ici la discussion de façon plus cohérente sur le sujet. Pour expliquer cet aspect, nous nous inspirons de Plantin (1991). Celui-ci se focalise sur un type particulier de questions, celles qui nécessitent la médiation d'un raisonnement plus ou moins laborieux entre les questions mêmes et leur réponse. Dans notre cas, lorsque le tuteur a fait un détour pour réorienter les apprenants vers le sujet initial, nous avons pu remarquer que leurs réponses apparaissent plus intéressantes à discuter et montrent plus un parcours argumentatif complexe. Cet échange exemplaire montre que ce que l'on appelle "réponse" est bien loin de toujours se réduire au simple apport par l'interlocuteur, d'une information ignorée de l'énonciateur.

8.1.2 Finalité des interactions dans un contexte académique

Les interactions que nous examinons dans notre recherche présentent une finalité sociale externe (voir 1.3.3) dans la mesure où elles ont un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes d'obtention d'informations ; les questions que les participants posent durant les séances ayant également une finalité spécifique externe contribuent à la recherche de connaissances. Voici quelques exemples.

Exemple 68

44 ROUE dit :

En fonction de quoi vous classifiez les pages que vous trouvez dans les blogs?

...

47 ROUE dit :

FINA, pourriez-vous m'expliquer plus concrètement de quoi il s'agit?

(séance 10-2)

Dans l'Exemple 68, la demande de l'apprenant ROUE dans la réplique (44) est relative à la recherche d'informations et la réplique (47) concerne des renseignements sur le sujet de recherche de ses interlocuteurs.

Exemple 69

95 IRIS dit :

On dit recouter ou re-ecouter? ou est-ce que ce mot existe en francais?

(séance 2-1)

21 IRIS dit :

alors, avant de commencer, c'est recueil de donnees mais analyse des donnees?

POLJ a rejoint la conversation.

22 IRIS dit :

le premier est de car vous n'avez pas encore vos donnees precises et le deuxiem est des car vous parlez de vos donnees precises?

23 IRIS dit :

deuxieme

(séance 10-1)

Comme nous pouvons voir dans l'Exemple 69, les questions hors du sujet de discussion sont liées à une demande d'aide linguistique.

Nous avons également observé une question qui conduit les interactions à finalité à la fois interne et externe. Regardons la question suivante.

Exemple 70

109 EGYH dit :

moi, je suis pas d'accord de commencer par le power-point parce que cela vient enfin apres les commentaires finales et l'accord du directeur de recherche que cela est un bon travail, à ce moment-là, on commence à preparer les diapos, qqn d'accord avec moi ?

(séance 5-1)

Afin d'obtenir le consensus de ses interlocuteurs, l'énonciateur a besoin de donner des informations suffisamment précises. En désapprouvant la proposition de l'interlocuteur

précédent, l'assertion d'EGYH montre son point de vue à propos de l'organisation de la présentation orale. Le dernier propos "*qqn d'accord avec moi* (quelqu'un est d'accord avec moi) ?" a pour but d'obtenir une réponse positive ou négative ("oui" ou "non") avec (ou sans) un complément d'opinion, selon que l'interlocuteur désire développer le sujet.

Dans l'exemple ci-dessous (Exemple 71), il s'agit des échanges entre POLJ et BRAC lors de leur première rencontre.

Exemple 71

31 POLJ dit (10:12:11):

je fais Master d'Anglais et j'écris mon mémoire sur l'intertextualité dans les oeuvres d'un écrivain britannique, John Fowles

32 POLJ dit (10:12:53):

c'est un mémoire en anglais, mais je voudrais faire des études en français et anglais l'année prochaine, donc c'est pourquoi je me suis inscrite

33 BRAC dit (10:14:01) :

Intéressant. Et pourquoi tu as choisi cet auteur?

34 POLJ dit(10:17:59) :

c'était plutôt par hasard, parce que j'ai juste cherché un sujet pour mon mémoire et j'ai voulu trouver quelque chose intéressant. Et lui, il a écrit un livre qui s'appelle Le Mage (je pense que c'est ça en français) que j'adorais. Après, j'ai lu un peu des articles à propos de ce livre et je me suis décidé d'écrire mon mémoire sur deux livres qui il a écrit (y compris le Mage)

35 POLJ dit (10:18:27):

où je pourrais parler beaucoup sur le thème de l'intertextualité (séance 1-2)

Ces apprenants tentent de mieux comprendre leurs sujets de recherche respectifs. Dans les répliques (31) et (32), POLJ se présente puis explique son sujet de recherche. BRAC en (33) montre son intérêt par l'exclamation "*Intéressant*" puis la question : "... *Et pourquoi tu as choisi cet auteur?*". L'assertion de POLJ dans la réplique (34) à la question de BRAC exigeant plus de réflexion, le temps qu'il passe pour composer un message afin d'y répondre dure presque quatre minutes. Ici, nous pouvons remarquer que la question "*pourquoi*" que BRAC a posée permet de construire "*un nœud linguistique où concourent et s'embrouillent des considérations d'ordre logique et argumentatif*" (Plantin, 1991 : 79).

En respectant (ou non) le sujet principal de la discussion, nous nous apercevons que les questions posées par les participants lors de la discussion sont classables en trois catégories :
1) des questions grâce à auxquelles l'énonciateur peut obtenir les informations utiles pour lui-

même, 2) des questions dont l'énonciateur possède déjà la réponse mais ayant pour but d'informer les autres et 3) des questions hors du sujet de discussion. Ces dernières étant rares dans notre contexte, nous considérons que les questions que nous avons observées ont la fonction de "questions didactiques" (Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 16). Celles-ci ont alors bien pour finalité d'amener l'interlocuteur à verbaliser pour son interlocuteur une information spécifique et académique.

8.1.3 L'absence de réponse

Le fait de pouvoir intervenir en même temps que les autres cause parfois un déroulement trop rapide de l'écran qui ne permet pas de lire à temps toutes les interventions. D'autre part, la question peut être ignorée pour une raison quelconque, ce qui est le cas dans l'Extrait 15.

Extrait 15

92 FINA dit (10:44:29) :

Surtout si le sujet et historique, on donne les dates, les listes des souverains, les photos des découvertes archéologiques.

93 T dit (10:44:44) :

"des souverains"

94 FINA dit (10:44:53) :

oh, oui, pardon !

95 EGYH dit (10:45:17) :

c'est à dire quoi "les souverains"?

96 COLB dit (10:46:16) :

Mais, FINA beaucoup d'entre vous ne savez pas où la Colombie se trouve... alors, c'est plus claire et on gagne du temps.

(séance 7-1)

Dans l'Extrait 15, durant la séance, EGYH en (95) pose une question sur le terme "souverain" qu'il ne connaissait pas auparavant. Cependant, malgré le temps passé (presqu'une minute) sans prise de parole, cette question n'est prise en compte par personne. Nous avons alors reçu le courriel ci-dessous de l'apprenant concerné après la séance.

Bonjour C,

c'est ju ste pour une p etite remarque c oncernant not re communication c ollective. c' est simplement, je trouve que qqfois on pose des ques tions sans reponse de vo tre part pui sque vous

etes avec T, nos tutrices responsables de la séance devant nous. par exemple, vous allez trouver que j'ai posé une question sur le sens d'un mot "souverains", nouveau mot pour moi, personne ne me répond, bien que j e participe pour bi en profiter de nouveaux mots à l'écrit, et pas seulement échanger des idées [...].

Extrait du courriel d'EGYH, expédié le 14 avril après la séance de clavardage).

Le fait qu'il y ait de nombreux participants qui s'expriment en même temps et qu'il y ait à répondre simultanément à plusieurs sollicitations peut évoquer l'absence de réponse de la part du tuteur. Pour lui répondre par courriel, nous lui avons d'abord présenté nos excuses, puis expliqué le mot sur lequel il s'interrogeait et incité à continuer les activités en appréciant son enthousiasme. Cet échange nous a permis de faire plus d'attention à notre tutorat dans les séances à venir.

8.1.4 Discussion : l'importance de l'enchaînement des énoncés

Nous avons montré que l'enchaînement d'énoncés dans nos exemples n'est pas un simple échange de question-réponse. Nous avons pu remarquer qu'il y a des questions centrales posées soit par le tuteur, soit par un des apprenants, qui attirent l'attention des participants pour développer la discussion : processus de réflexion en interaction. Comme le souligne Brassac (2004 : 256), l'intercompréhension doit bien sûr être entendue comme une catégorie large incluant la négociation de sens et la gestion de conflits cognitifs.

Il nous semble que les rapports entre la question et la réponse / assertion sont primordiaux dans la discussion, d'un côté pour organiser, intégrer et progresser dans la discussion, et, d'un autre côté, pour développer les compétences discursives et argumentatives des apprenants lors des interactions dans un contexte académique.

Rappelons que la conversation par clavardage dans un contexte libre ne se traduit pas en général par des textes longs. Cependant, les activités que nous avons proposées ici parviennent à déclencher une forme de texte long ayant un objectif spécifique. Cela demande à l'apprenant plus de réflexion avant d'afficher son message sur l'écran. Par ailleurs, la discussion dans un contexte académique exige une cohérence du discours : l'information servant de réponse à la question se développe en effet dans sa totalité d'énoncé en énoncé.

8.2 Relevé des caractéristiques discursives

Cette analyse a pour but de relever des caractéristiques discursives dans les interactions par clavardage, lorsqu'il s'agit d'une discussion sur un sujet proposé dans un contexte académique en particulier. Nous observons la manière dont les apprenants développent le sujet du jour qui a été prédéterminé avant la séance. Nous supposons qu'il y a une évolution dans la façon d'organiser les informations sur lesquelles les apprenants échangent. Nous allons donc comparer le déroulement de la discussion de trois séances de clavardage pour pouvoir découvrir des caractéristiques discursives en fonction de la progression des activités. Afin de voir plus clairement la progression au niveau de la façon de développer la discussion, nous avons choisi des séances auxquelles la plupart des étudiants étaient présents. Nous allons également tenter de trouver des particularités liées à l'outil de communication.

8.2.1 Spécificités de la première rencontre

Dans cette partie, nous tenons à illustrer et à décrire le déroulement général de la séance pour voir comment les apprenants construisent et conduisent la discussion avec un sujet proposé, ceux-ci participant pour la première fois aux activités de clavardage dans un contexte académique.

Voici le sujet du jour et les participants.

Sujet du jour :

Nous allons aborder différents sujets sur la pratique académique / universitaire pendant les trois semaines à venir. Pour commencer, nous aimerions avoir une discussion sur votre sujet de thèse ou de mémoire de certains d'entre vous qui sont volontaires. Et posez des questions à la personne.

Participants : GRAF, BRAL, CHNJ, COLB, FINA, INAM, ITAP, T (tuteur)

(séance 1, le 3 mars 2008)

Au début de la séance, T rappelle le sujet en (19) puis pose la question dans la réplique (20) pour que les apprenants amorcent la discussion.

Extrait 16

19 T dit :

Alors aujourd'hui nous discuterons de vos sujets de thèse ou de mémoires, si vous êtes d'accord

20 T dit :

Y a-t-il une volontaire pour se jeter à l'eau ?

Ici, le tuteur réussit à regrouper les apprenants sur le sujet alors qu'ils commencent à présenter leur sujet de recherche avec un léger décalage dans le temps, comme BRAL en (23) et COLB en (28).

Extrait 17

23 BRAL dit :

Je travaille sur l'apprentissage du français par les adultes migrants peu ou non scolarisés et notamment sur les phénomènes d'autoreformulation lors des activités de communication en classe de FLE.

...

28 COLB dit :

Mon travail de recherche est s'intitule "Étu de de l'apport d'une réflexion plurilingue dans l'apprentissage des langues dans une université colombienne."

Etant donné que cette séance est la première rencontre entre les participants, on peut remarquer que les apprenants ont besoin de se présenter afin de faire connaissance, ainsi que de présenter leur recherche. Afin de l'atteindre, le tuteur détourne légèrement le sujet en (26).

Extrait 18

26 T dit :

que pensez-vous d'un petit "tour de table" ?

Cette intervention permet de créer une autre discussion avec un nouveau sujet "**tour de table**" en parallèle de la discussion principale sur le sujet de recherche. Ces deux sujets proposés par le tuteur ayant une cohérence thématique (présentation du sujet de recherche – présentation de soi-même) ont également pour but de compenser le manque de rite de présentation que l'on effectue en général lors de la première rencontre dans le clavardage.

Regardons la séquence suivante (Extrait 19) :

Extrait 19

72 T dit :

n'auriez-vous pas des questions à poser à vos collègues ?

73 CHNJ dit :

Justement, comme nous venons de domaines très divers et variés, nous ne sommes pas sûres de bien comprendre et maîtriser les domaines d'études des autres, je suppose.

74 BRAL dit :

Si, est-ce que vous faites corriger vos manuscrits avant de le présenter à vos directeurs de recherche (au fur et à mesure de la rédaction)?

75 COLB dit :

je ne crois pas, BRAL

76 CHNJ dit :

Ca dépend si l'on aura suffisamment de temps avant de le soumettre au directeur, je pense.

77 T dit :

qu'en pensez-vous les autres ?

78 FINA dit :

Oui, moi je le fais. Car je ne veux pas que mon professeur se concentre sur les points de grammaire mais sur le contenu de mon travail...

82 FINA dit :

...j'ai des amies à la Sorbonne I qui ne font pas ça, mais après ils se posent la questions si les fautes de grammaire ont influencé leur note. C'est une réponse à BRAL.

83 COLB dit :

merci,

84 ITAP dit :

J'aimerais bien de les faire corriger, puisque je crois qu'il y a sans doute pas mal de fautes, mais souvent ça m'embête d'obliger mes amies à un travail long et pénible!

Pour les apprenants, les échanges sur "les sujets de recherche" semblent un peu compliqués pour développer la discussion. Il apparaît également difficile aux apprenants de bien comprendre le domaine des autres participants, sachant qu'ils viennent de différents domaines d'études. Le tuteur intervient en (72) pour inciter les apprenants à dynamiser la discussion en leur posant une question : "*n'auriez-vous pas des questions à poser à vos collègues ?*". BRAL prend alors la parole en (74) avec un peu de décalage dans le temps : "*est-ce que vous faites corriger vos manuscrits avant de le présenter à vos directeurs de recherche (au fur et à mesure de la rédaction)?*". Cette question a été soutenue par T en (77) : "*qu'en pensez-vous les autres ?*". Ici, cette intervention joue un rôle important pour regrouper l'attention des autres participants sur la question de BRAL. Elle est donc suivie de la réponse de CHNJ en (76), de FINA en (78) et (82), et d'ITAP en (84).

Nous pouvons remarquer que, dans cette première séance de clavardage, les apprenants prennent la parole sans pour autant l'accorder à leurs interlocuteurs. Par conséquent, le sujet prédéterminé n'est pas développé de façon homogène dans l'interaction. Cependant, la démarche du tuteur de demander aux participants ce qu'ils pensent de la question de BRAL semble avoir permis à ceux-ci de se rassembler autour du sujet qui vient d'apparaître et de le thématiser : **"faire corriger les manuscrits"**.

Regardons l'extrait suivant (Extrait 20).

Extrait 20

87 CHNJ dit :

A mon avis, puisque chacun a son domaine, on possède un langage spécial quand on rédige un mémoire, et parfois c'est difficile de le faire corriger par une personne francophone qui ne connaît pas ce domaine.

88 CHNJ dit :

Car elle risque de ne pas comprendre le contenu.

89 COLB dit :

nous sommes de professeurs ou chercheurs en didactique, littérature, alors il faut bien réfléchir à la langue d'étude. Cependant, le contenu est un peu plus important

90 T dit :

cela dépend CHNJ, je pense que même si le domaine est différent et que l'on a des expressions spécialisées la manière d'exposer les idées reste la même, surtout en sciences humaines

91 T dit :

qu'en pensez-vous ?

92 COLB dit :

Tout à fait d'accord!

93 FINA dit :

C'est vrai, CHNJ, ils ne sont pas au courant de vocabulaire spécifique, ceux qui ne sont pas spécialisés au sujet. Mais ils peuvent ignorer s'ils comprennent vraiment la terminologie, ils peuvent concentrer sur la structure de la langue.

94 BRAF dit :

je suis d'accord avec toi T, mais on entend souvent des locuteurs natifs ce que CHNJ est en train de dire

95 CHNJ dit :

Je ne suis pas totalement convaincue, car j'ai fait corriger une fois une fiche de lecture en traductologie par mon ancien professeur de français, il m'a dit qu'il avait beaucoup de mal à me comprendre, et il a corrigé seulement des fautes très visibles et non pas des endroits où il n'est pas sûr de saisir le sens.

96 FINA dit :

Mais, écouter, tous les français n'écrivent pas du tout bien français non plus. On peut pas donner à corriger des textes à quelqu'un qui n'est pas spécialisé à la langue française.

97 BRAL dit :

mais je pense que les francophones peuvent corriger tout ce qui est "faute" de grammaire et de nous dire

quand une phrase ne va pas du tout. A nous d'essayer de reformuler autrement. Peut-être.

98 BRAL dit :

c'est sur qu'il faut bien choisir son correcteur FINA

Dans cet extrait, observons plus particulièrement les deux interventions suivantes : l'intervention de CHNJ d'un côté et celle de COLB de l'autre.

CHNJ prend la parole en (87) : son tour suscite la réaction du tuteur en (90), qui précise le sujet, et en (91) avec une proposition de développement implicite. Les autres apprenants se mettent alors à intervenir sur des points précis. Cette façon de participer du tuteur a eu un effet visible à travers l'intervention de COLB en (92), de FINA en (93) et de BRAL en (97). On peut constater que cette proposition a donc réussi à inciter à la co-construction du discours-en-interaction.

Observons maintenant la réplique de COLB en (89) : *"nous sommes de professeurs ou chercheurs en didactique, littérature, alors il faut bien réfléchir à la langue d'étude. Cependant, le contenu est un peu plus important"*. Cette assertion, suivie de la proposition de CHNJ en (87) et (88), est faite avec plus de précisions. Cette intervention offre la possibilité de susciter une deuxième discussion en parallèle de celle sur la correction des manuscrits : **"l'importance du contenu de ce que l'on écrit"**. Pourtant, nous pouvons remarquer que, lors de plusieurs tours successifs, les interlocuteurs s'appuient sur la proposition de CHNJ, et non sur celle de COLB comme le montre l'Extrait 20.

Nous pouvons considérer la question du tuteur *"qu'en pensez-vous les autres ?"* (la réplique (77) dans l'Extrait 19 ou la réplique (91) dans l'Extrait 20), qui est suivie de l'intervention d'un apprenant, comme un déclencheur qui suggère l'intérêt de continuer et de développer le thème. Cela a donc eu des effets configurants sur les objets de discussion qui ont été produits par la suite.

Extrait 21

100 ITAP dit :

Parfois j'ai eu expérience de ce que CHNJ dit: en corrigeant mes textes, des lecteurs qui se figeaient sur la structure de la langue plutôt que sur le contenu ont tourné le sens de façon minimale mais décisive pour le discours développé. Il ne reste que c'est une contribution tout à fait utile, surtout pour comprendre quels sont les points à travailler et qui ont besoin d'être exprimés différemment

...

103 FINA dit :

Et, oui, je connais le problème de CHNJ - je crois que cela vient de notre manière à penser dans nos langues maternelles. Moi, j'ai eu beaucoup de mal à transférer ma façon à penser de finnois en français. La logique des langues sont tellement différents ! Et j'y arrive pas touj.

Lorsqu'un participant fait une proposition, ses interlocuteurs l'intègrent en s'y ajustant constamment. On voit bien ainsi que ces réactions peuvent contribuer diversement à développer l'objet du discours en cours, comme dans l'Extrait 21. CHNJ tire une conclusion en (112) à partir de l'argument de ses interlocuteurs.

Extrait 22

112 CHNJ dit :

T, je pense que **la relation entre le fond et la forme est un grand sujet à discuter** : certaines personnes pensent que le fond est plus important, alors que d'autres pensent que la forme prime sur le fond surtout dans la poésie, la musique, l'opéra, par exemple.

Cette intervention montre que, comme le souligne Mondada (2005 : 65), toute réaction d'un interlocuteur contribue de façon réflexive à la forme que prend le tour en train de se faire, notamment lorsqu'il s'agit de l'élaboration collective du savoir.

Extrait 23

119 T dit :

vous voyez que vous avez des points communs finalement !

120 T dit :

cette discussion a été très intéressante, et constitue un bon démarrage pour les séances à venir

121 T dit :

il est malheureusement 11h00 et nous tenons à respecter les horaires fixés.

Dans l'Extrait 23, pour déclarer que la séance est en train de s'achever, le tuteur souligne en (119) que les participants ont réussi à trouver un sujet commun pour discuter malgré leurs domaines d'étude variés, en faisant référence à l'assertion de CHNJ en (73) dans l'Extrait 19. Il ajoute également une rétroaction en (120) pour encourager les apprenants à continuer les activités de clavardage. L'intervention du tuteur évoque non seulement l'acceptation des objets de discussion que les apprenants ont construits durant la séance mais aussi l'incitation à la continuation pour les séances à venir.

Pour conclure, la figure 1 ci-dessous schématise le développement des sujets de discussion dans cette séance.

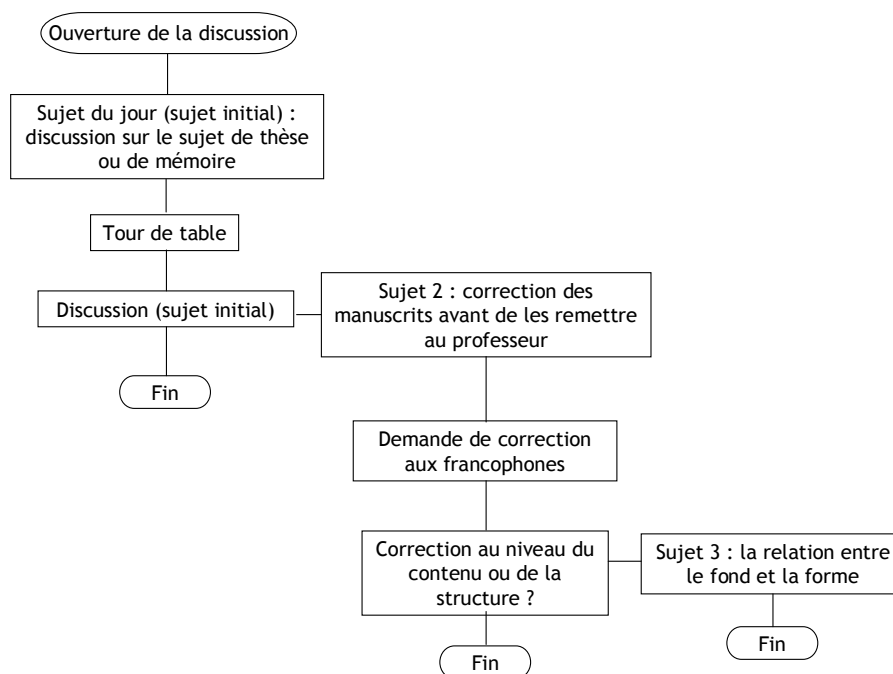


Figure 26 Construction de la discussion par clavardage (séance 1-1).

Nous pouvons nous rendre compte que les objets de discussion que les participants ont abordés n'appartiennent pas tout à fait au sujet du jour que nous avons proposé au début. Par ailleurs, au lieu d'"approfondir" la discussion, les participants ont réussi à "varier" le sujet initial en le détournant. Cet aspect correspond à une des caractéristiques de la conversation par clavardage dans un contexte libre que nous avons évoquée dans une recherche précédente (Yun, 2005) : "le clavardage ne traite pas un sujet fixé". Cependant, cette première séance de clavardage nous a permis d'avancer dans l'hypothèse que ces activités peuvent être conçues et prises en compte dans leurs spécificités pour favoriser des interactions en langue académique. Dans le cas présent, notre public cible a réussi à organiser ses contributions par clavardage, à les intégrer dans l'interaction et à tirer une conclusion par la co-construction de l'objet de discussion dans un contexte académique.

8.2.2 La thématization à partir du sujet initial

Dans cette partie, nous allons analyser une séance de clavardage dans laquelle les apprenants se mettent à discuter et à organiser les informations (objets de discussion) en interaction. Nous tentons également d'approfondir certains aspects que nous avons trouvés dans la première séance tels que le dédoublement ou le détournement du sujet.

Voici le sujet du jour et les participants.

Sujet du jour :

Il y a de s règles à resp ecter en milieu u niversitaire ou scientifique en France qui peuvent vous paraître étranges au début, telles q ue la manière de s'habille r et de parler avec d'autres chercheurs, auteurs, professeurs. Quelles sont les règles que vous avez remarquées ? Parlez de vos expériences.

Participants : FINA, BRAF, ITAP, IRIS, T (tuteur)

(séance 4, le 24 mars 2008)

8.2.2.1 La thématization dans le sujet du jour

Au début de la discussion, les participants ont thématisé un des objets de discussion proposés pour la séance : la manière de parler avec les professeurs et les règles à respecter en milieu universitaire (Extrait 24).

Extrait 24

35 FINA dit :

Venant du nord, qui est un endroit moins formel que la France, pour moi aussi les contacts avec les professeurs reste assez formel. On peut tu-toier (ortho ?) les professeurs chez nous, mais ici non.

36 T dit :

de rien

37 T dit :

tutoyer

38 FINA dit :

merci !

39 T dit :

pas de quoi !

40 IRIS dit :

moi, j'ai habite aux etats unis pendant 12 ans et la-bas, c'est tres normal de tutoyer les professeurs et meme les appeler par leurs prenom. M

41 IRIS dit :

Mais en Iran, c'est presque impossible de tutoyer un professeur, il faut toujours vousvoyer et les appeler par leur titre comme Dr. X

42 T dit :

vouvoyer

43 IRIS dit :
OK merci
44 T dit :
je rappelle qu'il vous faut éviter de mettre des émoticônes
45IRIS dit :
mais j'ai bien vu qu'il y a des gens qui tutoient les profs ici; ce n'est pas tres normal mais ca se fait

Dans l'extrait ci-dessus, les participants remarquent l'utilisation du vouvoiement et du tutoiement comme particularité en milieu universitaire français par rapport à la culture universitaire des autres pays, y compris leurs pays d'origine. Dans la réplique (35), FINA compare le cas de la France avec celui de son pays d'origine. Puis, suite à son expérience personnelle, IRIS compare en (40) et (41) la France avec les Etats-Unis et l'Iran.

Prenons la suite.

Extrait 25

46 ITAP dit :
Je vois très bien ce que IRIS dit. J'ai passé plusieurs mois aux étas-unis, et j'ai été frappée par le rapport qu'un étudiant établit là-bas avec l'institution universitaire en général. Notamment, les bibliothèques ne sont pas un lieu de souffrance, mais on y peut trouver des endroits diversifiés, pour lire, étudier, discuter en groupe; on y introduit boissons et nourritures, etc.
47 T dit :
les bibliothèques, "lieux de souffrance" ?
48 T dit :
partagez-vous cette idée les autres ?

Dans la réplique (46), ITAP intervient en exprimant son accord avec ce qu'a constaté IRIS "*Je vois très bien ce qu'IRIS dit*". En même temps, cet apprenant tente d'introduire un nouveau sujet de discussion en mentionnant les bibliothèques, ce qui est repris par le tuteur en (47) entre guillemets, sous forme de citation indirecte et réduite. Ensuite, T demande leur opinion aux autres participants en (48). Cette intervention de T est un déclencheur qui a contribué à la co-construction d'une séquence avec le nouveau sujet au sens où il est présenté comme existant discursivement, ce qui est représenté par la fFigure 27

Sujet principal : Règles à respecter en milieu académique.
"La manière de parler avec les professeurs de l'université"

Les bibliothèques, "lieux de souffrance"

Nouveau sujet

Argument introduit
avec le nouveau sujet

Agent de réorientation thématique
et de multiplication séquentielle

Figure 27 "Les bibliothèques" – nouveau sujet introduit dans la discussion.

Comme le montre la Figure 27, le nouveau sujet est introduit dans la discussion avec un complément qui le suit, "lieux de souffrance". Cet argument joue le rôle à la fois d'agent de **réorientation thématique** et de **multiplication séquentielle**.

L'intervention de T en (47) et en (48) a permis de réaliser le changement thématique où l'on passe des règles de la bibliothèque à un argument particulier "lieux de souffrance". Pour ce qui est de la multiplication séquentielle, nous allons le préciser dans la partie suivante.

8.2.2.2 La multiplication séquentielle

Regardons l'extrait suivant.

Extrait 26

50 BRAF dit :

oui tout à fait

51 IRIS dit :

je ne dirais pas que les bibliothèques sont des "lieux de souffrance" mais je suis d'accord avec le fait qu'en France il y a des règles très strictes dans les bibliothèques.

Je ne vois pas, par exemple, pourquoi on ne peut pas boire quelque chose en étudiant

Le nouveau sujet est réactualisé par l'accord de BRAF en (50) et par l'accord partiel d'IRIS en (51). Celui-ci complète son avis en faisant part à ITAP de son incompréhension des règles des bibliothèques françaises : "Je ne vois pas, par exemple, pourquoi on ne peut pas boire quelque chose en étudiant". Par conséquent, ce nouveau sujet devient "l'objet d'une co-

construction dans l'alternance des tours de parole" (Berthoud, 1996 : 75) qui contribue au dédoublement du sujet en multipliant les séquences par l'intervention de BRAF et d'IRIS.

Il est intéressant de relever ici que le sujet "bibliothèques" fait simultanément l'objet du développement du discours et du dédoublement de la discussion. Il faut tenir compte de ce qui est dit dans la réplique d'IRIS en (51) pour établir la cohérence du discours : IRIS tente de mettre le lien avec l'objet principal en soulignant le fait qu'il y a des règles à respecter : "*je suis d'accord avec le fait qu'en France il y a des règles très strictes dans les bibliothèques*". Cependant, la question suivante permet de continuer à focaliser les participants sur le sujet "bibliothèques". Nous pouvons ainsi constater qu'il y a à la fois changement du sujet et continuité de discussion.

8.2.2.3 La possibilité d'intervention alternative

Le mouvement des sujets commence à prendre sa dynamique à partir du moment où le nouveau sujet a été mis en place. FINA intervient simultanément sur le sujet principal et sur le nouveau sujet en (52), (56) et (64), et IRIS rejoint FINA sur le sujet principal en (54) et (66) (Extrait 27).

Extrait 27

52 FINA dit : Je ne partage pas complètement l'opinion de ITAP. C'est normal que dans les bibliothèques il y a un endroit, où on se concentre purement aux études, mais c'est vrai que dans les bibliothèques plus modernes et récent il y peut avoir d'espace pour les cafés et d'autres endroits où les étudiantes peuvent partager leur vie sociale. ...	54 IRIS dit : oui je suis d'accord avec FINA, à chaque fois que je vois mon directeur de recherche pour discuter de mon mémoire, on a une relation bien informelle, mais avec le même professeur dans la salle de classe, la relation devient plus formelle devant les autres... ...
56 FINA dit : Moi aussi, j'étais choquée au début par les plusieurs règles strictes. Mais je les comprends mieux maintenant. Il y a beaucoup de monde ici qui manque le respect vers la propriété commune. Et c'est à cause de ceux gens là, à cause de lesquelles tout le monde souffrent. Très simple. ...	
64 FINA dit :	

Ah, oui, IRIS. C'est intéressant à savoir concernant les relations amicales avec un professeur. Je doutais si cela devient plus correcte de nouveau dans les cours. Car je ne suis pas encore dans ce niveau à devenir plus proche avec mes professeurs. Mais c'est très bien à savoir ! Merci.

66 IRIS dit :
mon directeur est toujours très sympa et amical, mais la façon dont il parle dans nos réunions est un peu différente de la façon dont il m'adresse dans la classe. Dans la classe, je suis comme tous les autres étudiants, mais quand on parle dans son bureau, c'est plus amical, plus personnel, ce qui est logique, je pense

FINA se joint au nouveau sujet en soulevant une objection à l'argument d'ITAP et d'IRIS en (52) "*je ne partage pas complètement l'opinion d'ITAP [...]*". Le tuteur intervient tout de suite après FINA pour réguler les interactions (potentiellement conflictuelles) qui concernent le même sujet, comme le montre l'extrait suivant.

Extrait 28

53 T dit :

je suis de l'avis de FINA, mais la question que pose IRIS est aussi intéressante

Cependant, bien qu'IRIS revienne pour réagir à l'intervention de FINA dans la réplique (54), il semble que les participants soient retournés au sujet principal de la discussion.

Effectivement, même ITAP, énonciateur initial du nouveau sujet, s'éclipse après sa dernière intervention sur celui-ci en (61) (Extrait 29).

Extrait 29

61 ITAP dit :

c'est à dire sur la dimension austère et sur la sensation de grandeur et d'importance que l'on ressent en entrant dans certaines institutions européennes. Je m'y sens à l'aise, peut être parce que j'y suis grandie, mais je remarquais seulement la différence qui m'a frappée aux États-Unis.

En ce qui concerne l'intervention du tuteur (T), nous avons remarqué qu'il lui est possible d'intervenir en alternance pour réguler les interactions et demander des précisions sur les arguments que les apprenants ont apportés. Un exemple notable en est l'intervention alternative de FINA à la proposition d'IRIS et d'ITAP comme le montre la Figure 28 où l'on voit la relation entre les participants lors de l'intervention alternative.

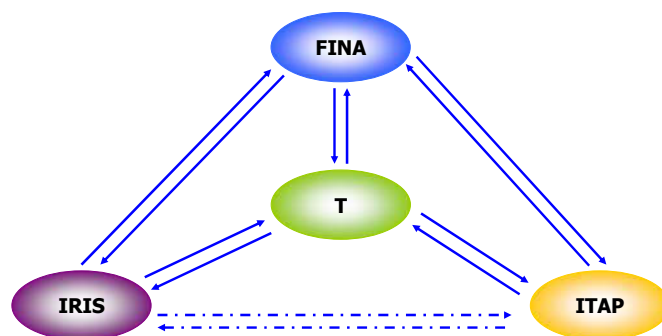


Figure 28 Intervention alternative lors de la multiplication séquentielle.

Dans ce cas de figure, les interactions polycentriques dues à la multiplication séquentielle sont construites par les tours de parole de plusieurs participants. Ceci montre qu'il est possible de mener simultanément une discussion sur deux ou plusieurs sujets différents.

8.2.2.4 Le trilogue dans la discussion par clavardage : séquence trilogale

Prenons la suite de la discussion.

Extrait 30

64 FINA dit :

Ah, oui, IRIS. C'est intéressant à savoir concernant les relations amicales avec un professeur. Je doutais si cela devient plus correcte de nouveau dans les cours. Car je ne suis pas encore dans ce niveau à devenir plus proche avec mes professeurs. Mais c'est très bien à savoir ! Merci.

65 BRAF dit :

cette sorte de relation et les moyens pour faciliter la tâche de lire aux Etats-Unis sont les mêmes au Brésil

66 IRIS dit :

mon directeur est toujours très sympa et amical, mais la façon dont il parle dans nos réunions est un peu différent de la façon dont il s'adresse dans la classe. Dans la classe, je suis comme tous les autres étudiants, mais quand on parle dans son bureau, c'est plus amical, plus personnel, ce qui est logique, je pense

67 T dit :

qu'avez-vous voulu dire par la tâche de lire BRAF ?

68 BRAF dit :

le travail de recherche dans les bibliothèques

69 IRIS dit :

et j'ai remarqué quelque chose d'intéressant, dans la classe, mon directeur de recherche tutoie tous les étudiants qui travaillent avec lui sur leurs thèses/mémoires, mais il vouvoie les autres étudiants qu'il ne connaît que dans la classe.

70 T dit :

ah d'accord, très bien

71 FINA dit :

Oui, ce n'est pas juste, IRIS. Et c'est un problème sans solution, je crains. C'est une mentalité qui est difficile à être éduquer pour penser plus aux autre et au bien de tout le monde ici... Mais comment protéger la propriété qui nous permet tous à étudier autrement si on établit pas les règles à cause de ceux par exemple qui vols des livres ?

72T dit :

il s'agit là d'une attitude cohérente selon moi, mais il est vrai qu'elle peut être un peu déstabilisante non ?

73 T dit :

je répondais à la dernière intervention d'IRIS

74 FINA dit :

C'est vrai, IRIS ? Je crains que pour moi c'est impossible à suivre qui je dois tutoyer et qui vouvoyer si le professeur fait les deux pendant son cours.

75 T dit :

en général on opte pour le "vous" non ?

76 FINA dit :

..." qui volent des livres" dans mon dernière phrase là-haut. pardon.

77 IRIS dit :

non T, parce que tout le monde sait que la raison pour laquelle il est plus informel avec ses propres étudiants/doctorants est qu'il les connaît bien. Il en parle souvent, par exemple il dit IRIS fait ceci dans son projet et on en parle avec l'un l'autre...comme ça les autres étudiants savent pourquoi il est plus informel voire amical envers les doctorants qu'il connaît bien

78 BRAF dit :

oui c'est ça T et un jours j'étais en train de lire dans une des bibliothèques à la Sorbonne et j'avais soif. J'ai bu de l'eau et j'ai mis la bouteille à côté de la lampe puis je suis allée au toilette. Lors de mon retour j'ai remarqué que la bouteille était par terre. J'ai trouvé cela bizarre mais je me suis dit que peut-être c'était moi-même qui l'ai mise par terre. Une heure plus

79 BRAF dit :

tard j'ai bu à nouveau et tout d'un coup une dame est venue me faire de reproche. Je me suis déconstruite complètement

80 T dit :

déconstruite, oui, je suppose

81 BRAF dit :

oui, c'est ça, pardon

82 T dit :

les règles dans certaines bibliothèques sont très strictes

83 IRIS dit :

oui, en general on dit "vous" je suis vousvooyee (on peut former le passif avec le verbe vouvoyer?) dans tous mes cours excepte dans le cours avec mon directeur de recherche...

Après le consensus entre FINA et IRIS et l'absence d'ITAP, l'échange sur le sujet "les bibliothèques" semble clôturé. Cependant, l'intervention de BRAF en (65) suivie d'une demande d'explication de T en (67) "*qu'avez-vous voulu dire par la tâche de lire BRAF ?*" réactualise cet échange sur le nouveau sujet. En parallèle, IRIS et FINA se remettent à discuter sur le sujet principal de la discussion.

Les prises de parole de BRAF en (78) et en (79) pour répondre à la question de T en (67) offrent la possibilité de réorienter le sujet de discussion vers un nouveau sujet, comme dans le cas précédent. Néanmoins, malgré l'intervention de T par une hétérostructuration et une rétroaction pour soutenir BRAF en (80) "*déconcentrée, oui, je suppose*", cet échange ne suscite pas de détournement ni de dédoublement du sujet.

Nous expliquerons cet aspect discursif en nous appuyant sur la notion de trilogue (Traverso, 1995 : 30). Dans un trilogue réunissant les participants A, B et C, il existe trois sortes de relation conversationnelle : la relation triadique (ABC), les relations duelles (AB, BC, CA) ou le découpage (AB / C). A première vue, la relation discursive entre les participants BRAF, FINA, IRIS et T correspond à un découpage. FINA et IRIS constituent une structure principale d'échange qui correspond au sujet initial et associent leurs énoncés pour élaborer un composant de cet échange. Tandis que l'intervention de BRAF ne contribue pas au développement de la discussion, elle permet de développer une séquence en parallèle de la discussion principale à travers les échanges locaux avec T, séquence que nous appelons "séquence trilogale". La séquence trilogale dans une discussion par clavardage peut donc se représenter ainsi (Figure 29).

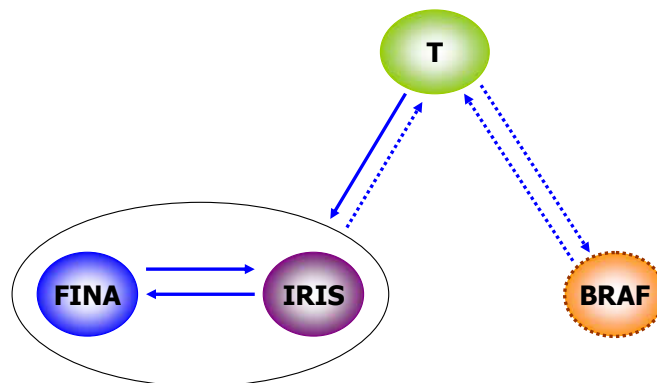


Figure 29 Séquence trilogale dans une discussion par clavardage.

La séquence trilogale doit être distinguée du trilogue dans le cas de la conversation en présentiel : la spécificité de l'outil, que nous avons mentionnée dans la partie précédente, fournit la possibilité de s'intégrer dans la discussion principale ou d'y participer en alternance à n'importe quel moment, lorsque l'énonciateur le souhaite.

Résumons cette discussion que nous venons d'analyser dans la Figure 30.

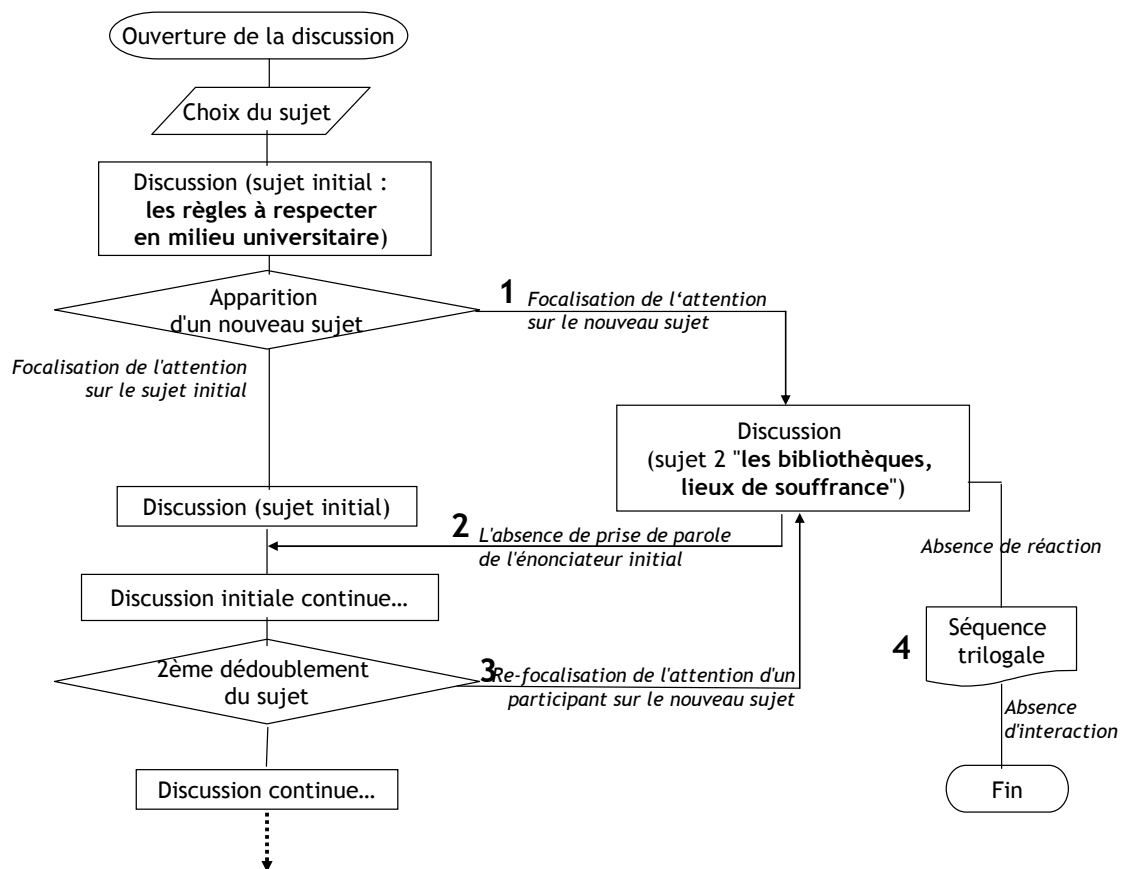


Figure 30 Construction de la discussion par clavardage (séance 4-1).

La discussion démarre avec un sujet proposé (sujet du jour) pour la séance. Les participants thématisent un des objets de discussion qui est "les règles à respecter en milieu universitaire". Lorsque l'énoncé est mis en valeur par l'interlocuteur, un nouveau sujet commence à apparaître (phase 1) en raison de la focalisation de l'attention de certains participants sur ce nouveau sujet. Intervient alors la première multiplication séquentielle qui induit l'apparition d'une séquence de discussion en parallèle de la discussion principale : il y a dédoublement du sujet. Cependant, en raison de l'absence d'intervention de l'énonciateur initial et d'un accord partiel entre participants lors des échanges sur le sujet principal, la séquence qui se déroulait en parallèle se dissipe alors que la discussion initiale continue (phase 2). Tandis que les participants sont confrontés à une deuxième multiplication séquentielle en raison de la re-focalisation de l'attention d'un participant sur le nouveau sujet (phase 3), la séquence qui

aurait pu être dédoublée s'est limitée à une séquence trilogale (phase 4) et s'est achevée peu de temps après. Puis, la discussion sur le sujet initial a continué.

8.2.3 Co-construction et développement des objets de discussion

La séance que nous venons d'analyser a montré que le mouvement dynamique des sujets de discussion dans un contexte académique est plus notable que lors de la première séance, même si certains objets de discussion qui ont été développés n'étaient pas tout à fait liés au sujet initial.

Rappelons qu'un des objectifs de cette recherche est d'observer la façon dont le savoir émerge dans l'interaction par clavardage en mettant l'accent sur les compétences discursive des apprenants. Dans cette optique, cette partie d'analyse est plus particulièrement basée sur la recherche de Mondada (2005) dont le but est de voir comment un sujet est traité par les participants et comment un objet de discours est reconnu comme un objet central pour la discussion en cours, ou écarté comme un objet non pertinent.

En nous focalisant sur le processus de co-construction des objets du savoir en interaction, nous allons décrire et analyser des procédés observables. Plus précisément, nous allons montrer 1) comment le groupe peut soutenir un sujet, qui est un objet de discours, dès qu'il est proposé par un des participants pour qu'il devienne un objet de discussion et 2) comment le groupe peut collectivement contribuer à son élaboration, de manière plus participative.

Voici le sujet du jour et les participants.

Sujet du jour :

Votre proposition est acceptée à **un colloque international**. Vous avez **deux mois pour la préparation**. Comment organisez-vous votre travail ?

Participants :

BRAF, BRAL, COLB, CGOW, EGYH, FINA, GREE, POLJ, ROUE, T (tuteur)
(séance 5, le 30 mars 2008)

A travers l'expérience des séances précédentes, nous nous sommes rendue compte qu'il est nécessaire d'encadrer et de soutenir les apprenants pour les focaliser sur un sujet proposé afin

de l'"approfondir" au lieu de simplement le détourner, ce qui est une des caractéristiques du clavardage dans un contexte libre. A partir de la cinquième séance, pour un échange plus enrichissant, nous avons proposé aux étudiants de discuter de certains points particuliers qui leur permettraient de mieux cerner le sujet du jour comme indiqué ci-dessous.

- Que faites-vous pour commencer ?
- Comment partager le temps entre chaque étape ?
- Les supports visuels (diaporama ou photocopié) sont-ils importants pour la pertinence de votre discours ? Si oui, comment les préparer ?

La discussion est ouverte par l'intervention du tuteur (T) qui reprend le sujet du jour (Extrait 31).

Extrait 31

23 T dit :

Votre proposition est acceptée à un colloque international. Vous avez deux mois pour la préparation. Comment organisez-vous votre travail ?

A partir de cette question, les apprenants commencent à donner leur opinion qui constitue la discussion.

8.2.3.1 Différentes façons d'organiser l'information

Les trois apprenants (GREE, FINA, ROUE) prennent la parole pour répondre à la question de T en (23) dans l'Extrait 31.

Examinons d'abord la façon d'argumenter de GREE.

Extrait 32

25 GREE dit :

initialement faire un macro planning...

26 FINA dit :

bonjour à tout le monde

27 T dit :

C'est-à-dire GREE ?

28 GREE dit :

sur les grandes étapes qui ont à voir à l'organisation de mon travail...

29 GREE dit :

pour respecter les délais...

...

34 GREE dit :

et puis évidemment commencer le micro travail ...

35 GREE dit :

mes diapos, établir en expliquant ma réflexion...

37 T dit :

je ne suis pas sûre que tout le monde comprenne ce que vous entendez par macro planning et micro travail
GREE

38 GREE dit :

macro, un planning sur les 3 mois...

39 GREE dit :

oubliez micro/macro!

Dans l'Extrait 32, il compose ses propos en plusieurs répliques. Dans la réplique (25), il commence par dire "*initialement faire un macro planning...*". Comme sa première intervention semble poser un problème de compréhension, elle est suivie de la question de T en (27) : "*c'est-à-dire GREE ?*". Bien que GREE tente d'expliquer "macro planning" et "micro travail" en (34) et (35), il n'y parvient pas. Par ailleurs, l'intervention du tuteur en (37) demandant des précisions sur le terme "micro / macro" semble lui donner plus de pression. Suite à cette intervention, bien que GREE tente encore une fois d'expliquer en utilisant une stratégie de reformulation en donnant un exemple "*un planning sur les 3 mois...*" dans la réplique (38), il finit par abandonner sa tentative d'explication en disant "*oubliez micro/macro!*" en (39).

Ici, nous supposons que GREE est confronté à un obstacle de choix du lexique. Pour l'expliquer, appuyons-nous sur le phénomène de nativisation lié à l'interlangue que nous avons présenté dans le chapitre 1.2.4. Les modifications de l'interlangue sont déclenchées par l'accumulation de constructions d'énoncés à partir de règles ou d'instances, accompagnée de la prise de conscience des écarts entre l'organisation de l'interlangue et celle de l'*input* (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). GREE est doctorant en didactique des langues, et est habitué à utiliser le terme "micro-tâche" et "macro-tâche" pour son travail universitaire, et cette utilisation peut être considérée comme un "*input*" majeur pour lui. Ce contexte peut alors créer une instabilité dans d'autres circonstances. Notamment, lorsqu'il s'agit d'activités de clavardage, il lui semble plus difficile d'organiser les informations qu'il tient à donner aux autres en raison de l'interruption de son intervention due aux interventions simultanées de

plusieurs participants. Pour l'éviter, comme nous l'avons indiqué dans les règles du jeu (règle numéro 7, voir 4.4.3.2), GREE utilise les points de suspension après chaque intervention pour indiquer qu'il voudrait continuer dans un message suivant. Malgré cela, la façon d'organiser son argumentation semble poser un problème de suivi de la discussion à ses interlocuteurs. Le fait de composer un message sans "respect de l'argumentation logique des idées et possibilités d'inférence" (cohérence, Widdowson, 1978) a provoqué, par conséquent, une réaction négative de ses interlocuteurs comme dans l'extrait suivant (Extrait 33). Dans la réplique (40), le tuteur rappelle ce qui était marqué dans les règles du jeu et cette intervention est suivie de l'exclamation de BRAL en (41).

Extrait 33

40 T dit :

prenez le temps de faire des phrases complètes de manière à ce que tout le monde puisse suivre le fil de vos idées

41 BRAL dit :

oui j'ai un peu du mal à rentrer dans la discussion

Prenons l'argument d'EGYH dans l'Extrait 34 et celui de ROUE dans l'Extrait 35 pour comparer l'un avec l'autre.

Extrait 34

36 EGYH dit :

moi, je pense **qu'il faudrait préciser d'abord** les points-clés du sujet dont on parle, **après** on commence à préparer un plan d'idées principales qu'on aimerait évoquer dans notre présentation en prenant en compte le temps disponible pour nous.

EGYH tente d'exprimer ses idées en une seule proposition en utilisant une subordination et la conjonction appropriées pour une meilleure organisation.

Extrait 35

30 ROUE dit :

S'il s'agit d'une proposition de communication, je commence par établir un emploi du temps et travailler sur mes diapos.

...

42 ROUE dit :

Après avoir fini mes diapos, disons pour une première version, je les envoie à ma directrice de thèse et j'attends ses commentaires.

46 ROUE dit :

Dès que ma directrice m'envoie ses commentaires et les éventuelles corrections, je reprends mes diapos et je retravaille là-dessus.

Dans le cas de ROUE, la façon d'organiser son argument semble bien structurée. Il prend trois fois la parole pour s'exprimer étape par étape. D'abord, dans la réplique (30), il explicite la première étape de son travail : "... je **commence par** établir un emploi du temps...". Ensuite, avec un léger décalage dans le temps, il prend de nouveau la parole en (42) pour expliquer l'étape suivante : "**après avoir fini mes diapos** ... je les envoie à ma directrice de thèse ". Pour finir son intervention, il l'enchaîne en (46) : "**Dès que ma directrice m'envoie ses commentaires et les éventuelles corrections, je reprends mes diapos et je retravaille là-dessus**".

Regardons la suite (Extrait 36).

Extrait 36

54 ROUE dit :

Je n'ai pas de rétroaction de votre part!

55 EGYH dit :

D'accord, alors on commence par le plan, organiser les idées, et faire montrer notre premier plan à notre directeur de recherche comme ROUE a bien montré.

...

57 T dit :

il me semble que c'était bien les étapes que ROUE décrivait plus haut

Dans l'extrait ci-dessus, malgré les efforts qu'il fait en intervenant plusieurs fois, les propositions de ROUE ne suscitent pas de réactions particulières de ses interlocuteurs, y compris le tuteur. Pour cette raison, il réclame en (54) : "*Je n'ai pas de rétroaction de votre part!*". EGYH intervient alors pour faire un complément à ROUE en (55) sous forme d'un résumé "*...comme ROUE a bien montré*", et l'intervention de T en (57) contribue également à faire ressentir un certain consensus. Ces deux réactions permettent de marquer un objet en lui conférant un statut central important. L'intervention d'EGYH et celle de T joue un rôle important pour déclencher une nouvelle séquence de discussion de suite. Par ailleurs, elles ont permis de focaliser l'attention des autres sur ce qu'a dit ROUE. Ses propos deviennent alors "*un point d'attention conjointe dans la discussion*" comme le mentionne Mondada (2005 : 65).

8.2.3.2 Multiplication séquentielle : acceptée ou refusée ?

Dans la partie précédente, nous avons montré la multiplication séquentielle et la coexistence de plusieurs sujets de discussion dues au dédoublement du sujet. Nous avons pu relever le même cas dans la séance 5. Prenons l'extrait suivant (Extrait 37).

Extrait 37

60 POLJ dit :

j'ai une question pratique à propos des colloques internationales... comme j'ai jamais participé - combien de temps on a normalement pour notre présentation?

61 ROUE dit :

20 minutes environ.

...

63 T dit :

oui, je crois que la durée de présentation pour les colloques internationaux est de 20 minutes mais cela peut varier non ?

64 BRAF dit :

oui cela peut varier

65 EGYH dit :

oui, le temps peut se varier, mais cela compte quand-meme pour laisser la chance pour les autres de presenter leurs travaux.

...

73 POLJ dit :

20 minutes - ça ne reste pas beaucoup de temps, alors je pense que ça doit être un vrai travail de faire une synthèse de notre sujet pour que on puisse dire toutes les choses importantes sans parler trop vite

...

79 EGYH dit :

pourriez-vous m'expliquer comment faire une synthèse sur un travail puisque POLJ a évoqué?

80 BRAL dit :

Comme j'ai facilement le trac, j'essaie d'apprendre par coeur ce que je vais présenter tout en ayant un texte à l'appuie.

81 BRAL dit :

Bien sur que j'essaie de ne pas regarder le texte et à force de répéter je prends de l'assurance

82 T dit :

Il semblerait que certaines font d'abord le Power point et ensuite rédigent le texte, si j'ai bien compris.

83 GREE dit :

oui!

84 BRAL dit :

J'ai fait les deux en même temps.

85 EGYH dit :

bien-sur GREE, apres on qu'on precise les points-clé et le plan de travail, on commence à rediger le texte ou bien ce qu'on veut dire.

86 ROUE dit :

Lorsque je suis sûre que mes diapos sont "intelligibles", je me fais écouter par un collègue et ensuite par une personne de l'extérieur, qui ne connaît pas du tout mon sujet. C'est justement pour vérifier si mes idées sont cohérentes.

87 BRAF dit :

moi, je fais le power point puis je fais comme BRAL

88 T dit :

si nous nous intéressons à la synthèse que vous demandez EGYH, je ne crains que nous nous écartions du sujet du jour

Dans l'extrait ci-dessus, POLJ pose une question sur la durée pour la présentation dans un colloque international en racontant son manque d'expérience en (60) "*...combien de temps on a normalement pour notre présentation?*". Cette question, toujours en lien avec le sujet principal, attire l'attention des autres participants tels que ROUE en (61), T en (63), BRAF en (64) et EGYH en (65). A partir de leurs réponses, POLJ ajoute en (73) son opinion sur le temps proposé en général "*20 minutes - ça ne reste pas beaucoup de temps...*". Il approfondit également son avis en énonçant la nécessité d'une meilleure organisation du travail pour la courte durée de communication "*... je pense que ça doit être un vrai travail de faire une synthèse de notre sujet pour que on puisse dire toutes les choses importantes sans parler trop vite*". A ce propos, dans la réplique (79), EGYH tient à avoir une discussion sur la manière de faire la synthèse d'un travail ("*pourriez-vous m'expliquer comment faire une synthèse sur un travail*") en rappelant que c'est POLJ qui a évoqué cet objet de discussion "*...puisque POLJ a évoqué*". Cependant, le tuteur refuse cette réorientation "*...je ne crains que nous nous écartions du sujet du jour*" en (88) : la proposition d'EGYH est explicitement rejetée. En parallèle, les autres participants ont des échanges toujours sur le même sujet sans se focaliser sur la proposition d'EGYH.

Prenons un autre exemple.

Extrait 38

130 BRAL dit :

Est-ce qu'on a le temps de parler des supports?

131 T dit :

oui, bien sûr !

132 BRAL dit :

En plus de diapo, utilisez-vous autre chose?

133 ROUE dit :

EGYH, tu ne regardes pas ton public, tu regardes la salle tout entière en faisant semblant que tu es sûre de toi! Sinon, tu focalises ton regard sur un coin de la salle.

134 T dit :

je suis d'accord avec ROUE, c'est une bonne technique pour lutter contre le trac en général

135 ROUE dit :

Dès que je prends la décision d'arrêter mon travail sur les diapos, je renvoie une version "finale" à ma directrice et j'attends de nouveau ses commentaires.

136 GREE dit :

Il faut arriver à parler devant le public, c'est essentiel.

137 T dit :

je ne suis pas certaine que vous aillez répondu à BRAL

138 COLB dit :

C'est très important les commentaires du professeur avant ta présentation.

139 ROUE dit :

Je travaille en même temps sur la rédaction d'un article pour une éventuelle publication.

140 BRAL dit :

Oui j'attends!

141 BRAL dit :

j'attends

142 BRAL dit :

je relance, en plus de diapo, utilisez-vous d'autres supports

143 BRAL dit :

?

BRAL propose de discuter de l'utilisation des supports lors de la présentation en (130). Contrairement à la proposition d'EGYH en (79) que nous avons analysée plus haut (Extrait 37), celle de BRAL convient au sujet du jour. Le tuteur accepte alors qu'il lance la discussion. BRAL forme une question en (132) "*En plus de diapo, utilisez-vous autre chose?*", pourtant, son intervention ne réussit pas à attirer l'attention des participants qui restent sans réaction. Afin de focaliser leur attention sur la question de BRAL, le tuteur intervient en (137) "*je ne suis pas certaine que vous aillez répondu à BRAL*", ce qui permet aux autres de se focaliser sur la question qui a été écartée et de susciter une nouvelle séquence sur le sujet pour la suite.

8.2.3.3 Développement du sujet : réussi ou non ?

Considérons le cas suivant.

Extrait 39

92 T dit :

est-ce qu'il vous arrive à vous aussi de faire lire votre travail par quelqu'un qui ne connaît pas du tout votre travail ?

93 ROUE dit :

Et je note mes idées sur un petit carnet que je porte toujours dans mon sac.

94 GREE dit :

oui!

95 BRAF dit :

oui

96 ROUE dit :

Biensûr!

97 COLB dit :

oui

98 BRAL dit :

Je ne fais pas lire, mais je fais une présentation.

...

101 ROUE dit :

Malheureusement, tout le monde n'est pas trop disponible...

Dans ce fragment, T lance en (92) une question qui peut détourner le thème et mettre les participants sur un autre sujet de discussion avec son "faire lire le travail". La réaction des apprenants a été un peu surprenante. GREE en (94), BRAF en (95), ROUE en (96) et COLB en (97) y répondent très brièvement "oui" ou "bien sûr", et BRAL en (98) donne une réponse négative en ajoutant plus de précisions "*je ne fais pas lire, mais je fais une présentation*".

On peut remarquer qu'il y a consensus entre participants sur la question que le tuteur a posée. Cependant, ce type de réaction semble poser des difficultés pour développer et enchaîner la discussion afin de thématiser la proposition du tuteur. Il faut souligner que la question ne suppose pas de tentative d'enchaînement. Bien que les interlocuteurs se soient mis d'accord, ils ne semblent pas avoir trouvé le point sur lequel ils peuvent s'appuyer pour développer la discussion.

Prenons la suite de la discussion.

Extrait 40

100 POLJ dit :

est-ce que la majorité de vous essaie d'apprendre "le texte" par coeur? parce que quand je le fais moi-meme, j'ai une impression d'etre plus stressée quand j'oublie quelque chose, mais je n'ai pas de courage d'"improviser"

...

103 GREE dit :

pas du par coeur!ça marche pas avec moi car j'oublie!

104 BRAL dit :

POLJ, j'ai parlé de ça toutà l'heure, moi j'apprends pas coeur pour être sure et seulement comme ça je peux

essayer d'improviser un peu

105 BRAL dit :

.

106 ROUE dit :

Mon directeur de thèse me disait que si je réussis à expliquer un peu mon travail à quelqu'un qui se trouve devant l'arrêt du bus, par exemple, c'est un bon signe!...

107 GREE dit :

je rédige de manière télégraphique les étapes essentielles et puis je m'entraîne!

108 CGOW dit :

Je peux dire quelque chose à propos de la mémorisation. Je pense plutôt qu'il faut se préparer dans le sens de l'explication.

109 EGYH dit :

moi, je suis pas d'accord de commencer par le power-point parce que cela vient enfin après les commentaires finales et l'accord du directeur de recherche que cela est un bon travail, à ce moment-là, on commence à préparer les diapos, qqn d'accord avec moi ?

Suite à la question de T (92, Extrait 39), POLJ pose la question suivante dans la réplique (100) : *"est-ce que la majorité de vous essaie d'apprendre 'le texte' par cœur?"*. La différence entre T et POLJ est que celle-ci ajoute un argument en montrant son expérience personnelle après la question *"parce que quand je le fais moi-même, j'ai une impression d'être plus stressée quand j'oublie quelque chose, mais je n'ai pas de courage d'improviser"*.

Comme le mentionnent Lerner (1991) et Mondada (1999), un des traits qui permettent de caractériser le travail d'un groupe est la façon dont l'objet de discours que propose un de ses membres est susceptible d'être développé collaborativement par les autres. Selon Mondada (2005), le savoir est le résultat de l'harmonisation de plusieurs subjectivités et l'accomplissement de plusieurs accords, voire de plusieurs contrats : *"ces propriétés insistent sur le caractère dynamique et contingent des objets de savoir dans les pratiques des chercheurs"* (Mondada, 2005 :84).

Dans le cas d'extrait, cette intervention a visiblement un effet plus efficace pour inciter les participants à développer le sujet que celle de T. Les apprenants parviennent alors à la co-construction d'une séquence sur un nouveau sujet à partir de l'argument de POLJ : *"apprendre par cœur le texte de la présentation"*. On peut constater que la co-construction des savoirs est polyphonique et dialogique, et ses produits résultent de positionnements et d'ajustements continus à travers le cheminement, le développement et la stabilisation du savoir, comme le souligne Mondada (2005).

8.2.3.4 Réaction verbale : optionnelle ou obligatoire ?

Durant les échanges, nous avons pu observer la création d'une séquence discursive à partir de la prise de parole de ROUE en (106) dans l'Extrait 40. Après avoir réagi à l'intervention de POLJ, les autres participants se focalisent sur l'intervention de ROUE, notamment sur l'expression qu'il a utilisée "*expliquer un peu mon travail à quelqu'un qui se trouve devant l'arrêt du bus*" comme le montre l'extrait ci-dessous.

Extrait 41

110 POLJ dit :
est-ce que tu peux expliquer ce que tu veux dire avec "parler avec quelqu'un devant l'arrêt du bus", ROUE?
...
112 GREE dit :
j'imagine une personne qui ignore notre domaine!
113 T dit :
tout à fait, je pense que c'est ce qu'a voulu dire ROUE
114 COLB dit :
Je trouve que c'est facile à expliquer ton travail à quelqu'un d'autre, par exemple aux collègues dans les colloques. Même aux collègues qui me demandent sur quoi je travaille. C'est moins compliqué. Tu emploies des termes faciles à comprendre.
115 EGYH dit :
le problème chez moi, c'est que quand je présente qq chose devant un public, et tout le monde me regarde, j'ai perdu le fil de ma parole et oublie tout ce que je voulais dire même si j'ai mes papiers à côté. Du coup, j'ai jamais participé dans une colloque, c'est dommage pour moi

Dans la réplique (110), POLJ reprend l'expression que ROUE a utilisée en la mettant en valeur entre guillemets afin de demander une explication plus précise. Cette intervention permet aux autres participants de se focaliser sur ce thème, GREE (112), COLB (114) et EGYH (115) font des échanges sur cet objet de discussion pendant que ROUE compose son message.

Regardons la seconde partie de ces échanges.

Extrait 42

118 ROUE dit :
Une personne quelconque qui a envie de te parler. Tu changes gentiment de sujet et tu diriges la conversation vers ce qui t'intéresse. En fait il s'agit des discussions devant l'arrêt du bus à Compiègne, où il y a

tout le temps des étudiants que tu connais et qui te posent des questions sur ton travail!

119 POLJ dit :

et est-ce que vous envisagez de faire des digressions "plus informelles" ou drôles pendant vos présentations ou vous présentez seulement votre sujet ?

120 ROUE dit :

POLJ, tu comprends ce que je veux dire?

121 EGYH dit :

pour moi, une fois, quand j'ai présenté ma communication pendant la soutenance de mon Master 2 en Egypte, et c'était utile pour moi

122 POLJ dit :

oui, maintenant je comprends, ROUE, merci, mais j'ai du regarder ce que Compiègne, quand même.

123 ROUE dit :

Compiègne c'est une ville universitaire dans la région de Picardie où je fais ma thèse, POLJ.

124 ROUE dit :

Une université technologique.

125 COLB dit :

Avec qui ROUE?

126 ROUE dit :

C'était avec M. K. et maintenant avec Mme NC. et M. S.

127 COLB dit :

Merci, ROUE

128 POLJ dit :

ROUE, je ne connais pas toutes les villes en France, donc je m'excuse pour ma ignorance

Après plusieurs interventions des autres participants au sujet de l'intervention 110 (extrait 26) "*expliquer le travail à l'arrêt du bus*", ROUE intervient en (118) pour donner son explication sur ce qu'il a exprimé dans la réplique précédente. Néanmoins, POLJ, qui a initié la thématization de ce thème, n'a à son tour aucune opinion ou réaction. Au contraire, il passe sans transition à une autre question en (119) : "*et est-ce que vous envisagez de faire des digressions "plus informelles" ou drôles pendant vos présentations ou vous présentez seulement votre sujet ?*". Cette absence de réaction de POLJ semble susciter chez ROUE des doutes sur la bonne compréhension par celui de son explication. Il lui pose alors directement la question en (120) : "*POLJ, tu comprends ce que je veux dire?*". POLJ y réagit en (122) "*oui, maintenant je comprends, ROUE, merci [...]*". Il explique également pourquoi il ne pouvait pas réagir tout de suite : "*mais j'ai du regarder ce que Compiègne, quand même*". ROUE explique alors à POLJ ce qu'est "Compiègne" en (123) et celui-ci réagit dans la réplique (128), après un dialogue de courte durée entre ROUE et COLB sur le directeur de recherche entre la réplique (124) et (127).

POLJ a eu apparemment un problème de compréhension durant les échanges précédents (Extrait 42) sur le mot "Compiègne" qu'il ne connaissait pas auparavant. Ceci semble alors avoir ralenti le débit de sa participation. Nous pouvons remarquer que l'absence de réaction de POLJ a créé de la gêne de la part de ROUE pour avancer dans ses arguments car il n'a pas pu savoir si POLJ avait compris ce qu'il avait dit. Cependant, il nous semble que POLJ est également dans l'embarras pour continuer les échanges avec ROUE. La question de ROUE "*tu comprends ce que je veux dire ?*" semble lui faire perdre la "face" (Goffman, 1974), voire le déstabiliser. La façon de répondre à ROUE en (128) ("*ROUE, je ne connais pas toutes les villes en France, donc je m'excuse pour ma ignorance*") indique une clôture de ces échanges de sa part. De même, il s'arrange pour présenter en public une image valorisante et se rendre crédible aux yeux d'autrui : garder la face. Lors d'une conversation en présentiel, les gestes ou l'expression faciale peuvent remplacer le signe de compréhension. Par contre, dans notre contexte, les interactants sont obligés de le montrer verbalement en raison du manque de visibilité. Sinon, l'autre n'a pas le moyen de le savoir : c'était le cas de ROUE et de POLJ.

8.2.3.5 Discours "numéroté"

La discussion touchant à sa fin, le tuteur propose de faire un résumé des différentes étapes d'élaboration d'une communication que les participants ont discutées (Extrait 43).

Extrait 43

163 T dit : je crois qu'il est temps pour nous de conclure cette vive discussion, car nous approchons de la fin de la séance 167 T dit : si vous deviez résumer les différentes étapes d'élaboration d'une communication, que diriez-vous ?
--

Observons la façon d'intervenir des apprenants à cette proposition (Extrait 44).

Extrait 44

169 ROUE dit : 1. établir un emploi du temps (à respecter!) 170 GREE dit : projet/écriture de la problématique/power point/texte en forme télégraphique/entraînement! 171 CGOW dit : Je trouve plein d'exemples intéressants qui montrent que nous sommes effectivement en face des chercheurs qui se préoccupent de la publication de leurs travaux. 172 ROUE dit :
--

2. Préparer un document en Power Point avec les idées générales.

173 T dit :

alors prenons le tout étape par étape

174 T dit :

oui ROUE ...

175 ROUE dit :

Merci.

...

181 ROUE dit :

3. Rédiger un texte cohérent avec ces idées dans un autre document (par exemple sur format papier ou dans Word).

182 BRAL dit :

ce sont pardon

183 T dit :

je suis d'accord aussi avec CGOW (alias CGOW)

184 EGYH dit :

1. préciser les mots-clé et les idées-clé de mon sujet

185 EGYH dit :

2. préparer un plan détaillé.

186 EGYH dit :

3; commencer à rédiger.

187 ROUE dit :

4. Garder un bon contact par mail (au moins) avec son directeur/sa directrice de thèse afin qu'il/elle surveille l'évolution du travail.

188 EGYH dit :

4; montrer mon travail à mon directeur

189 EGYH dit :

5; faire les changements et les retouches finales

190 ROUE dit :

5. Corriger les documents, aussi bien les diapos que le texte préparés pour la présentation en question.

191 EGYH dit :

6. Préparer le texte en power point et le présenter en version finale à mon directeur

192 T dit :

Nous attendons les dernières étapes d'EGYH et d'ROUE

193 T dit :

Pour GREE, bien que le style soit télégraphique, les étapes apparaissent clairement

194 BRAF dit :

oui, EGYH, c'est bien cela que j'ai adopté face aux présentations de communication dans des colloques

195 COLB dit :

7. S'enregistrer ou se faire écouter par quelqu'un.

196 T dit :

merci COLB !

197 EGYH dit :

7. s'entraîner sur la présentation devant des amis en respectant le temps disponible pour nous (les 20 mn)

198 ROUE dit :

6. Bien s'entraîner d'avance avec la montre et quelqu'un à côté de nous (un collègue, un ami). L'idéal serait qu'on fasse une présentation devant quelqu'un qui ne connaît pas forcément notre domaine. Et avant la présentation proprement dite au colloque, faire un essai devant son directeur/sa directrice de thèse pour améliorer le travail.

Suite à la proposition de T en (167), ROUE en (169) et GREE en (170) prennent la parole presque en même temps. La façon de numéroter les étapes de ROUE semble attirer l'attention de T qui désigne alors ROUE en (174) pour qu'il continue les étapes suivantes de ce qu'il a proposé : "*oui, ROUE ...*". Cette intervention permet à la fois à ROUE de continuer sa proposition, et de montrer implicitement aux autres un "modèle" de la construction des étapes de l'élaboration d'une communication. Cette démarche fait par conséquent apparaître une sorte de "liste des étapes pour l'organisation du travail". Chaque élément de la liste étant apporté par différents participants (ROUE et EGYH) sous un format numéroté, ils apparaissent alors facilement identifiables. D'autres participants peuvent alors en ajouter, comme dans le cas de COLB en (195). Mondada (2005 : 61) explique l'enchaînement des tours de parole pour un travail d'équipe en présentiel : dans les tours de parole, le deuxième tour construit une relation à la fois rétrospective avec le premier, en rendant observable la façon dont il l'interprète, et prospective avec le troisième, projetant un ensemble de contraintes que celui-ci traitera à son tour rétrospectivement. Cependant, ce mécanisme ne correspond pas tout à fait à l'enchaînement des tours de paroles avec le clavardage. En effet, les contributions de chacun ne s'intègrent pas nécessairement dans l'argumentation de l'énonciateur précédent et on ne voit pas que l'interaction se prolonge : chacun intervient sans enchaînement des objets de discours, sans les "*nourrir collectivement*" (Mondada, 2005 : 72). La façon de structurer une séquence numérotée nous permet précisément d'en caractériser les aspects spécifiques observables dans les échanges à base textuelle.

Résumons la séance que nous venons d'analyser dans la Figure 31.

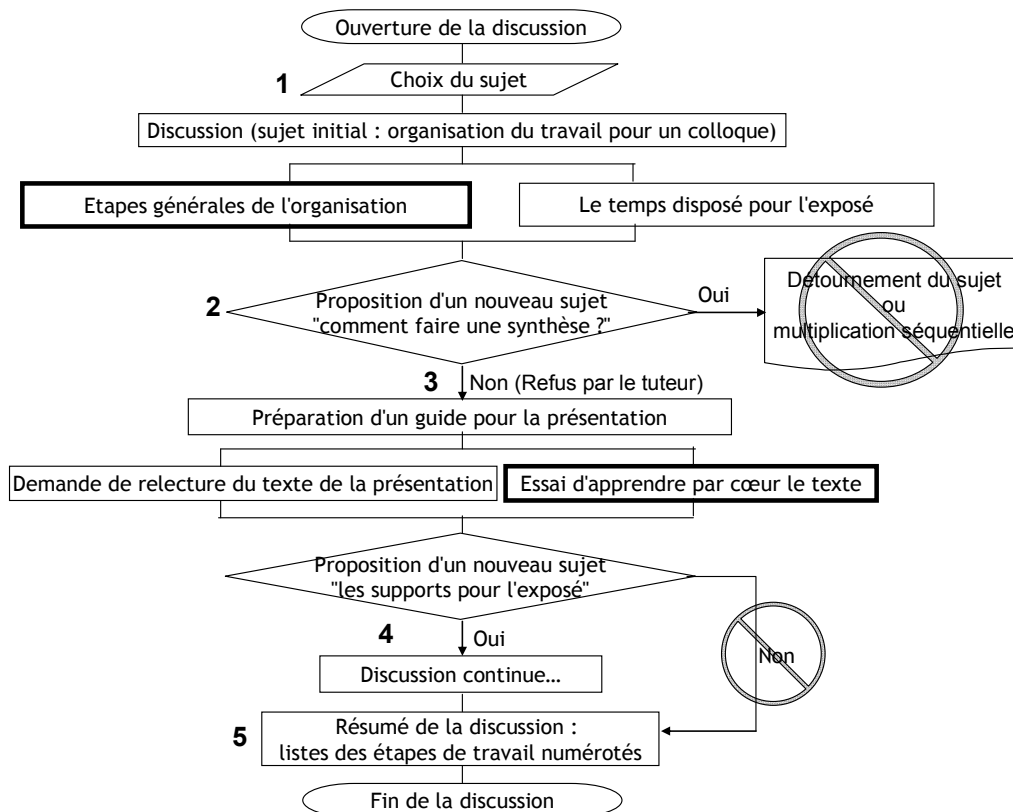


Figure 31 Construction de la discussion par clavardage (séance 5-1). L'épaisseur du contour des carrés signifie l'importance du thème sur lequel les participants se sont focalisés davantage. Plus le contour est épais, plus le thème a été traité.

La discussion démarre avec un sujet proposé pour la séance : organisation du travail pour un colloque. Le tuteur rappelle le sujet du jour et les participants commencent par l'élaboration des étapes générales de l'organisation (phase 1). Durant cette première phase de la discussion, les échanges sur le temps dont on dispose pour la présentation coexistent. Pourtant, ces échanges n'ont pas eu le temps d'être développés en raison de la proposition d'EGYH sur un autre sujet (phase 2) : la manière de faire une synthèse d'un travail. Cette proposition a été rejetée par le tuteur car cela ne convenait pas au sujet du jour (phase 3). Si le tuteur ou un de ses interlocuteurs l'avait acceptée et mise en valeur comme le cas de la séance 4-1 que nous avons montrée dans la partie précédente, un détournement du sujet ou une multiplication séquentielle auraient pu être suscités. Cependant, ce phénomène n'a pas eu lieu dans le cas présent. Par ailleurs, par rapport aux deux dernières séances que nous avons analysées plus haut, nous pouvons remarquer qu'il y a coexistence de deux thèmes qui font partie du sujet principal (sujet du jour). Ils sont réunis par la proposition d'un nouveau sujet, cette proposition ayant pour fonction de regrouper les participants autour d'un sujet unique. Dans la phase 4, la proposition de BRAL sur les supports pour l'exposé est acceptée, permettant ainsi à la discussion de continuer. Pour conclure la discussion, le tuteur propose de résumer ce qu'ils ont

discuté (phase 5). Cette proposition a suscité une forme de liste numérotée de leurs propres interventions sans influencer leurs interlocuteurs ou être influencé par les autres pour donner un résumé. Cette stratégie a eu l'avantage de donner la possibilité d'intervenir plus facilement sur un point particulier que l'on tenait à compléter.

8.2.4 Discussion

Nous avons tenté de relever des caractéristiques discursives dans les activités synchrones à base textuelle mettant en jeu de nombreux participants dans un contexte académique.

Nous avons pris la séance 1-1 comme exemple notable pour montrer le déroulement général de la discussion par clavardage. Bien que les sujets restent dans un contexte académique, nous avons relevé certains aspects conversationnels qui ressemblent à ceux que l'on peut observer dans un contexte libre : coexistence, multiplication, détournement et dédoublement du sujet de discussion sans cohérence avec le sujet initial.

Le mouvement dynamique des sujets de discussion observé dans la séance 4-1 nous a incitée à approfondir certaines conclusions énoncées dans la séance 1-1 concernant les aspects discursifs de l'interaction par clavardage. Dans cette séance, un dédoublement dû à la multiplication séquentielle est présent alors qu'un détournement durable, voire même définitif, du sujet n'a pas eu lieu. Ceci a permis une bonne conduite de la discussion jusqu'à la fin de la séance. Par ailleurs, nous avons montré que la multiplication séquentielle, due au dédoublement du sujet ou à l'apparition d'une séquence trilogale, est non seulement la décision de l'énonciateur en fonction de son centre d'intérêt, mais aussi le fruit de la co-construction de la discussion et de la collaboration entre participants. Cette collaboration peut mener à une "*stabilisation de l'objet*" (Mondada, 2005 : 62), sans exclusion des altérations.

Cet aspect a été plus visible dans la séance 5-1. Comme dans la séance 4-1, lors de l'absence de réaction de l'interlocuteur, le sujet initié par un participant (tuteur ou apprenant) n'a pu se développer. Il nous semble que les questions sur lesquelles nous leur avons proposé de réfléchir dans le sujet du jour les ont aidés à mieux construire le fil conducteur de la discussion. Plus particulièrement, il était nécessaire de faire comprendre que la discussion par clavardage à laquelle ils participent est importante pour la co-construction des savoir-faire

académiques à travers des interactions, qui peuvent s'effectuer non seulement avec le tuteur mais aussi avec d'autres apprenants en ayant le statut d'interlocuteurs et de collaborateurs. Ceci peut leur permettre de savoir gérer et d'approfondir les éléments nécessaires et essentiels dans une discussion pour mieux argumenter.

Les schémas que nous avons élaborés pour montrer comment est construite chaque séance semblent bien présenter une progression au niveau de l'organisation des informations et des objets de discussion durant les séances. Reprenons ces figures pour voir l'évolution de la structure de la discussion par clavardage (Figure 1).

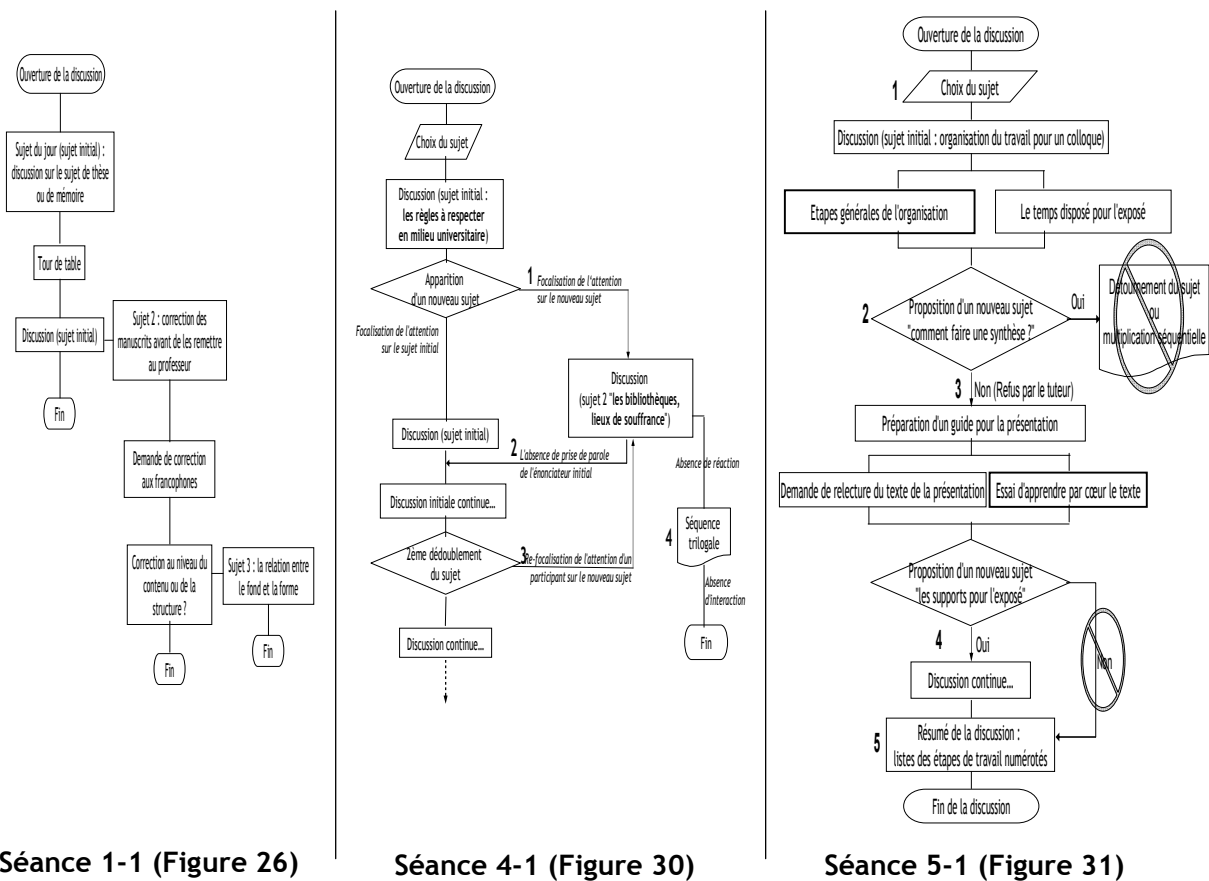


Figure 32 Structure de la discussion dans les séances 1-1, 4-1 et 5-1.

Une caractéristique notable est la coexistence de plusieurs sujets durant une discussion. Le dynamisme de l'interaction à ce niveau a offert la possibilité d'enrichir les échanges en multipliant le sujet initial de la discussion. Pourtant, nous constatons qu'il y a des différences entre les séances au niveau de l'organisation des informations. Lors de la séance 1-1, les

apprenants ne parviennent pas à cerner et développer un sujet particulier. Par conséquent, le schéma montre une forme arborescente. Dans le cas de la séance 4-1, bien qu'il existe certaines multiplications séquentielles, les participants ont réussi à maintenir la discussion sur le sujet initial. Bien qu'il y ait eu quelques dédoublements du sujet lors de la séance 5-1, celle-ci s'avère être plus linéaire. Ceci signifie donc que les apprenants parviennent à maîtriser l'organisation de la discussion.

Pour conclure, nous tenons à souligner des constituants primordiaux qui déterminent les caractéristiques discursives de l'interaction par clavardage.

En premier lieu, le rôle des participants aux échanges doit être pris en compte.

Considérons d'abord le rôle du tuteur. Nous avons pu remarquer que les questions que le tuteur pose aux apprenants ainsi que ses réactions influencent considérablement le fil de la discussion, notamment au début des activités. Ses interventions ont permis d'attirer très facilement l'attention des apprenants, et parfois de les réorienter vers un nouveau sujet.

Prenons ensuite le cas des apprenants. Une fois l'objectif des activités de clavardage compris, la possibilité d'aborder plusieurs sujets et d'y intervenir simultanément leur offre le grand bénéfice de pouvoir enrichir la discussion tout en respectant le sujet proposé au début. A travers le corpus que nous avons analysé, nous pouvons confirmer que les apprenants sont capables d'organiser et de transmettre des informations en utilisant des stratégies adaptées à l'outil de communication.

Ici, nous avons remarqué deux niveaux différents pour la construction de la discussion : le niveau macro de conduite de la discussion par les apprenants et le niveau micro de la gestion locale par le tuteur. En effet, le tuteur focalise essentiellement sur la forme pour l'échange local alors que l'apprenant donne plus d'importance à la construction d'objets de discussion.

En deuxième lieu, nous mettons l'accent sur la spécificité de l'outil : "des stratégies adaptées à l'outil de communication". Par exemple, le fait de pouvoir numéroter son propre discours ou de compléter celui de l'autre, comme montré dans la séance 5-1, fait directement appel à une des caractéristiques de l'outil. Grâce à la spécificité de l'environnement numérique, le clavardage permet de garder la trace des messages et de conserver momentanément

l'historique de la discussion sur l'écran lors d'une même session. Ceci permet aux participants de les consulter à n'importe quel moment. Comme le mentionne Noet-Morand, cette trace écrite permet de "*communiquer sans entraves, même a posteriori sur des topics déjà abordés*" (Noet-Morand, 2003 : 269).

Enfin, nous soulignons l'articulation entre l'interaction et les connaissances sur les pratiques académiques pour rendre compte de l'organisation et de la co-construction des savoirs scientifiques "*dans et à travers même les contingences de l'action et du contexte*" (Mondada, 2005 : 22).

Pour aller plus loin, nous ouvrons des perspectives qui devraient inclure plus spécifiquement l'appropriation d'une L2 par interactions synchrones à base textuelle en nous appuyant sur le potentiel acquisitionnel dans la partie suivante.

8.3 Le potentiel acquisitionnel dans la discussion par clavardage : séquences latérales

Dans les parties précédentes, nous avons montré comment les participants aux séances de clavardage construisent et développent les sujets de discussion académiques. Par ailleurs, les spécificités discursives que nous avons relevées ont permis d'avancer dans les hypothèses suivantes : 1) les apprenants sont aptes à co-construire des savoirs sur les pratiques académiques à travers des interactions à distance synchrones à base textuelle et 2) le clavardage peut être approprié à ce type d'interactions très peu étudié jusqu'à aujourd'hui.

Après avoir montré différents aspects interactionnels, il nous semble indispensable d'examiner le potentiel acquisitionnel des activités de clavardage pour les interactions académiques, le but étant d'intégrer le bénéfice dans la pratique pédagogique. Pour ce faire, nous nous proposons de travailler sur des séquences qui ont pour caractéristique à la fois la gestion de l'intercompréhension et la résolution d'obstacles que les apprenants ont rencontrés : les séquences latérales.

Nous allons d'abord mentionner les séquences latérales dont on parle lors des interactions en présentiel pour relever leurs caractéristiques majeures. Nous allons ensuite observer les

séquences latérales apparues lors des activités de clavardage et la manière dont les participants gèrent ces séquences pour avancer dans la discussion. Cette approche nous permettra de montrer le potentiel acquisitionnel des interactions, propre à l'outil de communication.

8.3.1 Séquences latérales dans les échanges en présentiel

La séquence latérale est définie comme une séquence stéréotypée pour traiter un problème concernant la poursuite de l'interaction et notamment les problèmes d'intercompréhension (Bange, 1992 : 212). Elle permet de suspendre l'activité en cours aussi longtemps qu'il est nécessaire pour résoudre le problème. Il s'agit d'un glissement du focus de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de référence qui fait problème aux yeux d'un des partenaires.

En général, la séquence latérale comporte trois phases (Selting, 1987 ; cité par Bange, 1992a : 53) :

- la manifestation d'un problème par l'un des interlocuteurs (initiative) ;
- le traitement du problème (réaction) ;
- la signalisation que le problème est considéré comme résolu ("*feedback*" selon Bange), soit par la reprise de l'activité antérieure (signalisation implicite), soit par une ratification (signalisation explicite).

Les séquences latérales en présentiel se manifestent soit sous la forme de deux paires adjacentes du type question-réponse, soit par la manifestation d'une incompréhension par l'un des interlocuteurs. Par ailleurs, elles évoquent "*le glissement de focus de l'attention des interlocuteurs*", comme l'indique Bange. En s'appuyant sur Jefferson (1972), Bange précise deux formes de séquences latérales (1992 : 55) :

- la séquence latérale facultative (*may-form*) : l'initiative de la séquence latérale revient au locuteur de l'énoncé problématique qui peut interrompre l'activité principale s'il juge le problème suffisamment grave pour justifier une telle interruption.

- la séquence latérale obligatoire (*must-form*) : le récepteur d'un énoncé manifeste l'existence d'un problème et initie une séquence latérale à laquelle l'auteur de l'énoncé problématique doit se soumettre.

Nous allons voir maintenant comment ces phénomènes apparaissent au cours de discussions à distance synchrones à base textuelle (dans nos activités de clavardage).

8.3.2 Séquences latérales dans le clavardage

Nous supposons que les séquences latérales apparues lors des interactions à distance synchrones à base textuelle se distinguent de celles en présentiel en raison de la spécificité de l'outil de communication. Dans notre analyse, nous nous proposons de travailler sur trois cas de figure que l'on peut observer plus particulièrement lorsqu'il s'agit de la discussion par clavardage : 1) l'apparition d'une séquence latérale conforme au cas en présentiel, 2) la manifestation particulière de l'obstacle que l'apprenant a rencontré et 3) le traitement du problème par co-construction de la discussion entre participants.

8.3.2.1 Séquence latérale à distance comme celle en présentiel

Considérons l'extrait suivant (Extrait 45).

Extrait 45

92 IRIS dit :
vous avez raison, je pense qu'il faut toujours vouvoyer les profs afin de ne pas manquer du respect, surtout quand on vient d'une autre culture, il y a toujours des risques des mesententes, alors, il faut essayer de rester assez formel quand on ne sait pas quoi faire, ça minimise les risques d'être impoli

93 T dit :
risque de malentendus

94 T dit :
tout à fait d'accord avec IRIS !

95 IRIS dit :
oui, désolée, mais alors que veut dire le mot mesentent?

96 T dit :
"mésentente" s'utilise aussi mais signifie plutôt "conflits"

97 FINA dit :
...et cela n'a pas nécessairement rapport avec l'âge. Il y a des profs qui ne veulent pas être vouvoyés. Ils veulent rester proche aux étudiants, et ils ne se considèrent pas "assez vieux" pour être vouvoyés. Pous

beaucoup de monde chez nous c'est gênant être vouvoyé aussi.

98 T dit :

"malentendus" relève plutôt de ce qui a été mal compris

99 IRIS dit :

d'accord, merci T

(séance 4-1, effectuée le 24 mars 2008)

Dans la réplique (92), IRIS utilise le terme "*mesententes* (mésententes)" qui ne semble pas être approprié au sens du message qu'il tient à transmettre. Son énoncé problématique est donc explicitement reformulé par le tuteur dans la réplique (93) : "*risque de malentendus*". IRIS en (95), en acceptant la reformulation du tuteur ("*oui, desolee [...]*"), demande en (95) la clarification de ce que signifie le terme qu'il a utilisé : "*[...] mais alors que veut dire le mot mesentent?*". Ceci montre que l'intervention du tuteur au niveau de la correction lexicale semble attirer l'attention de l'apprenant qui choisit alors d'utiliser le terme approprié. Suite à cette question, le tuteur se passe au traitement du problème dans les répliques (96) et (98). Avec le décalage dans le temps, on voit également une assertion de FINA en (97) entre deux propos du tuteur (96 et 98). Cependant, son intervention ne sera prise en compte par le groupe que lorsque le problème lexical d'IRIS aura été résolu. Dans la réplique (99), le problème est enfin considéré comme résolu par une signalisation explicite d'IRIS "*d'accord, merci T*". La séquence latérale s'achève et IRIS s'intègre ensuite dans les interactions avec les autres participants.

L'initiative de la séquence latérale dans ce contexte revient au locuteur de l'énoncé d'origine qui a interrompu sa discussion : il s'agit donc d'une séquence latérale facultative. Ceci montre que cet apprenant a l'intention de résoudre le problème lexical auquel il est confronté pour avancer dans sa compétence non seulement discursive mais aussi linguistique. Par conséquent, il se sépare momentanément de la discussion principale et se focalise sur la résolution de sa difficulté linguistique au lieu de continuer la discussion sans la résoudre. Il est intéressant de noter que cette séquence n'influence pas le fil de la discussion principale.

8.3.2.2 La manifestation "silencieuse" d'un problème de compréhension

Durant les séances de clavardage, nous avons remarqué une manière particulière de déclencher la séquence latérale, qui peut être due à la spécificité de l'outil.

Prenons l'extrait suivant (Extrait 46).

Extrait 46

51 IRIS dit :
je travaille sur les cultures éducatives,
52 IRIS dit :
précisément celles d'Iran et ses impacts sur l'enseignement des langues en Iran
53 IRIS dit :
je travaille avec les contrôles et la manifestation d'expression individuelle des collégiens iraniens dans les contrôles
54 T dit :
c'est très intéressant, alors vous êtes en didactique des langues ?
55 T dit :
Un peu avant votre arrivée, nous étions entrain de discuter des sujets respectifs de BRAC et POLJ
56 IRIS dit :
oui, exactement
57 T dit :
très bien
58 IRIS dit :
oui, "favi sorbonne" vient de me les dire
59 IRIS dit :
et vous, vous faites la didactique aussi?
60 T dit :
très bien
61 T dit :
oui tout à fait
(séance 1-3)

Dans les répliques (51), (52) et (53), IRIS, qui vient de participer à la première séance de clavardage, présente sa recherche. Le tuteur, T, lui pose des questions sur son domaine en (54) et tente de l'intégrer dans les échanges avec les autres. Cette phase semble créer une forme d'échanges privés entre T et IRIS et on voit que les autres participants ne s'y intègrent pas.

Prenons la suite de cette séquence (Extrait 47).

Extrait 47

62 T dit :
que se passe-t-il tout d'un coup BRAC et POLJ ?
63 BRAC dit :

Rien. En fait, c'est difficile de lire et de participer au même temps.

64 T dit :

ah oui, je vois

65 BRAC dit :

Je trouve le projet intéressant. Mais j'ai du chercher dans le dictionnaire le mot controle.

66 BRAC dit :

Je le connaissait dans un autre sens.

67 T dit :

mais IRIS peut nous expliquer dans quel sens elle l'emploie dans son travail non ?

68 T dit :

emploie

69 IRIS dit :

oui BRAC, moi aussi, je viens de l'apprendre dans ce sens-ci. J'ecrirais toujours les examens ou l'evaluation et puis je me suis rendue compte que ce qu'on fait dans les cours de langue en iran est plutot "le controle"

70 POLJ dit :

moi, j'ai un petit question à IRIS, comment tu fais avec ta recherche - c'est sont des collegiens à Iran ou collegiens iranien en France?

71 IRIS dit :

le controle des connaissances plutot que l'evaluation des competences langagieres.

72 BRAC dit :

merci pour l'explication!

(séance 1-3)

Cette SL n'est évoqué ni par l'énonciateur ni par l'interlocuteur, mais par le "tuteur". Quelle est la particularité de cette séquence ? La SL est causée par le silence + la remarque du tuteur. Cela peut être une SL par le tuteur (ou une tierce personne ?) pas certain. Je mets le lien avec quoi ?

(séance 1-3, la suite)

Remarquant l'absence d'intervention des autres participants BRAC et POLJ, T les interpelle dans la réplique (62) : "*que se passe-t-il tout d'un coup BRAC et POLJ ?*". BRAC en (63) manifeste d'abord sa difficulté à lire les répliques et à participer à la discussion à base textuelle à la fois. Ensuite, il reprend la parole en (65) pour expliquer pourquoi il a pris du temps pour intervenir dans la suite des échanges : "*[...] j'ai du chercher dans le dictionnaire le mot contrôle (contrôle)*".

BRAC a ainsi perçu une difficulté possible pour le déroulement de l'interaction et il a donc focalisé son attention sur cet aspect problématique. Cependant, au lieu de tenter de le résoudre par la manifestation explicite de son incompréhension, ce qui pourrait interrompre momentanément la discussion, il a choisi de garder le silence. Cette manifestation "silencieuse" est repérée par le tuteur qui joue alors le rôle de médiateur dans la réplique (67) en facilitant un accord entre BRAC et IRIS pour que ce dernier donne l'explication : "*mais*

IRIS peut nous expliquer dans quel sens elle l'emploie dans son travail non ?". Suite à la proposition du tuteur, IRIS se soumet au traitement du problème de compréhension de BRAC en (69) et en (71). BRAC semblant être satisfait de l'explication précise d'IRIS, il lui signale explicitement sa compréhension avec un remerciement accompagné d'un point d'exclamation, qui a une fonction émotive et affective dans les activités de clavardage (Anis, 1999). La séquence latérale se clôt ainsi, et, la discussion sur le sujet académique qui était momentanément interrompue reprend.

8.3.2.3 L'enchaînement des séquences latérales dans les interactions à base textuelle

Prenons un cas (Extrait 48). L'extrait considéré étant plutôt long (51 tours de parole au total), il est ici divisé en trois parties pour faciliter le suivi du fil de la discussion.

Voici la première partie de la séquence.

Extrait 48

99 COLD dit :

je m'incline par les présentations sobres et sans beaucoup d'information, je utilise seulement des mots les clés qui me servent de guide

100 IRIA dit :

je ne comprends pas

101 EGYH dit :

je n'ai pas bcp d'idees, mais je pense qu'il faut prendre la bonne position qui donne l'impression à l'autre qu'on a confiance en soi-meme, non?

102 T dit :

je pense que vous avez voulu utiliser un autre verbe COLD non ?

103 IRIA dit :

si

104 BRAL dit :

je pense que c'est très bien ça COLD, si tu peux faire ta présentation en **se guidant seulement par des mots clés**. Moi je ne peux pas. Peut-être que je ne suis pas sure de moi, que je n'ai pas assez repeter.

105 COLN dit :

EGYH a raison

106 T dit :

" je préfère les présentations sobres " est-ce cela ?

107 COLD dit :

oi mais je ne le trouve pas

THAM a rejoint la conversation.

108 T dit :

je suis d'accord avec BRAL, la technique de COLD a fait aussi ses preuves

Dans la réplique (99), COLD tente d'expliquer comment il organise sa présentation orale. Cependant, son message semble poser un problème de compréhension à l'un de ses interlocuteurs, IRIA. Celui-ci manifeste de manière explicite sa difficulté de compréhension ("*je ne comprends pas*") dans la réplique (100) et ceci déclenche une demande de clarification adressée à COLD par T. Dans ce cas, la séquence latérale est déclenchée par l'un des interlocuteurs qui rencontrait un problème de compréhension : une séquence latérale obligatoire.

Focalisons-nous sur la manière d'intervenir des interlocuteurs : T et BRAL.

En ce qui concerne T, il participe à cet échange local ayant pour objet 1) de diriger COLD vers la reformulation de ses énoncés problématiques comme dans la réplique (102) et 2) de traiter les obstacles auxquels ces deux apprenants sont confrontés : difficulté de compréhension pour IRIA et difficulté de clarification pour COLD. Ensuite, il propose des énoncés hétérostructurés en (106) : "*je préfère les présentations sobres' est-ce cela ?*".

BRAL émet d'abord une rétroaction positive "*je pense que c'est très bien ça COLD [...]*" pour que COLD "garde la face" (Goffman, 1974 : 11), et ceci implique que le sens du message est bien transmis et compréhensible pour BRAL. Afin de résoudre le problème de compréhension d'IRIA, il se soumet à la reformulation : "*[...] si tu peux faire ta présentation en se guidant seulement par des mots clés. Moi je ne peux pas. Peut-être que je ne suis pas sûre de moi, que je n'ai pas assez répéter.*". Cette intervention est suivie de celle du tuteur en (108) pour une rétroaction positive et encourageante envers COLD.

Ces interventions montrent le comportement positif et coopératif des interlocuteurs face à l'obstacle auquel COLD est confronté pour s'exprimer, et à celui d'IRIA pour comprendre. Cependant, les solutions que T et BRAL ont proposées à COLD ne semblent pas lui convenir. Il manifeste toujours sa difficulté pour s'exprimer en (107) : "*oi (oui) mais je ne le trouve pas*". IRIA ne signale pas si sa difficulté de compréhension est résolue ou non. Il est alors délicat de confirmer que la résolution de l'obstacle s'est effectuée chez lui. En revanche, à partir de la manifestation de COLD en (107), on peut considérer que cet apprenant tente à nouveau de

résoudre son obstacle discursif dû à son interlangue : apparition d'une séquence latérale facultative.

Prenons la deuxième partie de la séquence.

Extrait 49

109 T dit :

bonjour THAM

110 BRAL dit :

Est-ce que vous avez remarqué que plus on fait des exposés plus on est à l'aise? OU vous avez toujours autant le trac?

111 THAM dit :

bonjour je m'appelle THAK

112 IRIA dit :

oui c'est tout à fait comme ça BRAL

113 T dit :

excusez-moi c'est THAK, bienvenue

114 IRIA dit :

BRAL

115 COLN dit :

chacun ses techniques, tout le monde expose de façon différente et chaque technique est performante

EGYH a quitté la conversation.

116 IRIA dit :

bonjour

117 THAM dit :

je suis d'accord, plus qu'on fait des exposés, on s'y habitue, donc, on se sent plus à l'aise

118 THAM dit :

mais cela dépend aussi de sujet présenté et de public

119 BRAL dit :

hum, je ne sais pas COLN, je pense qu'il y a des techniques plus efficaces que d'autres.

120 COLN dit :

mais, je dis que cela dépend de chaque personne

121 T dit :

je suis d'accord avec COLN

122 BRAL dit :

Par exemple, un exposé où la personne lit son texte du début à la fin sans regarder le public, pour moi ce n'est pas très intéressant.

123 IRIA dit :

oui il faut expliquer parfois en regardant le public

124 COLN dit :

mes copains de Master font toujours cela
 125 COLN dit :
 ils lisent
 126 THAM dit :
 mais parfois c'est difficile, surtout pour les étudiants étrangers
 127 COLD dit :
 je pense que quand la présentation a trop d'information existe toujours le risque que le public lise et n'écoute pas ou écoute et ne le reste pas le temps de lire...En fin, ça me distrait beaucoup et toujours dans un moment donné je perds le fil de l'exposé
 (séance 6-2)

Dans l'Extrait 49, le traitement du problème par les interlocuteurs s'arrête pour quelques tours de parole en raison de la présence d'un nouveau participant (THAM), puis la discussion principale reprend sans revenir sur le traitement du problème précédent. Ici, nous pouvons remarquer que la séquence latérale ne touche pas au fil de la discussion principale. En revanche, COLD qui a initié la séquence s'éclipse et revient avec sa réplique reformulée en (127) : il tente de trouver une formulation qui reflète plus adéquatement le sens de son message précédent (réplique 99 dans l'Extrait 48).

Nous tentons de donner, dans la Figure 33, une représentation graphique simplifiée du processus de construction des énoncés de COLD de la réplique (99) jusqu'en (127).

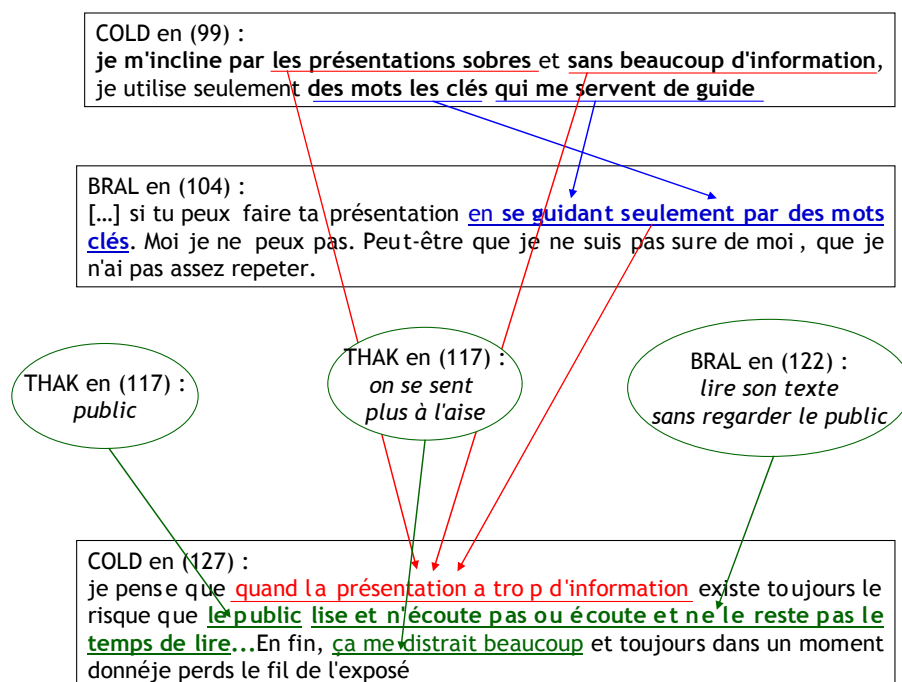


Figure 33 Processus de la construction des énoncés de COLD à partir de l'intervention de ses interlocuteurs.

Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus, l'intervention de chaque apprenant laisse une trace, et chaque trace ajoute de la complexité ou de la simplicité, ce qui peut aider COLD à composer son propre message. Celui-ci restructure ses énoncés dans la réplique (127) à partir de son premier message en (99) et à l'aide des traces de l'intervention antérieure de ses interlocuteurs qu'il peut consulter en percevant certaines expressions qui lui semblent utiles.

Cependant, malgré ces efforts, il ne reçoit aucune rétroaction de la part de ses interlocuteurs, ce qui peut être le signe de la réussite de l'intercompréhension. Après cette intervention, COLD ne prend plus la parole jusqu'au vingtième tour de parole. Nous allons le voir plus précisément dans l'extrait suivant.

Voici la dernière partie de la séquence.

Extrait 50

128 BRAL dit :
c'est vrai THAM
129 IRIA dit :
désolée je dois partir à la fac à la prochaine fois
130 IRIA dit :
bonjournée
131 BRAL dit :
au revoir!
132 THAM dit :
j'ai vu de temps en temps que les étudiants français lisent mêmes
133 THAM dit :
au revoir
134 T dit :
c'est dommage que vous ne puissiez pas rester à bientôt IRIA
135 T dit :
à la prochaine

IRIA a quitté la conversation.

136 T dit :
oui, c'est vrai THAK, cela peut-être toléré pour les étrangers mais pour les Français, c'est très mal vu
137 BRAL dit :

je ne suis pas d'accord avec la lecture dans un exposé. Justement on parle de "présentation", d'"exposé" et non de "lecture public"

138 T dit :

tout à fait BRAL

139 COLN dit :

sinon, cela serait plus facile de recevoir le texte et le lire à la maison

140 BRAL dit :

il faut se forcer à faire un vrai "exposé". C'est difficile, c'est vrai, surtout pour les étrangers, mais il ne faut pas prendre une mauvaise habitude.

141 THAM dit :

et parfois on a mis tant de textes sur les diapos

142 THAM dit :

ce n'est pas intéressant du tout !

143 BRAL dit :

voilà, c'est ça COLN

144 T dit :

c'est un problème très intéressant que soulève THAK

145 COLN dit :

s'il y a des textes trop longs sur les diaporamas, le public finit par perdre l'intérêt

146 THAK dit :

voilà

147 COLD dit :

je suis d'accord

148 T dit :

je suis d'accord avec vous COLN

149 COLD dit :

c'est ça que je voulais dire

(séance 6-2)

La discussion principale se déroule sans trouver la solution que COLD attend. Durant ce temps, les autres participants approfondissent le sujet sur "la lecture du contenu de l'exposé". C'est BRAL dans la réplique (137) qui initie cet objet de discussion. COLN soutient l'argument de BRAL en (139) et donne un exemple en (145) : "*s'il ya des textes trop long sur les diaporamas, le public finit par perdre l'intérêt*". Cette intervention obtient l'accord de plusieurs participants (THAK, COLD et T), et notamment de COLD qui intervient à nouveau en (147). De plus, COLD confirme dans la réplique (149) que c'était le propos qu'elle voulait exprimer au début en disant "*c'est ça que je voulais dire*". Cette intervention signale de manière explicite que le problème est considéré comme résolu.

8.3.3 Discussion

Nous avons observé différentes manières de déclencher les séquences latérales lors des interactions par clavardage.

Dans notre corpus, l'apparition des séquences latérales facultatives était peu observable. Pour déclencher une telle séquence, il faut que l'apprenant (l'énonciateur) se focalise à la fois sur le contenu de la discussion et sur les énoncés qu'il tient à transmettre. L'énonciateur qui déclenche la séquence latérale prendrait ainsi en considération davantage son objectif de participation aux activités de clavardage. Néanmoins, nous avons montré que certains énoncés problématiques ont été hétérostructurés par le tuteur ou co-construits avec les autres participants.

Selon Bange (1992a : 55), lorsqu'il y a apparition d'une séquence latérale, la discussion principale est en principe momentanément interrompue jusqu'à ce que le problème (l'obstacle selon nous) que les interactants ont rencontré soit résolu. Cependant, nous pouvons confirmer qu'il n'y a pas de suspension de la discussion avec le sujet principal et académique lors des interactions par clavardage car cet outil de communication permet de garder une trace écrite facilitant la poursuite de deux séquences en parallèle. A travers notre analyse, nous avons montré les caractéristiques des séquences latérales, propres aux interactions à distance synchrones à base textuelle, lorsqu'il s'agit de la discussion dans un contexte spécifique (académique ici).

Premièrement, lorsqu'un participant est confronté à un obstacle linguistique ou discursif, il s'exclut momentanément de la discussion pour échanger localement avec un interlocuteur cible afin de résoudre le problème rencontré. Pendant ce temps, ses interlocuteurs, qui ne sont pas concernés par le problème d'intercompréhension, participent ou non à cet échange selon leur désir de résoudre l'obstacle à travers la co-construction du discours. De plus, en gardant le fil de la discussion, l'apprenant bloqué peut parvenir à surmonter son incompréhension grâce aux interactions avec les autres participants.

Deuxièmement, les séquences latérales lors des interactions dans notre contexte ne sont que des séquences en parallèle ou des échanges locaux qui disparaissent naturellement après la

résolution des problèmes, sans influencer le sujet de la discussion principale. Bien qu'elles évoquent un glissement de l'attention de certains participants vers un obstacle linguistique ou discursif, cela n'amène pas un détournement du sujet principal de la discussion par rapport aux exemples que nous avons examinés dans la partie 8.2. Cet aspect peut être distingué de celui de ce que Bange constate (1992b). Pour Bange, la forte densité de certains types de séquences, y compris les séquences latérales, transforme la classe de langue en un espace discursif tout à fait particulier, qui se vide de sa force communicative. Les séquences latérales constituent souvent la moelle du travail en classe, au risque de devenir le but principal de la communication en classe, au lieu de rester un but subordonné (Bange, 1996 : 199). Par contre, lors des séances de clavardage, les apprenants reprennent le fil de la discussion avec le sujet principal après avoir résolu le problème de compréhension ou de production, le but principal de l'interaction restant le même.

Dernièrement, on peut confirmer la présence des rétroactions interactionnelles ("*feedback interactionnel*" ; Bange, 2005 : 46) lorsque l'obstacle est résolu. Ces rétroactions ne peuvent intervenir sans influence des interlocuteurs, puisqu'il s'agit pour l'apprenant de s'assurer que son intention a bien été comprise par son partenaire dans l'interaction. L'apprentissage ne peut donc avoir lieu que lorsque la réaction des interlocuteurs a été comprise et acceptée par le sujet apprenant qui procède à son tour à l'évaluation du résultat de son action par rapport à son intention.

Conclusion et perspectives

Notre recherche a mis en évidence, aussi bien d'un point de vue linguistique que didactique, un certain nombre de points positifs de l'usage du clavardage dans un contexte académique.

Même si les productions des apprenants divergent légèrement au niveau lexical et syntaxique de celles des locuteurs natifs et que le parfum d'étrangeté y persiste, les problèmes de compréhension et d'intercompréhension sont de faible intensité. Ils n'ont donc pas empêché le dynamisme de l'interaction entre les participants. S'inscrivant dans le domaine du discours-en-interaction, et plus spécifiquement "par clavardage", nous avons montré la possibilité que le clavardage puisse être adapté pour discuter de sujets spécifiques. Contrairement au clavardage habituel, le clavardage dans un contexte académique doit non seulement prendre en compte le contenu, mais aussi la forme des échanges, le contexte et le mode de communication : cela exige une focalisation multiple. Nous avons montré que les apprenants ont progressivement compris le fonctionnement des séances et pris l'habitude des discussions par clavardage dans ce contexte particulier. Les échanges se sont alors révélés comme étant de qualité et riches en informations académiques. Ils ont ainsi contribué à faire émerger des savoirs académiques chez chaque apprenant mais ont aussi mené à la co-construction de ces savoirs. En tentant de construire ensemble des savoirs sur les pratiques académiques, les apprenants construisent et développent leur interlangue au travers de l'interaction et de la négociation du sens générées par leur production langagière (*l'output*) et par la réaction de leurs interlocuteurs (*l'input* qui en résultent).

Nous avons pu caractériser les activités de clavardage comme des interactions orales-écrites en particulier grâce à l'analyse des topogrammes : les topogrammes dans Favi ont des fonctions auxiliaires, complémentaires, communicatives et métacommunicatives. Les études sur les marques transcodiques, la manière dont les apprenants posent des questions et y répondent et les séquences latérales ont également fait ressortir des aspects très intéressants pour la recherche linguistique.

Notre analyse a également révélé la présence de certains processus acquisitionnels liés aux stratégies de communication propres au clavardage. Ceci renforce l'intérêt d'activités discursives entre apprenants de même niveau gérées par un tuteur locuteur natif car la

situation exolingue joue un rôle fondamental pour le développement de l'interlangue. Ces interactions avec un locuteur natif et les autres apprenants potentiellement plus compétents ont d'ailleurs montré qu'il est possible de communiquer en respectant un contrat pédagogique installé entre les participants à la séance. L'utilisation des topogrammes permet donc de créer une situation d'énonciation et d'échange spécifique, avec pour intérêt linguistique la possibilité d'être exploitée en tant que passerelle entre la production orale et la production écrite d'apprenants de niveau avancé. Les apprenants ont ainsi davantage établi leurs propres stratégies de communication et d'apprentissage. Ils ont, par exemple, pu effectuer un aparté pour un simple échange linguistique durant la discussion.

Enfin, nous avons remarqué que la forme des échanges est plus proche des échanges sur des forums de discussion que de ceux du clavardage habituel : les apprenants prennent le temps de composer des messages longs avec un style plus structuré ("phrase complète"), surtout lorsqu'il s'agit d'une réplique sur un sujet académique. Le temps de rédaction d'une réplique peut parfois dépasser une minute. Cependant, le temps d'attente ne semble pas empêcher le dynamisme de l'interaction et l'enrichissement du sujet de discussion. Au contraire, le fait de se trouver dans un même espace pour discuter en mode synchrone et d'avoir la réaction des interlocuteurs en temps réel semble satisfaire les besoins des apprenants. Grâce aux rétroactions immédiates de l'interlocuteur, le clavardage offre la possibilité d'une "conversation réflexive" propre aux forums (Lamy & Goodfellow, 1998). Ainsi, le clavardage en milieu académique se révèle être un réel atout en didactique des langues car il permet de réunir en un seul outil les avantages du clavardage classique et des forums de discussion, ceci au profit d'un meilleur développement des compétences linguistiques et discursives des apprenants de langue étrangère.

Notre étude montre donc la richesse pédagogique qu'apporte le clavardage dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Le clavardage en contexte académique offre la possibilité d'approfondir des discussions et d'enrichir l'échange d'informations sur une thématique grâce à la co-construction par tous les participants. Autrement dit, l'organisation d'une telle activité pédagogique offre l'occasion aux apprenants de niveau avancé de travailler, d'approfondir et d'enrichir la discussion en langue étrangère, au lieu de se limiter à une juxtaposition d'informations différentes.

De nombreuses pistes de recherches s'ouvrent alors dans la continuation de ces travaux.

Pour la recherche sur l'analyse d'interactions dans le cadre potentiel d'acquisition, nous proposons de travailler sur :

- l'approfondissement de l'analyse de l'interlangue de l'apprenant de niveau avancé en mettant l'accent sur les aspects morphosyntaxiques en comparaison avec la production orale en présentiel ;
- l'analyse de la progression de chaque apprenant au niveau de la structuration des énoncés en L2.

D'un point de vue interactionniste, il serait intéressant de travailler sur l'analyse séquentielle des discussions en langue étrangère en relation avec les processus d'élaboration de connaissances nouvelles dans notre contexte d'apprentissage spécifique.

Il serait également intéressant de développer le type d'activité envisageable, comme par exemple des activités de débat qui exigent une argumentation entre participants. Nous avons relevé certains aspects argumentatifs lors des échanges. Cependant, il nous semble que les thématiques que nous avons proposées permettaient de co-construire la discussion plutôt que de structurer le discours.

Quel que soit le développement des échanges audio et vidéo à distance, le clavardage, dans sa dimension orale-écrite reste et restera un outil précieux pour l'apprentissage de la langue étrangère et pour les études linguistiques.

Bibliographie

Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

Alber, J.-L. & Py, B. (1985). "Interlangue et communication exolingue". In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (2004). (dir.).

Alber, J.-L. & Py, B. (1986). "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation". *Etudes de linguistique appliquée(ELA)*, n° 61. pp.78-90.

Allès-Jardel, M. (1997). "Psychologie du développement et de l'apprentissage pour l'enseignement présecondaire du français langue étrangère". In Calaque, E. (dir.). *L'enseignement précoce du français langue étrangère. Bilan et Perspective*. Grenoble : Publication du laboratoire LIDILEM. pp. 14-20.

Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley / MA : Newbury House.

Anderson, J.R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*. New York : W. H. Freeman.

Anis, J. (1988). *L'écriture. Théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck.

Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Anis, J. (1999). "Chats et usages graphiques". In Anis, J. (dir.). *Internet et langue française*. Paris : Hermès. pp. 71-90.

Anis, J. (2003). "Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS". *Réseaux humains / Réseaux technologiques 4 - S'écrire avec les outils d'aujourd'hui*. Poitiers : CNDP. pp. 57-70. Disponible en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=547>

Arditty, J. & Levailant, M. (1987). "Repères pour l'analyse d'interactions verbales". *Encrages*, n° 18-19. pp. 9-20.

Arditty, J. (1998). "L'argumentation en langue étrangère : problèmes de chercheur, problèmes d'apprenants". *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALaP)*, n° 16-17. pp. 143-178.

Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La Grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

Authier-Revuz, J. (1998). "Le guillemet, un signe de 'langue écrite' à part entière". In Defays, J.-M., Rosier, L. & Tilkin, F. (dir.). (1998). *A qui appartient la ponctuation ?* Paris / Bruxelles : De boeck / Duculot. pp. 373-388.

- Bachman, (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier-Crédif.
- Bange, P. (1987). "La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue". *Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*. La Baume les Aix, novembre.
- Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- Bange, P. (1992b). "A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 1. pp. 53-85.
- Bange, P. (1996). "Considération sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère". In Cicurel, F. & Blondel, E. (dir.). *Carnet du Cediscor 4*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. pp. 189-202.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Bartning, I. & Forsberg, F. (2003). "Les séquences préfabriquées à travers les stades de développement en français L2". *XVI^e Congrès des Romanistes Scandinaves*. Consulté en décembre 2008 : <http://www.ruc.dk/cuid/publikationer/publikationer/XVI-SRK-Pub/TVI/TVI18-BartningForsberg/>
- Bartning, I. & Kirchmeyer, N. (2003). "Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 19. pp. 9-39.
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). "Itinéraires et stades de développement en français L2". *Journal of French language studies*, vol. 14, n° 3. pp. 281-299.
- Bartning, I. (1997). "L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. Tour d'horizon et esquisse d'une caractérisation de la variété avancée". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 9. pp. 9-50.
- Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*. Paris : Ophrys.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.
- Borel, M.-J., Grize, J.-B., Miéville, D. (1983, 1992). *Essai de logique naturelle*. Berne : Peter Lang.
- Bouchard, R. (1996). "Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle". *Langue française*, n° 112. pp. 88-105.

Brassac, C. (2004). "Action située et distribuée et analyse du discours : quelques interrogations". *Cahiers de Linguistique Française*, n° 26. pp. 251-268. Disponible en ligne : <http://clf.unige.ch/display.php?idFichier=83>

Bulea, E. & Bronckart, J.-P. "Pour une approche dynamique des compétences (langagières)". In Bronckart, J.-P., Bulea, E. & Pouliot, M. (dir.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. pp. 193-228.

Conseil de la coopération culturelle, Comité des langues vivantes, (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Conseil de l'Europe : Didier.

Carlo, C. (2000). "Une composante expérimentale en didactique des langues : l'étude de l'interaction de l'apport (*input*) en langue étrangère en situation d'interaction duelle". *Etudes de linguistique appliquée(ELA)*, n° 120. pp. 439-451.

Carroll, M. & von Stutterheim, C. (1997). "Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 9. pp. 83-115.

Carroll, S. (1995). "The irrelevance of verbal feedback to language learning". In Eubank, L., Selinker, L. & Sharwood, Smith, M. (dir.). (1995). *The current state of inter-language studies : studies in honor of W.E. Rutherford*. Amsterdam : Benjamin.

Carroll, S. (1997). "Le point de départ : la notion d'*input* dans une théorie de l'acquisition d'une langue seconde". *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage (CALaP)*, n° 15. pp. 33-51.

Carroll, S. (1999). "Input in SLA: Adults' sensitivity to different sorts of cues to French gender". *Language Learning*, vol. 49, n° 1. pp. 37-92.

Catach, N. (1980). "La ponctuation". *Langue française*, n° 45. pp. 16-27.

Catach, N. (1994). *La ponctuation. Histoire et système*. Paris : Presses Universitaire de France.

Catach, N. (1998). "La ponctuation et les systèmes d'écriture : dedans ou dehors ?". In Defays, J.-M., Rosier, L. & Tilkin, F. (dir.). (1998). *A qui appartient la ponctuation ?* Paris / Bruxelles : De boeck / Duculot. pp. 31-43.

Challe, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.

Chapelle, C. (1997). "CALL in the year 2000: still in search of research paradigms?". *Language Learning and Technology (LLT)*, vol. 1, n° 1. pp. 19-43.
<http://llt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>

Chapelle, C.A. (1998). "Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 2, n° 1. pp. 22-34. Consulté en septembre 2008 : <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/>

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.

Chen, J., Belkada, S. & Okamoto, T. (2003). "How a web-based course facilitated acquisition of English for academic purposes". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 8, n° 2. pp. 33-49. Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol8num2/chen>

Chini, M. (2003). "Le phénomène de la jonction interpropositionnelle dans la narration en italien L2 : entre agrégation et intégration". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 19. pp. 71-106.

Chun (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, vol. 22, n° 1. pp. 17-31.

Combettes, B. (2003). "Le topique comme constituant périphérique : aspects diachroniques". *Travaux de linguistique*, n° 47-2. pp. 137-161. Consulté en octobre 2007: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=TL&ID_NUMPUBLIE=TL_047&ID_ARTICLE=TL_047_0137

Corder, S.P. (1980). "Que signifient les erreurs des apprenants ?". *Langages*, n° 57. pp. 9-15.

Cordier, F. & Gaonac'h, D. (2005). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.

Cordier, F. & Gaonac'h, D. (2007). "La mémoire et les apprentissages". In Ionescu, S. & Blanchet, A. (dir.). *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif : volume coordonné par Daniel Gaonac'h*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 85-119.

Cosnier, J. (2002). "Interaction". In Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil. pp. 318-322.

Coste, D. (2006). "Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ?". In Castellotti, V. & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. pp. 11-25.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.

Crystal, D. (2004). *The language revolution*. Cambridge : Polity.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P. (1995). "Français langue seconde : un concept en question". *TREMA*, n° 7. pp. 3-12.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Dausendschön-Gay, & Krafft, (1991). "Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact". In Russier, C., Stoffel, H., Véronique, D.G. (dir.), *Interactions en langue étrangère : actes du 7^{ème} colloque international Acquisition d'une langue étrangère*. Aix-en-Provence : Université de Provence.

Degache, C. (2006a). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Habilitation à diriger des recherches, volume 1, synthèse. Grenoble : Université Stendhal – Grenoble 3. Disponible en ligne : http://www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006_DegacheC.pdf

Degache, C. (2006b). "Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance". In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, juillet 2006. pp. 58-74. Disponible en ligne : http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc2006_FDM.pdf

Degache, C. & Tea, E. (2003). "Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet". In C. Degache (dir), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues, de Galatea à Galanet, Lidil*, n° 28. Grenoble: Lidilem. pp. 75-94. Consulté en août 2009 : <http://lidil.revues.org/document1723.html>

Dejean-Thircuir, C. (2008). "Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 11, n° 1. pp. 7-32. Consulté en mars 2009 : <http://alsic.revues.org/index803.html>

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8. pp. 45-64. Consulté en septembre 2008 : http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Demaizière, F. (2004). "Ressources et guidage : définition d'une co-construction". In *La notion de ressources à l'heure du numérique. Notions en question*. ENS Edition, n° 8. pp. 81-103.

De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (2004). (dir.). pp. 79-93.

Depover, C. & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Depover, C. & Quintin, J.-J. (2004). "Galanet : un environnement de formation à distance à l'intercompréhension des langues romanes". *Actes du XI^e congrès mondial des professeurs de français*, Atlanta, USA. pp. 312-317.

Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "'Allô 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". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 11, n° 2. pp. 129-156. <http://alsic.revues.org/index892.html>

Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carles, L. (2003). "Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?". In Taurisson, A. & Senteni, A. (dir.). *Pédagogie.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Montréal : Presses de l'université de Québec. pp. 11-47. Consulté en février 2009 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>

Doughty, C.J. (2003). "Instructed SLA: Constraints, compensation, and enhancement". In Doughty, C.J. & Long, M.H. (dir.). (2006). *The Handbook of Second Language Acquisition*. UK : Blackwell. pp. 224-255.

Ellis, N. C. (2002). "Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 24, n° 2. pp. 143-188.

Ellis, R. & Roberts, C. (1987). "Two approaches for investigating second language acquisition in context". In Ellis, R. (dir.). (1987). *Second language acquisition in context*. London : Prentice-Hall International. pp. 3-29.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Fayol, M. (2007). "La psychologie cognitive, l'apprentissage, l'éducation et la formation". In Ionescu, S. & Blanchet, A. (dir.). *Psychologie cognitive et bases neurophysiologiques du fonctionnement cognitif : volume coordonné par Daniel Gaonac'h*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 425-443.

Faerch, C. & Kasper, G. (1986). "Strategic competence in foreign language learning". In Kasper, G. (1986). *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus : Aarhus University Press. pp. 179-193.

Filatova, K.L. (2006). "La construction de l'illusion : mécanismes linguistiques et cognitifs qui assurent la compréhension métaphorique du clavardage". In Gerbault, J. (dir.) pp. 137-147.

Fraczak, L. & Lebas, F. (2007). "Les articles en français comme opérateurs énonciatifs de la référenciation". In Fraczak, L. & Lebas, F. (dir.). *Interprétation : aspects sémantiques et pragmatiques : entre théorie et applications*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal. pp.71-83.

Fynn, J. (2007). "Aide à l'apprentissage du discours oral dans un contexte de communication asynchrone". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 10, n° 1. pp. 101-110. <http://alsic.revues.org/index586.html>

Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Editions universitaires de Fribourg.

- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (2004). (dir.). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard Py commenté*. Paris : Didier.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif*. Paris : A. Colin.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier / Didier.
- Gass, S.M. (1996). "Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer". In Ritchie, W. C. & Bhatia, T.K. (dir.). *The handbook of second language acquisition*. San Diego : Academic Press. pp. 317-345.
- Gass, S.M. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah / NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S.M. & Selinker, L. (2001). *Second language acquisition : an introductory course*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2002). "An interactionist perspective on second language acquisition". In Kaplan, R.B. (dir.). (2002). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York : Oxford. pp. 170-181.
- Gass, S.M. (2003). "Input and interaction". In Doughty, C.J. & Long, M.H. (dir.). (2006). *The handbook of second language acquisition*. UK : Blakwell. pp. 224-254.
- Gerbault, J. (1995). "Les nouvelles données de la communication : implications pour la diffusion de la langue écrite". *Cahier des Sciences Humaines*, vol. 31, n° 1. pp. 67-82.
- Gerbault, J. (2002). *TIC et diffusion du français*. Paris : L'Harmattan.
- Gerbault, J. (2006). (dir.). *La langue du cyberspace. De la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan.
- Giacobbe, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : CNRS.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Grevisse, M. (1993). *Le bon usage (treizième édition)*. Paris / Bruxelles : DeBoeck / Duculot.
- Grice, H.P. (1975). "Logic and conversation". In Cole, P. & Morgan, J.L. (dir.). *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York : A.P.

- Grice, H.P. (1979). "Logique et conversation". *Communications*, vol. 30. pp. 57-72.
 Disponible en ligne : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446?Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false
- Grize, J.-B. (1990a). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.
- Grize, J.-B. (1990b). "La construction du discours : un point de vue sémiotique". In Charolles, M., Fisher, S. & Jayez, J. (dir.). (1990). *Le discours*. Nancy : Presses Universitaires.
- Grize, J.-B. (1992). "Linguistique de l'énonciation et logique naturelle". In Milner, J.-C. (dir.). (1992). *La théorie d'Antoine Culioli. Ouvertures et incidences*. Paris : Ophrys. pp. 61-72.
- Grosjean, S. (2004). "L'apprentissage collaboratif à distance : Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle". *Les actes du colloque TICE 2004 (Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie)*. Consulté en janvier 2009 : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/75/82/PDF/Grosjean.pdf>
- Hancock, V. (1997). "Parce que : un connecteur macro-syntaxique. L'emploi de parce que chez des apprenants de français langue étrangère et des locuteurs natifs". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 9. pp. 117-145.
- Hancock, V. (2002). "L'emploi des constructions en *c'est x qui / que* en français parlé : une comparaison entre apprenants de français et locuteurs natifs". *Actes du quinzième congrès des romanistes scandinaves*. Romansk Forum 16. pp. 379-388.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif et formation à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Herring, S. (2001). "Computer-mediated Discourse". In Schiffrin, D., Tannen, D. Hamilton, H. (dir.). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford : Massachusetts / Blackwell. pp. 612-634.
- Herring, S. (2004). "Computer-Mediated Discourse Analysis. An approach to Researching Online Behavior". In Barab, S., Kling, R. & Gray, J. (dir.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 338-376.
- Hilgert, E. (2008a). "Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs". *Mélanges CRAPEL*, n° 31. pp. 129-143. Consulté en juillet 2009 : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/07_Hilgert_E.pdf
- Hilgert, E. (2008b). "Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires)". *Terre de FLE*. Revue du CLA de Besançon. Communication présentée le 16 juin 2007 au Colloque international de l'ADCUEFE, Université de Franche-Comté.
- Hoffman, H.G., Hullfish, K.C. & Houston, S. (1995). Virtual-reality monitoring. *Proceedings of the Virtual Reality International Symposium*. pp. 48-54. Piscataway, NJ : Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Houssaye, J. (2003). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF éditeur.

- Hymes, D. & Gumperz, J. (1989). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford / New York : Blackwell.
- Jeanneret, T. & Py, B. (2002). "Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle". In Véronique, D. & Cicurel, F. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle. pp. 37-51.
- Jefferson, G. (1972). "Side Sequences". In Sudnow, D. (dir.). *Studies in Social Interaction*. New York : The Free Press. pp. 294-338.
- Jepson, K. (2005). "Conversations – and negotiated interaction – in text and voice chat rooms". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 9, n° 3. pp. 79-98.
<http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/default.html>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). (dir.). *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales : Tome 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). "Oui, non, si : un trio célèbre et méconnu". *Marges Linguistiques*, n° 2. pp. 99-120. Consulté en novembre 2008 : http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%2000_ml112001/00_ml112001.pdf
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kern, R. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production". *The Modern Language Journal*, vol. 79. pp. 457-476.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure: Developing grammars again*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.
- Klein, W. & Perdue, C. (1997). "The basic variety. Or couldn't natural languages be much simpler?". *Second Language Research*, n° 13. pp. 301-347.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford / New York : Pergamon Press.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis - issues and implications*. London : Longman.
- Lafford, P.A & Lafford, B.A. (2005). "CMC technologies for teaching foreign languages : what's on the horizon ?". *CALICO Journal*, vol. 22, n° 3. pp. 679-710.

- Lai, C. & Zhao, Y. (2006). "Noticing and text-based chat". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 10, n° 3. pp. 102-120.
- Lambert, M., Carroll, M. & von Stutterheim, C. (2003). "La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 19. pp. 41-69.
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). "Conversation reflexives dans la classe de langues virtuelle par conference asynchrone". *Apprentissage de Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 1, n° 2. pp.81-99. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1999). "'Reflective conversation' in the virtual language classroom". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 2, n° 2. pp. 43-61. <http://llt.msu.edu/vol2num2/article2/index.html>
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : CLE international.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York : Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2006). "Second language acquisition and the issue of fossilization: There is no end, and there is no state". In Han, Z. & Odlin, T. (dir.). *Studies of fossilization in second language acquisition*. pp. 189-200.
- Lee, L. (2001). "Online interaction: negotiation of meaning and strategies used among learners of Spanish". *ReCALL*, vol. 13, part 2. pp. 232-244.
- Lerner, G. H. (1991). "On the syntax of sentence-in-progress". *Language in Society*, vol. 20. pp. 441-458.
- Levelt, W. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge / London : The MIT Press.
- Lindsay, P.H. & Norman, D.A. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie*. Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- Long, M.H. (1983). "Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. Studies?". *Studies in Second Language Acquisition*. n° 5. pp. 177-193.
- Long, M.H. (1996). "The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition". In Richie, W.C. & Bhatia, T.K. (dir.). *Handbook of Research on Language Acquisition : Second Language Acquisition*, vol. 2. New York : Academic Press. pp. 413-468.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Lüdi, G. (1989). "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques". *Actes du 18ème Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*. (1986). Université de Trèves. Tome 7. pp. 405-424.

- Mackey, W.F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris : Editions Klincksieck.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2006). "Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter". In Castellotti, V. & Chalabi, H. (2006). *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*. Paris : L'Harmattan. pp. 275-282. Consulté en novembre 2008 : <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>
- Mangiante, J.-M. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Marcoccia, M. (1998). "La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette", In Guéguen, N. & Toblin, L. (dir.). *Communication, société et Internet*. pp. 15-22. Paris : L'Harmattan.
- Martinez, P. (2002). "Apprentissage et curriculum en Français Langue Seconde : une introduction". In Martinez, P. (dir.). (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose. pp. 9-20.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern / Berlin / Paris : Peter Lang.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). "Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, vol. 21. pp. 203-223.
- Miecznikowski, J., Mondada, L., Müller, K. & Pieth, C. (2001). "L'exposé scientifique comme activité pratique et interactive". In Cicurel, F. & Doury, M. (dirs.). *Interactions et discours professionnels : usage et transmission*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Crédif / Hatier.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Mondada, L. (1999). "L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions". *Langage et société*, vol. 89. pp. 9-36.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction : comment émergent les savoirs*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Gap / Paris : Ophrys.
- Negretti, R. (1999). "Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 3, n° 1. pp. 75-87. Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>

- Nishimura, Y. (2003). Linguistic Innovations and Interactional Features of Casual Online Communication in Japanese, vol.9, n° 1.
<http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue1/nishimura.html#Eccentric>
- Noet-Morand, P. (2003). "Le 'chat' favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ?". *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 3. pp. 375-398.
- Noyau, C. (1980). "Etudier l'acquisition d'une langue non-maternelle en milieu naturel", *Langages*, n° 57. pp. 73-86.
- Noyau, C. (1988). "Recherches sur l'acquisition spontanée de langues étrangères dans le milieu social". *Dialogues et Cultures (Québec)*, mai. pp. 208-218. Consulté en octobre 2008 :
http://colette.noyau.free.fr/upload/NoyauFIPF_Qbc.pdf
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in SLA*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Panckhurst, R. (1997). "La communication 'médiatisée' par ordinateur ou la communication 'médiée' par ordinateur ?". *Terminologies nouvelles*, n° 17. pp.56-58.
- Panckhurst, R. (2006). "Discours électronique médié : quelle évolution depuis une décennie ?". In Gerbault, J. (2006). (dir). pp.121-136.
- Payne, S. & Whitney, P.J. (2002). "Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, working memory and interlanguage development". *CALICO journal*, vol. 20, n° 1. pp.7-32.
- Pêcheux, M. (1990). *L'inquiétude du discours*. Textes réunis par Maldidier, D. Paris : Editions des cendres.
- Pekarek Doehler, S. (2000). "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 12. pp. 3-26. Consulté en octobre 2008 :
<http://aile.revues.org/document934.html>
- Pellettier, J. (2000). "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence". In Warschauer, M. & Kern, R. (dir.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 59-86.
- Peraya, D. (2000). "Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisé". In Alava, S. (dir.). pp. 17-44.
- Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*. Paris : CNRS.

- Perdue, C. (1996). "Pre-basic Varieties: The first stage of second language acquisition". In Kellerman, E., Weltens, B. & Bongaerts, T. (dir.). (1996). *EUROSLA 6. A selection of papers*. Amsterdam : VU Uitgeverij. pp. 135-149.
- Plantin, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris : Editions Kimé.
- Plantin, C. (1991). "Question → argumentations → réponses". In Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. pp. 63-85.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Edition du seuil.
- Pochard, J.-C. (2002). "Le Français Langue Seconde Hôte : un cas limite de Français Langue Seconde". In Martinez, P. (dir.). (2002). *Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum*. Paris : Maisonneuve & Larose. pp. 101-142.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). "Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir". *Le Français Dans Le Monde (FDLM)*, n° 154.
- Porquier, R. & Py. B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*. Paris : Didier.
- Porquier, R. (1984). "Communication exolingue et apprentissage des langues". In Py, B. (dir.). *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes. pp. 17-47.
- Psotka, J. (1995). "Immersive Tutoring Systems: Virtual Reality and Education and Training". *Instructional Science*, vol. 23, n° 5-6. pp. 405-431.
- Purnelle, G. (1998). "Théorie et typographie : une synthèse des règles typographiques de la ponctuation". In Defays, J.-M., Rosier, L. & Tilkin, F. (dir.). (1998). *A qui appartient la ponctuation ?* Paris / Bruxelles : De boeck / Duculot. pp. 211-221.
- Py, B. (1980). "Quelques réflexions sur la notion d'interlangue". In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (2004). (dir.). pp. 25-39.
- Py, B. (1989). "L'acquisition dans la perspective de l'interaction". *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Contemporaine (DRLAV)*, n° 41. pp. 83-100.
- Py, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". In Gaonac'h, D. (dir.). (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le monde*, Numéro spécial. pp. 81-88.
- Regan, V. (2002). "Le contexte d'acquisition : la variation du groupe et de l'individu". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 17. pp. 123-141. Consulté en octobre 2008 : <http://aile.revues.org/document1038.html>
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

- Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, P.-R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Robinson, P. (2003). "Attention and memory during SLA". In Doughty, C.J. & Long, M.H. (dir.). (2006). *The handbook of second language acquisition*. UK : Blackwell. pp. 631-678.
- Rolland, D. (2000). "Français langue étrangère ou français langue seconde : le grand écart". *Le français dans le monde (FDLM)*. Juillet-août. Consulté en novembre 2008 : <http://www.fdlm.org/fle/article/311/flefls.html>
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Didier.
- Schmidt, R.W. (2001). "Attention". In Robinson (dir.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 3-32.
- Schlyter, S. (1996). "Télicité, passé composé et types de discours dans l'acquisition du français langue étrangère". *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 1, n° 1. pp. 107-118.
- Selinker, L. & Lakshmanan, U. (1992). "Language transfer and fossilization: The multiple effects principle". In Gass, S. & Selinker, L. (dir.). *Language transfer in language learning*. Amsterdam : John Benjamins. pp. 197-216.
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, vol. 10, n° 3. pp. 209-231.
- Selinker, L. (1994). *Rediscovering interlanguage*. London / New York : Longman.
- Slobin, D. 1993. "Adult language acquisition: a view from child language study". In Perdue, C. (dir.). *Adult language acquisition : Cross-linguistic perspectives*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Smith, B. (2003). "Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model". *The Modern Language Journal*, vol. 87, n° 1. pp. 38-57.
- Sotillo, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 4, n° 1. pp. 82-119. Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics*, vol. 16, n° 3. pp. 371-391.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible *input* and comprehensible output in its development". In Gass, S. & Madden, C.G. (dir.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley MA : Newbury House. pp. 235-253.

Swain, M. (1995). "Three functions of output in second language learning", dans Cook, G. & Seidlhofer, B. (dir.). *Principles and practice in applied linguistics : studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford : Oxford University Press. pp. 125-144.

Toulmin, (1991). *The uses of argument*. Cambridge / New York / Port Chester : Cambridge university press.

Traverso, V. (1995). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Trévisiol, P. (2006). "Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 24. pp. 14-43. Disponible en ligne : <http://www.umar7023.cnrs.fr/IMG/pdf/Trevisiol06.pdf>

Tudini, V. (2003a). "Using native speakers in chat". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 7, n° 3. pp. 141-159. Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/>

Tudini, V. (2003b). "Conversational Elements of Online Chatting : Speaking Practice for Distance Language Learners?". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 6, n° 2. pp.63-81. http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1.htm

Van Ek, J.A. (1988). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Les éditions du Conseil de l'Europe.

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*. London : Longman.

Vandergriff, I. (2006). "Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussions". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 10, n° 1. pp.110-138. <http://llt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/default.html>

VanPatten, B. (1990). "Attending to form and content in the *input*". *Studies in Second Language Acquisition*, n° 12. pp. 287-301.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction : Theory and research*. Norwood / NJ : Ablex.

Vasseur, M.-T. (1989-90). "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère : séquences de négociation et processus d'acquisition". *Langage et Société*, n° 50-51. pp. 67-86.

Vasseur, M.-T. (2002). " Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? ". *La notion de compétence en langue. Notions en questions : rencontres en didactique des langues*, n° 6. pp. 37-50.

Vasseur, M.-T. (2005). *Rencontres de langues : question(s) d'interaction*. Paris : Didier.

Véronique, D. (1992). "Quel profil d'apprenant ? Réflexions méthodologiques". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 1. pp. 5-35. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/document1256.html>

Véronique, D. (2000). "Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères". *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 120. pp. 403-415.

Véronique, D. (2004). "The acquisition of discourse in French SLA". *Journal of French language studies*, vol. 14. pp. 257-280.

Vion, R. (2000). *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires Mirail.

Wald, P. & Manessy, G. (1979). *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*. Paris : L'Harmattan.

Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom". *Calico Journal*, vol. 13. pp.7-26.

Watorek, M. (2004). "Construction du discours par des apprenants de langues, enfants et adultes". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE)*, n° 20. pp. 129-168.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York : Linguistic Circle of New York.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). "The teaching of learning strategies". In Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching (3rd edition)*. New York : Macmillan. pp. 315-327.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford : Oxford University Press.

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). "Language Switches in L3 Production: Implications for a polyglot speaking model". *Applied Linguistics*, vol. 3, n° 19. pp. 295-333.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Editions du Seuil.

Wong, W & Simard, D. (2001). "La saisie, cette grande oubliée !". *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, n° 14. pp. 59-86. Consulté en septembre 2008 : <http://aile.revues.org/document1476.html>

Yun, H. (2005). *Didactique des langues et activités de clavardage : quelques repères pour l'enseignement / apprentissage de FLE*. Mémoire de DEA. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Sites Internet

Commission générale de terminologie et de néologie (1999) :

<http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/cogether/16-03-99-internet-listes.html>

Conseil de l'Europe. (nd.). *Manuel de maîtrise d'Internet : t'Chat*. Consulté en juillet 2009 :

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/analysecomm.htm#chatsites>

Galanet (2001) : <http://www.galanet.be>

Office québécois de la langue française (OQLF, 2002) : <http://www.olf.gouv.qc.ca/>

WebCT. (2001). *Français Langue Étrangère. Formation linguistique et culturelle*.

<http://www.cip.dauphine.fr/challe>

Liste des figures

Figure 1 Composantes de base du processus d'acquisition d'une L2 selon la recherche interactionniste-acquisitionniste (Gass, 1997, cité par Chapelle, 1998 : 23)	15
Figure 2 : schéma des relations entre les composants du système cognitif (Gaonac'h, 1991 :109)	19
Figure 3 Schéma global d'interactions entre apprenant, langue et contexte (Porquier & Py, 2004 : 44)	72
Figure 4 Schéma de médiatisation de la relation qui existe entre apprentissage, discours et contexte social (Porquier & Py, 2004 : 44)	73
Figure 5 La page de connexion sur <i>WebCT</i> (janvier 2008).....	124
Figure 6 La page d'accueil de la plateforme de l'université Paris Dauphine en 2007-2008...	125
Figure 7 Les espaces dans le forum de discussion sur la plateforme <i>WebCT</i> . La capture d'écran a été faite en janvier 2009.	127
Figure 8 La page d'accueil de "Causette (<i>chat</i>)" pour entrer dans une salle de clavardage sur la plateforme <i>WebCT</i> . La capture d'écran a été faite en juin 2006.....	129
Figure 9 Fenêtre de clavardage dans l'espace "Causette (<i>chat</i>)" sur <i>WebCT</i>	129
Figure 10 Fenêtre de clavardage sur <i>MSN Live Messenger</i>	130
Figure 11 Moyenne de nombre des apprenants participants à la séance.....	139
Figure 12 Nombre des apprenants à chaque séance.....	139
Figure 13 Fenêtre de la salle de clavardage sur la plateforme <i>WebCT</i>	147
Figure 14 Fenêtre de clavardage sur <i>MSN Live Messenger</i> (version 2008).....	148
Figure 15 Analyse du discours-en-interaction par clavardage.....	163
Figure 16 Moyenne de prises de parole durant neuf séances.....	165
Figure 17 Nombre de prises de parole par séance.....	165
Figure 18 Pourcentage de prises de parole entre apprenants et tuteur.	167
Figure 19 Pourcentage de prises de parole – séances du lundi.	167
Figure 20 Pourcentage de prises de parole – séances du jeudi.....	168
Figure 21 Moyenne d'utilisation d'éléments lexicaux non spécifiques par les étudiants et les tuteurs.....	172
Figure 22 Moyenne par prise de parole d'utilisation des énoncés au niveau de la structure complexe.	175
Figure 23 Utilisation de signes de ponctuation par phrase (1. Points de suspension : 13,45%, 2. Multiples points d'exclamation : 0,79%, 3. Multiples points d'interrogation : 0,15%, 4. Aucune ponctuation).....	189
Figure 24 Utilisation de parenthèses et de guillemets.....	189
Figure 25 : La configuration d'affichage sur <i>MSN Live Messenger</i>	219
Figure 26 Construction de la discussion par clavardage (séance 1-1).	243
Figure 27 "Les bibliothèques" – nouveau sujet introduit dans la discussion.	246
Figure 28 Intervention alternative lors de la multiplication séquentielle.....	249
Figure 29 Séquence trilogale dans une discussion par clavardage.....	251
Figure 30 Construction de la discussion par clavardage (séance 4-1).	252
Figure 31 Construction de la discussion par clavardage (séance 5-1). L'épaisseur du contour des carrés signifie l'importance du thème sur lequel les participants se sont focalisés davantage. Plus le contour est épais, plus le thème a été traité.....	268
Figure 32 Structure de la discussion dans les séances 1-1, 4-1 et 5-1.....	270
Figure 33 Processus de la construction des énoncés de COLD à partir de l'intervention de ses interlocuteurs.....	282

Liste des tableaux

Tableau 1 Différenciation entre le français général et le FOS (Mangiante & Parpette, 2004 : 54).....	70
Tableau 2 Le profil des étudiants de l'année 2007-2008.....	138
Tableau 3 : Niveaux de jonction (Raible, 1992 ; repris par Chini, 2003 : 74).....	154
Tableau 4 : catégories d'analyse.....	174

Table des matières

Introduction 7

Partie 1 Construction de la recherche 9

Chapitre 1 Acquisition et apprentissage d'une L2 10

1.1 *L'input* dans l'acquisition d'une L2..... 11

1.1.1 L'hypothèse de l'input (Input Hypothesis)..... 11

1.1.2 L'input chez les interactionnistes-acquisitionnistes..... 13

1.1.2.1 *L'input* et l'attention..... 15

1.1.2.2 *L'input* et l'*intake* 17

1.1.2.3 *L'input* et l'*output*..... 21

1.2 L'interlangue et la nativisation 23

1.2.1 Le transfert et les interférences 25

1.2.2 L'interlangue et les erreurs 27

1.2.3 La fossilisation 28

1.2.4 La nativisation 30

1.3 L'interaction verbale..... 31

1.3.1 L'interaction ou la communication ? 32

1.3.2 Organisation structurale des interactions 35

L'acte de langage 35

L'intervention 35

L'échange..... 35

La séquence 36

1.3.3 Les éléments constitutifs de l'interaction 37

Les interactants..... 37

Le cadre spatio-temporel..... 38

Le but..... 38

1.3.4 Différents types d'interactions..... 39

1.3.4.1 La conversation 40

1.3.4.2 La discussion 41

1.3.4.3 Le débat 42

1.3.4.4 Le discours-en-interaction..... 44

1.4 Interaction et apprentissage d'une L2 : la communication exolingue..... 45

1.4.1 Pourquoi parle-t-on de communication exolingue ? 45

1.4.2 Interaction dans un cadre potentiel d'acquisition 50

1.4.2.1 Apparition de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)..... 50

Les SPA par mouvement d'autostructuration 51

Les SPA par mouvement d'hétérostructuration..... 52

Les SPA par un mouvement double d'interprétation..... 52

1.4.2.2 La notion de bifocalisation..... 53

1.5 Les stratégies des apprenants lors des interactions en L2..... 54

1.6 Discussion : acquisition / apprentissage d'une L2..... 57

1.6.1 Le processus d'acquisition chez l'apprenant adulte de niveau avancé..... 58

1.6.2 Apprentissage d'une L2 : apprentissage déclaratif ou apprentissage

procédural ? 60

Chapitre 2 Le FLE dans un contexte académique..... 64

2.1 Le français conçu comme objet d'enseignement / apprentissage à des non-natifs

65

2.1.1 Le français langue étrangère (FLE)..... 66

2.1.2 Le français langue seconde (FLS)..... 67

2.1.3	Le français de spécialité	68
2.1.4	Le français sur objectif spécifique (FOS)	69
2.2	Contexte académique	71
2.2.1	L'importance du contexte	71
2.2.2	Le contexte académique	75
2.3	Compétences en langue académique	76
2.3.1	Peut-on parler de compétence de communication dans un contexte académique ?	76
2.3.2	Les compétences pragmatiques requises des étudiants étrangers en milieu académique.....	79
2.3.2.1	La compétence discursive	80
2.3.2.2	La compétence argumentative.....	82
2.3.2.3	L'intérêt de la linguistique textuelle pour le développement de la compétence discursive et de la compétence argumentative	85
2.3.3	Le développement de la compétence textuelle chez les apprenants de niveau "avancé" 87	
2.3.3.1	La variété de base et l'apprenant de niveau avancé ?	87
2.3.3.2	Le continuum des stades acquisitionnels de l'apprenant en français L2	89
2.4	Discussion : le FLE dans un contexte académique.....	93
Chapitre 3	Clavardage et CMO	98
3.1	Le clavardage.....	98
3.1.1	Le choix du terme "clavardage" dans notre recherche	98
3.1.2	Caractéristiques générales	99
3.1.2.1	Communication électronique scripturale synchrone	99
3.1.2.2	Réalité dans un environnement virtuel.....	100
3.1.2.3	L'élimination de la norme de l'écrit	100
3.1.3	Le clavardage pour des échanges oraux-écrits	101
3.1.4	Potentiel des activités de clavardage pour l'appropriation d'une L2	103
3.1.4.1	Rôles divers pour l'acquisition d'une L2	103
3.1.4.2	Dynamisme des interactions à travers les activités orales-écrites.....	104
3.1.4.3	Activité coopérative / collaborative par clavardage en plurilingue : Galanet 106	
3.2	La CMO	106
3.2.1	La CMO : communication "médiatisée" ou "médiée" par ordinateur ?	107
3.2.2	La typologie de la CMO.....	109
3.2.2.1	La CMO asynchrone	110
3.2.2.2	La CMO synchrone	113
3.2.3	La CMO favorise-t-elle l'appropriation d'une L2 ?	114
3.2.3.1	Les caractéristiques de la CMO	115
3.2.3.2	L'appropriation d'une L2 par la CMO	117
3.2.3.3	Etude de cas particuliers : le <i>VoiceForum</i> et la visioconférence.....	118
3.3	Pour résumer	119
Partie 2	Le projet Favi – recueil et analyse de données.....	120
Chapitre 4	Le projet Favi et les activités de clavardage	121
4.1	Le projet Favi	121
4.1.1	L'objectif du projet	121
4.1.2	Public visé	123
4.1.3	Le déroulement du projet	123
4.2	La plateforme de FAD de l'université Paris Dauphine.....	124
4.3	Les activités proposées	126

4.3.1	Activités asynchrones sur les forums de discussion de WebCT	126
4.3.1.1	L'espace "Points linguistiques"	127
4.3.1.2	Les espaces "Journal" et "Atelier d'écriture"	127
4.3.2	Activités synchrones de clavardage	128
4.3.2.1	Sur la plateforme	128
4.3.2.2	Sur <i>MSN Live Messenger</i>	130
4.4	La mise en place des activités de clavardage	130
4.4.1	Expérience-pilote de l'année 2005-2006	130
4.4.2	La conception des activités discursives dans un contexte académique.....	131
4.4.3	Réflexions basées sur l'expérience-pilote pour concevoir des activités.....	132
4.4.3.1	Les activités basées sur le principe de coopération.....	133
4.4.3.2	Création des règles du jeu pédagogiques	134
4.4.4	Les expériences de l'année 2007-2008	137
4.4.4.1	Expériences sur <i>MSN Live Messenger</i>	137
4.4.4.2	Déroulement des séances de clavardage	139
Chapitre 5	Méthodologie de recueil et d'analyse de données	147
5.1	Méthodologie de recueil.....	147
5.1.1	Enregistrements des interactions synchrones sur la plateforme WebCT	147
5.1.2	Enregistrement des interactions synchrones sur <i>MSN Live Messenger</i>	148
5.2	Méthodologie d'analyse : analyse du discours-en-interaction par clavardage	149
5.2.1	Analyse de la structure des énoncés en L2.....	150
5.2.1.1	La complexité syntaxique.....	150
5.2.1.2	La complexité discursive.....	152
5.2.2	Analyse des aspects acquisitionnels dans les interactions	155
5.2.3	Analyse du discours médié par ordinateur (ADMO)	155
5.2.4	Analyse des topogrammes du clavardage (des "chats" selon Anis).....	156
5.3	Quelques points terminologiques.....	158
5.3.1	Thème et objet de discours	158
5.3.2	Sujet et objet de discussion	160
5.3.3	Question, réponse et / ou assertion.....	160
5.4	Démarche d'analyse des données	161
Chapitre 6	Aspects généraux des interactions en L2 à distance synchrones	164
6.1	Dynamisme de l'interaction.....	164
6.1.1	Les premières expériences (2005-2006)	164
6.1.2	Les secondes expériences (2007-2008).....	166
6.2	Rite de familiarité.....	168
6.3	Observation de la structure des énoncés en L2	170
6.3.1	Utilisation du lexique	171
6.3.2	Utilisation des structures complexes	173
6.4	Marques transcodiques.....	176
6.5	Bilan de satisfaction sur les activités de clavardage.....	179
6.6	Discussion	181
Chapitre 7	Les topogrammes dans Favi.....	184
7.1	Usage classique des signes de ponctuation	185
7.2	Analyse des données	188
7.2.1	Bilan de l'utilisation des signes de ponctuation dans Favi	188
7.2.2	Les points de suspension	190
7.2.3	Utilisation des parenthèses	197
7.2.3.1	Fonctions complémentaires.....	198
	Indication auxiliaire.....	198

Usage périphrastique	200
Développement explicatif	201
7.2.3.2 Fonctions métacommunicatives	203
Demande de correction.....	203
Echanges privés hors du sujet de la discussion	206
7.2.4 Utilisation de guillemets.....	208
Les citations.....	209
Le statut autonome de l'élément entre guillemets	211
La mise en valeur de l'énoncé	213
Les guillemets comme signes d'intonation.....	215
7.2.5 La présence de multiples points d'interrogation et d'exclamation.....	217
7.3 Utilisation des émoticônes.....	218
7.4 Discussion	221
Chapitre 8 Analyse du discours-en-interaction par clavardage dans Favi	225
8.1 Question et réponse-assertion	226
8.1.1 Les questions qui construisent les interactions	227
8.1.1.1 Pour une meilleure organisation des informations.....	227
8.1.1.2 Pour le développement du sujet initial	228
8.1.2 Finalité des interactions dans un contexte académique.....	232
8.1.3 L'absence de réponse.....	235
8.1.4 Discussion : l'importance de l'enchaînement des énoncés	236
8.2 Relevé des caractéristiques discursives	237
8.2.1 Spécificités de la première rencontre	237
8.2.2 La thématization à partir du sujet initial.....	244
8.2.2.1 La thématization dans le sujet du jour.....	244
8.2.2.2 La multiplication séquentielle	246
8.2.2.3 La possibilité d'intervention alternative	247
8.2.2.4 Le trilogue dans la discussion par clavardage : séquence trilogale.....	249
8.2.3 Co-construction et développement des objets de discussion	253
8.2.3.1 Différentes façons d'organiser l'information	254
8.2.3.2 Multiplication séquentielle : acceptée ou refusée ?.....	258
8.2.3.3 Développement du sujet : réussi ou non ?.....	260
8.2.3.4 Réaction verbale : optionnelle ou obligatoire ?.....	263
8.2.3.5 Discours "numéroté"	265
8.2.4 Discussion	269
8.3 Le potentiel acquisitionnel dans la discussion par clavardage : séquences latérales	272
8.3.1 Séquences latérales dans les échanges en présentiel.....	273
8.3.2 Séquences latérales dans le clavardage	274
8.3.2.1 Séquence latérale à distance comme celle en présentiel	274
8.3.2.2 La manifestation "silencieuse" d'un problème de compréhension.....	275
8.3.2.3 L'enchaînement des séquences latérales dans les interactions à base textuelle	278
8.3.3 Discussion	284
Conclusion et perspectives.....	286
Bibliographie 289	
Liste des figures	306
Liste des tableaux	307
Table des matières.....	308
Index des notions	312

Index des notions

- acquisition, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 67, 71, 72, 73, 74, 79, 81, 83, 87, 88, 89, 91, 96, 103, 104, 114, 117, 119, 132, 150, 151, 152, 153, 226
- activités orales-écrites, 104
- apprentissage déclaratif, 10, 60, 62
- apprentissage procédural, 10, 57, 60, 62, 63
- appropriation, 15, 17, 20, 45, 48, 49, 52, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 81, 98, 103, 114, 117, 226, 272
- attention, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 37, 42, 46, 53, 54, 72, 85, 88, 104, 136, 159, 184, 189, 197, 204, 208, 210, 214, 215, 222, 229, 231, 236, 239, 252, 257, 259, 260, 267, 271, 273, 275, 277, 285
- bifocalisation, 10, 46, 53
- clavardage, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 119, 121, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 139, 140, 141, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 166, 169, 170, 171, 177, 179, 180, 181, 182, 184, 189, 198, 203, 207, 209, 213, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 229, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 243, 244, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 278, 284, 285
- CMO, 87, 98, 99, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 155, 184
- co-construction, 115, 160, 162, 168, 174, 225, 226, 241, 243, 245, 247, 253, 262, 269, 274, 284
- communauté, 80, 81, 92, 99, 136, 170, 223, 224
- communication, 11, 16, 18, 19, 20, 24, 25, 32, 33, 34, 37, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 72, 76, 78, 79, 80, 84, 85, 87, 95, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 126, 129, 134, 135, 136, 138, 141, 142, 155, 158, 162, 165, 168, 169, 170, 184, 185, 188, 191, 217, 218, 224, 228, 235, 237, 238, 256, 259, 263, 265, 267, 271, 273, 274, 284, 285
- communication électronique scripturale, 99, 109, 158
- communication exolingue, 20, 25, 32, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 57
- communication médiée par ordinateur, 87, 98, 114, 155
- compétence discursive, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 152, 153, 162
- compétence textuelle, 64, 78, 84, 87, 89, 92, 174
- construction, 15, 44, 59, 72, 85, 96, 145, 159, 160, 162, 167, 174, 178, 179, 185, 186, 190, 197, 198, 200, 203, 206, 210, 214, 221, 253, 267, 281, 282
- contexte académique, 4, 64, 76, 77, 79, 80, 84, 86, 93, 95, 96, 119, 131, 132, 133, 134, 136, 140, 155, 157, 158, 162, 173, 184, 189, 216, 218, 224, 225, 232, 236, 237, 243, 253, 269
- conversation, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 85, 98, 101, 105, 113, 114, 115, 117, 133, 134, 135, 136, 218, 221, 222, 233, 236, 243, 251, 263, 265, 278, 280, 282
- conversation réflexive, 114, 115
- discours en interaction, 44, 241
- discours-en-interaction par clavardage, 225
- discussion, 39, 41, 42, 43, 97, 98, 99, 100, 105, 108, 110, 111, 112, 118, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 180, 181, 182, 184, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 205, 206, 207, 208, 216, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 268, 269, 270, 271, 272,

273, 274, 275, 277, 278, 281, 283, 284, 285
 entrée, 11, 17
 exolingue, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 58
 forum de discussion, 113, 128
 français académique, 65, 93, 121, 122, 126, 133, 136, 171, 179
 input, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 31, 50, 58, 72, 115, 255
 Input, 17
 intake, 10, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 72
 Intake, 17
 interaction, 10, 14, 20, 21, 22, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 62, 63, 72, 73, 74, 77, 79, 84, 85, 86, 97, 100, 101, 104, 105, 106, 108, 112, 115, 117, 118, 131, 132, 133, 134, 136, 141, 142, 149, 153, 156, 158, 160, 162, 163, 164, 168, 171, 181, 182, 223, 225, 228, 236, 240, 243, 244, 253, 267, 269, 270, 271, 273, 277, 285
 interlangue, 10, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 47, 49, 51, 52, 57, 58, 60, 91, 103, 104, 117, 122, 155, 162, 164, 182, 255, 280
 nativisation, 17, 23, 30, 31, 255
 noticing, 15, 16, 22, 104
 objet de discours, 41, 158, 159, 160, 253, 262
 objet de discussion, 160, 230, 243, 259, 283
 oral-écrit, 98, 103, 157, 163, 190, 221
 output, 10, 15, 17, 21, 22, 23, 28, 117
 production, 10, 11, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 30, 33, 50, 51, 53, 57, 59, 61, 62, 63, 74, 78, 80, 92, 117, 126, 131, 150, 156, 158, 164, 170, 221, 285
 production langagière, 10, 11, 15, 16, 19, 22, 50, 57, 63, 117, 131, 158
 repérage, 16, 23
 saisie, 17, 19, 20, 72
 Segment, 17
 séquence latérale, 273, 274, 275, 278, 279, 280, 281, 284
 séquence trilogale, 249, 251, 253, 269
 séquences latérales, 226, 272, 273, 274, 278, 284
 séquences potentiellement acquisitionnelles, 10, 20, 50, 51, 205
 SPA, 10, 20, 50, 51, 52, 54, 205
 stratégie, 55, 57, 145, 153, 228, 255, 269
 subordination, 31, 88, 90, 91, 92, 152, 153, 154, 171, 174, 175, 256
 sujet de discussion, 132, 160, 162, 166, 207, 208, 230, 235, 269
 thème, 36, 43, 80, 97, 106, 123, 137, 145, 158, 159, 160, 165, 187, 241, 261, 263, 264, 268
 topogrammes, 149, 156, 157, 170, 184, 185, 221, 222, 224, 225
 trilogue, 249, 251

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268 Langage et Langues

Hyeon Yun

**ECHANGES A DISTANCE ENTRE
APPRENANTS DE FLE**

**ETUDE DES INTERACTIONS SYNCHRONES
EN CONTEXTE ACADEMIQUE**

**Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures
préparée sous la direction de**

Françoise DEMAIZIERE

et

Georges Daniel VERONIQUE

Soutenue le 25 novembre 2009

Volume 2

Annexes : corpus de clavardage

Jury :

Christian Degache, université Stendhal Grenoble III (rapporteur)

Françoise Demaizière, université Paris Diderot Paris 7 (experte invitée)

Dominique Macaire, université Paris 3 et université Bordeaux IV-IUFM d'Aquitaine

Marie-Thérèse Vasseur, université du Maine (rapporteur)

Georges Daniel Véronique, université Paris 3 et université de Provence (directeur de thèse)

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268 Langage et Langues

Hyeon Yun

**ECHANGES A DISTANCE ENTRE
APPRENANTS DE FLE
ETUDE DES INTERACTIONS SYNCHRONES
EN CONTEXTE ACADEMIQUE**

**Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures
préparée sous la direction de
Françoise DEMAIZIERE
et
Georges Daniel VERONIQUE**

Soutenue le 25 novembre 2009

Volume 2

Annexes : corpus de clavardage

Jury :

Christian Degache, université Stendhal Grenoble III (rapporteur)

Françoise Demaizière, université Paris Diderot Paris 7 (experte invitée)

Dominique Macaire, université Paris 3 et université Bordeaux IV-IUFM d'Aquitaine

Marie-Thérèse Vasseur, université du Maine (rapporteur)

Georges Daniel Véronique, université Paris 3 et université de Provence (directeur de thèse)

Sommaire

Annexe 1 : Activités de clavardage de l'année 2005-2006	4
Séance 1 (le 31 janvier 2006).....	5
Séance 2 (le 7 février 2006)	10
Séance 3 (le 14 février 2006)	19
Séance 4 (le 21 février 2006)	31
Séance 5 (le 28 février 2006)	40
Séance 6 (le 7 mars 2006).....	48
Séance 7 (le 21 mars 2006).....	55
Séance 8 (le 3 mai 2006).....	62
Séance 9 (le 10 mai 2006).....	67
Annexe 2 : Activités de clavardage de l'année 2007-2008	73
Séance 1.....	74
Séance 1-1 (le 3 mars 2008)	74
Séance 1-2 (le 6 mars 2008)	81
Séance 2.....	88
Séance 2-1 (le 10 mars 2008)	88
Séance 2-2 (le 13 mars 2008)	98
Séance 3.....	105
Séance 3-1 (le 17 mars 2008)	105
Séance 3-2 (le 20 mars 2008)	113
Séance 4.....	120
Séance 4-1 (le 24 mars 2008)	120
Séance 4-2 (le 27 mars).....	126
Séance 5.....	132
Séance 5-1 (le 31 mars 2008)	132
Séance 6.....	142
Séance 6-1 (le 7 avril 2008).....	142
Séance 6-2 (le 10 avril 2008)	151
Séance 7.....	160
Séance 7-1 (le 14 avril 2008)	160
Séance 7-2 (le 17 avril 2008)	166
Séance 8.....	174
Séance 8-1 (le 21 avril 2008)	174
Séance 8-2 (le 24 avril 2008)	179
Séance 9.....	186
Séance 9-1 (le 5 mai 2008)	186
Séance 9-2 (le 8 mai 2008)	195
Séance 10.....	201
Séance 10-1 (le 12 mai 2008)	201
Séance 10-2 (le 15 mai 2008)	207
Séance 11.....	214
Séance 11-1 (le 19 mai 2008)	214
Séance 11-2 (le 22 mai 2008)	219
Séance 12.....	225
Séance 12-1 (le 26 mai 2008)	225

Annexe 1 : Activités de clavardage de l'année 2005-2006

Les sujets de discussion n'ont pas été construits par nous pour cette phase.

Séance 1 (le 31 janvier 2006)

Bienvenue à la session de janvier. Pour bien commencer l'année, il est possible de connaître l'ensemble du programme ainsi que les travaux à composer dans la section Calendrier. Vous pouvez également retrouver les comptes rendus des différentes séances précédentes dans la section Contenu du séminaire. Par ailleurs, des informations complémentaires sont déjà disponibles dans le forum de discussion (dans la section communication). Vous pouvez y proposer toutes les questions (suggestions, avis, opinions...) qui vous intéressent.

```
^ *****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Tue Jan 31 17:00:57 2006
*^ *****
*+**** E entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:00:57 2006
1a E>>Bonjour
2a E>>Ah zut, je m'appelle E alors que c'est T1
*+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:03:51 2006
3a T2>>Bonjour E!
4a E>>Bonjour T2
5a E>>C'est T1 qui te parle
*+**** E entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:05:28 2006
6a E>>Et oui le problème est que je porte le nom d'E
7a T2>>loooooo!
8a E>>comme je suis aussi concepteur
9a E>>Bonjour E
10a T2>>trop dur!
11a E>>C'est l'avantage d'être sur webcty
*+**** MEXO entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:06:37 2006
12a MEXO>>Bonjour
13a T2>>Bonjour MEXO!
14a E>>Bonjour, c'est Truc Long qui a le prénom de mme E ?
15a E>>euh... Oui, il y a deux E
16a E>>une qui est la véritable E
17a *+**** E left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:07:32 2006
18a E>>et une autre qui n'est que T1
19a T2>>J'ai compris !
*+**** E entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:08:08 2006
20a E>>Bonjour MEXO
21a T2>>Alors MEXO, comment vas-tu ?
22a MEXO>>Bonjour Mme E, T2 et T1
23a MEXO>>Nous sommes les premiers?
*+**** MEXO left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:09:18 2006
24a T2>>oui, tout à fait!
*+**** MEXO entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:09:29 2006
25a E>>bonsoir MEXO, bravo vous êtes ponctuel !
26a T2>>Je pense que les autres ne tarderont pas
27a E>>Oui a priori
28a MEXO>>Quel sera le sujet de discussion d'aujourd'hui?
29a T2>>Cela n'empêche pas que nous commençons
30a E>>alors le thème d'aujourd'HUI EST....
31a E>>ta ta ta...
32a E>>T1, prévenez les étudiants que vous intervenez sous mon prénom, à vous de jouer maintenant !
33a E>>quelles rubriques allons-nous mettre dans la revue de presse en ligne
34a T2>>Quelles sont les rubriques qui devront paraître dans la revue en ligne
35a T2>>voilà!
36a E>>TrucLong : excusez-moi E
37a E>>et qui s'en charge
38a MEXO>>un bon sujet!
```

39a E>>T1 : j'ai trouvé une parade pour le clavardage

40a E>>bravo, alors on démarre

41a T2>>Alors, MEXO ? Une idée ?

42a MEXO>>mmmm, je pense que sera bien inclure quelque chose sur les differences culturelles

43a E>>T1 : Normalement, si j'avais bien compris lors de la dernière séance, E, vous vous occupiez de l'éditorial...
Le seul problème étant de savoir quelle rubrique proposer

44a E>>les différences culturelles, un sujet fort intéressant, pouvez-vous préciser votre idée ?

*_**** E left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:15:58 2006

45a MEXO>>j'ai pense qu'on pourrait faire un article sur nos expériences, et les principales differences culturelles qu'on a trouvé lors de notre arrivée en France

*_**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:16:23 2006

46a E>>Je me demande s'il n'y a pas des problèmes de connexion

47a T1>>T1, peux-tu te déconnecter du chat et te reconnecter ? Tu devrais retrouver ton nom...

48a E>>T1 : : attendez il y a quelque chose que je ne comprends pas

49a E>>d'accord

*_**** E left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:17:33 2006

*_**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:18:36 2006

50a MEXO>>elle marche encore la connexion ou personne écrit?

51a T1>>MEXO, pouvez-vous PRéciser ? Madame E fera un éditorial sur la question des différences culturelles, pensez-vous à contribuer par un article ?

52a T2>>personne n'écrivait car T1 a demandé un moment

53a T1>>T1 : bon en fait je devrais plutôt avoir un statut d'assistant si nous voulons distinguer E de moi

54a T2>>maintenant c'est reparti

55a MEXO>>Mon idée est que chacun d'entre nous fasse un article sur le sujet. Comme ça, on pourrait se comprendre mieux.

56a T2>>je vois ce que tu veux dire ctavio

57a T1>>T1, c'est vous qui avez le tour de parole désormais, inutile d'ajouter votre nom. MEXO, vous feriez qqch sur votre pays ou sur quel aspect ?

58a MEXO>>bien sur, je pourrait faire le premier.

59a T1>>D'accord E. MEXO, ce serait intéressant en effet. Quel thème pourriez-vous proposer ?

60a T1>>Ou bien, les thèmes seront-ils libres ?

61a T1>>l'idée était que chacun prenait plaisir à écrire.

62a T2>>Cet article ferait partie d'une rubrique, non ?

63a T1>>dans ce cas, il est préférable qu le choix devra rester libre

64a T1>>que

65a MEXO>>oui, à mon avi, je pense que ça serait mieux si chacun fait un article sur n'importe quelle sujet.

*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 17:26:23 2006

66a T1>>Cependant, je pensais à George Pérec qui disait que plus nous avons de contraintes et plus nous étions libres

67a T2>>oui, mais ton sujet MEXO pourrait faire partie de la rubrique culture par exemple

68a T2>>Qu'en pensez-vous ?

69a MEXO>>j'ai compris.

70a T2>>Qu'as-tu compris au juste ?

71a MEXO>>les rubriques seraient alors culture, sport, actualité, technologie, etc.?

72a T2>>oui, voilà

73a T2>>enfin c'est comme ça que je me l'imaginais

74a T2>>mais je ne sais pas ce que tu en penses

75a T1>>Il est vrai que ce sont des rubriques que l'on retrouve souvent dans les revues

76a T1>>et que les gens ont l'habitude de voir les revues de cette manière

77a T2>>Cependant, cette revue en ligne vous appartient

78a MEXO>>mais, est-ce qu'on pourrait changer de rubrique, en tant qu'auteur, à chaque mois?

79a T1>>mais cela ne veut pas dire qu'il faut forcément le faire de cette çon-là

80a T1>>façon-là

81a T2>>à vous de choisir ceque vous voulez y voir figurer

82a T1>>C'est une bonne question

83a T2>>Je crois qu'on en avait discuté vendredi dernier

84a T1>>cela dit, sachant que vous allez parler aussi des sujets qui vous intéressent, et qu'avec l'actualité, des "points" peuvent surgir....

85a T2>>et à ce que j'ai compris c'était possible de changer de rubrique

86a MEXO>>comme ça on aurait plus de liberté. mais le risque est qu'on se trouve avec une review autour du même sujet.

87a T2>>ah... c'est vrai

88a T1>>C'est la raison pour laquelle je pensais à des thèmes plus ou moins imposés (ou proposés)

89a T1>>dans chaque rubrique

90a T1>>maintenant, il faut aussi penser au fait que vous êtes des individus différents, venant de diverses origines, ayant des points de vue propres

91a MEXO>>vous voulez dire que chaque mois, nous choisirons parmi une variété de sujets sur lequel nous voulons écrire?

92a T1>>donc...

93a T1>>même si vous parlez d'un même sujet ce sera toujours différent

94a T1>>le seul inconvénient étant que VOUS proposez les sujets

95a MEXO>>c'est aussi une bonne option... mais je ne peut pas proposer tous les sujets. Il faut que les autres soient là.

96a MEXO>>Illyes avait proposé de faire une rubrique informative, avec une résumé des nouvelles

97a T1>>et il avait parlé des faire une revue de presse

98a T1>>parlé de

99a MEXO>>je pense qu'il sera d'accord si on le laisse faire ça

100a T2>>oui une sorte de synthèse

101a T1>>je pense que c'est une excellent idée

102a T1>>excellente

103a MEXO>>mais pour les autres je ne sais pas qu'est qu'on peut proposer.

104a T1>>MEXO il y a un proverbe en France

105a T1>>"les absents ont toujours tort"

106a T2>>exact

107a MEXO>>alors, vous voulez dire que c'est à moi de définir les rubriques?

108a T1>>cas tu peux en proposer certaines déjà

109a T1>>et si les autres ne sont pas d'accord

110a T1>>et bien ils n'avaient qu'à être là

111a T2>>et même si tu penses ne pas savoir ce que tu peux proposer...

112a T2>>T1 a déjà répondu

113a T1>>en tout cas

114a T1>>je crois que je tape plus vite que l'ordinateur ne veut recevoir

115a MEXO>>d'accord. je vous propose une rubrique sur la culture, dans laquelle deux d'entre nous pourraient écrire un article

116a T1>>la culture sous quel aspect ?

117a MEXO>>sur la façon dans laquelle chacun d'entre nous la perçoit. ça serait marrant voir le résultat.

118a T2>>oui et je pense que ton article pourra donner envie d'écrire aux autres

119a T1>>C'est une très bonne idée

120a MEXO>>une autre rubrique pourrait être la suggestion d'un livre ou une filme

121a T2>>oui!!!

122a MEXO>>avec une petite résumé sur le livre et les auteurs,

123a T2>>nous en avons parlé aussi

124a T2>>comment l'appellerions-nous?

125a MEXO>>mmmm, il faut réfléchir à ça

126a MEXO>>"je vous introduit à..."

127a T1>>j'avaIS pensé à...

128a T2>>T1 avait proposé J'ai lu pour une rubrique sur les livres lus

129a T1>>oui

130a T2>>qu'en penses-tu MEXO ?

131a T1>>et pour le cinéma, on pourra faire dans la même tendance "jai vu et j'ai lu..."

132a MEXO>>c'est bien la proposition de T1

133a MEXO>>j'aime bien "j'ai vu et j'ai lu"

134a T2>>oui, moi aussi

135a T1>>Alors adjudé vendu

136a T2>>ok

137a T2>>bon, alors nous avons...

138a T1>>Ce sera pour le cinéma et les livres : "J'ai vu et j'ai lu..."

139a MEXO>>nous serons combien à écrire dans la review?

140a T1>>très bonne question

141a T1>>si c'est comme pour le clavardage; une personne

142a T1>>sinon il devrait y avoir tous les autres

143a T2>>review ?

144a T1>>review ? (avec une intonation de plus grande surprise)

145a MEXO>>je vous propose alors avoir deux ou trois rubriques de base, et laisser aux autres d'inclure librement leurs pensées quand ils veulent le faire.

146a MEXO>>ils voudraient le faire

147a MEXO>>pardon, jijiji

148a T1>>donc si je comprends bien, nous avons déjà deux rubriques : Culture (avec une section "différences culturelles" et "J'ai vu et j'ai lu...") et une rubrique "Revue de presse"

149a MEXO>>oui

150a T1>>MEXO vous avez mis un joli conditionnel : auriez-vous des doutes sur les autres partenaires ?

151a T1>>:-p

152a MEXO>>non, c'est juste que j'étais en train de lire en anglais avant de venir au chat

153a T1>>ah je comprends mieux

154a MEXO>>et je n'avais pas bien changé le tuner

155a MEXO>>qu'est-ce qu'on fait alors? on attend les autres?

156a T2>>message privé pas privé du tout

157a T2>>sinon, le week end c'est bien passé MEXO ?

158a T2>>s'est bien passé

159a T2>>aïe!

160a MEXO>>oui, j'ai pris l'autoroute et il neigé

161a T2>>il a neigé?

162a MEXO>>oui, le samedi matin. je ne savais pas, mais en écoutant la radio, j'ai découvert qu'avait une alerte orange.

163a T2>>où exactement ,

164a T2>>?

165a MEXO>>je suis allé à Blois, et j'étais à Orleans quand il s'a mis à neiger

166a T2>>tu retournes ?

167a T2>>magnifique week-end en perspective T1

168a MEXO>>j'étais à moitié du chemin, donc j'ai continué. mais ma seule crainte était savoir si je pouvais retourner.

169a MEXO>>cependant, le dimanche il faise beau

170a MEXO>>comment ça était la samba?

171a T2>>aaah, donc tu as passé un agréable week-end alors !

172a T2>>C'était super !

173a T2>>finalement, il y avait BRAM et sa copine Fernanda, VENL et son copain Fabrice

174a T2>>et moi j'étais venue avec ma cousine et une copine à moi

175a T2>>on s'est bien amusé

176a T2>>le bar était plein à craquer

177a MEXO>>wow, vous etes nombreux. avez-vous dansé toute la soiré?

178a T2>>l'ambiance était vraiment typiquement brésilienne

179a T2>>malheureusement, la soirée s'est terminé plus tôt que prévue

180a T2>>prévu

181a MEXO>>il faudra que vous me donniez le nom et l'adres du bar pour y aller.

182a T2>>BRAM et Fernanda étaient vraiment dans leur élément

183a MEXO>>j'imagine. De plus, ils doivent danser très bien

184a T2>>oui

185a T2>>c'est vraiment dommage que la soirée se soit terminée à 21h

186a MEXO>>Il faut s'organiser pour une autre soirée alors. T1, comment ça passé le nouvel an chinois?

187a T2>>mais la prochaine fois, nous avons décidé que la soirée serait antillaise!

188a T2>>loooooo!

189a T2>>oui

190a T2>>de chez moi

191a T2>>:-p

192a MEXO>>c'est bien. moi, le seul truc que je connais des antilles est le paradis de fruits.
193a MEXO>>ça serait pour quand la prochaine soirée?
194a T2>>la date n'ets pas encore fixée
195a T2>>comment ça T1 ?
196a MEXO>>je dois y aller
197a T2>>très bien MEXO
198a MEXO>>je dois finir de lire un article chose avant de rentrer chez moi
199a T2>>Alors, notre prochain rendez-vous clavardage c'est pour quand ?
200a MEXO>>normalement c'est pour la semaine prochaine
201a T2>>mardi prochain ?
202a T2>>d'accord MEXO ?
203a MEXO>>mais, je pense qu'il faudrait les prevenir par courriel aux autres
204a T2>>oui
205a T2>>nous le ferons
206a MEXO>>on s'écrit alors le mardi prochain.
207a T2>>alors à mardi prochain et bonne semaine
208a MEXO>>passe une bonne semaine T2
209a T2>>merci
210a MEXO>>au revoir
211a T2>>au revoir!

*_*_*_*_* MEXO left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 18:20:16 2006

*_*_*_*_* T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 18:21:16 2006

*_*_*_*_* T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Jan 31 18:21:36 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).

Time: Tue Jan 31 18:21:36 2006

Séance 2 (le 7 février 2006)

Conversation libre

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Tue Feb 7 16:59:21 2006

*^*****

*+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 16:59:21 2006

*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 16:59:27 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).

Time: Tue Feb 7 16:59:27 2006

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Tue Feb 7 16:59:45 2006

*^*****

*+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 16:59:45 2006

*+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 16:59:56 2006

1b T2>>Coucou T3!

2b T3>>Bonjour T2

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:00:20 2006

3b T3>>Tu es arrivée à l'heure!

4b T1>>oui je sais

5b T1>>incroyable, non ?

6b T3>>Bonjour T1!

7b T3>>;-)

8b T1>>tu n'es pas connectée sur msn ?

9b T3>>Non, je ne peux pas me connecter sur Internet chez moi

10b T3>>je suis chez Daniel maintenant

11b T2>>tu es futée!

12b T2>>finalement tu n'es pas allée à Censier

13b T1>>mais tu peux utiliser son msn, N

14b T1>>non ?

15b T3>>oui, attends 1 sec stp

*+**** MEXO entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:01:58 2006

16b MEXO>>Bonjour à tous

17b T1>>Bonjour MEXO

18b T2>>Bonjour MEXO!

19b T1>>Comment vas-tu ?

20b T2>>ponctuel comme d'habitude

21b T3>>Bonjour MEXO

22b T3>>MEXO, ravie de te rencontrer :-)

23b MEXO>>Très bien, cette fois là je n'ai rien lu en anglais avant de me connecter

24b T1>>ah très bien

25b MEXO>>Bonjour T3, moi aussi je suis content que tu sois là

26b T1>>J'espère que BRAM pourra se connecter

27b T2>>je l'espère aussi

28b T1>>car il n'a pas pu le faire mardi dernier

29b T3>>Pourquoi? Cela t'a posé des problèmes, lire en anglais, MEXO?

30b T3>>oui, j'ai lu son message

31b MEXO>>la dernière fois, j'avais tendance à mélanger des mots en français et en anglais

32b T3>>ah d'accord.

33b T1>>C'est pareil pour moi : j'ai tendance à mélanger le français académique et le français de la rue

34b T1>>:p

35b T2>>Alors MEXO, donnes un peu des nouvelles de ton article

36b T2>>tu as commencé ?

37b MEXO>>ça sera pour le 20 février

38b MEXO>>je n'ai pas eu encore le temps de commencer :(
 39b T3>>quel article?
 40b T1>>un article sur les différences culturelles
 41b T3>>Puis-tu faire un résumé pour moi?
 42b T2>>ce n'est pas bien grave, car nous avons fixé la première édition au 1er mars
 43b MEXO>>ça sera un article pour la revue
 44b T1>>très b
 45b T1>>très bi
 46b T1>>très bien
 47b T1>>je crois qu'il va me falloir diminuer la cadence de frappe sur le clavier
 48b T3>>T1, tu trembles la main? ;-)
 49b T2>>un peu
 50b MEXO>>alors, vous avez prevenu les autres sur cette séance ?
 51b T1>>non mais je tape plus vite que le serveur de Dauphine ne peut accepter
 52b T1>>on a essayé
 53b T3>>Ah, désolée, MEXO... je me présente. Je suis aussi conceptrice pédagogique avec T1 et T2.
 54b T1>>mais on a eu un petit problème avec les adresses courriels
 55b T1>>conclusion : on ne sait pas si les autres étudiants sont au courant ou non
 56b MEXO>>enchante de faire de ta connaissance T3
 57b T3>>Merci :-)
 58b MEXO>>si vous voulez je peut appeler VENL par téléphone, je crois qu'elle a les numéros des autres
 59b T1>>dans ce cas si cela est possible oui ce serait bien
 60b T1>>cela dit, MEXZ a cours en ce moment
 61b T2>>bon, BRAM ne peut pas se connecter
 62b T1>>et Ning Yan est occupée aussi si je crois bien
 63b T2>>mais VENL arrive
 64b T3>>oui
 65b T1>>ah bon BRAM ne peut se connecter
 66b T3>>Il me semble que Matheus a encore un problème de connexion
 67b T2>>il est à la bibliothèque actuellement
 68b T2>>il cherche un moyen de se connecter
 69b T3>>à Dauphine?
 70b MEXO>>il pourrait aller à la salle d'informatique pour se connecter
 71b T2>>oui
 72b T1>>mais est-ce qu'il peut accéder aux autres services ?
 73b T2>>je n'en sais rien
 74b T3>>Vu qu'il écrit de temps en temps sur le forum, je pense que oui.
 --* T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:15:17 2006

 + T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:15:28 2006
 75b T2>>Comme disait MEXO, je crois que VENL a les adresses de tout le monde
 76b T1>>désolé petit problème de connexion
 77b T3>>Le serveur n'est pas assez stable...
 78b T1>>il semblerait
 79b MEXO>>VENL arrive, elle a un problème pour se connecter
 80b T2>>Comment se passe les cours MEXO ?
 81b T2>>aïe!
 82b T1>>et où est-t-elle ?
 83b MEXO>>très bien, j'ai qu'un cours en ce moment là
 84b T2>>ah bon lequel ?
 85b MEXO>>elle bien de se connecter
 86b MEXO>>ça y est elle a reussit
 87b MEXO>>j'ai fait le support technique, lol
 88b T2>>super
 89b T1>>ah très bien MEXO, tu vas pouvoir me remplacer
 90b T3>>Est-elle dans ce salon de clavardage?
 91b T2>>heureusement, nous pouvons compter sur toi MEXO :-)
 92b T3>>Très bien, MEXO

*+**** VENL entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:20:30 2006

93b T2>>eh voilà celle que nous attendions tous!

94b T3>>Bonjour Louisa

95b MEXO>>ça y est, la star arrive

96b T2>>bonjour VENL!

97b T3>>VENL, Pardon ;-)

98b T1>>Bonjour VENL !!!!!

99b VENL>>Bonjour à tous... je suis désolée

100b T2>>pas grave!

101b T1>>nous nous sentions seuls sans toi !!

102b VENL>>pour le retard... merci de m'avoir appelé

103b T3>>y a pas de quoi

104b T1>>non pas que nous étions bien accompagnés

105b VENL>>c'est gentille !! c'est bien à savoir que ... je ne sais pas comment on dit...

106b T2>>dis toujours...

107b VENL>>je vais dire... c'est bien de savoir que je manque quelque part...

108b T2>>que tu manque à quelqu'un

109b VENL>>bon... c'est pour quand la soirée antillaise??

110b T2>>?

111b VENL>>oui

112b MEXO>>tu est déprimée VENL?

113b VENL>>oui :(

114b T2>>:-p

115b T1>>en fait j'aurais dû mettre un autre thème pour la séance de clavardage si je comprends bien

116b T2>>pourquoi ?

117b T1>>Bh que se passe-t-il ?

118b T2>>Que se passe-t-il ?

119b T1>>Que se passe-t-il ?

120b VENL>>bon... no no .. ça va !!

121b T3>>Pourquoi tu es déprimée???

122b VENL>>jajajaja

123b T1>>VENL, tu remarqueras que T2 et moi sommes jumeaux

124b VENL>>ah bon??? comment ça?

125b T1>>nous pensons exactement la même chose

126b T1>>et nous posons exactement les mêmes questions

127b T1>>:-p

128b VENL>>vous dansez de la même façon?? il faut dire que T2 etait l'autre soir la reine de la danse !!!

129b T2>>euh...no comment

130b MEXO>>c'est vrai?

131b T1>>Truc Long Vo Tran>> Bh que se passe-t-il ?

132b VENL>>oui !!!

133b T2>>:-)

134b T1>>bon...

135b VENL>>il faut organiser une autre soirée...

136b T1>>ah cela ne m'étonne pas : T2 a le sang chaud pour la danse

137b T2>>c'est vrai que j'aime beaucoup danser !

138b T2>>c'est dans ma culture

139b MEXO>>pourquoi tu dis ça T1?

*+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:26:29 2006

*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:26:38 2006

140b MEXO>>tu ne dances pas?

141b VENL>>oui !!! après 2 minutes d'explication theorique sur la samba, et T2 dansait bien mieux que les bresiliennes !!!

142b T1>>je danse et je ne danse pas

143b VENL>>il danse à sa façon !!

*+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:27:12 2006

144b T1>>on va plutôt dire que je gesticule
145b T3>>Excuse-moi, j'ai été déconnectée
146b T1>>car je n'ai jamais appris à danser
147b T1>>pas de problème T3
148b T2>>je pense que tout ça c'est culturel aussi non?
149b VENL>>mais la danse c'est une queestion de passion... pas de apprendre !!
150b T2>>oui c'est un apprentissage
151b VENL>>en parlant de passion... vous connaissez Joaquin Cortez?
152b T2>>non, pas du tout
153b MEXO>>il faut aller dans les boites de nuit pour apprendre comme même
154b T3>>Il paraît qu'on doit laisser aller le corps selon la musique
155b T2>>mais j'i vu une affiche sur lui
156b T1>>Alors, la danse : phénomène culturelle ou génétique ?
157b T2>>bonne question !!
158b VENL>>oui !!! je suis d'accord !! ce n'est pas genetique... j'ai un ami chinois, ses parents sont de
la Chine.. mais il a toujours vecu au Guate...
159b VENL>>et il danse très très bien...
160b T1>>donc il a eu aussi des heures d'apprentissage
161b MEXO>>je connais beaucoup de danseurs russes, donc je ne pense pas que ce soit culturel non
plus
162b T1>>mais la danse n'est pas pareille non plus
163b T1>>ni la musique
164b MEXO>>il faut que T2 organise la fête pour s'entraîner ;)
165b VENL>>no... c'est une question d'âme... parce que je connais certains cubains qui danse très
mal !!
166b VENL>>oui !!!
167b VENL>>c'est pour quand??
168b T3>>Je connais des Coréens qui dansent très bien sans hésitation devant tout le monde
169b VENL>>où?
170b T1>>alors comment pourrais-tu qualifier la danse, MEXO ?
171b T3>>mais je ne le suis pas personnellement, je ne pense pas que cela soit culturelle
172b VENL>>oui !! il y a aussi un groupe très bonne de salsa, japonaise, qui s'apel la orquesta de la
luz
173b T2>>oui, je le connais!
174b VENL>>ils sont très bons !!
175b T2>>Ils font de la bonne salsa
176b MEXO>>je ne sais pas, je seulement sais que avant j n'aime pas trop danser. mais maintenatn
j'adore
177b T1>>ah j'aimerais bien voir cela
178b VENL>>jajajajajaja
179b MEXO>>on m'appele la bombe latine, lol
180b T2>>mdr
181b VENL>>jajajajajajaja
182b VENL>>c'est quoi mdr??
183b T2>>morte de rire!
184b T2>>c'est un sigle
185b T3>>:-) on m'appelle un tronc d'arbre
186b T1>>oh, tu dois avoir beaucoup d'admiratrices, MEXO
187b MEXO>>j'avais compris que c'était "merde", lol
188b VENL>>c'est pas grave !!
189b T2>>mon dieu!
190b VENL>>ahhh MEXO!!
191b T2>>je ne me permettrai pas
192b T1>>mdr = lol
193b T3>>:-D
194b T2>>loool
195b VENL>>oui

196b VENL>> moi j'avais compris mine de rien
 197b VENL>> mdr=mine de rien
 198b T1>> c'est une bonne interprétation
 199b T2>> eh oui, je n'y avait jamais pensé
 200b T3>> ah oui, c'est vrai. c'est possible aussi
 201b T1>> si cela continue nous allons créer d'autres acronymes
 202b MEXO>> je rigole, je ne sais pas si je danse bien, mais j'aime bien danser
 203b VENL>> bon...alors je vais vous raconter sur Joaquin Cortez
 204b T1>> je suis un peu timid
 205b T1>> timide
 206b T1>> pour danser
 207b T3>> Une question, T1.
 208b T2>> fais nous un article dessus tiens!
 209b VENL>> oui... c'est une bonne idée
 210b T1>> quelle queston ?
 211b T2>> Qu'en dis-tu VENL
 212b T2>> ?
 213b T2>> ça m'intéresse beaucoup
 214b T3>> On peut les appeler aussi un "acronyme" ou un "sigle"?
 215b T1>> oui un article sur Joaquin Cortez, ce serait très intéressant à lire : je m'en régale d'avance
 216b T3>> mdr ou lol
 217b MEXO>> VENL, tu est allée voir joaquin cortez?
 218b VENL>> no... je cherche acompagnat !!
 219b VENL>> il va se presenter le 3 mars !!
 220b T2>> moi
 221b VENL>> oui !!!
 222b T2>> moi, moi,moi!!!
 223b T1>> cela se rapproche plus de l'acronyme
 224b VENL>> c'est la personne la plus sexy au monde
 225b MEXO>> moi, je vais ce soir à l'opera
 226b T2>> je suis terrible!
 227b T2>> Que vas-tu voir?
 228b T1>> la plus sexy ? Alors je dois prendre des cours
 229b VENL>> que vas-tu voir MEXO?
 230b MEXO>> william forsythe
 231b T2>> Il s'agit de quoi exactement?
 232b T3>> un spectacle?
 233b VENL>> il fait des films?
 234b T1>> c'est à l'opéra Garnier
 235b MEXO>> oui, c'est à l'opéra garnier
 236b T1>> Alors T3, mea culpa, mdr et lol sont des sigles et non des acronymes
 237b VENL>> pst MEXO?? c'est quoi william forsythe?
 238b T3>> mea culpa? que veut-il dire???
 239b VENL>> MEXO !! on t'attend !
 240b T1>> C'est un chorégraphe
 241b T1>> ?
 242b VENL>> il nous laise le suspense
 243b T1>> non ?
 244b T1>> oui il y a du suspense... ta ta ta ta....
 245b VENL>> ta ra ra
 246b MEXO>> il fait plein choses: de films, de la musique, et des commedies musicales
 247b VENL>> c'est une exposition?
 248b MEXO>> non, c'est du ballet
 249b VENL>> ohhhhhhhhhhhhhhhhh
 250b VENL>> ohhhhh
 251b T3>> wwwwoow
 252b MEXO>> il vont présenter 3 ouvres de lui
 253b T2>> un one man show ?

*-**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:41:45 2006

254b T3>>un ballet contemporain?
255b T1>>un balai brosse ?
256b MEXO>>je pense que ça va être u peu bizarre, mais c'est comme ça l'art modern
257b T2>>Quelles sont les oeuvres présentées ?
258b T3>>c'est possible, T1 :-p
259b VENL>>on attaque MEXO...
260b T1>>ce sont des oeuvres qu'il avait déjà présentées auparavant ?
261b VENL>>oui... j'ai viens de lire sur internet qu'il fait un peut du tout...
262b MEXO>>la première est "Approximate Sonata". ce sont deux danseuses sur la musique
électronique et fragmentée de Thom Willems.
263b T2>>Donc, il s'agit vraiment de danse contemporaine
264b VENL>>ça doit être beau
265b T1>>ce doit être intéressant à aller voir
266b T2>>tout à fait!
267b T3>>donc, les danseurs présentent toutes les choses, le film, la musique... à travers le ballet,
c'est ça?
268b MEXO>>mais la troisième est "Artifact Suite", qui est dansé sur des musiques de Johann
Sebastian Bach
269b VENL>>ohhhhhhhh
270b T2>>Johann??
271b T1>>il mélange le classique et le moderne ?
272b T2>>ah oui d'accord
273b MEXO>>donc, je pense que c'est un melange de musique, danse et images
274b MEXO>>je vous raconterai la semaine prochaime
275b MEXO>>prochaine
276b T3>>il a l'air très intéressant!
277b T1>>oui, ce serait avec grand plaisir
278b T2>>oui, avec plaisir!
279b T3>>oui avec plaisir
280b VENL>>c'est intéressant, je ne connaissais pas
281b T1>>ou alors il faudrait faire un communiqué de presse dans la section "j'ai vu et j'ai lu..."
282b VENL>>oui !!! voilà
283b T3>>exactement!
284b MEXO>>mais, je ne suis pas un critique d'art.
285b T1>>ce n'est pas grave
286b VENL>>c'est pas grave... tu seras nos yeux
287b T1>>il s'agirait plutôt de parler de ses sentiments à l'égard d'une oeuvre
288b T1>>ou de ses impressions
289b T1>>exactement VENL
290b T3>>tu peux être admirateur
291b VENL>>comme moi de Joaquin Cortez :)
292b T2>>ah oui?
293b MEXO>>je vais essayer
294b T2>>quel est le style de J Cortez?
295b MEXO>>c'est quand Joaquin Cortez?
296b VENL>>mais c'est un peu cher, c'est entre 55-99
297b T2>>le style de musique
298b VENL>>le 2 mars
299b VENL>>il danse flamenco
300b T2>>ouille!
301b T2>>le flamenco!!!!
302b T3>> ah d'accord
303b T1>>sa partenaire doit être excellente aussi, non ?
304b T3>>une question un peu nulle...
305b VENL>>oui... c'est très beau... il avait été fiancée à Naomi Campbel
306b VENL>>il danse tout seul
307b MEXO>>il a beaucoup partenaires

308b T3>> quelle est la différence entre le flamenco et le tango?
 309b VENL>> pour commencer la musique
 310b VENL>> le tango est nostalgique
 311b VENL>> le flamenco est passionné
 312b VENL>> il faut deux pour danser le tango
 *_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:53:24 2006
 313b T2>> le flamenco, ce n'est pas le flamenco ?
 314b T1>> ah bon ? je ne savais pas que le flamenco pouvait se danser tout seul
 *_**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 17:53:55 2006
 315b VENL>> oui... c'est flamenco mais je croyais que ça avait été une correction...le flamenco
 316b MEXO>> le flamenco est un oiseau
 317b T2>> voilà!
 318b T3>> désolée... j'étais encore déconnectée
 319b T3>> :-(
 320b T2>> le flamant je crois ?
 321b T1>> le flamant rose
 322b VENL>> oui...
 323b MEXO>> oui, en espagnol c'est flamenco ;)
 324b VENL>> no...
 325b VENL>> l'animal= flamingo
 326b T3>> merci VENL pour ton explication. ;-)
 327b T2>> j'aurais appris quelque chose aujourd'hui!
 328b VENL>> la danse = flamenco
 329b T3>> le flamant rose = oiseau
 330b T2>> alors le flamenco se dans e seul aussi ?
 331b T3>> avec le cou bien long
 332b VENL>> oui... parce que le flamenco c'est une danse qui cherche d'attirer aux autres
 333b MEXO>> flamenco est aussi un equipe bresilien de foot
 334b MEXO>> une équipe
 335b VENL>> soit une personne en particulier... soit un publique
 336b T2>> aaaaaaaah
 337b T2>> je suis plus que partante pour le concert de Joaquin Cortez
 338b T3>> ah, donc le flamenco doit être plus passionnant et séduisant, je pense
 339b T2>> j'aime beaucoup le flamenco
 340b T1>> une danse symbole de la séduction si je comprends bien
 341b VENL>> mais c'est vrai que le tango est très sexy aussi, mais la plus part des chansons de tango
 rappel quelque chose qu'on a perdu ou laissé
 342b T2>> de la passion surtout non ?
 343b MEXO>> je pense que le tango est plus séduisant
 344b T3>> toutes les danses?
 345b T3>> je demande à T1
 346b VENL>> Je pense que la danse est simplement un moyen de communication au travers le corps
 347b T2>> tout à fait d'accord!
 348b T3>> je suis d'accord aussi
 349b T1>> T3, j'interprète ce qui a été dit par VENL
 350b VENL>> jajajajaja
 351b T3>> ah, oui. pardon :)
 352b T1>> je ne connais pas grand' chose en danse
 353b T1>> été
 354b VENL>> T3... je ne te connais pas
 355b T1>> malheureusement
 356b T3>> qu'est-ce que ça veut dire, "jajajaja"??
 357b VENL>> nous n'avons pas été introduites !!
 358b T1>> ah mais oui tu es venue plus tard
 359b T2>> jajajaja=loooooool en espagnol ?
 360b VENL>> on dit introduites ou présentés?
 361b T2>> présentées
 362b T1>> présentés

363b VENL>>oui... jajajaja c'est rire
 364b T1>>présentées
 365b T1>>merci T2
 366b VENL>>ok ok... nous n'avons pas été présentées
 367b T1>>Alors VENL voici T3, T3 voici VENL
 368b T1>>mdr
 369b T3>>Ah excuse-moi, VENL. Je me présente. Je suis conceptrice pédagogique avec T1 et T2.
 Spécialement, je dois m'occuper du forum de discussion et du clavardage pour voir la communication.
 370b VENL>>échantée !!
 371b T3>>ah merci;-)
 372b T3>>et je suis Coréenne
 373b T2>>Bon, nous arrivons à la fin de notre session
 374b VENL>>nous avons tous les continents !!!
 375b T2>>malheureusement, les meilleures choses ont toujours une fin
 376b T1>>sauf l'Afrique
 377b T2>>oui
 378b MEXO>>ça je ne le savais pas. ça fait long temps depuis que tu est arrivée en France
 379b T1>>et l'Antarctique
 380b VENL>>oui... 'est vrai
 381b T3>>c'est vrai
 382b T1>>la semaine prochaine je chercherai des pingouins
 383b T2>>loool
 384b VENL>>mdr
 385b T3>>je suis en France depuis 4 ans
 386b VENL>>c'est pas sympa à écrire"mdr". !!!
 387b T1>>comme moi
 388b T3>>euh??pour faire quoi, des pingouins?
 389b T1>>non c'est très bien
 390b T2>>pourquoi pas sympa?
 391b VENL>>on ne peut pas le faire au même temps qu'on rit !!
 392b T2>>oui c'est très bien
 393b T1>>pour avoir tous les continents
 394b T3>>d'accord. Je m'occupe des ours polaires alors
 395b T2>>ils sont terribles!!!
 396b VENL>>il sont migons !!
 397b MEXO>>moi je m'occupe des africaines ;)
 398b T3>>en réel, on est plus terrible qu'en virtuel ;-)
 399b T2>>ouais, c'est cela Ocatvio!
 400b T2>>tu perds pas le nord!
 401b T2>>loool
 402b VENL>>j'espère te rancontrer en personne bientôt T3.
 403b T3>>coooooo!!
 404b T1>>ce serait plutôt qu'il ne perd pas le sud
 405b MEXO>>non, ça me manque le soleil
 406b T3>>moi aussi, VENL ;-)
 407b T2>>moi aussi
 408b T1>>moi aussi
 409b VENL>>soleil...
 410b T1>>une bonne pluie avec un soleil arrivant
 411b VENL>>bon... alors, onse voit quand?
 412b T1>>le temps sera magnifique
 413b T2>>à l'unissons!
 414b T1>>mardi prochain
 415b T1>>même heure
 416b VENL>>avant de commencer à aborder le très depressive sujet de la grisaie parisienne !!
 417b T1>>en espérant que BRAM pourra se connecter
 418b VENL>>ok... mardi
 419b T1>>à mardi

420b T3>> euh.. j'ai un cours cette heure en général...

421b MEXO>> ok, ça rule mes poules. on se voit la semaine prochaine

422b T3>> je suis désolée..

423b T2>> ah oui c'est vrai

424b T1>> de toute façon nous pensons changer de jour en mars

425b T3>> on peut se voir à partir de 18 h?

426b VENL>> il faut organiser aussi la soirée antillaise !!

427b VENL>> pour moi c'est ok à 18

428b T1>> il faudrait en discuter avec les autres

429b T2>> oui oui

430b T3>> merci beaucoup :-)

431b MEXO>> mais, ils ne sont jamais là les autres

432b T1>> VENL, pourrais-tu m'envoyer les courriels des autres s'il te plaît ?

433b T2>> ça va pour toi 18h MEXO ?

434b MEXO>> oui, c'est bon

435b T1>> truclong.votran@free.fr

436b T2>> pour moi aussi pas de problèmes!

437b T1>> a priori c aussi bon pour moi

438b VENL>> oui.. je vais envoyer la liste tout de suite

439b T1>> merci beaucoup

440b VENL>> à bientôt..

441b T3>> à mardi prochain! Bonne soirée!!!

442b T2>> Merci, à mardi!

443b MEXO>> à mardi prochain. bonne soirée à tous

444b T2>> bonne soirée!

445b T1>> bonne soirée à toutes et à tous

*_**** MEXO left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 18:11:17 2006

446b VENL>> à mardi prochaine !!

447b VENL>> bye

*_**** VENL left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 18:12:23 2006

448b T2>> au revoir !

*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 18:12:33 2006

*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 18:13:31 2006

*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 7 18:15:07 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).

Time: Tue Feb 7 18:15:07 2006

Séance 3 (le 14 février 2006)

Conversation libre

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Tue Feb 14 17:05:42 2006

*^*****

*_+**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 17:05:42 2006

1c BRAM>>oui, finalement je suis là

*_+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 17:08:33 2006

2c T2>>BRAM???

3c BRAM>>si tu n'es pas très occupée, tu peux me dire déjà ce que vous avez fait précédement?

4c T2>>eh bien, aux séance précédente nous avons parlé des rubrique de notre "revue en ligne"

5c T2>>séances précédentes

6c T2>>rubriques

7c T2>>alors, attends, je regarde ça tout de suite et je te dis

8c BRAM>>por quoi tu te repetes?

9c T2>>je fais des fautes

10c T2>>j'oublie des "s"

11c T2>>:-)

12c BRAM>>d'accord, alors les français font des fautes aussi! c'est bien de savoir ça!!

13c T2>>loool

14c T2>>mais oui, ça m'arrive lorsque je ne fais pas suffisamment attention

*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 17:18:42 2006

*_+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 17:19:12 2006

15c T2>>excuse moi

16c T2>>mauvaise manipulation

17c T2>>nous avons décidé d'insérer dans la revue en ligne deux rubriques, Cultures (avec une section "Différences culturelles" et une autre "J'ai vu et j'ai lu...") et Revue de presse. La nouvelle séance de clavardage a lieu mardi 7 février de 17 heures à 18 heures et elle aura pour thème : "Quelles difficultés avez-vous rencontrées en France ?" Ce thème a pour but d'enrichir l'une des rubriques de la revue.

18c T2>>voilà le message que T1 avait laissé en page d'accueil

19c BRAM>>c'est bien

20c T2>>donc nous avons déjà une rubrique "Culture" où vont participer VENL, et MEXO

21c T2>>maintenant, reste à savoir ce que les autres et toi même aller proposer...

22c T2>>allez

23c T2>>décidement...

24c T2>>tu y as déjà réfléchi ?

25c T2>>réfléchi

26c BRAM>>non, pas vraiment, je ne croyais pas que j'arriverais à me connecte un jour!

27c T2>>:-p, bon alors il faudrait commencer

28c T2>>l'article ne doit pas forcément être long

29c T2>>qu'est-ce que tu en dis?

30c BRAM>>anh, il faut vraiment écrire un article...je vois...

31c T2>>je te donne un exemple: MEXO fera un petit texte sur un spectacle qu'il est allé voir à l'opéra

32c BRAM>>je sais: je peux parler du carnaval au Brésil, vue qu'il s'approche

33c T2>>ouii

34c T2>>à ce moment, il n'y aura que de la culture!!!

35c BRAM>>c'est bien

36c BRAM>>écoute, une question: je suis très curieux moi

37c T2>>tout le monde ne sera peut-être pas d'accord

38c T2>>oui

39c T2>>?

40c BRAM>>j'ai lu que les conversations ici sont gravées. por quoi? vous allez étudier les textes, ou quoi?

41c T2>>les conversations qui ont lieu sur webct sont effectivement enregistrées

42c T2>>par la suite nous pouvons éventuellement les utilisées pour nos recherches

43c T2>>utiliser

44c BRAM>>lol

45c T2>>et là très franchement ce sera terrible pour moi avec toutes ces fautes
46c T2>>loooooo
47c BRAM>>mais vos recherche reposent sur quoi exactement?
48c BRAM>>je ne sais pas si ça existe...
49c T2>>je m'intéresse au tutorat à distance par le biais des technologies de l'information et de la communication
50c T2>>ce qui justifie ma présence sur webct durant les sessions de clavardage
51c T2>>aurais-tu d'autres questions ?
52c BRAM>>oui, mais est-ce qu'il y a un rapport avec l'enseignement des étrangers?
53c BRAM>>oui, attend
54c T2>>oui, T1, T3 et moi venons de l'université de Paris 3 et nous sommes spécialiser en français langue étrangère aussi appelé FLE
55c T2>>spécialisés
56c T2>>as-tu déjà entendu parler du FLE?
57c BRAM>>oui, mais je savait pas ce qui signifiait
58c BRAM>>ceux sont les gens qui ont le français comme langue maternelle?
59c T2>>nous nous sommes donc spécialisé dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du français aux étrangers
60c T2>>spécialisés
61c T2>>non, pas du tout justement
62c BRAM>>mais il faut avoir un diplôme spécifique?
63c T2>>oui

64c T2>>au fait, un diplôme spécifique pour quoi ?
65c BRAM>>parce que j'ai lu sur un site internet que il fallait avoir le FLE pour donner un cours dans une université
66c T2>>oui, effectivement
67c T2>>pour donner des cours de FLE à l'étranger, il faut être au moins en possessin d'une licence en FLE
68c BRAM>>d'accord, je comprend
69c BRAM>>avant que je m'oublie: j'ai deux document que j'ai besoin de l'aide pour avoir corrigés
70c T2>>de quoi s'agit-il?
71c BRAM>>documents
72c T2>>exposé, devoirs ?
*_+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 17:52:15 2006
73c BRAM>>c'est un exposé et une lettre de motivation
74c T3>>Bonjour à tous!
75c T2>>Bonjour T3!
76c BRAM>>salut!
77c T3>>J'ai enfin trouvé la salle où vous êtes!!!
78c T3>>Salut, BRAM. Comment vas-tu?
79c BRAM>>tu es passé de bonnes vacances chez toi?
80c T3>>Oui, très bonnes vacances. merci :-)
81c BRAM>>comment ça? c'était la première non?
82c BRAM>>c'est bien de retrouver la famille
83c BRAM>>et tout
84c T3>>oui, ça fait un an que je n'ai pas vu mes parents. cela m'a fait du bien de voir tout le monde.
85c BRAM>>oui, j'imagine
86c T3>>et toi? As-tu bien travaillé?
87c BRAM>>T2 et moi sommes là ça fait long temps!
88c T3>>C'est vrai. Surtout toi, tu n'arrivais pas à entrer dans la salle de clavardage chaque fois...
89c T2>>oui, mais là, ça a fonctionné!
90c BRAM>>oui, mais j'ai finalement resolu le problème
91c BRAM>>je suis un peu nul avec l'informatique
92c T3>>ah! c'était un problème de ton ordinateur? pas un problème de serveur Webct?
93c BRAM>>non, justement, c'était un problème avec mon ordinateur
94c T3>>ahhhhh
95c BRAM>>je n'avais pas installé le java, mais j'ai encore un problème avec mon portable
96c T3>>je vois...

97c T3>>c'est ce que j'ai pensé
98c BRAM>>je suis allé voir le technicien avec lui, mais il n'a pas pu non plus résoudre le problème
99c T3>>quel est le problème exact?
100c BRAM>>on ne sais pas
101c BRAM>>oui?
102c BRAM>>comment tu fais ça?
103c T3>>pardon?
104c BRAM>>ça dit message privé
105c T2>>attends
106c T2>>voilà
107c T2>>c'est parce que j'avais mis ton nom en surbrillance BRAM
108c BRAM>>c'est-à-dire?
109c T2>>en faisant cette manipulation, j'ai orienté mon discours uniquement vers BRAM
110c T2>>surbrillance ?
111c BRAM>>ouui
112c BRAM>>oui
113c BRAM>>pour les deux
114c T2>>j'ai cliqué sur ton nom et ton prénom par erreur avec ma souris
115c BRAM>>oui, c'est ça que je veux apprendre
116c T2>>voilà
117c BRAM>>d'accord, je vois
*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 18:05:41 2006
118c T2>>loool
119c T1>>Bonjour BRAM
120c T1>>bonjour les filles
121c T3>>salut, truc loooooooooooooooooong
122c BRAM>>bonjour mon ami
123c T1>>bonjour moi
124c T2>>bonjour T1
125c T3>>euh.. il n'y a pas que de filles...
126c T2>>ah bon ?
127c BRAM>>attend, c'est quoi ça?
128c T3>>ah désolée.. je n'ai pas vu ce que tu venais d'écrire
129c T1>>oui je sais c'est la raison pour laquelle j'avais écrit précédemment "Bonjour BRAM"
130c T3>>m'ouais m'ouais...
131c BRAM>>d'accord, je n'avais pas remarqué non plus
132c BRAM>>et alors, c'est un cours privé, BRAM et les assistants?
133c T3>>c'est normal. Il tape tellement vite. on a du mal à le suivre... :p
134c T2>>Bon eh bien c'est l'heure de notre session
135c T2>>question du jour ?
136c BRAM>>???
137c T1>>il faudra peut-être appeler VENL
138c BRAM>>ok
139c T1>>alors la question du jour était en rapport avec la Saint Valentin
140c T1>>Qu'est-ce qu'il faut ou ne faut pas dire aux femmes dans votre pays
141c T1>>?
142c T2>>voilà
143c BRAM>>ah oui, c'est ça
144c BRAM>>mais euh, est-ce que les filles sont aptes à répondre à cette question?
145c T2>>pourquoi pas !
146c T3>>bien sûr!!!
147c T3>>cela concerne aussi les aspects culturels
148c BRAM>>parce que vous ne voulez pas nous donner les réponses comme ça!
149c T2>>déjà est-ce qu'on fête la Saint Valentin au Brésil ?
150c BRAM>>oui, mais justement, ce n'est pas aujourd'hui
151c BRAM>>je m'explique:
152c T3>>au bon? c'est un autre jour???
153c BRAM>>le saint valentin, comme les jours des couples, c'est un autre jour

154c BRAM>>le 14 juin
155c BRAM>>le jour
156c T2>>ah bon?
157c T3>>Y a-t-il une raison d'être ce jour-là?
158c BRAM>>des enamorés, je ne sais pas comment en dire
*_+**** VENL entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 18:13:33 2006
159c BRAM>>je ne suis pas sur
160c T2>>des amoureux
161c VENL>>BONJOUR A TOUS
162c T2>>bonjour VENL!
163c T3>>BonjourVENL
164c VENL>>Je suis désolée mais je devais aller a une mese en mémoire de la mammie de mon copan qui est morte...
165c BRAM>>mais c'est été toujours comme ça, le jour des couples, copins et copines c'est le 14 juin au Brésil
166c VENL>>je viens juste de rentrer !!
167c T2>>mes condoléances
168c BRAM>>Ca va VENL!
169c VENL>>Salut !!
170c T3>>toutes mes condoléances...
171c T2>>je suis désolée
172c VENL>>à Guatemala c'est le 14 fevrier aussi
173c VENL>>merci
174c BRAM>>désolé, c'est triste
175c VENL>>oui mais il a vecu jusqu'au 95 ans
176c VENL>>elle (pardon)
177c BRAM>>uau, c'est magnifique
178c T2>>c'est un très bel âge !
179c T3>>ah...
180c BRAM>>magnific?
181c T3>>magnifique
182c BRAM>>d'accord
183c BRAM>>merci
184c T3>>de rien
185c BRAM>>et alors on reprend le sujet?
186c VENL>>oui
187c T2>>alors au Brésil la St Valentin c'est le 14 juin
188c BRAM>>je ne sais pas si ici en France se célèbre le jour de saint valentin comme au Brési
189c T2>>Que fait-on au Brésil ?
190c VENL>>au Guatemala c'est aussi aujourd'hui, mais la-bas c'est aussi le jour de l'amitie... donc c'est le jour de l'amour et de l'amitie
191c VENL>>(personne m'a demandé au guatemala, mais j'aime bien raconter :)
192c T2>>loool, en France aussi c'est le jour de l'amitié
193c BRAM>>non, ce n'est pas la st valentin le 14 juin, c'est le jour des couples, si je ne trompe pas avec le signficat de ce jour-là
194c T2>>(chacun a le droit de s'exprimer
195c T3>>c'est bien, VENL
196c T2>>VENL) :-)
197c T1>>donc ami pour la vie sans pour autant être amoureux
198c T1>>amis
199c T3>>BRAM, c'est plutôt comercial ou traditionnel?
200c BRAM>>on veut savoir si comment c'est au guatemala
201c T2>>la signification BRAM
202c BRAM>>merci
203c T2>>de rien
204c BRAM>>c'est plutôt commercial
205c VENL>>mmm oui commercial, mais c'est une bonne occasion pour dire à ses amis qu'on les aime aussi
206c BRAM>>je crois
207c BRAM>>mais au Brésil n'est pas le jour de l'amitié

208c BRAM>>je ne sais pas, je ne m'en souviens plus

209c T3>>je vois aussi...

210c VENL>>par exemple... dans les bureau ou avec les amies de l'école on échange des cadeaux

211c BRAM>>j' imagine que ça doit avoir un rapport avec les pays du nord et du sud

212c T2>>euh...je ne crois pas qu'en France ce soit la même chose

213c T1>>est-ce qu'il s'agit aussi d'envoyer des chocolats comme ici pour la Saint Valentin ?

214c BRAM>>c'est bien ça, VENL

215c T3>>pour exprimer son amitié vis à vis de l'autre.. c'est ça, VENL..?

216c VENL>>oui !!

217c VENL>>on offre des chocolats aussi...

218c T2>>nous le faisons entr amis en France T1?

219c BRAM>>Je crois que au Brésil c'est un peut comme ça aussi, le 14 juin c'est un jour qu'on ne doit pas passer tout seule

220c VENL>>est-ce que vous savez pourquoi offrir des chocolats a un rapport avec l'amour?

221c T1>>bah cela dépend si on cherche à séduire les ami(e)s...

222c BRAM>>parce que tout le monde aime les chocolats

223c T3>>euh.... parce que le chocolat est tellement sucré et doux dans la bouche

224c T2>>c'est par rapport au pouvoir du chocolat ?

225c BRAM>>moi je les adore

226c VENL>>oui BRAM au GT on ne passe pas seul le 14 fev. Si tu est en couple, tu passe la journée/soiré avec lui, sinon avec tes ames...

227c T1>>je ne suis pas un grand fanatique du chocolat

228c T3>>pour montrer la tendresse... l'amour...

229c BRAM>>oui, pareil au Brésil

230c VENL>>en effet, le chocolat produise dans le corps une hormone que normalement on produise quand on est amoureux...

231c T2>>voilàà!

232c VENL>>d'où le plaisir de manger du chocolat

233c T2>>enfin c ce qu'on dit

234c BRAM>>mais au Brésil comme tout termine en fête, carnaval, c'est un jour de fêter avec des amis qui n'ont pas un copin/une copine, pour que ils puissent beaucoup profiter de ça

235c VENL>>et pourquoi certains persons devienent accro

236c T1>>j'avais aussi appris que le chocolat contenait une substance que l'on retrouvait dans l'héroïne

237c VENL>>oui, on peut aussi devenir accro à l'héroïne !!

238c BRAM>>accro?

239c T1>>il est préférable que ce soit avec le chocolat dans ce cas

240c T2>>toutes ces rumeurs sont-elles prouvées scientifiquement ?

241c VENL>>acro

242c VENL>>oui

243c BRAM>>j'ai déjà lu que le chocolat subsitue le sexe

244c T1>>Tu peux expliquer VENL ce que le terme accro veut dire, s'il te plaît ?

245c VENL>>il faut pas exagerer non plus BRAM !!

246c T2>>mdr

247c BRAM>>en fait, le corp produit la même substance quand on mange le chocolat ou on fait l'amour

248c T3>>peut-être.. pourquoi pas, BRAM. S'il y a uen substance qui excite comme l'héroïne dans le chocolat

249c BRAM>>j'ai lu dans une revue scientifique spécialisée

250c VENL>>dependance

251c T3>>uen-- une, pardon

252c T1>>merci VENL

253c T2>>finalement

254c BRAM>>d'accord, je comprend

255c BRAM>>la signification

256c VENL>>désolée mais je viens de me rendre compte que il n'y pas une bonne équivalence pour le mot "adiction" en français...

257c T2>>on en sait pas plus sur ce qu'il faut ou ne faut pas dire à une femme dans vos pays respectifs

258c BRAM>>oui, je ne connais pas non plus VENL

259c VENL>>ah oui... le sujet...

260c T2>>oui

261c T2>>nous l'avons perdu de vue
262c BRAM>>pour faire un rapport avec le chocolat...
263c VENL>>ouïs
264c T2>>c'est normal, dès qu'on parle de chocolat...
265c T1>>si on court vite on peut le revoir
266c BRAM>>parfois il ne faut pas donner de chocolat, parce que les femmes vont grossir, et il ne faut absolument pas qu'on dit qu'en femme au Brésil est grosse
267c BRAM>>qu'une
268c BRAM>>qu'on dise
269c VENL>>oui... bon, je pense que c'est plus au moins comme ici au Guatemala
270c BRAM>>tu es partie au Guatemala, VENL?
271c VENL>>par contre il y a de choses que ont de signification complètement différents... par exemple:
272c BRAM>>c'est bien la technologie, on peut tous partir chez nous!
273c T3>>avez-vous déjà des souvenirs de se faire blesser ou de blesser l'autre à cause de ce problème?
274c VENL>>Il y a 5 ans, je suis venu passer 2 mois à Paris (no, je suis à Paris, mais dans ma tête je me positionne la bas pour imaginer)...
275c VENL>>j'ai rencontré Fabrice...
276c VENL>>nous sommes sorties une soir...
277c BRAM>>oui
278c VENL>>et de retour on se dit au revoir dans une station metro, et chacun est rentrée chez soi. Moi, je ne pas du tout apprécie qu'il m'a laisse rentrer toute seule) à 5h du matin...
279c T3>>ah
280c T1>>effectivement te laisser rentrer à la Défense à 5 heures du matin n'est pas très chic de sa part
281c VENL>>par contre lui, dans sa tête il a été correct en pas vouloir m'accompagner car il pensait que j'allais penser qu'il vulais coucher !!!!
282c T1>>enfin pour ce que j'en pense
283c BRAM>>d'accord, c'est une tradition chez toi que les garçons vous emmènent chez vous
284c T3>>Fabrice, est-il ton petit-ami français?
285c T1>>ah... oui, j'avais oublié ce problème
286c VENL>>oui, mais il m'a dit qu'il l'a fait parce qu'il ne voulais pas de mauvais interpretations...
287c VENL>>oui, nous sommes ensemble!
288c VENL>>(après 5 ans et 4 pays)
289c BRAM>>je peux lui comprendre aussi
290c T3>>je te comprends tout à fait, VENL!
291c T2>>il me semble aussi qu'en France les hommes ramènent les femmes non ?
292c VENL>>je ne comprend pas l'expression "ramener les femmes"
293c BRAM>>je ne suis pas sur
294c T2>>ils les raccopagnent
295c T2>>raccopagnent
296c T3>>ça dépend de personne
297c BRAM>>au Brésil c'est normal, mais nous sommes toujours en voiture, alors c'est plus facile
298c VENL>>mais j'ai lu aussi dans glamour.... que si un garçon dit: je t'accmpagne à ta voiture.. ça veut dire qu'on va s'embrasser dans la voiture...
299c VENL>>lol je ne ssais pas si c'est une bonne reference glamour !!
300c BRAM>>lol
301c T2>>pas forcément!!!
302c T3>>quel stéréotype!!!
303c BRAM>>Il
304c BRAM>>lol
305c T3>>quand j'étais en corée
306c T3>>j'ai entendu tout le temps que:
307c T3>>il faut faire attention avec les Français. En général, quand il vous invite au dîner,
308c BRAM>>lol
309c T3>>cela signifie qu'il vous passer la nuit avec vous
310c VENL>>lol
311c BRAM>>vous êtes malades! (je rigole!)
312c T2>>La du coup, on entend plus T1
313c T2>>loool

314c T3>>à dîner, pardon
315c VENL>>bon... je pese que c'est la même chose par tout eh !!!
316c T1>>Zut alors, j'ai perdu mon argent pour rien :-p
317c VENL>>à la fin l'intention c'est la même... il ne faut pas cacher la vérité !!
318c BRAM>>non, au Brésil c'est un peu particulière
319c VENL>>voilà !!
320c T3>>lol, T1
321c T2>>je pense qu'effectivement, les hommes ne sont plus aussi galants qu'il l'étaient auparavant
322c BRAM>>les femmes aiment les voitures, et comme ça elle vont toujours accepter que les hommes les emmenent
323c BRAM>>chez elles
324c VENL>>mais c'est vrai que nous le filles, de fois on accept de sortir par amitie...
325c T1>>en fait j'ai invité des femmes à déjeuner ou dîner mais je n'avais pas l'intention de passer la nuit avec elle
326c T1>>mais il est possible que cela est dû à l'éducation de mes parents
327c T3>>BRAM, tu ne veux pas dire plutôt, les femmes n'aiment pas marcher?? :-p
328c T2>>n'importe quoi BRAM
329c VENL>>oui, mais quelqun avec qui tu considère ddjà comme une vrai amie
330c T2>>qu'est-ce que c'est que cette manière misogynne de voir les choses, loool
331c VENL>>surtout quand on a des talons
*_+**** MEXZ entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 18:45:00 2006
332c T3>>exactement, VENL
333c T1>>oui ça fait du bruit quand on marche
334c MEXZ>>Bonjour, est-ce qu'il y a quelqu'un encore?
335c T1>>et à ce moment-là on ne peut s'arrêter de penser à des films à suspense
336c VENL>>Salut MEXZ !!
337c T3>>et ça fait du mal aux talons quand on marche pendant longtemps
338c MEXZ>>salut
339c T2>>Bonjour MEXZ!
340c T1>>Bonsoir MEXZ
341c BRAM>>salut mon amie
342c T3>>Salut, MEXZ!!!
343c MEXZ>>desolée por l'heure, j'avais un RDV chez le medicin
344c T1>>bienvenue parmi nous
345c MEXZ>>merci
346c T2>>nous sommes dans un débat brûlant!
347c VENL>>ah les talons, mais on ne peut pas les eviter quand on veut être belle !!
348c BRAM>>lol
349c T2>>exact!
350c MEXZ>>ça c'est vrais par tout dans le monde!
351c VENL>>est-ce que les hommes les trouvent sexy ou on s'en fout
352c BRAM>>mais c'est parce que au Brésil c'est dangereux dans les grandes villes, il faut être en voiture
353c VENL>>??
354c T2>>et raccompagner une femme c'est faire preuve de galanterie
355c T1>>pour moi vous êtes toutes belles et vous êtes toutes plus grandes que moi alors avec ou sans talons je ne vois pas la différence
356c T2>>loool
357c BRAM>>j'imagine que dans les petites villes c'est important d'accompagner les femmes chez elles
358c T3>>Savez-vous ce qui signifie "l'humour au second degré" ?
359c VENL>>no... qu'est-ce que 'est?
360c T1>>sauf peut-être mon torticolis
361c MEXZ>>pas exactement! alors allé-ci
362c BRAM>>non
363c T2>>dans les grandes aussi BRAM!
364c T3>>pour l'explication, j'ai besoin d'aides de T2 et TL, s'il vous plaît...
365c VENL>>c'est quoi l'humour à second dégree?
366c BRAM>>torticolis c'est quoi aussi?

367c T1>>l'humour français au second degré est un humour qui se caractérise par un sens implicite et très souvent il peut être de nature ironique

368c VENL>>(avoir mal au cou)

369c T2>>lorsque nous parlons, il nous arrive de dire des choses qu'il ne faut pas interpréter telles qu'elles sont

370c T1>>un torticolis est une torsion involontaire du cou avec inclinaison de la tête accompagnée de sensations douloureuses dans les muscles.

371c BRAM>>oui, j'ai déjà entendu parler, mais donnez nous un exemple

372c T2>>ok; T1 est plus fort que moi en définition

373c VENL>>elles sont très bonnes tes définitions !

374c VENL>>arrêtez avec le dictionnaire !!

375c T1>>non non pas du tout

376c T1>>pour l'humour au second degré ce n'était pas une définition du dictionnaire VENL

377c BRAM>>ah, d'accord, T1, je comprend le blague maintenant

378c BRAM>>maintenant

379c MEXZ>>merci pour la définition, chez moi presque tous l'humour c'est comme ça, alors il faut toujours cherché à comprendre

380c T3>>en général, quand les français lancent un "humour au second degré", c'est dur de comprendre pour les étrangers.

381c VENL>>lol

382c BRAM>>lollo

383c T1>>je peux comprendre

384c VENL>>ah bon?

385c BRAM>>lol

386c MEXZ>>ça vas très vite, le temps que je passe à lire et à rire à la fois...

387c BRAM>>...

388c MEXZ>>oui, pourquoi?

389c T1>>à vrai dire je préfère être ridicule que ridiculiser les autres

390c VENL>>mais si, T1 !! je rigole !!

391c T1>>oui, ne t'inquiète pas

392c BRAM>>oui, parfois c'est bien ça T1, je suis d'accord, mais autres fois, il faut faire une petite blague

393c VENL>>re explique parce que on n'a p compris...

394c T2>>nous blagons sur toute sorte de sujet

395c BRAM>>ça n'est pas le troisième degré, c'est bien le premier en général

396c T1>>conclusion : il dit une phrase "choquante" pour justement dire le contraire

397c VENL>>je pense que j'ai compris...

398c VENL>>oui.. par exemple on espagnole.. on dit: je vais te manger à bisous...

399c T2>>voilà

400c MEXZ>>oui, mais ça c'est plus sympa!

401c T1>>par exemple je pourrais dire : mais oui, VENL n'est pas sympa ni gentille !!!!

402c T1>>alors que je pense le contraire

403c VENL>>:(

404c T3>>ainsi, il voudrait te montrer son coeur sincère, son affection par exemple ;-)

405c T2>>mais ce sont des expressions à n'employer qu'avec des gens qui se connaissent bien, pour qu'il n'y ait pas de malentendus

406c BRAM>>lol

407c T3>>mais on prend très mal dans une autre culture quand on ne se connaît pas très bien

408c T1>>donc VENL, pour revenir à cela : je dis avec un ton ironique que tu n'es pas sympa ni gentille alors qu'en fait tout le monde sait que tu es TRES sympa et gentille

409c T2>>si c'est pour rire, c'est pas mauvais

410c VENL>>oui, je comprends T3...

411c T2>>dans le cas contraire, y a du souci à se faire

412c T2>>vous comprenez?

413c VENL>>mais, il me semble qu'en Amérique Latine on est comme ça aussi (comme en France) on parle un peu "codée" mais jamais avec des comparaisons négatives.. mais plutôt coquines !!

414c T1>>oui cela peut arriver aussi en France

415c T3>>par exemple, une blague qui est liée au tabou d'une autre culture...

416c VENL>> de fois on dit des choses même très vulgaires (comme la chanson Gasolina) que avec de mots très corrects !!

417c BRAM>>c'est comme ça au Brésil aussi, mais ici c'est plus intellectuel, je pense, et au Brésil c'est plus bête

418c T2>>oui

419c VENL>>oui

420c MEXZ>>c'est toujours plus difficile faire et comprendre les blages dans une autre langue

421c T2>>ah bon?

422c T3>>oui, je suis d'accord avec MEXZ

423c VENL>>oui c'est vrai MEXZ

424c BRAM>>bah oui

425c VENL>>et surtout à l'écrit !!!

426c T1>>mais VENL tu parles de la différence entre vulgarité et grossièreté, non ?

427c MEXZ>>alors,ça sera sympa de nous expliquer les plus courants...

428c BRAM>>oui, je suis partant

429c T1>>ouh la la... je me demande s'il y a vraiment de balgues les pus courantes

430c T1>>sachant que les blagues appartiennent à un contexte

431c BRAM>>bien sur que oui

432c T1>>à un groupe

433c VENL>>je sais pas... par exemple... aide moi MEXZ !! tu te rappel de la chanson de Juan Luis Guera, quisiera ser un pez....

434c T1>>qui a évidemment beaucoup d'implicites

435c MEXZ>>oui

436c VENL>>par forcément grossière.. mais disons "en parabole"

437c MEXZ>>un poisson ?

438c VENL>>oui

439c BRAM>>para en su limpido aquario mergulhar

440c VENL>>oui !!!

441c T2>>elle n'est pas grossière cette chanson

442c T3>>en général, pour nous, les étrangers, quand on fait des blagues, ça tient dans notre langue maternelle

443c VENL>>en réalité... c'st une façon romantique d'expliquer comment il voudrait faire l'amour dans cette chanson !!

444c BRAM>>oui, c'est raisonnable ça T3

445c MEXZ>>non elle n'est pas grossière, mais aussi c'est parce que il fait partie d'un tout cohérent

446c BRAM>>oui, je comprend

447c BRAM>>ces sont des choses subtiles

448c VENL>>oui, très subtiles...

449c T2>>tout à fait !

450c T3>>oui

451c VENL>>et je crois qu'on le fait très bien en espagnole...

452c T2>>nous arrivons donc à a fin de notre session

453c BRAM>>oui, T2! merci

454c VENL>>oui !!

455c T2>>la conversation a été très passionante

456c T3>>:-)

457c BRAM>>c'était bien, mais il faut arreter

458c VENL>>très sympa !

459c T2>>on a pas vu le temps passé

460c T3>>le temps passe vite

461c T1>>cette conversation a été très passionnanteet très agréable à vous lire

462c VENL>>je ne sais pas si je serai là jeudi...

463c BRAM>>super!

464c T1>>surtout que cela fait longtemps que je ne vous ai vus

465c T2>>je ne sais pas où vous en êtes de vos articles ?

466c MEXZ>>mais le blague de T1... j'aurais reagir comme T3

467c T1>>quelle blague ?

468c VENL>>oui, laquelle?

469c MEXZ>>je rien fait encore

470c T3>>laquelle?
 471c MEXZ>>c'est rien, un assotiation un peu tardive
 472c VENL>>c'est quoi le prochain sujet??
 473c T1>>le problème est que j'ai écrit beaucoup de plaisanteries
 474c BRAM>>lol, très confus
 475c T1>>De quoi voudriez-vous discuter la prochaine fois ?
 476c T1>>oui très confus BRAM
 477c T1>>c'est le problème d'écrire des plaisanteries vraiment pas drôles
 478c MEXZ>>pas de préférences
 479c BRAM>>de la culture française
 480c T1>>il n'y a pas de sujets qui vous intéresseraient ?
 481c VENL>>mais no T1 !! j'aime bien tes plaisanteris !!
 482c VENL>>on va parler des expériences au Metro !!
 483c T1>>je suis trop heureux
 484c VENL>>ou de nos familles !!
 485c T3>>;-)
 486c T1>>mais je savais que tu allais dire cela VENL car tu es gentille et TRES sympa !!!!!
 487c BRAM>>T2, par rapport aux articles, il faut les déposer où?
 488c T2>>les expériences au métro ? c'est à dire,
 489c T2>>?
 490c T1>>dans les travaux pour étudiants
 491c T2>>oui
 492c T1>>il y a normalement une section pour mettre votre première version
 493c T1>>puis il y en a une autre pour mettre votre deuxième version après correction
 494c T2>>on se met d'accord pour leprochain sujet avant de se quitter?
 495c BRAM>>mais est-ce que personnes les accessent?
 496c VENL>>au tour du sujet du metro... mais peut être c'est pas un bon suet...
 497c T1>>pourquoi pas ?
 498c VENL>>nos familles?
 499c T1>>le sujet du métro est une très bonne idée
 500c T1>>et celui de la famille aussi
 501c BRAM>>d'accord, je suis pour le sujet du metro
 502c T1>>alors disons que nous pourrions faire deux thèmes
 503c T1>>un pour le métro la semaine prochaine
 504c MEXZ>>ok d'accord
 505c T3>>oui, comme aujourd'hui
 506c T1>>et un sur la famille dans deux semaines
 507c T1>>qu'en pensez-vous ?
 508c VENL>>ok... on peut raconter nosimpressions du metro... histoires, etc, etc
 509c T1>>très bien
 510c T2>>je suis d'accord
 511c BRAM>>c'est bien
 512c T1>>moi aussi
 513c MEXZ>>d'accord
 514c T3>>moi aussi
 515c T1>>Ce sont de très bonnes idées
 516c VENL>>ok !!
 517c MEXZ>>mais avant partir, je vous souhaite un superbe St.Valantin!
 518c T1>>alors nus nous disons à la semaine prochaine
 519c VENL>>c'est quand la prochaine alors??
 520c T3>>merci beaucoup.
 521c T1>>VENL, ce n'est pas grave si tu ne peux pas venir jeudi à la séance
 522c BRAM>>oui, bien pensé MEXZ
 523c VENL>>merci MEXZ !!
 524c T1>>en fait on pensait à ceux qui ne pouvait pas se connecter mardi
 525c T2>>merci beaucoup, bonne Saint-Valentin à tous!
 526c VENL>>jeudi à 18 ou 15H?
 527c T1>>oui bonn Saint Valentin

528c MEXZ>>j'ai cette semaine de vacances
 529c VENL>>no no 18 ou 17?
 530c T1>>et à mardi21 février
 531c VENL>>je suis perdue !!!
 532c BRAM>>mardi 20
 533c T1>>j'Alors reprenons
 534c VENL>>calendrier T1 !!
 535c T2>>loul
 536c T1>>Mardi 21 février : séance sur le métro
 537c BRAM>>mardi 20 à 17 heures?
 538c T1>>normalement c'est à 18 heures
 539c VENL>>ok
 540c T2>>OUI
 541c BRAM>>ok
 542c T1>>Jeudi 16 février : séance de clavardage pour les personnes n'ayant pu venir aujourd'hui
 543c T3>>c'est bien
 544c VENL>>heure?
 545c T1>>et mardi 28 février : séance sur la famille
 546c T3>>18H?
 547c T1>>à 18 heures aussi
 548c VENL>>ok
 549c T1>>jeudi 16 février à 18 heures
 550c BRAM>>ok
 551c T2>>ça va pour tout le monde ?
 552c T1>>de 18 heures à 19 heures
 553c MEXZ>>j'ai des cours
 554c T2>>et le jeudi ?
 555c BRAM>>jeudi à quelle heure?
 556c T1>>MEXZ, jeudi ou mardi ?
 557c VENL>>ok...oui, c'est qoi le sujet?
 558c MEXZ>>mais pas de problème
 *_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:20:01 2006
 559c T1>>bon il me semble que c'est un peu confus maintenant
 560c VENL>>MEXZ c'est jeudi et mardi...
 561c MEXZ>>c'est mieux les jeudis pour moi
 *_+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:20:14 2006
 562c BRAM>>lol
 563c T1>>alors je vous propose de vous envoyer un courriel cette semaine pour faire un récapitulatif
 564c VENL>>moi à partir de la semaine prochaine c'est impossible les jeudis !!
 565c T1>>un courriel = un email
 566c VENL>>ok... c'est mieux
 567c BRAM>>ça marche
 568c T2>>voilà!
 569c MEXZ>>ok
 570c T3>>bien bien...
 571c T1>>je vais discuter avec T3 et T2 pour vous envoyer un courriel à ce propos
 572c BRAM>>au revoir?
 573c T1>>vous devriez le recevoir demain
 574c T2>>très bien
 575c VENL>>alors... passez une bonne soirée de St. Valentin !
 576c T1>>cela vous convient-il à toutes et à tous ?
 577c T1>>bonne soirée
 578c T2>>oui, bonne soirée!
 579c T1>>ma femme vient de rentrer et je viens de lui offrir des fleurs
 580c T3>>bonne soirée et bonne st,valentin!
 581c BRAM>>vous aussi, merci à tous et à toutes
 582c T1>>alors je vais vous laisser
 583c T1>>bonne Saint Valentin

584c MEXZ>>bravo!
585c VENL>>ok !! profitez bien !!
586c MEXZ>>à la prochaine
587c T1>>merci à vous tous aussi
588c T2>>à la prochaine!
589c T1>>à la prochaine
590c VENL>>bis à tous !!!
591c VENL>>bye
592c BRAM>>tchau
593c T3>>bye
*_**** MEXZ left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:22:36 2006
*_**** VENL left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:22:39 2006
*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:22:48 2006
*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:23:04 2006
*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:23:15 2006
*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 14 19:27:29 2006

Séance 4 (le 21 février 2006)

Nous allons discuter de ce qui se passe dans le métro de Paris.

```
*^*****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Tue Feb 21 17:49:29 2006
*^*****

*+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 17:49:29 2006

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 17:53:38 2006

1d T1>>Salut

*+**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 17:57:56 2006

2d BRAM>>BONJOUR
3d T1>>Bonjour BRAM
4d T1>>comment vas-tu ?
5d BRAM>>ça va, ça va
6d BRAM>>et vous, comment ça va?
7d T1>>bah nous allons très bien
8d BRAM>>c'est bien
9d T1>>Nous commençons bien la semaine sous la pluie
10d BRAM>>oui, il fait trop froid
11d BRAM>>je n'aime pas
12d T1>>moi non plus
13d BRAM>>je suis fatigué du froid, je veux du bon temps
14d BRAM>>et tes études, comment ça va?
15d T2>>Bonjour !
16d BRAM>>salut!
17d T1>>je comprends avec le froid on a envie de rester sous la couette
18d BRAM>>oui, mais c'est pratiquement impossible
19d T1>>Sinon pour les études, comme dirait MEXO, "ça roule"

*+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 18:01:14 2006

20d BRAM>>ça va T3?

*+**** VENL entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 18:01:36 2006

21d T3>>Bonjour tout le monde!
22d BRAM>>ça va VENL
23d T2>>Bonjour T3 !
24d VENL>>Bonjour à tous !!
25d T1>>Bonjour T3
26d VENL>>comment allez vous?
27d T1>>Bonjour VENL
28d T1>>bie bien
29d BRAM>>c'est bien, nous sommes là!
30d T2>>Bonjour VENL
31d T1>>bien bien
32d T3>>Très bien, Merci BRAM. ET toi? comment vas-tu?
33d T3>>Désolée.. J'ai eu un peu de retard.
34d BRAM>>pas mal
35d T2>>Que de ponstualité!
36d T2>>ponctualité
```

37d BRAM>>pas terrible
38d T3>>Bonjour VENL
39d T1>>Oui en effet
40d VENL>>bien, j'ai donné aujourd'hui mon premier cours !!!
41d T1>>Qu'est-ce qui n'est pas terrible BRAM ?
42d BRAM>>et ça s'est passé VENL?
43d T1>>Et cot le cours s'est déroulé ?
44d T1>>comment
45d BRAM>>et comment...
46d T1>>merci BRAM
47d T1>>mon ordinateur réagit au ralenti aujourd'hui
48d VENL>>c'est horrible !!! je crois que je suis une très mauvaise prof... mais bon... je fait le mieux que je
pouvais :(
49d BRAM>>non, beaucoup de travail, froid, c'est tout
50d VENL>>bon... alors ... LE METRO??
51d T1>>Ah d'accord BRAM.
52d BRAM>>macroéconomie?
53d T1>>Oui le métro !!
54d VENL>>OUI
55d BRAM>>c'est très difficile!
56d T1>>Nous sommes friands de lire vos impressions et vos histoires
57d VENL>>MAIS NO !!
58d VENL>>par exemple aujourd'hui j'ai vu un jeune artiste qui chantais dans la metro...
59d T2>>ce serait intéressant de faire des phrases entières s'il vous plaît
60d BRAM>>bah, moi j'ai quelques expériences déjà au metro
61d T2>>afin de facilité la compréhension de tout un chacun
62d BRAM>>commençant par hier, il n'y avait pas de train parce que le conducteur a été agredit
63d T2>>merci :-)
64d VENL>>"metro, boulot, dodo: c'est la vie de parisiens"... est-ce que vous croyez qu'on peut avoir un
aperçu la vie parisienne au travers du metro?
65d T2>>faciliter
66d T1>>C'est possible, n'est-ce pas BRAM ?
67d BRAM>>oui...quoi?
68d BRAM>>bonne question VENL
69d T1>>concernant la question de VENL sur la possibilité d'avoir un aperçu de la vie parisienne à travers le
métro
70d BRAM>>oui, je crois que c'est très évident
71d T1>>En quoi est-ce évident ?
72d BRAM>>d'abord je pense que le transport public à paris s'agit d'un système vraiment public, où on peut
trouver de tout
73d BRAM>>c'est-à-dire, toute les catégories sociales, par exemple
74d VENL>>je pense que on peut avoir un aperçu d'un des éléments de la vie parisienne: ces habitants et
moins évident ses habitudes. Alors, justement on y trouve toute sorte de personnes.
75d BRAM>>des étrangers, des hommes et femmes d'affaires, des familles
76d VENL>>on y trouve les étudiants, les oeuvriers, les cadres... mais j'aime bien aussi voir toutes les
differentes origines des gens. Vraiment on ne peut pas dire qu'il existe "une visage parisienne"... nous,
on fait aussi partie du visage du paris, et je trouve ça plutôt beau.
77d BRAM>>mais c'est vrai que c'est difficile de parler des habitudes de parisiens juste les regardant dans le
metro
78d BRAM>>c'est très impersonnel
79d T1>>mais le fait de ne voir que des personnes de catégories diverses vous permet de vous donner un
aperçu de la vie parisienne ?
80d T1>>car comme le dit BRAM, c'est difficile de voir des habitudes
81d BRAM>>non, parce que on ne peut pas conclure, à mon avis, son style de vie, ses habitudes, etc
82d VENL>>oui, parce que Paris n'est pas la même ville pour tout le monde. Il y a de tout, et ce ça qui
enrichise la ville aussi !!
83d VENL>>donc, à mon avis on peut avoir toute la gamme et comprendre qu'il n'existe pas une seul type
de vie parisienne... mais un Paris pour chaqu'un

84d T1>>mais dans ce cas quelles informations peut apporter le fait de voir ces personnes

85d T1>>?

86d BRAM>>oui, mais je n'aime pas la conception de que Paris est-elle une ville internationale, dans laquelle les gens ne s'engagent pas

87d T1>>Bon VENL tu es plus rapide que moi, tu es génial

88d T1>>géniale

89d VENL>>(ouïs mais je fais plein de fautes!!) je ne comprends pas BRAM... "les gens ne s'engagent pas"

90d VENL>>engagent

91d T1>>(Ne t'inquiète pas VENL, c'est pareil pour moi : je pense que cela se rapproche plus de la faute de frappes)

92d T3>>Tu parles de la vie conviviale, BRAM ?

93d BRAM>>qu'elle s'agit d'une ville de "passage"

94d BRAM>>oui,

95d BRAM>>je ne peut pas m'exprimer très bien

96d T1>>mais pour l'instant nous te suivons très bien BRAM

97d T2>>De qui parles-tu lorsque tu dis les gens BRAM

98d T2>>"les gens" ?

99d T1>>On voudrait que tu développes cette idée de passage : qu'est-ce que tu entends par ville de passage ? Est-ce l'impression que tu as de Paris ?

100d VENL>>tu veut dire que les gens qui habitent à Pari ne se sentent pas parisiennes?

101d BRAM>>non, parce que cuand VENL dit que c'est "chacun pour chacun" ça me rassemble que il n'y a pas une vie sociale, ou une identité comme ville, comme population

102d VENL>>ouïs, mais comme même c'est cette diversité qui me permet de fêter le nouvel an chinoise, le carnavales bresilian, etc, etc

103d VENL>>le beaujoulais...

104d BRAM>>oui, un peu, je pense plutôt que c'est très impersonnel, il n'y a pas de contact, ou très peu, parce que les gens ne se sentent pas vraiment d'ici

105d VENL>>ah oui... je comprends...

106d BRAM>>j'aime bien la diversité, mais pas la distance

107d T1>>Alors VENL, est-ce que tu sous-entends que le fait d'avoir des fêtes de nationalités/d'ethnies différentes permet voire est une vie sociale ?

108d T1>>permet d'avoir voire est une vie sociale ?

109d BRAM>>un indice par exemple de le manque de sentiment de "là" c'est que le metro se trouve sale tout le temps, le gens ne se preoccupe pas

110d BRAM>>du manque

111d VENL>>mm no, en réalité il parait que c'est difficile pour tout le monde de élargir son cercle social (voir faire des amis) dans cette ville. Mais je parlais plutôt du fait que la connaissance des coutumes d'autres nous aide à mieux nous comprendre et mieux vivre ensemble, non seulement dans la ville mais aussi dans le monde. Avoir plus de connaissance des autres aide à être plus tolérants.

112d BRAM>>c'est comme si s'était un espace qui n'a pas besoin de soin

113d VENL>>oui, mais je pense que le problème de la saleté c'est lié aux autres problèmes.... par exemple: 35 h.

114d T1>>35 heures ?

115d BRAM>>là je suis tout à fait d'accord, ça c'est magnifique

116d BRAM>>de travail?

117d T1>>je ne vois pas le lien entre les 35 heures de travail hebdomadaire et la saleté dans le métro

118d VENL>>oui, il n'y pas assez de personnel pour nettoyer ou pour superviser la qualité... mais je crois aussi que les français ne sont pas habitués à exiger une bonne attention/service au client.

119d BRAM>>je ne suis pas sûr non plus

120d BRAM>>ça c'est vrai

121d BRAM>>mais s'il s'agit d'une ville qui les gens considèrent chez eux, alors le soin est indispensable, le sens de ne pas détruire l'endroit que tu aimes

122d VENL>>il faut nettoyer tout le temps !!! on ne peut pas coupabiliser les usagers si c'est sal. Par exemple, même si vous êtes soigneuses, si vous ne nettoyez votre maison au bout de quelques jours c'est sal!! alors, dans le metro où il y a des millions de personnes qui passent tous les jours...

123d T1>>mais qui crée la saleté ?

124d BRAM>>oui, je suis partiellement d'accord!

125d VENL>>l'usage normale déjà cause saleté....

126d BRAM>>les gens contribuent beaucoup pour que ça devienne sale tout le temps
127d VENL>>allez, on peut parler aussi de "la drague" dans le metro !!!
128d T1>>BRAM tu veux dire que les Français sont sales ?
129d BRAM>>et ce qui je n'aime pas c'est de culpabiliser les étrangers pour ça, ce n'est pas toujours
vrai
130d T1>>et je ne dis pas cela parce que je semble choqué
131d BRAM>>oui, on laisse tomber
132d T1>>OK
133d VENL>>lol... oui... allez, la drague !!
134d T2>>T'es-t-il arrivé une histoire cocasse à ce sujet VENL?
135d BRAM>>il y en a beaucoup aussi
136d T1>>quand tu veux parler de la drague, VENL, cela veut-il dire qu'il t'est arrivé quelque chose ?
137d VENL>>oui... mais pas une seule fois... c'est tout le temps (pas tous les jours, bien sure mais
plusieurs fois)
138d T2>>T'est-il
139d BRAM>>ce pas t'es-t-il?
140d VENL>>de fois, les gens se mettent à parler....
141d T1>>il t'est donc en inversion du sujet-verbe cela donne t'est-il
142d T1>>en inversion du sujet...
143d BRAM>>mais c'est difficile aussi, quand tu trouve les fille très belles, elles ne nous regardent
même pas
144d VENL>>et moi j'aime bien parler !!
145d T2>>oui, je me suis trompée
146d T1>>Avec tous les hommes dans le métro ?
147d VENL>>no no !!!
148d BRAM>>lol
149d VENL>>ceux qui ont l'air normal
150d VENL>>mais aussi avec de femmes....
151d T1>>Mais pour toi,un homme normal c'est qui ?
152d BRAM>>ça veut dire?
153d T1>>ah les femmes aussi
154d VENL>>lol normal...
155d VENL>>pas drogué, ou pas trop fourbe
156d BRAM>>mais qu'est-ce que tu peux leur dire?
157d BRAM>>pour commencer une conversation
158d VENL>>c'est pas moi qui commence....
159d BRAM>>fourbe?
160d BRAM>>mais qu'est-ce que t'intéresse comme conversation?
161d VENL>>normalement c'est toujours la même histoire... d'où je viens... etc. etc...
162d T2>>tu veux dire que les hommes t'adressent la parole comme ça dans le métro , sans raison ?
163d BRAM>>d'accord
164d VENL>>parler en français :(
165d VENL>>comme je parle à personne normalement... je profite pour parler...
166d BRAM>>oui, c'est vrai que beaucoup de gens s'intéressent à ça, à connaître les différentes
cultures
167d T1>>fourbe est le faire de tromper quelqu'un ou d'agoir mal en se cachant
168d T1>>fourbe est le fait de...
169d BRAM>>merci T1
170d T1>>et vous n'avez jamais parlé d'autres choses que les différences culture ?
171d T1>>je t'en prie BRAM
172d BRAM>>ceux qui me parle ne sont que les personnes âgées!
173d BRAM>>les madames de 70 ans...
174d T2>>loool
175d VENL>>mais quel success !!
176d T3>>looooool
177d T2>>Tu n'as vraiment pas de chance BRAM
178d VENL>>c'est mieux que rien !!
179d BRAM>>sinon, je suis toujours avec des amis, et on s'occupe d'ammuser les gens

180d T2>>Celles qui t'intéressent ne te regardent pas
181d BRAM>>surtout pendant l'été
182d T1>>Mais ne dites pas qu'il n'a pas de chance, il y a de très belles femmes de 70 ans
183d T2>>et celles que tu ne regardes pas s'intéressent à toi
184d BRAM>>pas du tout, mais je suis très exigeant!
185d BRAM>>elles sont vraiment très belle!
186d BRAM>>belles
187d T1>>ah tu as des critères très précis à propos des femmes si je comprends bien BRAM
188d BRAM>>quoi?
189d BRAM>>c'est pas possible!
190d T2>>qui, les femmes de 70 ans ?
191d T1>>tu as dit que tu étais très exigeant
192d T1>>exigeant
193d BRAM>>d'accord, merci
194d BRAM>>mais pour entraîner le français, ça va VENL
195d VENL>>je déteste le RER B... un jour je suis allée voir une amie à Saint Remy (fin de la ligne B)....
alors, je suis tombé malade... j'étais verte !! c'était amusant parce que l'homme qui était assis en face de
moi avait peur !! donc il essaie de se couvrir, parce qu'il craignait le pire.... alors une dame de 70 ans qui
été à coté de moi... m'a dit.. ."mais vous devez être enceinte... ohh la pauvre" mais je ne pouvez pas parler
parce que vraiment je me sentais très mal...
196d BRAM>>ça c'est marant
197d BRAM>>et qu'est-ce que tu as fait?
198d T2>>L'homme craignait que tu vomisse ?
199d T3>>très marrant!!!
200d VENL>>oui... la femme m'a donné un sac plastique... mais j'ai tenu le coup !!
201d BRAM>>personne t'a aidé?
202d T2>>vomisses
203d BRAM>>c'est-à-dire que tu n'as pas besoin?
204d VENL>>j'ai respiré (et transpiré aussi) et après c'est passé
205d BRAM>>et le bébé?
206d T1>>mdr
207d BRAM>>hehe
208d T3>>looooooooool
209d T2>>loul
210d VENL>>mais no... c'était pas ça !!!
211d VENL>>:(
212d VENL>>j'ai aussi une fois vu dans le metro la filmation d'un video clip
213d T2>>la réalisation d'un clip ?
214d T2>>lequel ?
215d BRAM>>j'ai toujours des histoires des animateurs du metro, ou sinon de moi avec des amis
sortant pour une soirée
216d BRAM>>intéressant!
217d BRAM>>(le video clip)
218d VENL>>oui... c'était plus au moins vers "la motte piquet" sur la ligne 6. Je ne lui connais pas...
mais les gens disait: "ahhh c'est XX" mais j'ai pas retenu... il chant de balades...
219d T2>>C'était un homme qui chantait ?
220d BRAM>>les producteurs aiment bien la ligne 6, je crois que c'est très classic
221d VENL>>je ne suis pas très forte pour les chanteurs français... oui
222d T2>>Pourquoi penses-tu qu'ils aiment la ligne 6 BRAM ?
223d BRAM>>parce que ilsne sont pas du tout bien
224d VENL>>je pense que c'est parce que c'est sur la surface..
225d VENL>>c'est plus éclairé
226d T2>>C'est-à-dire ?
227d BRAM>>parce que c'est une ligne plus aérée
228d VENL>>oui
229d BRAM>>je sais pas écrire ça
230d VENL>>moi non plus...
231d T2>>Essaies, nous sommes là pour ça

232d T2>> Essayez
233d BRAM>>aèr
234d BRAM>>aère
235d VENL>>c'est pas possible que les gens viennent pas aux séances de cleverdage... une ligne
aèreanne?
236d BRAM>>lol
237d T2>>aérée
238d VENL>>lol je ne crois pas que c'estcomme ça...
239d BRAM>>merciiii
240d VENL>>ok... merci
241d T1>>C'est un peu comme Air France
242d VENL>>je ne crois pas T1 !!
243d BRAM>>oui, il faut qu'on fasse quelque chose pour animer les gens de venir
244d T1>>C'était une blague très nulle
245d VENL>>air c'est n'est pas du tout le même que aérée !!
246d VENL>>lolol
247d T2>>que proposez-vous pour animer ?
248d VENL>>qu'est-ce qu'on peut faire pour faire venir les gens....
249d BRAM>>on va chercher les gens dans la fac
250d VENL>>il paraît que mon idée n'a pas été bien accueilli :(
251d BRAM>>aujourd'hui j'ai parlé avec Ryamm
252d T1>>e sais que MEXZ et NingYan ne pouvait pas le mardi
253d BRAM>>elle n'a pas pu se connecter
254d T1>>pouvaient pas venir le mardi
255d VENL>>on peutchanger le jour peut être, no?
256d BRAM>>laquelle VENL?
257d VENL>>est-ce qu'il y avait des gens jeudi dernier?
258d T1>>nous avons essayé jeudi dernier mais personne n'est venue
259d T1>>De plus je ne sais pas si Riham est allée voir Yann Boivin pour parler de son problème
technique
260d BRAM>>je ne sais pas, j'ai dit à Ryamm de venir, que c'était bien la dernière fois
261d VENL>>en réalité, je ne pense pas que les personnes sont très motivés à venir.... j'ai vu Ilyes... et
il n'a pas vraiment l'intention, par contre MEXO avait de choses à faire ce soir...
262d BRAM>>oui, Ilyes...
263d VENL>>MEXO m'a dit aussi qu'il préfère plus tarde le soir...
264d VENL>>et si on essaie à 7h? ou 8h?
265d T1>>On peut essayer
266d BRAM>>et Madame E, a-t-elle l'intention ne nous joindre quelque jour?
267d T1>>de plus personne n'a déposé d'article hier
268d BRAM>>oui, pour moi ça march
269d BRAM>>marche
270d VENL>>je vais le faire cette semaine... je suis désolée T1...
271d BRAM>>non, je ne savais pas qui c'était pour hier
272d T1>>Il n'y a pas de problème
273d VENL>>MEXO m'a dit qu'il va faire...
274d BRAM>>moi aussi
275d VENL>>il va le faire...
276d T1>>mais cela retardera la sortie de la revue
277d VENL>>viva les Latinoamericains !!
278d T1>>Nous sommes très impatients de vous lire en fait
279d BRAM>>et MEXZ aussi, je crois qu'elle est motivée
280d T1>>Sinon BRAM concernant ton travail, tu avais dit la semaine dernièreis aimé que nous
regardions ce que tu avais fait
281d T1>>que tu aurais aimé que nous regardions...
282d BRAM>>oui, c'est ça que j'allais dire
283d VENL>>est-ce que tu peux, T1, envoyer un mail en disant le "deadline" pour rendre l'article..
284d BRAM>>merci, je vous envoie par mail?
285d BRAM>>ou par intranet?

286d T1>>Alors nous avons pensé qu'il serait pas mal de mettre ton travail dans le forum pourr que nous puissions en discuter

287d VENL>>il faudrait envoyer les instructions par mail T1, comme ça on sait bien qu'est-ce qu'il faut faire

288d BRAM>>d'accord, mais c'est un peu long, et peut être desinteressant pour quelq'un

289d BRAM>>quelqu'un

290d T1>>Est-ce que le 28 février comme date limite vous conviendrait-il à tous ?

291d VENL>>pour moi ça va

292d BRAM>>28 c'est quel jour de la semaine?

293d VENL>>mardi

294d T1>>Je pensais vous avoir dit par email la date limite du dépôt des articles

295d BRAM>>oui, ça va

296d T1>>oui mardi

297d T1>>oui mardi

298d VENL>>oui, mais pour faire la pression à tout le monde

299d T1>>D'accord

300d VENL>>et quand est-ce qu'on fait la soirée T2??

301d T1>>Dans ce cas je dois jouer le rôle du professeur dictateur :p

302d BRAM>>tu pourrais demander les gens de répondre aux emails

303d T1>>merci du conseil BRAM

304d VENL>>oui... pas de democratia ici lol

305d VENL>>je rigole...

306d VENL>>mais T2, est-tu partie??? alors, la soirée !

307d BRAM>>et VENL ou moi essaye de répondre pour tout le monde, comme ça les gens se sentiront obligé de laisse un mot

308d BRAM>>laisser

309d T1>>Oui, super, j'ai tout le stéréotype du dictateur : petit, avec une moustache

310d VENL>>lol

311d BRAM>>lol

312d T2>>Non, pas du tout, simplement que ces temps-ci,j'ai beaucoup de travail

313d VENL>>ohhhh

314d VENL>>ok...

315d T2>>et pas vraiment de temps pour les loisirs

316d VENL>>d'accord...

317d T1>>Merci de m'avoir posé la question BRAM : Mme E s'excuse de n'avavoir pu venir ces derniers temps car elle devait assister à nombre de colloques

318d T2>>mais dès que j'aurai moins de travail, on organisera la sortie

319d BRAM>>tu nous dois la soirée martiniquese...(je sais que c'est mal écrit

320d VENL>>BRAM, pas d'activités bresiliennes dans l'agenda??

321d T2>>la soirée martiniquaise oui, je sais, et je n'ai pas oublié

322d VENL>>oui.. je parle de ça !!

323d BRAM>>bah, on va fêter le carnaval ce samedi

324d VENL>>ah bon??

325d T2>>c'est bien ça !

326d BRAM>>oui, on commence dans le bar près de chez toi; et après je crois que ça sera chez moi

327d T3>>ah c'est super!!

328d BRAM>>je vous confirme

329d T1>>Vous en avez de la chance de fêter

330d BRAM>>c'est carnaval, c'est très important au Brésil!

331d VENL>>alors, tu serais dans le bar ici à Saint Jacques?

332d T2>>oui

333d BRAM>>5 jours de fêtes, pendant l'été

334d BRAM>>c'est incroyable, les gens ne se couchent jamais

335d BRAM>>oui

336d T1>>mais BRAM nous sommes en hiver... Ah autant pour moi au Brésil c'est déjà l'été

337d T2>>c'est tout le temps l'été dans ces parties du monde

338d T2>>lol

339d BRAM>>oui, c'est envers d'ici

340d VENL>>oui T1, dans l'hemisphere sud, le saisons sont à l'inverse qu'ici
341d BRAM>>les saisons
342d T1>>Je n'ai jamais été bon en géographie
343d VENL>>donc c'est bientôt fini l'été dans le sud...
344d T3>>Comme l'Australie
345d BRAM>>oui, printemps
346d T1>>Donc 'est la raison pour laquelle il faut venir ici
347d BRAM>>oui, c'est pour ça que je suis déprimé!
348d T1>>Donc c'est...
349d VENL>>printemps??? mais après l'été c'est automme !!
350d BRAM>>ah oui
351d BRAM>>lol
352d VENL>>lol
353d BRAM>>je me suis trompé
354d T3>>le temps remonte avec BRAM ;)
355d VENL>>bon, alors on se dit à mardi??
356d T3>>;-)
357d T1>>oui mais ici ce sera le printemps alors tout va bien dans le melleur des mondes !!!
358d T1>>Oui mardi
359d VENL>>heure?
360d T1>>c'est très bien
361d T2>>oui, à mardi !
362d T3>>à même heure?
363d BRAM>>oui c'est vrai
364d BRAM>>oui, à mardi mes amis
365d T2>>à la même heure
366d BRAM>>merci pour la séance
367d T1>>d'accord
368d T2>>18h
369d VENL>>mais on avait dit plus tarde, no?
370d BRAM>>je crois qu'on n'a pas tout parlé du sujet, mais on aura du temps
371d T2>>ah ?
372d T1>>Voulez-vous essayer plus tardpour avoir plus de monde ?
373d VENL>>à partir de la semaine prochaine je ne peux plus à 18h
374d T1>>A quelle heure peux-tu venir ?
375d VENL>>8h
376d T2>>à quelle heure pourras-tu ?
377d VENL>>je commence de cours du français à la mairie
378d BRAM>>d'accord, à 8 h alors
379d VENL>>c'est ok pour vous?
380d T1>>OK
381d VENL>>vous êtes sûres?
382d T3>>pas de problème
383d T1>>on pourra peut-être espérer voir Ilyes
384d T2>>c'est d'accord!
385d VENL>>surs
386d T2>>surs ?
387d VENL>>oui... il faut dire ça dans ton e-mail !!
388d BRAM>>je vais parler avec lui
389d T1>>Merci BRAM
390d BRAM>>il est toujours à la bibliothèque
391d T1>>Je vous enverrai un courriel demain à ce propos
392d VENL>>ok.. moi,je vois MEXO
393d T1>>Est-ce que vous pouvez voir avec MEXZ ?
394d T1>>aussi
395d VENL>>à mardi 8H alors !!
396d T1>>à mardi
397d BRAM>>oui

398d VENL>>je ne la vois pas
399d T1>>à heures du soir
400d BRAM>>je peut essayer oui
401d VENL>>oui
402d BRAM>>peux
403d T1>>bon espérons qu'elle recevra mon courriel
404d VENL>>ok... à mardi !! bis !!
405d BRAM>>bisous
406d T2>>au revoir et bonne soirée à tous !
407d T1>>A bientôt et très bonne semaine
408d VENL>>bonne soirée !!
409d VENL>>bye
410d T3>>A bientôt!!!
411d BRAM>>ciao

*-**** VENL left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 19:10:52 2006

*-**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 19:11:03 2006

*-**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 19:11:49 2006

*-**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 19:14:07 2006

*-**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 21 19:15:56 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Feb 21 19:15:56 2006

Séance 5 (le 28 février 2006)

Nous aimerions avoir une discussion sur votre sujet de thèse ou de mémoire. Certains d'entre vous seraient-ils volontaires pour en parler ? Quant aux autres, n'hésitez pas à poser vos questions.

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Tue Feb 28 19:55:55 2006

*^*****

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 19:55:55 2006

*+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 19:57:06 2006

1e T2>>Bonsoir T1 !

2e T1>>Bonsoir T2

*+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 20:00:03 2006

3e T1>>Bonsoir T3

4e T1>>tout le monde crève

5e T3>>Salut truc Looongg

6e T1>>de froid

7e T3>>ah oui c'est sûr...

*+**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 20:01:11 2006

8e BRAM>>bonjour

9e T3>>Le temps change tellement capricieux..

10e T2>>bonjour BRAM!

11e T3>>Monjour BRAM!

12e T3>>Bonjour T2

13e BRAM>>monjour

14e T1>>Bonjour BRAM

15e BRAM>>bonjour

16e T2>>Bonjour T3!

17e BRAM>>vous allez bien?

18e T1>>oui et toi ?

19e T3>>Très bien, merci BRAM

20e BRAM>>oui, juste que j'ai beaucoup de travail à faire

21e BRAM>>et comme ça je voulais m'excuser parce que je n'ai pas écrit l'article

22e T1>>que dois-tu fae ?

23e T1>>que dois-tu faire ?

24e BRAM>>là je suis en train de écrit un mémoire sur le Brésil, mais exactement sur la culture

25e BRAM>>le sujet c'est la démocratie au Brésil

26e BRAM>>mais je peut le déposer quand même si vous voulez

27e T1>>ah d'accord, donc si je comprendsbien tu prépares tes justifications pour ne pas avoir fait le travail ?!! C'est une bonne idée, !

28e T1>>:o

29e BRAM>>non, je fait réellement mon travail

30e BRAM>>et je n'ai pas eu de temps

31e T2>>qu'est-ce que tu comptes mettre en avant par rapport à ce sujet ?

32e T1>>Pour ma part, je trouve que c'est une idée

33e T1>>C'est une bonne idée

34e BRAM>>je n'ai pas compris ta question T2

35e T2>>Ton sujet c'est la démocratie n'est-ce pas ?

36e BRAM>>il y a déjà 6 pages et je crois que je m'arreteai dans une dizaine de pages

37e BRAM>>oui

38e T2>>Alors que comptes tu souligner ?

39e T3>>Tu parles de la démocratie liée à la culture brésilienne, BRAM?

40e BRAM>>ah d'accord

41e BRAM>>le sujet c'est les avances de la démocratie au Brésil et les nouvelles institutions démocratique, en traitant le budget participatif de Porto Alegre plus spécifiquement

42e BRAM>>spécifiquement

43e BRAM>>hello?
44e T3>>oui je suis là ;-)
45e T2>>oui, nous sommes là
46e BRAM>>d'accord lol
47e T2>>alors je ne suis pas spécialiste en économie mais qu'entends tu par budget participatif
48e T2>>?
49e T1>>Comment le budget de Porto Alegre permet des avancées dans les nouvelles institutions démocratiques ?
50e T3>>hum... qu'est-ce que c'est le budget participatif?
51e BRAM>>j'ai parlé avec VENL et elle m'avait que son cours de français commençait aujourd'hui à la mairie
52e BRAM>>je vous répond!
53e T1>>C'est ce qu'elle nous avait dit la semaine dernière
54e T1>>mais je croyais qu'elle pouvait venir à 20 heures
55e T3>>c'est ce que nous avons cru.
56e BRAM>>le budget participatif est un projet qui était né au Brésil, lors de la redémocratisation du pays en 1988, et qui délègue aux citoyens intéressés la décision sur le dépense du gouvernement sur une partie du budget
57e T3>>C'est super, ton explication. Merci :-D
58e T1>>Ah oui, effectivement je comprends mieux les raisons pour lesquelles il y a une meilleure avancées démocratiques
59e BRAM>>les citoyens sont organisés en associations de quartier par exemple, et en attendant les réunions du budget participatif, animés par la mairie, vont décider quels sont les projet prioritaire pour la communauté
60e BRAM>>merci
61e BRAM>>oui, c'est pour ça T1
62e BRAM>>attendant aux réunion plutôt
63e BRAM>>décider
64e T2>>Et pourquoi Porto Alegre?
65e BRAM>>il y a une grosse explication pour ça!
66e T2>>je veux bien l'entendre !
67e BRAM>>mais en gros c'était une initiative du parti des travailleurs (PT), le parti de Lula, lors du gouvernement de Olívio Dutra à la mairie de Porto Alegre en 1988
68e T2>>alors si je comprends bien c'est parce que l'initiative vient de Porto Alegre?
69e BRAM>>oui
70e T2>>Elle s'est répandu dans les autre ville aussi non ?
71e T2>>autres villes ?
72e BRAM>>mais ça a expandu dans autres régions du Brésil, et en Amérique Latine
73e BRAM>>São Paulo, Belo Horizonte e Recife par exemple
74e T1>>Dans tes recherches, as-tu pu déceler des traces de corruption ?
75e T2>>Elle s'est répandue partout en Amérique Latine ?
76e BRAM>>oui, merci
77e BRAM>>non, pas partout
78e T3>> Peux-tu nous donner quelques exemples du budget participatif, notamment associé à Porto Alegre?
79e BRAM>>c'est localisé, parce que les circonstances historiques, comme le processus/ou la tradition d'association des citoyens est important pour assurer le budget
80e T3>>associé, pardon
81e T2>>très bien , je comprends mieux
*+**** MEXO entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 20:20:43 2006
82e T1>>Bonsoir MEXO
83e MEXO>>bonsoir
84e T1>>Bienvenue parmi nous
85e T2>>Bonsoir MEXO
86e BRAM>>par exemple, les comités du budget, formé par les citoyens, vont décider pour a construction d'une école dans le quartier, par exemple
87e T3>>Salu, MEXO!
88e T3>>ahhhh
89e MEXO>>pardon pour le retard,

90e MEXO>>bonsoir à tous
 91e MEXO>>comment allez vous?
 92e BRAM>>sault MEXO, ça fait très longtemps!
 93e T1>>Cela fait longtemps que nous n'avons eu de tes nouvelles. C'est agréable de te retrouver
 94e BRAM>>salut MEXO, ça fait très longtemps qu'on ne se voit pas
 95e T1>>Bien, merci. Alors nous discutons aujourd'hui de la recherche de Mateu
 96e T1>>BRAM
 97e T3>>très bien, merci MEXO
 98e MEXO>>j'étais très occupé avec mes cours
 99e T2>>nous parlions de la recherche de BRAM
 100e MEXO>>quel est le sujet de recherche de BRAM?
 101e T1>>Il nous parle des avancées démocratiques des institutions brésiliennes par le phénomène du budget participatif
 102e BRAM>>le budget participatif à Porto Alegre
 103e T1>>J'espère que je ne me trompe pas BRAM
 104e BRAM>>non, pas du tout
 105e MEXO>>alors, tu avances bien BRAM?
 106e T1>>MEXO tu connaissais le budget participatif à Porto Alègre ?
 107e BRAM>>alors, par rapport à VENL, elle m'avait dit que peut être elle arriverait un peu en retard chez elle
 108e MEXO>>non, vous pouvez me mettre à jour?
 109e BRAM>>oui, ça va, je suis presque fini
 110e T1>>tu veux dire que tu es mort BRAM ?
 111e T3>>lol
 112e BRAM>>non
 113e BRAM>>j'ai presque fini
 114e T1>>Quand tu écris "je suis fini" = "je suis mort
 115e T2>>voilà, très bien !
 116e T1>>d'une certaine façon
 117e T1>>Désolé de te taquiner
 118e BRAM>>d'accord, je me trompe parfois
 119e T1>>Alors BRAM, je suis désolé mais pourrais-tu réexpliquer le budget participatif à MEXO
 120e T2>>ce n'est pas grave, nous sommes là pour vous aider
 121e T1>>et puis j'adore vous lire, car j'apprends beaucoup de nouvelles connaissances grâce à vos recherches
 122e BRAM>>en gros ceux sont les citoyens qui s'organisent pour décider sur un projet d'investissement public
 123e T1>>nous n'avons pas forcément l'opportunité d'apprendre ce genre de choses dans notre université
 124e BRAM>>merci, vous êtes gentils
 125e T1>>merci à toi
 126e T1>>merci à toi
 127e MEXO>>et il a bien marché en porto alegre?
 128e BRAM>>oui, en fait ça été né là bas
 129e BRAM>>je ne crois pas que vous avez ça au Mexique
 130e BRAM>>je ne suis pas sûr, mais peut être
 131e BRAM>>sûr
 132e T1>>Quand tu as parlé d'extension de ce procédé dans l'Amérique Latine, cela concernait quel pays ?
 133e BRAM>>argentine et uruguay, je pense
 134e MEXO>>non, au mexique sont les chefs d'entreprises qui décident où on verse nos impôts
 135e BRAM>>lol c'est dommage!
 136e T1>>MEXO, tu veux dire que ce sont les chefs d'entreprise qui contrôlent le pays ?
 137e T1>>contrôlent
 138e MEXO>>oui, mais cette année on va viré la droite du pouvoir
 139e BRAM>>oui, c'est bien ça
 140e BRAM>>Vicent Fox est-il de la droite?

141e T1>>Ah, comme il s'agit d'un gouvernement de droite,.. c'est la raison pour laquelle tu declares
ce fait

142e MEXO>>oui, il a été le chef de la coca cola en Amérique latine

143e T1>>C'est un peu comme en Italie si je comprends bien

144e BRAM>>ah ,je ne savais pas

145e T1>> moi non plus

146e T2>>mais le participatif n'a-t-il pas aussi été adopté au Venezuela ?

147e BRAM>>je ne sais pas T2, ça me dépasse!

148e T1>>Ce sera peut-être le sujet de ta thèse

149e T1>>le budget participatif en Amérique Latine

150e BRAM>>et quels sont les candidats pour la présidence du Mexique?

151e T2>>oui, ce serait pas mal

152e MEXO>>je vous donne un exemple de comme les chefs d'entreprises contrôlent les
investissements

153e BRAM>>non, mais ne crois pas, je vais étudier plutôt les mouvements participatifs

154e BRAM>>je ne crois...

155e MEXO>>ils ont construit une autoroute pour éviter de traverser des régions pauvres, pour aller
vers les zones hôtelières

156e BRAM>>la participation sociale dans les projets de développement

157e T1>>ah c'est un sujet qui paraît bien intéressant

158e T3>>oui, sûrement.

159e BRAM>>au moins cela n'oblige pas les gens de se déplacer de sa région!

160e MEXO>>je pense aussi que serait un sujet intéressant

161e T1>>Mais MEXO, cela veut-il dire que le gouvernement pousse le pays à augmenter la fracture
sociale et économique ?

162e BRAM>>merci pour l'incentive

163e T1>>la fracture sociale

164e T2>>Qu'as-tu voulu dire par incentive ?

165e T2>>BRAM?

166e BRAM>>qu'est-ce que exactement la fracture sociale et économique?

167e MEXO>>oui, si vous ne le savez pas, c'est un problème qu'on a avec nos gouvernants.

168e BRAM>>pour m'impulsiioner

169e BRAM>>pour me pousser

170e BRAM>>je ne sais pas comment en dire

171e T1>>MEXO pourrais-tu expliquer le terme fracture sociale (il me semble que tu as compris cette
expression) ?

172e T1>>BRAM : Merci de me supporter. Le seul problème est que ce verbe est ambigu

173e T2>>merci de m'encourager

174e T2>>c'est plus précis

175e T1>>Merci T2, je ne trouvais plus le terme

176e BRAM>>d'accordddd

177e T2>>alors MEXO?

178e BRAM>>encourager, supporter

179e T2>>encourager c'est mieux

180e T3>>oui... encourager..

181e T1>>oui mais supporter quelqu'un peut avoir deux sens dont l'un est plutôt négatif

182e BRAM>>lol

183e T2>>oui

184e MEXO>>on peut dire que la fracture sociale est la destruction de la classe moyenne. Certains
deviennent plus riches, mais la plupart devient plus pauvres.

185e T2>>merci pour la définition MEXO

186e MEXO>>alors, on a 2 groupes sociaux: les riches et les pauvres

187e BRAM>>ah, est-ce ça?

188e T1>>Voudrais-tu dire que la classe moyenne est le pont entre les deux classes extrêmes ?

189e T1>>les riches et les pauvres ?

190e T3>>ah je comprends...

191e MEXO>>on peut dire que la classe moyenne est la voix des pauvres, car les pauvres ont
tellement soucis pour s'exprimer

192e MEXO>>ils sont plus préoccupés en savoir ce qu'il vont manger que pour qui il vont voter

193e BRAM>>mais c'est exactement le contraire qu'essaye de prouver le budget participatif au Brésil, où les principaux acteurs sont les plus pauvres

194e BRAM>>les plus défavorisés, qui doivent participer pour que ses besoins soient atteints

195e MEXO>>oui, mais les pauvres n'ont pas un bon niveau éducatif

196e T1>>C'est intéressant ce que vous dites tous les deux car je me demandais si la classe moyenne était toujours la voix des pauvres

197e MEXO>>alors, ils ne peuvent pas bien s'organiser

198e BRAM>>ce n'est pas grave, ils connaissent bien ses besoins

199e T1>>Je me demandais si les riches aussi pouvaient parler pour les pauvres

200e MEXO>>oui, mais ils manquent d'idées de comment s'en sortir

201e BRAM>>oui, dans les associations de quartier, de l'église, communautaire, etc

202e T1>>BRAM, est-ce que leurs besoins ne sont pas limités aux seuls besoins alimentaires ou de logements ?

203e BRAM>>non, personnes mieux que eux pour connaître ce qu'ils ont besoin

204e BRAM>>non, c'est ça la seule chose qu'on a besoin pour avoir une vie digne?

205e T2>>aaah, très bien, mais ce système du budget participatif ne peut fonctionner que dans les pays mettant en pratique une politique socialiste ?

206e BRAM>>non, une charte constitutionnelle qui adopte le système participatif

207e BRAM>>la démocratie participatif, ou quoi

208e T1>>Donc si je comprends bien BRAM, si les pauvres ne demandent que vouloir vivre dans une maison de façon correcte (nourriture et un endroit pour dormir), et qu'on arrive à le leur fournir c'est suffisant ?

209e MEXO>>moi je pense qu'au lieu de donner de l'argent aux pauvres, il faut leur donner les outils et la formation pour sortir de la pauvreté

210e MEXO>>de l'argent aux pauvres, pardon

211e BRAM>>non, je voulais dire le contraire, que les pauvres veulent aussi profiter de l'éducation, santé, culture, de la consommation

212e T1>>MEXO, il y a un proverbe en français

213e T3>>comment on dit en français? " l'argent fait boule de neige" ..?

214e BRAM>>mais voilà un projet qu'ils peuvent demander le financement

215e T1>>si tu donnes un poisson à un mendiant, il est nourri pour un jour...

216e BRAM>>MEXO, un projet de capacitation professionnelle, ou d'éducation

217e T1>>... si tu lui apprends à pêcher, il sera nourri toute sa vie

218e BRAM>>c'est pareil en portugais

219e T1>>Il y a un effet "boule de neige"

220e MEXO>>alors, l'investissement participatif aide aux pauvres à recevoir une éducation?

221e T1>>Si c'est ce que tu cherches T3

222e T3>>Au fait, " l'argent fait boule de neige", c'est pour décrire le phénomène de la fracture sociale du côté des riches.

223e BRAM>>oui, c'est plus rare, mais parfois ils arrivent à cette conclusion

224e BRAM>>plus souvent, ils demandent des projets d'infrastructure

225e T2>>et cela fait-il avancer le niveau de vie des pauvres ?

226e T1>>et l'éducation des pauvres ?

227e BRAM>>oui, il y a aussi des statistiques qui démontrent les résultats positifs pour la communauté

228e T2>>ou améliore-t-il les conditions de vie des plus pauvres ?

229e T2>>d'accord

230e T2>>conditions

231e BRAM>>il marchait mieux au début, maintenant ça va

232e BRAM>>il y a toujours de problème

233e T2>>Nous remarquons qu'il est presque l'heure de nous quitter

234e T1>>Quand tu dis "ça va", veux-tu dire que c'est moins bien qu'au début du projet ?

235e BRAM>>oui

236e MEXO>>j'ai une question

237e T3>>c'était très intéressant aujourd'hui.

238e BRAM>>oui, exactement

239e T2>>oui MEXO ?

240e T1>>nous t'écoutons
241e MEXO>>j'ai soumis mon article, mais je ne suis pas sûr d'avoir bien fait
242e T1>>Quand l'as-tu soumis ?
243e MEXO>>comment je peux le vérifier?
244e MEXO>>avant d'entrer dans le chat
245e T1>>Est-ce que tu peux soumettre un autre article dans la meme section ?.
246e T1>>si tu ne peux pas c'est qu'a priori tu as déjà mis quelque chose
247e MEXO>>je ne sais pas, mais je vais essayer tout à l'heure
248e T1>>et dans ce cas ce devrait être bon
249e T1>>mais je vais vérifier après notre conversation
250e T1>>Et s'il y a un problème, je t'enverrai un courriel
251e BRAM>>est-ce que je peut vous envoyer aussi ce dossier dont on parlait tout à l'heure?
252e T1>>oui bien sûr
253e T3>>bien sûr
254e MEXO>>merci T1
255e T1>>je ne sais pas si il sera dans la revue
256e T1>>mais si tu nous fais un résumé de ton travail je pense qu'il serait très intéressant de le
mettre
257e T2>>alors durant cette séance nous avons parlé du projet de recherche de BRAM. Il était
question du rôle du budget participatif dans l'évolution de la démocratie au Brésil
258e T1>>je ne sais pas s'il
259e BRAM>>la question est que je partage avec un collègue, et moi je fait la partie théorique, de la
démocratie et tout, qui est moins intéressant que le débat sur le BP
260e T1>>BP = ?
261e T1>>ah budget participatif
262e T2>>ah ok
263e T3>>ah
264e T1>>tu peu déjà nous présenter cette partie théorique
265e MEXO>>moi j'ai pensé que BP = Balance des paiements
266e T1>>peux
267e BRAM>>non
268e BRAM>>en portugais ça fait OP
269e T1>>cela peut MEXO mais c'est le problème des abréviations
270e MEXO>>oui, c'est comme mdr
271e T2>>bon, alors de quoi parlerons-nous la semaine prochaine ?
272e T1>>Mme E nous avait bien dit que les abréviations sont très souvent personnelles
273e T1>>et dépendent du domaine étudié
274e BRAM>>orçamento participativo
275e T3>>Le sujet de la semaine prochaine:
276e T3>>la
277e T3>>"tolérance"
278e MEXO>>famille
279e BRAM>>films
280e T2>>la notion de tolérance, la famille, les films ?
281e BRAM>>la tolérance ça va
282e T1>>On peut parler de tous les trois si vous voulez : la tolérance au sein de la famille à travers le
cinéma français
283e T1>>mdr
284e BRAM>>uau très complexe
285e T2>>latolérance semble un sujet intéressant
286e MEXO>>oui, la famille étai pour aujourd'hui et le sujet n'a pas attiré bcp personnes
287e BRAM>>oui
288e BRAM>>oui
289e T2>>nous optons pour la tolérance alors ?
290e BRAM>>même pas qui l'a suggéré
291e T1>>Je crois que c'était MEXZ
292e BRAM>>oui
293e T3>>ah

294e T1>>ors va pour la tolérance
 295e T1>>Alors
 296e BRAM>>oui, on essaye
 297e MEXO>>d'accord
 298e T2>>je suis d'accord !
 299e BRAM>>j'ai parlé avec Ysseas, mais il n'est pas très motivé
 300e T1>>T3 tu attendais quelque chose de précés sur ce thème ?
 301e T2>>TUNI ?
 302e BRAM>>oui, merci lol
 303e T1>>Pour quelle raison n'est-Il pas très motivé ?
 304e BRAM>>je ne sais pas, il m'a dit que il ne va pas participer
 305e MEXO>>je doi vous laisser, on se retrouve la semaine prochaine
 306e T1>>d'accord
 307e MEXO>>bonne soirée à tous
 308e BRAM>>il a parlé de son travail, etc, mais finalement je crois qu'il n'avait pas très envie
 309e T1>>bnn soirée
 310e T3>>oui. Je pense que la tolérance est un terme vague et abstrait. On aimerait bien vous
 écouter, vos points de vue par rapport à ce terme et à vos domaines de spécialité..
 311e T1>>BRAM tu as vu pour le forum ?
 312e BRAM>>oui, salut MEXO
 313e T3>>j'écris trop lentement..
 314e *-* MEXO left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:07:20 2006
 315e T2>>très bien, bonne soirée et à la semaine prochaine!
 316e T3>>ah! une question!!!!
 317e BRAM>>on doit se retrouver qq jours
 318e T3>>BRAM, MEXO
 319e T1>>MEXO est déjà parti
 320e T2>>MEXO est parti !
 321e BRAM>>oi
 322e BRAM>>oui
 323e *+ MEXO entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:08:19 2006
 324e T2>>ce n'est pas grave T3 pose ta question
 325e T1>>Il est revenu
 326e T3>>La transcription de notre discussion pour ce soir, cela vous intéressera?
 327e T1>>rebonsoir MEXO
 328e T3>>rebonsoir!
 329e BRAM>>oui, ça serait intéressant
 330e MEXO>>T1, j'ai vérifié et je bien soumis mon article
 331e T3>>Tant mieux!! merci MEXO d'être revenu
 332e T1>>Très bien, merci MEXO
 333e T1>>nous allons regarder cela de plus près
 334e BRAM>>à bientôt
 335e T1>>A bientôt
 336e BRAM>>je vous envoie ma partie aussi
 337e T2>>à bientôt
 338e T3>>ok. je vais vous l'envoyer par courriel
 339e T1>>merci
 340e T2>>d'accord BRAM
 341e MEXO>>je vous redire, re-au revoir, mdr...
 342e T1>>A bientôt
 343e T2>>bonne soirée
 344e MEXO>>à la semaine prochaine
 345e T3>>au revoir!!!
 346e BRAM>>salut
 347e *-* MEXO left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:10:15 2006
 348e T1>>bonne soirée et à la semaine prochaine
 349e BRAM>>j'y vais aussi, mais merci beaucoup
 350e T2>>au revoir!


```
351e      BRAM>>au revoir
352e      T3>>Bonne soirée
353e      T2>>de rien BRAM au revoir!
354e      BRAM>>bonne soirée
355e      T1>>Au revoir
356e      BRAM>>ciao
*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:11:21 2006
*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:12:19 2006
*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:13:50 2006
*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Feb 28 21:37:38 2006
*****
Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Feb 28 21:37:38 2006
*****
```

Séance 6 (le 7 mars 2006)

Qu'entendez-vous par "tolérance" ?

```
*^*****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Tue Mar 7 19:53:07 2006
*^*****
*_**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 19:53:08 2006
1f T3>>...
*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 19:53:32 2006
*****
Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Mar 7 19:53:32 2006
*****
*^*****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Tue Mar 7 19:55:05 2006
*^*****
*_**** TUNI entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 19:55:05 2006
2f TUNI>>bonsoir les mis
3f TUNI>>bonsoir les amis
*_**** TUNI left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 19:56:03 2006
*****
Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Mar 7 19:56:03 2006
*****
*^*****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Tue Mar 7 19:59:39 2006
*^*****
*_**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 19:59:39 2006
*_**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 20:01:07 2006
*_**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 20:01:09 2006
4f T3>>Bonjour BRAM!
5f T2>>Bonsoir!
6f T3>>Bonjour T2!!
7f BRAM>>salut mes amies!
8f BRAM>>vous allez bien?
9f T3>>Comment vas-tu, BRAM?
10f T3>>oui, merci. Et toi?
11f BRAM>>je vais bien
*_**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 20:01:58 2006
12f T3>>ça va mieux, T2??
13f T2>>Je vais beaucoup mieux
14f T1>>Bonjour tout le monde
15f T2>>bonsoir T1
16f BRAM>>es-tu malade?
17f T3>>Bonjour T1
18f T1>>désolé du retard
19f BRAM>>bonjour
20f T3>>ce n'est pas grave
21f T2>>j'ai été bien malade durant le week-end
22f T2>>mais là ça va mieux
23f BRAM>>d'accord, c'est bien que ça se passe mieux alors
*_**** TUNI entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 20:03:34 2006
24f TUNI>>bonsoir mes amis
25f BRAM>>regardez qui est là!
```

26f BRAM>>bonsoir!
27f T2>>Bonsoir TUNI!
28f T3>>Bonsoir TUNI!!!
29f T2>>quelle surprise!
30f BRAM>>oui, c'est vrai
31f T1>>Bonsoir TUNI
32f T2>>comment vas-tu TUNI?
33f TUNI>>ça va et vous,
34f T3>>Très très bien.
35f T1>>Comment vas-tu
36f TUNI>>j'avais beaucoup des problèmes duarant les dernière séances
37f BRAM>>ça va, merci
38f TUNI>>j'étais malade et le travail occupe tout mon temps
39f T3>>ah...
40f T1>>Avais-tu la grippe
41f BRAM>>TUNI travail beaucoup, je le vois souvent à la bibliothèque :)
42f BRAM>>travaille
43f BRAM>>;)
44f T3>>;)
45f BRAM>>: p
46f T2>>bien, quel est le sujet d'aujourd'hui ?
47f TUNI>>oui mon chère matius mais j'ai des obligations envers mon encadreur aussi
48f BRAM>>la tolérance
49f T3>>avez-vous vu les manifestations cet après-midi?
50f BRAM>>non, qu'est-ce qui s'est passé?
51f BRAM>>qui ou que?
52f TUNI>>non j'étais à la bibliothèque mais j'ai entendu qu'ils étaient 200000 à paris
53f T2>>il s'agissait de manifestations de protestation contre le CPE
54f T2>>En as-tu entendu parlé BRAM?
55f T2>>parler
56f BRAM>>ah d'accord, j'imaginait que c'était ça
57f T3>>Il y avait du monde à la place de République
58f T1>>Ils avaient prévus 500 000 manifestants
59f T3>>Je suis allée à l'université cet après-midi, mais la fac a été fermée.
60f T1>>mais le nombre dépend suivant que cela vient de la police ou des organisateurs
61f T1>>Les bibliothèques de Paris aussi
62f BRAM>>ça fait beaucoup du monde comme même
63f TUNI>>T1 il n'ya pas un moyen de d'attribuer à chacun une couleur pour ses lettres???
64f TUNI>>car tout est noir
65f BRAM>>est-ce que le gens connaissent bien la raison pour laquelle ils font ça?
66f BRAM>>moi je trouve que c'est un peu n'importe quoi
67f T3>>Pour améliorer leur condition de travail...
68f T2>>pour quelle raison penses-tu que c'est n'importe quoi BRAM?
69f TUNI>>avez vous demandé pourquoi à dauphine il n'ya pas eu de manifestations à dauphine? c'est plutôt calme ici et tout le monde paraît heureux
70f BRAM>>parce que ils ne connaissent même pas en quoi consiste le projet de loi, enfin, ça n'est pas encore sorti
71f BRAM>>je pense
72f T3>>C'est vrai,TUNI. Mais on ne peut pas différencier les couleurs pour l'instant... désolée.
73f T3>>Ah bon, TUNI? il n'y avait pas de manifestation à Dauphine?
74f BRAM>>il y aura cette semaine, je pense
75f BRAM>>j'ai vu des affichages
76f T1>>Désolé de te répondre aussi tard TUNI, j'avais un problème pour utiliser le clavardage
77f BRAM>>mais c'est vrai qu'ils s'engagent pour n'importe quoi
78f T1>>Il faut que je demande à Yann Boivin (le service technique pour voir si cela est possible)
79f T2>>Savez-vous exactement ppourquoi il y avait grève ?

80f TUNI>> moi j'ai remarqué qu'en france les gens plaident souvent bienqu'ils ont des avantages que chez nous on ne peut pas les envisager même dans les rêves, je crois que c'est l'exès de la démocratie qui engendre ça

81f T1>>pour e soir c'est plutôt raté

82f T1>>pour ce soir

83f T3>>Mais BRAM, en général, quand on fait une maifestation, c'est parce qu'on veut quelques choses. non?

84f BRAM>>oui, mais faut-il faire autant de bruit pour ça?

85f BRAM>>mais c'est vrai que chez vous c'est un peu spéciale, n'est-ce pas TUNI?

86f TUNI>>t'es où BRAM? à dauphine?

87f BRAM>>non, je suis rentré

88f T2>>oui TUNI, n'est-ce pas "un peu spécial" comme dis BRAM ?

89f TUNI>>qu'est ce ue tu veux dire par spécial BRAM?

90f BRAM>>le clavardage ne marche que d'ici

91f T3>>TUNI. Tu veux dire que cela peut être l'abus de la démocratie?

92f BRAM>>vous n'êtes pas un pays démocratique, n'est-ce pasN

93f BRAM>>?

94f TUNI>>oui T3, c'est un abus de la démocratie

95f T1>>BRAM tu parles de la France ou d'un autre pays ?

96f BRAM>>de la tunisie,

97f T2>>en Tunisie y a-t-il le droit de grève ?

98f T2>>est-ce toléré?

99f BRAM>>bien T2 ;)

100f T2>>TUNI ?

101f TUNI>>n'attaquez pas la tunisie

102f T3>>Vous pensez que le gouvernement français tolère trop les manifestants??

103f BRAM>>comment ça?

104f TUNI>>mais je peux vous affirmer que parfois limiter les libértés peut garder le pays en paix

105f T2>>C'est juste une question que je pose, je ne connais très peu de choses sur la Tunisie

106f TUNI>>en fait c'est mon avis personnel

107f T1>>Alors dans ce cas je voudrais vous demander quelque chose

108f T1>>Quels sont les avantages et les inconvénients de la démocratie

109f T1>>Sinon TUNI, quel est le régime politique de la Tunisie ?

110f T2>>je ne connais que très peu de choses sur la Tunisie

111f BRAM>>comme désavantage, je pense que les gens sont quand même obligées de s'engager même si ils connaissent très peu des raisons

112f TUNI>>la démocratie n'a pas des avantages car ce qui nous entendons toujours à gauche et à droite c'est du blabla mais finalement ce sont une minorité qui gouvernent et qui orientent la politique suivie

113f BRAM>>et cela est un peu ce que voulait dire TUNI, je pense

114f T3>>mais dans le cadre de la loi, on peut profiter de la liberté. n'est-ce pas?

115f T1>>donc si je comprends bien TUNI, il n'existe de démocratie que le nom

116f TUNI>>je vais pas donnr un cours sur la démocratie , j'ai pas fait de sciences po

117f T2>>mais est-ce bien ton avis sur la question TUNI ?

118f T2>>car chacun a le droit de donner son avis

119f *+**** MEXZ entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 20:27:10 2006

120f BRAM>>bon, je crois que là je suis tout à fait d'accord avec toi

121f BRAM>>toi

122f BRAM>>buenas!

123f T3>>Buenas?

124f MEXZ>>salut tout le monde, excuse moi pour le retard

125f BRAM>>désolé

126f TUNI>>mais regardes à l'irak, le pays était tranquile malgré la dictture de saddm hussein mais après l'entrée des américains, observes l'état du pays actuellement: on risque une guerre civile maintenant

127f T3>>Bonsoir MEXZ! Tu vas bien?

128f T2>>bonjour MEXZ, ça fait plaisir de te revoir!

129f T1>>Bonsoir MEXZ

130f MEXZ>>bien merci...

131f MEXZ>>vous parlez de Irak?

132f BRAM>>mais à mon avis l'irak ne s'agit pas d'une démocratie

133f T1>>Nous sommes tous très contents de t'avoir parmi nous

134f T3>>pourquoi désolé, BRAM..? je voulais connaître le sens. Je ne connais pas l'espagnol ni le portugais ;-)

135f T3>>portugais

136f BRAM>>et même avant il y avait plein de problèmes, juste que le gouvernement n'autorisait pas sa publication

137f T2>>Nous parlons de démocratie MEXZ

138f BRAM>>d'accord, c'est une blague, pour dire bonjour à MEXZ

139f BRAM>>buenas noches: buenas tardes ça veut dire bonsoir

140f T3>>ah, oui. merci BRAM. :)

141f MEXZ>>ok, je pense que la democracie est la liberte de chaque pays de choisir son propre destin

142f T1>>Il s pense que la démocratie est un mauvais régime (si j'ai bien compris)

143f T1>>Ilyes pense que la...

144f TUNI>>non tu n'as pas compris T1

145f BRAM>>je suis d'accord avec MEXZ là

146f T1>>alors j'aimerais des explications. Désolé si je n'ai pas compris

147f TUNI>>la démocratie es

148f TUNI>>la démocratie est un concept vague et peut interepreter de plusieurs façons

149f BRAM>>mais quand un pays est un face d'un régime autoritaire très stricte, ne gens ne voient pas de possibilité de le changer

150f MEXZ>>nous ne pouvos pas donner une definition tout fait de democracie, je pense que du moment ou le gens (ou une partie majoritaire) sont d'accord avec le régime, c'est bon

151f BRAM>>les gens, je voulait dire

152f TUNI>>vous savez MEXZ a apporté une bonne réponse

153f MEXZ>>on n'ai pas juger avec nos lunettes occidentaux

154f BRAM>>oui, c'est vrai

155f BRAM>>ce n'est pas la question d'imposer un régime de gouvernement

156f TUNI>>du moment qu'un groupe accepte les gens qui les gouvernement c bon: seule la majorité qui peut décider

157f MEXZ>>c'est la tolerance avec quoi je suis d'accord

158f T2>>c'est-à-dire MEXZ ?

159f BRAM>>il faut savoir ce qu'ils pensent les gens en général

160f T1>>Donc si je reprends les dires d'TUNI : un régime politique est bon à partir du moment où il est accepté de tous ?

161f TUNI>>donc si une minorité veut faire la révolte et veut légitimer ses actions pr la démocratie c faux et inadmissible

162f MEXZ>>mais... il y a des intérêt par tout; et on peut prendre n'importe quel excuse pour y arriver

163f TUNI>>plutôt majorité T1 pour eter plus prudent

164f T1>>D'accord TUNI

165f MEXZ>>cet-à-dire que si la population accepte le régime, on doit faire avec

166f BRAM>>mais la démocratie n'est pas toujours ce qu'ils veut la majorité

167f TUNI>>parceque les contestations existent toujours et on ne peut pas avoir toujours un accord(unanime)

168f MEXZ>>les cultures et les besoins ne sont pas les mêmes par tout

169f BRAM>>ça c'est la démocratie représentative dont on parle souvent

170f BRAM>>attendez, je ne sais même pas ce qu'on est en train de discuter

171f T2>>La démocratie représentative ?

172f BRAM>>on peut essayer d'organiser un peu le débat?

173f TUNI>>regardez au nom de la démocratie , la france a voté non pour la constitution bienque quectte drnière va aapporter beaucoup pour l'europe et son peuple

174f T1>>Alors si je reprends ce qui est dit à propos de la tolérance et de la démocratie : on ne peut accepter l'avis que de la majorité des gens. Dans ce cas est-ce que l'on doit accepter l'avis des minorités opposées ?

175f BRAM>>voilà, c'est ça T1, on oublie souvent les besoins des gens qui n'ont pas de voix normalement

176f T1>>En fait je ne reprends que ce que vous avez dit

177f BRAM>>mais qu'est-ce que tu veux dire par l'exemple de la constitution TUNI?

178f MEXZ>>oui, mais ça fait partie... maintenant il faut trouver la "balance" et ça dépend généralement du gouvernement qui doit se donner les moyens

179f BRAM>>comment ça MEXZ?

180f TUNI>>je veux dire ue le peuple n'as pas toujours raison et que le pouvoir au dessus qui peut prendre les bonnes décisions: m

181f T2>>en parlant de balance, tu parles d'équilibre MEXZ?

182f MEXZ>>je suis un peu decale... desolée

183f MEXZ>>oui, c'est ça

184f TUNI>>mais le pouvoir doit etre honnete et

185f TUNI>>ou es T3

186f BRAM>>mais qui l'a dit que la solution pour l'europe c'est d'adopter une constitution commune?

187f T3>>Je suis là. je vous écoute :)

188f T1>>Dans ce cas, TUNI, si le fait que les gens n'aient pas raison par rapport au gouvernement, est-ce à dire que dans ce cas, le peuple ne doit pas décider ?

189f BRAM>>maintenant je crois que je comprend MEXZ

190f T3>>Mais tout ce que vous avez dit, il me semble que cela correspons à la tolérance au niveau de l'Etat si je ne me trompe pas.

191f T3>>correspond, pardon.

192f BRAM>>mais c'est vrai que il est nécessaire que les gens donnent ses points de vue

193f MEXZ>>du gouvernement du moment, oui

194f MEXZ>>oui, pour cela il y a toujours des moyens, comme la consultation sur des sujets importants

195f BRAM>>leurs

196f MEXZ>>je trouve ça très democratique

197f T1>>En fait concernant ce système de "démocratie" décrite par TUNI, j'ai l'impression que nous la retrouvons un peu dans le système des entreprises (notamment les sociétés anonymes et les SARL)

198f T1>>cela se retrouve aussi dans les écrits de MEXZ

199f MEXZ>>quoi? je pas compris, quel écrits?

200f BRAM>>et beaucoup de grandes économies aujourd'hui sont passé pour une période de révolution sociale, la révolution bourgeoise, par exemple

201f T1>>"MEXZ>> oui, pour cela il y a toujours des moyens, comme la consultation sur des sujets importants"

202f MEXZ>>la gouvernance des entreprises n'est pas tout a fait paraille

203f BRAM>>je comprend MEXZ, mais la démocratie dont on parle souvent n'englobe pas toujours cette vision

204f T1>>si je reprends le système des sociétés anonymes, il y a un conseil d'administration et un PDG (ou un système de directoire...) = l'Etat en gros

205f TUNI>>pour résumer mon point de vue T1, moi je suis très socialiste, donc j'ai l'espoir de voir un jour un peuple qui travaille, et récolte les fruits de son travail équitablement sans abuser le pouvoir et sans avoir une hiérarchie particulière : c'est presque systématique: mais peut ete c'est une vision platonienne de la ville éternelle où il n'y a pas du mal et il y a que la paix: donc moi j'insiste sur le respect mutuel et c'est tout

206f T1>>et l'assemblée générale = le peuple

207f T1>>D'accord TUNI, je comprends mieux maintenant. Merci pour l'explication

208f BRAM>>je trouve pas que ça soit aussi idéaliste

209f BRAM>>enfin, l'anarchie, peut être

210f T3>>moi aussi, je vois bien ton point de vue, TUNI. :)

211f TUNI>>pas de quoi T1

212f T1>>mais si tu parles de respect mutuel, cela veut dire que l'on doit prendre en compte l'avis de tous (majorité et minorités) ?

213f MEXZ>>mais... la voix du diable?, tu ne pense pas quand même que le sisteme maintenant done un peu de chance aux pays pauvres comme la chine?

214f TUNI>>pour moi il n'y a pas de majorité ni de minorité mais une ou plusieurs personnes rationnelles qui prennent la charge de s'occuper des autres sans attendre une récompense

215f BRAM>>hahaha

216f T1>>MEXZ, qui est la voix du diable ?

217f T1>>un peu de chance ou peu de chance ?

218f BRAM>>un peu de chance, non MEXZ?

219f T1>>dans ce cas TUNI peux-tu définir l'expression respect mutuel ?

220f BRAM>>c'est très beau ce que tu dit TUNI

221f T1>>Oui je trouve aussi

222f BRAM>>il faut chercher de bons exemples, et savoir si ça marche en fait

223f MEXZ>>c'est moi

224f T3>>c'est à dire, MEXZ?

225f TUNI>>le respect mutuel consiste en le respect des nos engagements envers l'autre dans la limite de nos moyens et nos propres engagements: c'est à dire il ne faut pas se mettre en colère car j'ai pas pu venir les séances dernières sur votre forum bien que j'ai donné ma parole, mais il faut se demander qu'est-ce qu'il lui empêche de venir, peut être il nécessite une certaine aide,

226f T2>>ahaha, mais TUNI, nous ne t'en voulons pas pour tes absences

227f T2>>l'essentiel c'est que tu sois là

228f T1>>donc si je comprends bien, le respect mutuel serait le fait de comprendre (justement) les actions de l'autre

229f T3>>ah! Tu as donné un très bon exemple. Mais T2 a raison. ;-)

230f T2>>et nous nous sommes tous demandés qu'est-ce qui avait bien pu t'arriver pour que tu ne viennes pas

231f T1>>en fait on adore t'écouter (ou te lire plutôt ici)

232f T2>>ce qui avait bien pu t'arriver (c'est mieux!)

233f BRAM>>et finalement on aimerait bien que tu sois là avec nous

234f T1>>donc quand tu n'es pas là, on ressent ton absence

235f T1>>on sent réellement ton absence

236f T2>>la prochaine fois car il est déjà temps que nous nous quittions

237f T2>>eh oui, toutes les bonnes choses ont une fin...

238f MEXZ>>c'est moi que t'a dérangé?

239f TUNI>>donc la Tunisie est un pays sous un régime dictatorial mais du moment qu'il y a une contrepartie pour ce régime: une croissance économique, des progrès à tous moments, moi je suis en France à Paris Dauphine: donc il faut laisser quelques failles dans cette vie, sinon un parfait système ne fonctionnerait jamais car quel serait le sens de notre action après?.

240f T1>>en tout cas merci à vous trois car j'ai pu avoir un autre point de vue concernant la tolérance et surtout la démocratie

241f MEXZ>>je pense seulement nourrir le débat

242f T3>>si vous parlez de la tolérance et de la démocratie encore, il n'y a rien qui vous empêche. vous pouvez toujours mettre de petites propositions dans le forum. ;-)

243f T2>>à mon avis rien n'est parfait dans ce bas monde ! oui, merci à tous pour votre participation à ce débat fort enrichissant

244f TUNI>>bonne soirée les amis et la prochaine

245f T1>>Mais TUNI, je ne pense pas forcément qu'une dictature soit forcément mauvaise : il y avait un exemple grec à ce propos

246f T1>>on essaiera d'en parler dans le forum

247f MEXZ>>ok, à la prochaine

248f T1>>Si vous êtes d'accord

249f MEXZ>>bonne soirée aussi

250f T3>>Q'est-ce que vous voulez discuter pour la prochaine séance?

251f TUNI>>bonne soirée

*.**** TUNI left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 21:02:34 2006

252f BRAM>>oui, merci à tous, et j'espère que vous n'avez pas mal compris

253f T1>>bonne soirée et excellente semaine à vous tous

254f T3>>ok, ok.. c'est le temps de partir... bonne soirée... :-)

255f T1>>Sinon BRAM j'ai mis à disposition une section dans le forum

256f BRAM>>oui

257f T2>>bonne soirée à tous et portez-vous bien jusqu'à mardi prochain

258f T1>>pour le dépt de documents à travailler ensemble
259f BRAM>>bonne soirée
260f T1>>dépôt
261f T1>>bonsoir
262f T3>>bonne soirée!!!
263f BRAM>>vous y allez très vite, et je n'arrive pas à vous dire au revoir
264f MEXZ>>au revoir
*_**** MEXZ left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 21:04:03 2006
265f T3>>:) au revoir!!
266f BRAM>>merci T1
267f T1>>au revoir
268f T3>>Et bon appétit
269f T1>>je t'en prie
270f BRAM>>je vais déposer mes travaux la bas
271f T2>>très bien BRAM, merci!
272f BRAM>>bon, j'y vais aussi
273f BRAM>>merci et bonne soirée
274f T2>>bonne soirée!
275f T3>>bye bye!!! ;-)
*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 21:05:19 2006
276f T1>> bientôt
*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 21:05:46 2006
*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 21:09:46 2006
*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 7 21:10:27 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Mar 7 21:10:27 2006

Séance 7 (le 21 mars 2006)

Le mouvement anti-CPE (Contrat Première Embauche) des étudiants en France :
A votre avis, pourquoi ce mouvement peut être justifié dans un contexte économique et social ?
Le CPE posera-t-il autant de problèmes dans votre pays d'origine ?

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Tue Mar 21 20:00:19 2006

*^*****

*_+**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:00:19 2006

*_+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:00:25 2006

1g T2>>Bonsoir BRAM

*_+**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:01:57 2006

2g BRAM>>bonsoir cathe

3g BRAM>>excuses moi, je n'étais pas là

*_+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:02:45 2006

4g BRAM>>bonsoir cathe

5g T2>>Bonsoir BRAM

6g BRAM>>excuses moi, je n'étais pas là tt l'heure

7g T2>>ce n'est pas grave, comment vas-tu ?

8g BRAM>>ça va bien, trop de travail, peu de temps, peu de concentration, c'est-à-dire, focalisation, puisque il y a aussi de chose à faire!

9g BRAM>>les gens ne vont-ils pas venir aujourd'hui?

10g T2>>T1 et T3 ne vont pas tarder

11g T2>>mais pour ce qui est des autres, je n'en sais rien

12g BRAM>>ben, j'ai parler avec VENL, mais en fait elle ne peut pas venir à cette heure ci

13g T2>>dis-moi à Dauphine il n'y a aucun problème de grève si je comprends bien

14g T2>>oui, nous sommes au courant pour VENL

15g BRAM>>elle à dit que à cause de son course de français, ça ne serait pas possible ce mois-là, mais le prochain

16g BRAM>>non, pas du tout, tout se passe normalement)

17g T2>>c'est pas croyable ! vous ne soutenez pas l'action de vos camarades !

18g T2>>-)

19g BRAM>>bah, mais qui sont mes camarades?

20g BRAM>>si les gens de dauphine s'en fou, alors, ça ne me dit rien non plus

21g BRAM>>c'est-à-dire, il y a beaucoup d'étudiants qui sont pour le CPE

22g BRAM>>à dauphine

23g T2>>Qu'en penses-tu toi?

24g T2>>Ces manifestations contre le CPE sont elles justifiées?

25g BRAM>>je pense que la france a déjà beaucoup des droits sociaux, et que l'état ne supporte plus, il a déjà une grosse debt publique

26g T2>>dette publique

27g BRAM>>et par rapport aux emplois c'est vrai qu'il faut faire qq chose (merci)

28g BRAM>>pour que les entreprise embauchent les jeunes

29g T2>>Maeus, prends le temps d'écrire les mots en toutes lettres. Nous travaillons aussi sur l'amélioration de votre français académique

30g BRAM>>en plus, le CPE permet aux jeunes sans aucune expérience professionnelle de l'acquiere

31g BRAM>>d'accord entendu

32g T2>>Voilà, comme ça c'est mieux ;-)

33g T2>>j'ai l'impression que ce CPE aura plutôt tendance à précariser la situation des jeunes

34g T2>>non?

35g BRAM>>je pense qu'il faut discuter le CPE, parce que apparemment tel comme il est, ça ne va pas marcher, mais avec le débat pubic et de petites réformes cela peut être viable

36g T2>>Donc, selon toi le CPE pourrait être justifié par la situation socio-économique actuelle?

37g BRAM>>je ne suis pas sûr, enfin, si je comprends bien, le CPE est appliqué aux jeunes jusqu'une certaine age, n'est-ce pas?

38g T2>>oui, aux jeunes de moins de 26 ans

39g BRAM>>oui, je pense, en plus, c'est en contrat qui vient favoriser directement l'embauche des jeunes, alors, ça doit pas être aussi mauvais

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:16:57 2006

40g T1>>Bonsoir

41g T2>>Il me semble qu'il aurait plutôt tendance à arranger les entreprises

42g T1>>désolé pour le retard

43g T2>>bonsoir T1

44g T1>>J'ai eu un problème de métro qui s'arrêtait tout le temps

45g BRAM>>alors, pour le moins, ils auront quelque expérience professionnelle, et ça devrait être plus facile pour eux pour trouver en travail après. Cela ne signifie pas non plus que ils seront virer à la fin, s'ils travaillent bien, je pense qu'ils auront la chance de rester

46g BRAM>>bonjour T1

47g T2>>Nous entamons la discussion sur le CPE

48g BRAM>>entamions?

*+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:19:00 2006

49g T2>>oui, entamions

50g T3>>Bonjour tout le monde.....!

51g BRAM>>qu'est-ce que c'est que ça?

52g T1>>J'ai lu le mois dernier qu'il y a déjà eu des affaires de CNE où le licenciement a été jugé abusif

53g BRAM>>bonjour!

54g T2>>bonjour T3

55g T1>>entamions = commençons

56g T3>>Je suis désolée pour le retard.

57g T1>>Bonsoir T3

58g T3>>Alors, on parle du CPE ce soir?

59g T1>>alors si cela a déjà commencé avec le CNE, je me demande comment cela va être pour le CPE

60g BRAM>>aujourd'hui j'ai lu qu'un conseil des entreprises essayent d'améliorer le contrat en faveur des jeunes, ajoutant les raisons des licenciement, et que le temps d'expérience soit d'un an

61g T2>>entamions c'est le verbe entamer BRAM à l'imparfait

62g T2>>de l'indicatif

63g BRAM>>essaye

64g BRAM>>essaie

65g BRAM>>d'accord, merci cathe

66g T2>>les deux orthographes sont possibles

67g T1>>mais ce conseil regroupe quel type d'entreprises ?

68g BRAM>>et ce projet sera remis au gouvernement, pour qu'il prenne en compte lors de voté le projet de loi. en fait, je ne sais pas pourquoi le bouleversement a été déclenché maintenant.

69g BRAM>>des grosses, je pense

70g T2>>Pour qu'il prenne quoi en compte exactement ?

71g BRAM>>des réformes

72g T1>>parce qu'en général, je n'entends pas souvent des cas de gros problèmes avec les grandes entreprises

73g T1>>Cela dit le CPE concerne les grandes entreprises

74g BRAM>>parce que selon M. Chirac, le CPE est ouvert au débat public, c'est-à-dire, il faut écouter les parties concernées

75g T1>>En tout cas celles qui ont plus de 20 salariés

76g BRAM>>comment ça T1?

77g T1>>J'avais cru comprendre que le CPE ne s'appliquait qu'aux entreprises ayant plus de 20 salariés

78g T1>>contrairement au CNE qui lui ne concerne que les entreprises ayant 20 salariés maximum

79g T2>>Je n'étais pas au courant de cette information

80g T3>>du CNE, T2?

81g BRAM>>ah d'accord, je ne suis pas sûr, mais j'ai entendu parler que cela n'imposait pas un problème aux grandes entreprises

82g T2>>non de l'information que vient de donner T1

83g T1>>C'est ce que je pensais aussi

84g T3>>ah oui, mon non plus.

85g T3>>moi

86g BRAM>>quoi?

87g T2>>Alors le CPE ne pose pas de problèmes aux grandes entreprises ?

88g T1>>Je viens de vérifier, le CPE concerne effectivement les entreprises de plus de 20 salariés

89g T1>>Je n'ai pas dit que le CPE ne pose pas de problèmes aux grandes entreprises

90g T1>>grandes

91g T2>>Selon moi, c'est tout à fait normal puisqu'il a été fait pour faciliter les entreprises

92g T2>>non?

93g T3>>Quel est le plus grand problème du CPE, à ton avis, BRAM? (il me semble que tu en as déjà parlé. Mais désolée.. je suis arrivée trop tard..)

94g BRAM>>je pense que c'est que les gens ne l'aiment pas!

95g BRAM>>il y a des choses à régler, je pense

96g T1>>et pourquoi ne l'aiment-ils pas ?

97g T2>>mais pourquoi ne l'aiment-ils pas ?

98g BRAM>>mais, à mon avis il faut faire quelque chose pour faciliter l'embauche des jeunes, et si cela peut être favorable, alors je pense que c'est important

99g T1>>et quelles choses doivent-ils régler ? (ils = ?)

100g BRAM>>parce les gens n'aiment jamais rien, il vont toujours se manifester, se facher et se disputer

101g T2>>mais il y a toujours une raison pour laquelle les gens manifestent

102g T3>>tu veux dire qu'ils soient toujours insatisfaits?

103g BRAM>>je ne voit pas d'autres solution pour que les entreprises embauchent les jeunes. en plus c'est bien pour eux d'avoir une expérience professionnelle

104g BRAM>>surtout avant l'âge de 26 ans

105g T3>>sont, pardon

106g BRAM>>oui, T3

107g T2>>sur ce point, nous sommes d'accord BRAM

108g T1>>Il existe en France un système pour avoir une expérience professionnelle : le stage

109g BRAM>>c'est bien, T2, au moins un vote pour moi! merci

110g T1>>sans compter les contrats de qualification

111g T1>>et les contrats jeunes

112g BRAM>>mais il y a beaucoup des gens qui ne font pas de stage, à mon avis

113g T2>>ce qui me gêne c'est la durée d'essai de 2ans avant l'embauche

114g BRAM>>si les gens, pendant la période d'essai du CPE démontrent qu'ils valent la peine d'être embaucher, je pense qu'ils le seront

115g T2>>oui, cependant, il restent pendant longtemps en situation précaire

116g BRAM>>oui, mais c'est ce que j'ai lu aujourd'hui, T2, je pense que dans le monde, que les entreprises proposent de réduire la période pour un an

117g T2>>Et c'est, je crois l'un des problèmes majeurs que soulèvent les anti-CPE

118g BRAM>>d'accord

119g T1>>alors dans ce cas on peut rester dans le système du CDD (contrat à durée déterminée)

120g T2>>ah oui, c'est vrai tu me l'avais dit plus haut

121g T1>>durée

122g BRAM>>je pense qu'ils font extrêmement de bruit, et je voit qu'il y a des gens qui sont là juste pour le faire, parce que le CPE ne leur dit rien

123g T2>>oui, voilà, restons-en au CDD

124g T2>>il est vrai que le mouvement est souvent repris par des casseurs

125g T2>>mais c'est un phénomène que l'on peut rarement éviter

126g BRAM>>d'accord, mais pourquoi le gouvernement veut approuver le CPE alors? ça doit être différent dans quelque partie

127g BRAM>>par rapport au CDD

128g T2>>Quelles seraient ces différences ?

129g BRAM>>je ne les connaît pas du tout

130g T1>>A ton avis quelles différences vois-tu entre le CDD et le CPE ?

131g T1>>ah

132g BRAM>>pas d'idée, je ne suis pas aussi au courant

133g T1>>pour simplifier, le CDD est renouvelable une fois pour une durée maximale de 18 mois
134g T2>>je ne suis pas extrêmement au courant non plus
135g T3>> je ne sais pas non plus...
136g BRAM>>je sais que la france est un pays très endettée, et qu'elle ne peut plus supporter aussi des droits sociaux, alors il faut faire quelque chose
137g T1>>Après si l'on veut continuer à garder l'employé, il est obligatoire de passer en CDI
138g T1>>cela dit cela dépend de la convention collective et des secteurs d'activité
139g T2>>et pour le CPE est il possible de le renouveler ?
140g BRAM>>et le CPE par contre ne peut pas être renouveler?
141g T1>>Pour le CPE, il s'agit d'un CDI avec une réserve quant au licenciement pendant les deux premières années
142g T1>>sachant que le licenciement peut être établi sans justification pendant deux ans
143g BRAM>>T1, mais je pense que ça marche comme ça partout dans le monde, anh?
144g T2>>il me semble que le gouvernement n'a pas apporté de réponse nette à ce sujet
145g T1>>je ne sais pas... Disons qu'il existe un droit : à partir du moment où l'on acquiert un droit, il est très difficile de le perdre
146g T2>>effectivement...
147g T2>>N'empêche que la situation de la France n'est pas des plus reVENLnte selon BRAM
148g BRAM>>oui, mais regardez la situation du pays: malgré le gouvernement dépense beaucoup pour le social, malgré tous les droits qui sont assuré, les gens sont encore très enervées, furieuses comme même
149g T3>>et chez toi, BRAM, comment ça se passe pour la première embauche ?
150g BRAM>>le premier non?
151g T2>>non la première !
152g T2>>on dit une embauche
153g T2>>Comment s'est-elle passée alors ?
154g T3>>Y a-t-il le cadre spécial comme en France?
155g BRAM>>je ne sais même pas, je pense qu'il n'y a pas un code, une loi pour les embauches privées. je sais que pour les fonctionnaires publics, cela est assuré
156g BRAM>>je ne connaît pas bien, je vais demander aux gens au Brésil qui peuvent le savoir, je vous tiens au courant
157g T2>>Comment cela se passe-t-il dans le public ?
158g BRAM>>mais à mon avis les entreprises peuvent licencier les gens quand elles veulent
159g T2>>il serait interessant de nous faire un petit texte dessus non ?
160g T3>>(je l'ai vérifié dans un dictionnaire ;-) autrement, il y a beaucoup de pages sur le web, marqué "contrat premier embauche"...
161g T2>>L'actualité s'y prête bien en plus !
162g T3>>dans le dictionnaire.pardon..
163g BRAM>>en fait, les fonctionnaires qui ont passé un concours public et ont été embauchés, c'est très difficile pour qu'il soient licenciés, presque impossible je dirait, sauf un problème très grave
164g T2>>deux seconde, T3, tu me fait douter...

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:53:56 2006

165g T1>>bonsoir, désolé j'ai eu une micro coupure de courant

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:54:49 2006

*.**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 20:54:59 2006

166g BRAM>>qu'est-ce que tu voulais dire T2 par ta dernière phrase?
167g BRAM>>l'actualité...
168g T1>>Bonsoir. désolé, j'ai eu une micro coupure de courant
169g T2>>non, non, le mot embauche est féminin
170g T3>>non, elle a une doute sur ma phrase, BRAM.
171g T2>>je ne me suis pas trompée
172g BRAM>>oui, je pourrait essayer de faire un texte là dessus
173g T3>>oui, il est féminin

174g T1>>oui ce serait bien
175g T3>>bonne idée
176g T2>>ce serait très intéressant BRAM!
177g BRAM>>mais elle a dit la presse d'y prête
178g T1>>ce que l'on avait lu la semaine dernière était très intéressant
179g BRAM>>ah bon? merci T1
180g T1>>alors on attend un article de ta part pour la revue
181g T3>>;-)
182g T2>>"L'actualité s'y prête" veut dire que le sujet est d'actualité
183g BRAM>>merci beaucoup pour les corrections aussi, c'était très bien, et je pense que j'ai rendu un bon travail
184g T2>>merci !
185g T1>>Il faudra que tu nous dises les résultats de ton travail
186g T3>>merci, je t'en prie, BRAM
187g BRAM>>oui, toujours, je le sais, mais je suis juste à la fin des mes cours, et il y a beaucoup de mémoire à rendre
188g BRAM>>maintenant, jusqu'au début avril, je ne peut pas
189g BRAM>>ok
190g T2>>tu le feras après ! non ?
191g T1>>nous comprenons : le travail universitaire n'est pas de tout repos
192g BRAM>>oui, bien sûr
193g T2>>oui T1 a tout à fait raison
194g BRAM>>pour la semaine prochaine, c'est presque sûr que je vous donnerai encore un petit travail!
195g BRAM>>pour les corrections
196g T1>>ah ah... combien de pages ?
197g T2>>loool
198g BRAM>>10, environs. pourquoi, ça fait trop?
199g T3>>mais tu nous donnes un peu plus tôt : :-)
200g BRAM>>oui, oui, oui
201g T2>>non, mais pense à nous l'envoyer assez tôt
202g BRAM>>bien entendu
203g T1>>comme tu parlais de mémoire, je commençais à imaginer 70 pages
204g T1>>à corriger en 23 heures
205g BRAM>>non, c'est un mémoire mineur
206g T1>>:p
207g BRAM>>le majeur ce pour le mois d'août, alors on a beaucoup de temps!
208g BRAM>>lol
209g T1>>Pense à lire ton mémoire à plusieurs personnes
210g T3>>mdr!!!
211g T1>>lire
212g T2>>c'est pour le mois d'août, alors pense qu'on ne pourra pas le corriger d'une traite
213g T1>>à faire lire...
214g BRAM>>oiu
215g T3>>d'une traite? ça veut dire quoi?
216g BRAM>>mais si vous voulez, sinon, ce n'est pas grave
217g T1>>d'une traite = d'un seul coup
218g T2>>d'un coup
219g T2>>voilà
220g T1>>voilà (bis)
221g T3>>ah merci :)
222g T1>>ce n'est pas spécialement un problème BRAM. Je pense qu'il est tout de même préférable que tu le fasses lire à plusieurs personnes
223g BRAM>>normalement, pour le mémoire majeur on fait plus ...
224g T1>>Chacun peut détecter différentes erreurs
225g T3>>On verra BRAM avec un tas de papiers pendant les vacances d'été ;-)
226g T2>>non BRAM, simplement, ne t'y prends pas au dernier moment pour nous faire lire ton mémoire

227g T1>>je suis aussi du même avis que T2
 228g T2>>sinon ce sera mission impossible !
 229g BRAM>>plus...
 230g BRAM>>je cherche encore le mot
 231g BRAM>>et vous n'arretez jamais!
 232g T2>>plus dense ?
 233g T3>>pardon, pardon ;-)
 234g T1>>comment ça on n'arrete jamais ?
 235g BRAM>>on ne le fait tout d'un coup, c'est une évolution, chapitre par chapitre, et comme ça on peut travailler doucement
 236g BRAM>>vous disiez beaucoup des choses au même temps
 237g T1>>d'accord BRAM, on se tait
 238g BRAM>>je pense que ça ne sera pas trop de travail tout d'un coup
 239g T2>>dans ce cas, c'est parfait !
 240g T3>>oui, mais BRAM.par mon expérience, je te conseille de rédiger ton mémoire en prenant le temps..
 241g BRAM>>mais, oui, je pense que je pourrais faire d'autre gens le lire, même le profe
 242g T1>>C'est une excellente idée
 243g BRAM>>mais j'aimais bien la façon comme vous la faites, parce que j'ai pu appris, par rapport aux correction, et en plus, je pense que le texte c'est à moi à la fin

*-**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:07:38 2006

244g T2>>nous sommes ravis de t'être venu en aide
 245g BRAM>>enfin, avec mes caractéristiques personnelles, il y avait des choses comme je voulais dire, et souvent les correction qui font les gens non spécialisées ne preservent pas notre style, mais impose son propre
 246g T1>>alors nous continuons comme ça
 247g T3>>Cela m'arrive aussi
 248g BRAM>>j'ai aimé
 249g T2>>oui
 250g T1>>de toute façon c'est notre but à tous
 251g BRAM>>apprendre
 252g T2>>exact
 253g T2>>sur ces mots, nous clôturons donc notre séance d'aujourd'hui
 254g T1>>tu verras tu seras un un grand chercheur (mais en fait tu l'es déjà) mais avec un excellent style BRAMien
 255g T2>>loool
 256g BRAM>>merci
 257g T2>>Il est bien parti!
 258g T3>>d'accord. Je vais vous envoyer un sujet pour la prochaine séance. Surprise ;-)
 259g T2>>Bon courage BRAM et à la semaine prochaine pour un nouveau débat
 260g BRAM>>ravis c'est quoi?
 261g T2>>ravis=enchantés, contents
 262g T3>>être ravi = être content
 263g BRAM>>d'accord, merci, et on va essayer de convaincre les autres d'y venir
 264g T2>>dans un registre plus soutenu
 265g T1>>oui ce serait bien
 266g BRAM>>registre soutenu? (je suis désolé...)
 267g T1>>bonne soirée BRAM et à la semaine prochaine
 268g T3>>style soutenu
 269g BRAM>>dernière chose et on s'n va!
 270g T1>>registresoutenu = formel
 271g BRAM>>s'en
 272g T2>>soutenu= qui n'est pas familier
 273g T1>>style souenu = style formel
 274g T2>>voilà, merci T1
 275g BRAM>>d'accord, merci

276g T2>> allez, bonne soirée tout le monde !
277g T1>> je t'en prie
278g BRAM>> bonsoir à vous alors!
279g T1>> je vous en prie
280g T3>> A la semaine prochaine!!
281g T1>> r à toi
282g BRAM>> merci, et à la semaine prochaine
283g T1>> Bonsoir à toi
284g T2>> au revoir BRAM !
285g T1>> au revoir
286g T3>> Bonne soirée
287g BRAM>> au revoir

*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:13:18 2006

*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:13:27 2006

*_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:13:34 2006

*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:14:25 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Mar 21 21:14:25 2006

*^ *****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Tue Mar 21 21:34:55 2006
*^ *****

*_**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:34:55 2006

*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Tue Mar 21 21:34:58 2006

Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Tue Mar 21 21:34:58 2006

Séance 8 (le 3 mai 2006)

Le sujet de cette semaine sera : la charte sur l'encadrement des stages en entreprise.

- Que pensez-vous de cette charte ?
- Le phénomène du « stage abusif » existe-t-il aussi dans vos pays respectifs ?
- Si oui, les stagiaires sont-ils protégés ou non ?

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Wed May 3 18:42:40 2006

*^*****

*_+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:42:40 2006

*_+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:42:40 2006

*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:42:47 2006

*_+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:42:51 2006

*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:42:59 2006

*_+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:44:26 2006

*_+**** VENL entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:50:52 2006

1h T2>>bonsoir VENL

2h VENL>>Bonjour !!!

3h VENL>>je suis désolée pour le retard !!

4h VENL>>vous avez parlé à BRAM??

5h T2>>ça fait longtemps, je suis contente d'avoir enfin de tes nouvelles

6h T1>>Bonsoir VENL

7h T2>>Oui, je l'ai appelé mais il doit être occupé

8h VENL>>moi aussi !! mais les horaires précédents ne me conviaient pas !!

9h VENL>>Comment ça va??

10h T1>>J'ai l'impression que ces horaires ne conviennent pas non plus à BRAM

11h T1>>bien bien, et toi comment cela se passe ?

12h T1>>avec tes cours de français

13h T2>>en ce qui me concerne je vais très bien merci

14h T1>>et tes cours à la fac ?

15h T2>>oui ET TES COURS ,

16h T2>>et tes cours ?

17h VENL>>pas mal, les cours vont bien. Au début c'était très dur, mais en fin compte ça se passe pas mal...

18h VENL>>j'ai déjà fait le premier contrôle continu...

19h VENL>>il y en a 7 qui n'ont pas réussi

20h VENL>>7/28, ce n'est pas si mal, n'est pas?

21h VENL>>et pour vous??

22h VENL>>la thèse, etc, etc??

23h T2>>oui, ce n'est pas si mal en effet

24h T2>>ça se passe très bien, on avance tout doucement

25h VENL>>Est-ce que finalement les séances de clavardage vous apportent des éléments utiles??

26h T2>>...mais sûrement!!

27h VENL>>ça c'est bien !!

28h T1>>ou

29h T1>>oui

30h T1>>beaucoup

31h T1>>beaucoup

32h T1>>désolé mais j'essaie de connecter T3 sur mon ordinateur

33h T1>>pour qu'elle vienne parmi nous

34h VENL>>c'est vrai?? qu'est-ce que vous faites de nos chats??

35h T1>>on les regarde

36h VENL>>oh oh

37h T1>>on les met en poster et on les revend à des étudiants

38h VENL>>lolol

39h T1>>on gagne beaucoup d'argent comme ça

40h VENL>>j'imagine !!

41h VENL>>hahahaha

42h T2>>lool
43h VENL>>no, mais serieusement
44h VENL>>serieusement
45h VENL>>bah... je ne sais pas comment l'écrire !!
46h T2>>sérieusement, il nous servent de support à notre réflexion
47h *+**** T3 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 18:58:08 2006
48h VENL>>est-ce que vous avez eu des problèmes avec les grèves du cpe??
49h VENL>>Bonjour T3 !!
50h T3>>
51h T1>>nous réfléchissons à comment expliquer les termes, comment utiliser le clavardage à des fins pédagogiques
52h T1>>
53h T3>>Bonjour tout le monde1
54h T1>>oui beaucoup de grève
55h T1>>beaucoup de blocage
56h T3>>Bonjour VENL! Ravie de te voir :-)
57h T1>>et cela a été difficile de faire cours durant cette période de terreur !!!!!
58h VENL>>à Dauphine c'était tranquile...
59h T2>>BRAM vous embrasse tous et s'excuse de ne pouvoir être là ce soir
60h T1>>vous en avez eu de la chance
61h T2>>Il a un cours
62h T1>>ah d'accord
63h T3>>ah oui
64h VENL>>ahh.. ok, mais il me semble qu'il avait dit que c'était bien pour lui à 18H30, no??
65h T2>>Bonjour T3!
66h T3>>Bonjour T2:)
67h T2>>il a envoyé un autre message pour rectifier cette information
68h T2>>et là, je viens de l'avoir au téléphone
69h VENL>>ahhh ok
70h VENL>>avez vous eu des nouvelles de MEXZ??
71h T2>>Pas du tout malheureusement
72h T1>>En fait il a dit qu'il préfèrait à 18 heures
73h T2>>l'as-tu vu ?
74h T1>>Non pas de nouvelles
75h T1>>Sniff
76h T2>>vue?
77h VENL>>il faudrait élargir notre chat !!
78h T1>>oui mais avec qui ?
79h T3>>absolument
80h VENL>>mmm
81h VENL>>il faut un deuxième cours lol
82h T2>>un deuxième cours ?
83h T2>>je ne pense pas que ce soit nécessaire
84h VENL>>oui... come ce que on a eu au début d'année
85h VENL>>pour trouver d'autres participants...
86h T1>>ahhhh
87h T1>>dommage que le prochain cours soit en septembre
88h VENL>>mais il faut faire un peu plus de pub !!
89h T2>>tu veux parler du stage ?
90h VENL>>comme vous voulez
91h T2>>enfin, nous verrons bien en septembre
92h T1>>Ilyes était venu les dernières fois
93h T2>>Alors comme ça durant toute la période de stress provoquée par le CPE
94h T1>>mais il semblait assez occupé
95h T2>>A Dauphine il n'y avait rien à signaler ?
96h VENL>>nop, rien du tout
97h VENL>>mes élèves étaient tous pro cep
98h VENL>>cpe

99h T2>> il y a eu beaucoup de remue-ménage autour de ce CPE

100h T1>> oui

101h VENL>> oui

102h T1>> et des casseurs aussi

103h T2>> et jusqu'à présent on observe certaines tentatives du gouvernement pour sortir de la crise

104h T1>> avec par voie de conséquence une baisse de popularité des dirigeants

105h VENL>> oui, mais c'est très compliqué...

106h T2>> cette charte sur l'encadrement des stages en entreprise par exemple

107h VENL>> on parle du stage, alors?

108h T1>> oui

109h T2>> bien sûr

110h T3>> ok

111h VENL>> je vais vous raconter comment se passe au Guatemala

112h T2>> en as-tu entendu parlé VENL ?

113h T2>> parler

114h T1>> nous sommes toute ouïe

115h VENL>> c'est très différent... nous avons plusieurs types de Bac (ex: secrétaire, prof d'école primaire, comptabilité, etc, etc)

116h VENL>> pour obtenir ces Bacs il faut 2 ou 3 mois de stage...

117h VENL>> moi j'ai fait...

118h VENL>> 2 mois

119h VENL>> car je fais un bac de secrétaire

120h VENL>> je n'est pas rémunéré

121h VENL>> en suite... on peut aller à la fac

122h VENL>> c'est un privilège de pouvoir aller à la fac... la majorité de personnes qui vont à la fac

123h VENL>> c'est parce que vraiment ils sont motivés

124h T1>> l'université coûte cher ?*

125h T3>> donc le stage est procédé avant les études à la fac?

126h VENL>> normalement ils travaillent pendant la journée

127h T2>> D'accord VENL, mais nous parlons de la charte sur l'encadrement des stage en entreprise

128h VENL>> et on assiste à la fac le soir

129h VENL>> donc...

130h VENL>> normalement, nous n'avons pas de stagiaires

131h VENL>> (sauf les avocats, médecins, dentistes)

132h VENL>> mais c'est très court...

133h T2>> Il s'agit de pouvoir protéger les stagiaires des abus des patrons

134h T3>> précède les études. pardon..

135h T1>> donc si je comprends bien, les stagiaires ne concernent que les étudiants du BAC et non de l'université

136h VENL>> personnellement je trouve que ce n'est pas du tout juste d'avoir autant des emplois "gratuits" (les stagiaires)

137h VENL>> mais comment faire, de tout façon les étudiants sont obligés de faire des stages, c'est requis pour plusieurs diplômes

138h T1>> il est vrai qu'en France il existe des sociétés qui n'engagent que des stagiaires

139h T1>> et ils les changent au fur et à mesure

140h VENL>> oui T1... c'est normalement quand tu as 18 ans

141h VENL>> oui, c'est vrai !! j'ai vu chez Valeo

142h T1>> merci pour la précision

143h T2>> VENL, tu penses que ce n'est pas juste qu'il y ait autant de stages ne soit pas rémunérés

144h VENL>> alors... qu'est que vous en pensez?? il faut changer aussi les exigences des universités pour faire des stages??

145h T2>> soient

146h VENL>> c'est scandaleux T2 !!

147h T1>> à l'université il est possible de faire des stages

148h T1>> J'en ai fait un quand j'étais en maîtrise

149h VENL>> j'ai vu que c'est obligatoire de faire des stages

150h T1>> pour la maîtrise dans laquelle j'étais c'était effectivement obligatoire

151h T1>> mais je dois avouer que là où j'ai travaillé cela ne m'a pas beaucoup aidé

152h VENL>>tu as fait combien de temps de stage?

153h T1>>pendant 3 mois

154h T2>>moi aussi j'ai fait un stage de 6 mois

155h T1>>je n'ai pas voulu m'éterniser

156h T2>>je n'ai pas été rémunérée, j'ai reçu des indemnités

157h T1>>je n'ai pas été rémunéré mais j'ai eu un chèque cadeau de la Fnac d'une valeur de...

158h T1>>...

159h T1>>CENT FRANCS !!!!!

160h VENL>>en réalité... les entreprises profitent car grace au stages ils peuvent avoir de la main d'oeuvre moins cher ou gratuit !!

161h VENL>>c'est ridicule...

162h T3>>c'est bien, T1.. :)

163h T2>>Exactement VENL

164h T1>>Bon il y avait aussi un buffet à ce moment

165h T1>>donc j'ai mangé

166h VENL>>c'est pour ça que je n'ai pas compri... personelement, je préfère avoir un cpe que un stage !!

167h T1>>le seul problème est que j'avais une gastroentérite, donc je n'ai pas pu vider le buffet

168h VENL>>lolol

169h VENL>>domage !!

170h T1>>mais le CPE n'empêche pas d'avoir un stage

171h T1>>et si on fait un BTS, le stage est obligatoire pour les plus jeunes

172h T1>>sinon cela devient un contrat en alternance

173h VENL>>oui, c'est vrai, mais peut être que ça ouvriré des opportunités de poste de travail (lol en étant positif)

174h T2>>non, pas dut tout il permettait juste aux entreprises de mettre fin au contrat du stagiaire dès qu'elles en avaient envie

175h T2>>je parle du CPE

176h T2>>quoiqu'il en soit, à mon avis cette charte sur l'encadrement des stages en entreprise n'est pas une mauvaise chose

177h T2>>qu'en pensez-vous ?

178h VENL>>c'est quoi cette charte??

179h T2>>Elle permet de protéger les stagiaire des abus des entreprises

180h VENL>>c'est déjà quelque chose...

181h T1>>Mais ce que je vois de différent avec la charte c'est que maintenant les trois parties doivent signer la convention de stage

182h T1>>et encore avant les trois parties signaient déjà la convention

183h VENL>>ça a été toujours le cas, no??

184h T2>>oui, je crois

185h VENL>>en quoi protege cette charte?

186h T2>>mais VENL dans ton pays, comment cela se passe-t-il?

187h T2>>au niveau des stages ?

188h VENL>>mmm non, il n'y a rien du tout... seulement une lettre

189h T3>>Il parait qu'on donne l'égalité de chance de pouvoir faire les stages.

190h VENL>>à qui??

191h T2>>Une lettre ?

192h T2>>je n'ai pas compris

193h T3>>aux jeunes stagiaires

194h VENL>>ah oui, c'est très informelle

195h VENL>>c'est comme tout à Guatemala, très informel

196h VENL>>je vais devoir vous laisser...

197h T2>>ah très bien

198h VENL>>j'étais en train de faire un ceviche...

199h T1>>si tu veux je t'enverrai la charte

200h T2>>un ceviche !!! à quoi ?

201h VENL>>un ceviche c'est un plat du guatemala

202h T1>>en fait dans la charte il demande un plus grand contrôle et un plus grand suivi de la part des enseignants

203h VENL>>c'est à la base de fruit du mer (j'ai choisi crevettes)...
 204h T2>>c'est une soupe ?
 205h VENL>>non... c'est avec du citron (vert), oignons, tomate, etc
 206h VENL>>c'est une salade-plat
 207h T3>>peux-tu nous donner l'adresse du site, T1?
 208h VENL>>quel site??
 209h T3>>si on peut le trouver sur Internet..
 210h T3>>pour la charte
 211h T1>><http://www.ugict.cgt.fr/nvsite/doc/doc0056.pdf>
 212h VENL>>ohhh
 213h T3>>merci
 214h VENL>>bon... je vais finir de preparer le ceviche..
 215h VENL>>on se dit à bientôt !!
 216h T2>>bon, pour la prochaine fois on te tient au courant
 217h T1>>oui à très bientôt
 218h T2>>à bientôt
 219h T1>>au fait tu es libre à partir de quelle heure le mercredi
 220h T1>>pour la séance de clavardage ?
 221h VENL>>pour moi c'est ok cet heure, mais je ne sais pas pour les autres..
 222h VENL>>mais personne vienne..
 223h VENL>>:(
 224h T1>>oui
 225h T1>>heureusement que tu es là
 226h VENL>>:(
 227h VENL>>je vais voir avec MEXO pour quoi il vient pas..
 228h T1>>car on pleurait souvent quand tu n'étais pas là
 229h T3>>on pourra trouver le temps convenable pour tout le monde.. :)
 230h T1>>oui
 231h T2>>très bien
 232h T1>>ce sera difficile mais possible
 233h VENL>>il faut pas exagerer non plus !!
 234h T1>>dimanche à 8 heures du matin ?
 235h T1>>:-P
 236h VENL>>lol ça me semble parfait !!
 237h VENL>>bon, disons en principe à cet heure, et puis on verra
 238h T1>>ok
 239h T2>>d'accord !
 240h VENL>>selons les nombreuses reponses à la convocation
 241h VENL>>bye bye !!!
 242h T3>>bye! Bonne soirée!
 243h T2>>au revoir, bonne soirée
 244h VENL>>bonne soirée !!
 *_**** VENL left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 19:42:28 2006
 245h T1>>au revoir
 246h T1>>bonne soirée
 *_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 19:44:38 2006
 *_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 19:48:59 2006
 *_**** T3 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 3 19:54:09 2006

 Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
 Time: Wed May 3 19:54:09 2006

Séance 9 (le 10 mai 2006)

Nous aimerions discuter le projet de loi sur l'immigration dont on parle souvent dans les médias ces jours-ci.

*^*****

New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.

Time: Wed May 10 18:30:02 2006

*^*****

*+**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 18:30:02 2006

*+**** T2 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 18:31:48 2006

1i T2>>Bonsoir BRAM !
2i BRAM>>BONSOIR T2
3i BRAM>>ça va?
4i T2>>oui ça va bien merci fait longtemps qu'on ne s'est pas parlé
5i T2>>ça fait longtemps
6i BRAM>>oui c'est vrai
7i T2>>qu'est-ce que tu deviens ?
8i BRAM>>depuis avant les vacances de paques
9i T2>>Et ton voyage en Italie?
10i BRAM>>c'était superbe, beaucoup de chaleur et du soleil
11i BRAM>>superb
12i T2>>c'est bien
13i T2>>Dis-moi, as-tu rencontré d'autres personnes du groupe ?
14i BRAM>>non
15i T2>>d'accord, ce n'est pas grave
16i T2>>aujourd'hui T3 et T1 auront un peu de retard
17i BRAM>>seront
18i BRAM>>?
19i T2>>avoir du retard ce dit aussi en français
20i BRAM>>en fait j'ai vu MEXO et VENL l'autre jour, mais on n'a pas parlé de la séance
21i T2>>avoir du retard ou être en retard
22i BRAM>>en plus j'ai vu ilyeas, mais je ne sais pas s'il va venir. J'ai demander MEXZ de venir aussi, mais elle a plein de chose à faire pour son master
23i BRAM>>d'accord
24i T2>>Ils sont tous censés avoir vu le message que nous avons envoyé
25i T2>>Alors, notre thème aujourd'hui est celui du projet de loi sur l'immigration
26i T2>>Es-tu au courant de ce projet
27i T2>>?
28i BRAM>>pardon
29i T2>>Le projet de loi sur l'immigration, en as-tu entendu parler ?
30i T2>>BRAM???
31i BRAM>>oui, mais je ne connais pas trop sur le sujet
32i T2>>dans le courriel que T3 avait envoyé, vous aviez un lien
33i T2>>qui vous permettait de prendre connaissance de ce projet
34i BRAM>>oh je n'ai pas lu
35i T2>>je te le résume
36i T2>>Ce projet a été proposé par N. Sarkozy , notre ministre de l'intérieur
37i BRAM>>oui
38i T2>>il a ppour but de mieux réguler l'immigration , de lutter contre les détournements de procédure et de promouvoir une immigration choisie
39i T2>>et une intégration réussie
40i T2>>le projet en lui-même fait 50 pages alors nous avons décidé de nous intéresser qu'au cas des étudiants étrangers
41i BRAM>>ah d'accord je m'en souvien maintenant. j'ai déjà lu de truc à propos de ce sujet
42i BRAM>>d'accord

43i T2>>voilà

44i T2>>de quoi te souviens-tu ?

45i T2>>Qu'est-ce que tu as retenu ?

46i BRAM>>beh c'est un projet qui cherche à sélectionner les gens qui pourront avoir la carte de séjour pour rester en France, et ce sont surtout les gens plus qualifiés

47i T2>>oui, en effet, il y a beaucoup de gens qui pensent que ce projet aura des effets pervers

48i BRAM>>donc c'est une type de sélection utilitariste et discriminatoire par rapport aux gens moins qualifiés

49i T2>>pour les étudiants par exemple, l'obtention d'une carte de séjour sera plus difficile

50i T2>>t'es-tu renseigné à ce niveau ?

51i BRAM>>mais en France tous les projets gouvernementaux ont des effets pervers!

52i T2>>je pense que dans tous les pays c'est pareil

53i T2>>non?

54i BRAM>>non, mais comme je suis étudiant d'un master recherche, j'ai toutes les notations et fréquences, je ne dois pas avoir des problèmes

55i BRAM>>non, la France est spéciale!

56i T2>>les notations et fréquences ?

57i BRAM>>les notes

58i BRAM>>et les présences dans les cours

59i T2>>alors dis plutôt les notes et les certificats d'assiduité

60i BRAM>>d'accord, je vois

61i BRAM>>donc j'espère pas avoir des problèmes

62i T2>>l'assiduité aux cours= la présence régulière aux cours

63i BRAM>>mais ce n'est pas le cas de tous

64i BRAM>>oui, je comprends

65i T2>>Mais combien de temps ta carte de séjour est-elle valable?

66i BRAM>>un an

67i BRAM>>ça expire fin août

68i T2>>l'année prochaine, si la loi passe, tu devras te plier aux nouvelles exigences d'obtention de la carte

69i T2>>ils demandent beaucoup plus de choses

70i BRAM>>ce, sont lesquelles, tu sais?

71i T2>>oui

72i T2>>le projet dit que l'étudiant devra présenter: le projet d'études, le parcours académique et personnel, les compétences linguistiques, les relations bilatérales ainsi que les intérêts de la France et du pays de l'étudiant étranger

73i BRAM>>peux-tu me les dire?

74i T2>>tout ceci en plus de ce qu'on demandait déjà

75i BRAM>>uh la la

76i T2>>c'est-à-dire: ressources, inscription dans un établissement d'enseignement, absence de menace à l'ordre public

77i BRAM>>et cela est valable à partir de quand?

78i T2>>la loi n'a pas encore été votée il me semble

79i T2>>enfin je crois

80i T2>>mais il y a une manifestation le 13 mai contre ce projet

81i T2>>qu'en penses-tu ?

82i T2>>du projet

83i BRAM>>d'accord, mais c'est presque sûr quelle sera valable, n'est-ce pas?

84i T2>>si la loi est votée elle sera applicable dès cette année ou l'année prochaine

85i T2>>c'est pour cela qu'il nous a paru utile d'en faire le thème principal de la séance d'aujourd'hui

86i BRAM>>je pense que la loi va être beaucoup plus dure

87i BRAM>>oui, d'accord, et la manifestation aura lieu où et à quelle heure?

88i T2>>cette loi est beaucoup plus dure que celle que Sarkozy a essayé de faire passer il y a deux ans

89i BRAM>>ah bon? je ne connais pas celle là

90i T2>>là il faudrait que tu te renseignes sur le site: www.contreimmigrationjetable.org

91i BRAM>>d'accord, merci

92i BRAM>>je vais y aller

93i T2>>oui il avait essayé de réduire aussi les droits des étrangers

94i T2>>mais les tribunaux avaient cassé les procédures d'expulsion

95i BRAM>>c'est une politique vraiment raciste, je pense
96i BRAM>>qu'est-ce que cassé les procédures d'expulsion veut dire?
97i T2>>parce que il allait à l'encontre des engagements internationaux de la France envers les autres pays de l'Europe
98i BRAM>>c'est une loi de l'extreme droite
99i BRAM>>non, je ne pas encore compris
100i T2>>procédures d'explusion = le processus juridique qui est mis en place pour expulser les immigrés jugés clandestins
101i BRAM>>oui
102i BRAM>>et alors?
103i BRAM>>casser ça veut dire retirer?
104i T2>>oui
105i T2>>ils ont empêché l'expulsion des clandestins
106i BRAM>>et aller à l'encontre des engagements... qu'est-ce que cela signifie?
107i T2>>cela signifie ne pas respecter
108i T2>>ne pas respecter les engagements
109i BRAM>>ah d'accord, donc la france ne pouvait pas adopter cette mesure par rapport aux imigrants clandestins?
110i BRAM>>selon la loi européenne?
111i T2>>surtout par rapport à ses engagements vis-à-vis de la Convention européenne
112i T2>>voilà
113i BRAM>>d'accord
114i T2>>et cette loi qu'ils veulent faire voter n'est pas meilleure
115i BRAM>>oui, mais je ne sais pas pourquoi le gouvernement veut durcir la loi par rapport aux immigrants, et surtout quel groupe de la population soutient cette mesure
116i BRAM>>oui, elle est encore pire j'imagine
117i T2>>car selon la Convention européenne, lorsue l'immigré a vécu un certain nombre d'année en France et a une vie privée et des liens familiaux , il a droit à des papiers
118i BRAM>>d'accord, ce n'est pas encore mon cas...
119i T2>>avec ce projet de Sarkozy, ils n'ont plus droit à rien
120i T2>>il devront se battre chaque année pour renouveler leur carte
121i T2>>ils
122i BRAM>>mais c'est embetant parce que en plus le pays a besoin de la main d'oeuvre des immigrant, même de ceux qui ne sont pas qualifiés
123i T2>>tout à fait
124i T2>>je trouve cette loi dangereuse, xénophobe et électoraliste
125i *+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 19:14:08 2006
126i T2>>Bonsoir T1
127i T1>>Bonsoir T2
128i T1>>je susi désolé pour le retard
129i BRAM>>donc je sais qui c'est un projet de loi qui favorise un groupe politique de la société française, qui donne tout son appuie pour que ça soit valable
130i BRAM>>bonsoir T1
131i T1>>j'ai été "alpagné" par mon "directeur" de l'université de Marne la Vallée
132i BRAM>>comment vas-tu?
133i T1>>bonsoir BRAM
134i T1>>bien, et toi ?
135i T2>>qu'est-ce que tu entends par là BRAM ?
136i BRAM>>"alpagné" ça veut dire quoi? avec et sans des guimés...
137i T2>>guillemets
138i BRAM>>oui, bien, mais fatigué et malade
139i T1>>je t'expliquerai cela une fois que tu auras expliqué ta dernière phrase sur le projet de loi
140i BRAM>>j'ai la grippe depuis hier et cela me détruit
141i T2>>tu ne m'a pas dit ça BRAM !
142i T2>>tu ne m'as pas dit
143i T1>>orange et aspirine (ou suppositoires) et auit
144i T1>>au lit
145i BRAM>>je parlais de la loi par rapport aux immigrés en france

*+**** T1 entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 19:17:08 2006

*-**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 19:17:09 2006

146i BRAM>>(tu ne m'as pas demandé...je plaisante!)

147i T2>>alpagué = attrapé au vol

148i T2>>non TL ?

149i T1>>oui

150i BRAM>>et je pense que il y a une classe sociale qui soutient ce projet de loi

151i T1>>mais en fait je voulais savoir, BRAM, sur le fait que ce projet pouvait favoriser un groupe politique

152i BRAM>>attrapé au vol je ne comprends pas non plus!

153i T1>>quelle classe sociale ?

154i BRAM>>un groupe social plutôt

155i T1>>alors il faut prendre l'exemple du policier qui attrape un voleur

156i T1>>on peut dire qu'il l'a alpagué

157i BRAM>>je ne sais pas, je pose la question

158i T1>>mais c'est tout de même un terme assez familier

159i T2>>TL parlait de son école de Marne-la-Vallée quand son directeur l'a attrapé au vol

160i BRAM>>d'accord merci

161i T2>>je t'en prie

162i BRAM>>qu'il est resté plus longtemps

163i BRAM>>son temps a été volé par le professeur

164i T1>>oui effectivement c'est la raison pour laquelle j'ai dû m'attarder à l'université

165i T2>>oui c'est pour cela qu'il a du retard

166i T1>>exactement

167i T1>>sniff

168i BRAM>>hehehe

169i T2>>c'est la raison pour laquelle oui

170i T2>>revenons à nos moutons

171i T1>>oui

172i T2>>expression idiomatique signifiant revenons à notre sujet

173i BRAM>>mais l'important c'est d'avoir tout parlé avec le professeur, parce que parfois on a tout le genre de question mais ils ne nous donnent pas le temps pour en parler

174i T1>>Justement, BRAM, nous te donnons le temps de parler avec nous du projet de loi sur l'immigration choisie

175i BRAM>>j'ai déjà assez parlé et je reste avec ma question de savoir quelles sont les gens qui sont d'accord avec cette type de loi

176i T1>>sachant que l'instigateur de ce projet de loi est Nicolas Sarkozy

177i T2>>justement à quel parti politique penses-tu ?

178i T1>>que Nicolas Sarkozy est président de l'UMP

179i BRAM>>la droite, les conservateurs?

180i T2>>en effet, mais je parlais aussi du fait que cette loi était électoraliste selon moi

181i T1>>et pourquoi, à ton avis, ce serait la droite qui prônerait ce genre de projet de loi ?

182i BRAM>>bon mais de toute façon ils sont nuls et ils ne comprennent pas pourquoi les immigrants sont important dans un pays vieux comme la France

183i T2>>pour eux, à mon avis, là n'est pas la question

184i T2>>même si ce que tu dis est juste concernant les immigrés

185i BRAM>>oui, mais vous n'avez pas encore répondu à ma question: qui va élire Sarkozy dû à un projet comme ça?

186i T2>>d'après toi BRAM ?

187i BRAM>>comprennent

188i BRAM>>...

189i T2>>quel parti ce genre de mesure peut-elle intéresser?

190i T1>>tu parlais de la droite et des conservateurs : en quoi ils se différencient de la gauche ?

191i BRAM>>le problème c'est que je ne connais pas trop la politique française, donc je ne pourrais pas le dire

192i T1>>et au Brésil, il n'y a pas une certaine similitude dans les partis politiques ?

193i T2>>Mais à mon avis, tu peux faire la différence entre la droite et la gauche non ?

194i BRAM>>oui

195i BRAM>>mais quoi? je ne connais pas la structure de la pyramide de la société française
196i T1>>Cela n'a pas de rapport avec les partis politiques
197i BRAM>>enfin, quelles sont les gens qui en font parti
198i BRAM>>bon je connais la gauche et la droite, et puis c'est tout
199i T2>>tu as parlé tout à l'heure des conservateurs, qui sont ceux qui vont plus loin que les conservateurs ?
200i T1>>bon je vois que l'heure tourne malheureusement trop vite. Disons que si l'on reprend l'exemple de l'Allemagne avant la Deuxième Guerre mondiale, les Allemands ne voulaient pas d'étrangers dans leur pays car ils leur piquaient leur travail
201i T1>>et leurs richesses
202i BRAM>>donc ils sont xénophobes
203i BRAM>>et raciste
204i T2>>oui
205i BRAM>>s
206i T1>>cela peut dériver vers cette tendance
207i T1>>si on prend le cas du Front National
208i T1>>notamment
209i BRAM>>d'accord, vous aviez du mal à me dire ça concrètement
210i BRAM>>avez-vous peur de le dire,
211i BRAM>>?
212i T2>>nous avons effectivement du mal à te faire concrétiser cette idée
213i T2>>Non nous avons pas peur, nous voulions que tu le trouve par toi-même
214i BRAM>>d'accord, mais c'est compris maintenant
215i T2>>n'avions pas
216i T2>>trouves
217i BRAM>>d'accord!
218i T1>>car nous pensions vraiment que tu connaissais déjà ces choses-là
219i BRAM>>bon mais on y va donc?
220i T2>>ce sont effectivement des idées d'extrême droite qui sont défendues par ce projet de loi
221i T2>>enfin selon moi
222i T2>>tu iras à la manifestation ?
223i BRAM>>le problème c'est que je ne peux pas affirmer tel chose si je ne connais pas trop la structure de la société
224i T1>>mais tu peux émettre des hypothèses
225i BRAM>>peut être
226i BRAM>>le 18 mai?
227i T2>>le 13 mai
228i BRAM>>oui, ce que j'ai fait
229i BRAM>>je n'ai pas trouvé dans le site contre l'immigration jetable
230i T1>>dans ce cas tout est OK
231i BRAM>>où?
232i T2>>je ne sais pas si tu as noté l'adresse du site: www.contreimmigrationjetable.org
233i T2>>je pense que tu pourras trouver les informations sur les dates et lieux de la manifestation
234i T1>>merci pour toutes ces informations
235i BRAM>>ah c'est bon je l'ai trouvé
236i T1>>T2
237i BRAM>>trouvé
238i T1>>BRAM, est-ce que tu seras là mercredi prochain ?
239i T2>>d'accord
240i BRAM>>merci, vous y allez?
241i T2>>je ne sais pas si je pourrai mais je ferai l'effort
242i BRAM>>d'accord
243i BRAM>>ok
244i T1>>je en sais pas non plus si je pourrai être là
245i BRAM>>on y va?
246i T1>>ne sais pas...
247i T2>>tu seras là mercredi prochain BRAM ?
248i BRAM>>je dois partir avant 19.30

```

249i      T1>>ok
250i      BRAM>>parce que j'ai cours à 20h
251i      T1>>tu dois partir à quelle heure de chez toi ?
252i      T2>>tu préférerais que ce soit à 18h alors ?
253i      T2>>préférerais
254i      BRAM>>oui, c'est mieux pour moi
255i      T1>>C'est OK pour moi
256i      T2>>ok, on essaiera
257i      BRAM>>ok
258i      BRAM>>merci
259i      T2>>moi aussi c ok
260i      T1>>il faut en discuter avec les autres
261i      T2>>oui
262i      BRAM>>on se dit au revoir alors
263i      T2>>on te tiendra au courant BRAM
264i      T1>>mais a priori je pense que ce serait pas mal d'essayer
265i      T1>>oui au revoir BRAM
266i      BRAM>>ok
267i      T1>>et bonne fin de semaine
268i      T2>>ok, au revoir
269i      BRAM>>pour vous aussi
270i      T1>>merci
271i      BRAM>>à la semaine prochaine
272i      T2>>merci
273i      T1>>oui à la semaine prochaine
274i      BRAM>>; )
*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 19:41:26 2006
*_**** T2 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 19:41:31 2006
*_**** T1 left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 19:41:39 2006
*****
Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Wed May 10 19:41:39 2006
*****
* ^ *****
New session has begun in fle_fr_acad_a2005_Room1.
Time: Wed May 10 20:13:37 2006
* ^ *****
*_**** BRAM entered fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 20:13:37 2006
*_**** BRAM left fle_fr_acad_a2005_Room1. Time:Wed May 10 20:13:39 2006
*****
Session in fle_fr_acad_a2005_Room1 ended (all participants have left).
Time: Wed May 10 20:13:39 2006
*****

```

Annexe 2 : Activités de clavardage de l'année 2007-2008

Les sujets de discussion sont ceux que nous avons proposés.

Séance 1

Avant d'aborder différents aspects de la pratique académique / universitaire pendant les trois semaines à venir, nous aimerions avoir une discussion sur votre sujet de thèse ou de mémoire. Certains d'entre vous seraient-ils volontaires pour en parler ? Quant aux autres, n'hésitez pas à poser vos questions.

Séance 1-1 (le 3 mars 2008)

Participants : BRAF, BRAL, CHNJ, COLB, FINA, INAM, ITAP, T

FINA a rejoint la conversation.

1 T dit :
Bonjour FINA

BRAF a rejoint la conversation.

2 FINA dit :
BOnjour T

3 T dit :
Bonjour BRAF

INAM a rejoint la conversation.

4 T dit :
Bonjour INAM

COLB a rejoint la conversation.

5 T dit :
Bonjour COLB

ITAP a rejoint la conversation.

6 T dit :
Comment allez-vous toutes ?

7 T dit :
Ah oui ITAP aussi bonjour !

8 COLB dit :
Bonjour à toutes

9 T dit :
je suis ravie de voir que vous êtes nombreuses aujourd'hui

10 INAM dit :
Bonjour... 😊

11 T dit :
Alors je préfère faire un rappel tout de suite,

12 T dit :
n'oubliez pas que pendant les séances de clavardage, nous éviterons d'utiliser les émoticônes

BRAL a rejoint la conversation.

13 ITAP dit :
Bonjour à toutes

14 INAM dit :
d'accord

15 T dit :
Bonjour BRAL

- 16 T dit :
pas de problème INAM
- 17 BRAF dit :
bonjour à toutes
- 18 BRAL dit :
Bonjour!
- 19 T dit :
Alors aujourd'hui nous discuterons de vos sujets de thèse ou de mémoires, si vous êtes d'accord
- 20 T dit :
Y a-t-il une volontaire pour se jeter à l'eau ?

CHNJ a rejoint la conversation.

- 21 T dit :
Bonjour CHNJ
- 22 CHNJ dit :
Bonjour T!
- 23 BRAL dit :
Je travaille sur l'apprentissage du français par les adultes migrants peu ou non scolarisés et notamment sur les phénomènes d'autoreformulation lors des activités de communication en classe de FLE.
- 24 T dit :
très bien BRAL, merci
- 25 T dit :
ah oui, mais nous ne nous sommes pas présenter toutes
- 26 T dit :
que pensez-vous d'un petit "tour de table" ?
- 27 BRAL dit :
ok
- 28 COLB dit :
Mon travail de recherche est s'intitule "Étude de l'apport d'une réflexion plurilingue dans l'apprentissage des langues dans une université colombienne."
- 29 COLB dit :
vous écrivez si vite, mais..
- 30 ITAP dit :
Je suis en post-doc de littérature française, j'étudie l'idée d'Europe aux (dans les?) années Vingt du XIXe siècle.
- 31 T dit :
pas de panique pour celles qui n'écrivent pas vite, l'essentiel est de bien réfléchir à ce que l'on écrit
- 32 CHNJ dit :
Moi, mon étude de doctorat porte sur la traduction du livret d'opéra du français en chinois.
- 33 T dit :
l'Europe des années 20, du 19 ème siècle
- 34 ITAP dit :
merci!
- 35 T dit :
merci CHNJ
- 36 T dit :
il nous reste FINA
- 37 T dit :
et BRAF je crois
- 38 BRAL dit :
Question: c'est normal que mon prénom ne s'affiche pas dans les noms des participants ni dans le petit écran à droite?
- 39 T dit :
ah bon ? Moi je te vois BRAL
- 40 C dit :
Oui, c'est tout à fait normal BRAL
- 41 COLB dit :
Si, tu es là

- 42 BRAL dit :
d'accord
- 43 C dit :
En général, on ne se voit pas. Mais les autres vous voient très bien. Ne vous inquiétez pas.
- 44 BRAL dit :
merci
- 45 CHNJ dit :
je pense que l'on ne voit pas soi-même sur la colonne à droite, mais les autres nous voient bien.
- 46 FINA dit :
Oui, je suis là ! Moi, je travaille sur antiquité proche-orientale, et plus précisément les mythologies qui ont traversé les siècles, à partir d'Ougarit (2ème millénaire) jusqu'à Bible actuelle, surtout la vieille testament. Mais le sujet n'est pas plus défini que cela, car je viens de commencer, et c'est ma première année de Master.
- 47 T dit :
oui c'est ça CHNJ, merci ! Je n'avais pas compris le problème de BRAL
- 48 T dit :
Merci FINA
- 49 CHNJ dit :
Je t'en prie T, pas de quoi!
- 50 T dit :
Il ne reste plus que BRAF et...INAM !
- 51 T dit :
et puis après nous commencerons à discuter sur chacun des sujets
- 52 INAM dit :
Ah oui, moi, je travaille sur la Didactique du lexique français pour le public indonésien
- 53 INAM dit :
je suis en Master 2 professionnel
- 54 T dit :
merci INAM
- 55 BRAF dit :
je suis en doctorat avec Mme Cicurel et mon sujet de thèse traite de l'interaction apprenant-apprenant dans cette voie je cherche à étudier le phénomène "échafaudage", celui-ci est appelé en France de etayage.
- 56 BRAF dit :
Pour l'étudier je cherche à faire une étude comparative entre les apprenants brésiliens du FLE et les apprenants français du PLE....
- 57 T dit :
très bien BRAF
- 58 BRAF dit :
merci
- 59 T dit :
eh bien moi je suis doctorante à Paris III et je travaille en didactique du FLE.
- 60 T dit :
Mon sujet de thèse concerne le tutorat à distance dans le contexte du français académique
- 61 COLB dit :
un point en particulier?
- 62 T dit :
oui COLB
- 63 T dit :
?
- 64 FINA dit :
Ah, donc, j'imagine, que cette enseignement Favi fait partie de votre thèse, T, n'est pas ?
- 65 T dit :
oui tout à fait FINA
- 66 T dit :
mais pour revenir à la question de COLB
- 67 FINA dit :
Très intéressant !
- 68 T dit :
C'est vous qui posez les questions

- 69 T dit :
je suis là pour animer la séance
- 70 T dit :
par exemple, je remarque que vous venez de domaines divers
- 71 T dit :
de la littérature, de la didactique...
- 72 T dit :
n'auriez-vous pas des questions à poser à vos collègues ?
- 73 CHNJ dit :
Justement, comme nous venons de domaines très divers et variés, nous ne sommes pas sûres de bien comprendre et maîtriser les domaines d'études des autres, je suppose.
- 74 BRAL dit :
Si, est-ce que vous faites corriger vos manuscrits avant de le présenter à vos directeurs de recherche (au fur et à mesure de la rédaction)?
- 75 COLB dit :
je ne crois pas, BRAL
- 76 CHNJ dit :
Ca dépend si l'on aura suffisamment de temps avant de le soumettre au directeur, je pense.
- 77 T dit :
qu'en pensez-vous les autres ?
- 78 FINA dit :
Oui, moi je le fais. Car je ne veux pas que mon professeur se concentre sur les points de grammaire mais sur le contenu de mon travail...
- 79 COLB dit :
c'est une curiosité ...n'auriez-vous pas des (ou de) questions...
- 80 BRAL dit :
merci
- 81 T dit :
les deux sont possibles COLB
- 82 FINA dit :
...j'ai des amies à la Sorbonne I qui ne font pas ça, mais après ils se posent la questions si les fautes de grammaire ont influencé leur note. C'est une réponse à BRAL.
- 83 COLB dit :
merci,
- 84 ITAP dit :
J'aimerais bien de les faire corriger, puisque je crois qu'il y a sans doute pas mal de fautes, mais souvent ça m'embete d'obliger mes amies à un travail long et pénible!
- 85 FINA dit :
Et oui, en plus, les professeurs corrigent la grammaire de tout facon, j'ai remarqué !
- 86 INAM dit :
mais, mon directeur ne veut pas corriger les expressions, la grammaire
- 87 CHNJ dit :
A mon avis, puisque chacun a son domain différent, on possède un langage spécial quand on rédige un mémoire, et parfois c'est difficile de le faire corriger par une peronne francophone qui ne connaît pas ce domaine.
- 88 CHNJ dit :
Car elle risque de ne pas comprendre le contenu.
- 89 COLB dit :
nous sommes de professeurs ou chercheurs en didactique, litterature, alors il faut bien reflechir à la langue d'étude. Cependant, le contenu est un peu plus important
- 90 T dit :
cela dépend CHNJ, je pense que même si le domaine est différent et que l'on a des expressions spécialisées la manière d'exposer les idées reste la même, surtout en sciences humaines
- 91 T dit :
qu'en pensez-vous ?
- 92 COLB dit :
Tout à fait d'accord!
- 93 FINA dit :

C'est vrai, CHNJ, ils ne sont pas au courant de vocabulaire spécifique, ceux qui ne sont pas spécialisé au sujet. Mais ils peuvent ignorer s'ils comprennent vraiment la terminologie, ils peuvent concentrer au structure de la langue.

94 BRAF dit :

je suis d'accord avec toi Cathérine, mais on entend souvent des locuteurs natifs ce que CHNJ est en train de dire

95 CHNJ dit :

Je ne suis pas totalement convaincue, car j'ai fait corriger une fois une fiche de lecture en traductologie par mon ancien professeur de français, il m'a dit qu'il avait beaucoup de mal à me comprendre, et il a corrigé seulement des fautes très visibles et non pas des endroits où il n'est pas sûr de saisir le sens.

96 FINA dit :

Mais, écouter, tous les français n'écrivent pas du tout bien français non plus. On peut pas donner à corriger des textes à quelqu'un qui n'est pas spécialisé à la langue française.

97 BRAL dit :

mais je pense que les francophones peuvent corriger tout ce qui est "faute" de grammaire et de nous dire quand une phrase ne va pas du tout. A nous d'essayer de reformuler autrement. Peut-être.

98 BRAL dit :

c'est sur qu'il faut bien choisir son correcteur FINA

99 T dit :

je suis d'accord avec FINA et BRAL, il vaut mieux avoir un spécialiste de la langue française comme correcteur

100 ITAP dit :

Parfois j'ai eu expérience de ce que CHNJ dit: en corrigeant mes textes, des lecteurs qui se figeaient sur la structure de la langue plutôt que sur le contenu ont tourné le sens de façon minimale mais décisive pour le discours développé. Il ne reste que c'est une contribution tout à fait utile, surtout pour comprendre quels sont les points à travailler et qui ont besoin d'être exprimés différemment

101 COLB dit :

T, éventuellement, tu pourras nous aider à contacter des collègues pour la correction.

102 COLB dit :

ITAP

103 FINA dit :

Et, oui, je connais le problème de CHNJ - je crois que cela vient de notre manière de penser dans nos langues maternelles. Moi, j'ai eu beaucoup de mal à transférer ma façon de penser de finnois en français. La logique des

langues sont tellement différents ! Et j'y arrive pas touj  .

104 T dit :

tout à fait, je crois COLB que vous êtes d'accord avec ce que disais CHNJ non ?

105 FINA dit :

Oh, pardon je ne sais pas comment effacer ce smiley ! Il sort chaque fois.

106 T dit :

ce n'est pas grave FINA nous verrons cela plus tard

107 T dit :

alors il est vrai que les erreurs restent un problème majeur. Mais, selon moi, le fond s'associe toujours à la forme.

108 CHNJ dit :

Oui, je suis d'accord avec FINA sur la différence de façons de pensée d'une langue à l'autre. D'ailleurs, c'est un problème inévitable que l'on rencontre dans la traduction.

109 INAM dit :

moi aussi

110 BRAL dit :

Avec mon correcteur je fais comme ça: je lui ai demandé de corriger la structure de la langue (fautes d'accord, d'orthographe, etc...) et de ne pas s'attarder sur le néologisme (ou vocabulaire spécifique) qui impose chaque discipline. Je lui demande aussi de me signaler si la phrase est vraiment "bizarre", même s'il n'est pas spécialiste. A ce moment là, je refais la phrase. Pour l'instant je suis

111 BRAL dit :

plutôt satisfaite.

112 CHNJ dit :

T, je pense que la relation entre le fond et la forme est un grand sujet à discuter: certaines personnes pensent que le fond est plus important, alors que d'autres pensent que la forme prime sur le fond surtout dans la

poésie, la musique, l'opéra, par exemple.

113 T dit :
Effectivement, les correcteurs orthographiques que vous avez sur Word peuvent vous aider à éliminer bien des erreurs

114 BRAL dit :
Ceci dit, j'attends l'appréciation de mon directeur...

115 COLB dit :
Tout à fait d'accord,

116 FINA dit :
Cela me semble une bonne méthode, BRAL.

117 INAM dit :
mais pour cela il y a un correcteur automatique dans le windows aussi

118 COLB dit :
Nous connaissons le sujet,

119 T dit :
vous voyez que vous avez des points communs finalement !

120 T dit :
cette discussion a été très intéressante, et constitue un bon démarrage pour les séances à venir

121 T dit :
il est malheureusement 11h00 et nous tenons à respecter les horaires fixés.

122 CHNJ dit :
C'est une bonne méthode, mais cela nécessitera sans doute beaucoup de temps non seulement de la part de correcteur mais aussi de nous, car nous devons corriger et recorriger...

123 BRAL dit :
oui tout à fait!

124 FINA dit :
Ben oui, on fait un double travail en étant les étrangères ! Merci pour toutes de cette discussion, et a bientôt !

125 CHNJ dit :
OK, merci à tout le monde, et j'espère vous revoir bientôt! En attendant, je vous souhaite à tous une très bonne semaine!

126 INAM dit :
Merci à vous, à bientôt

127 BRAL dit :
T, la première activité (sur les articles) est donc sur le forum du FAVI.

128 BRAL dit :
?

129 BRAL dit :
pas ici?

130 T dit :
Si vous le souhaitez, vous pouvez continuer votre discussion dans le salon des clavardeurs

131 COLB dit :
Ok, à bientôt.

132 ITAP dit :
à bientôt donc, et merci pour la discussion!

133 T dit :
sur la plate-forme

134 T dit :
oui BRAL, sur le forum de la plate-forme

135 BRAL dit :
merci et à bientôt!

136 T dit :
il y a la première activité sur les articles en français

137 T dit :
bonne journée à toutes et à bientôt

BRAL a quitté la conversation.

138 C dit :
Pour celles qui ont le problème des codes d'accès, je vais voir ce que je peux faire pour vous.

139 CHNJ dit :
ok, merci pour les info T! Bonne journée à toi aussi! A bientôt!

140 T dit :
merci beaucoup

141 BRAF dit :
j'ai eu des problèmes d'accès car j'ai tout essayé et rien n'a pas fonctionné

INAM a quitté la conversation.

FINA a quitté la conversation.

142 COLB dit :
Merci, à demain! C'est bien lundi 10:30-11:00?

CHNJ a quitté la conversation.

143 T dit :
le lundi c'est de 10h00 à 11H00

144 COLB dit :
D'accord, merci, aurevoir.

145 T dit :
au revoir COLB

ITAP a quitté la conversation.

146 T dit :
BRAAF, pas de panique

147 T dit :
C va voir ce qu'elle peut faire pour vous

148 BRAAF dit :
j'ai une question: les clavardeus doivent suivre une heure de clavardage ou toris heures

149 T dit :
c'est peut-être un léger problème technique

150 C dit :
1 heure

151 C dit :
le jour qui vous convient le mieux

152 BRAAF dit :
d'accord. je vous remercie beaucoup. Oui c'est um problème technique

153 C dit :
BRAAF

154 BRAAF dit :
ok. entendu

155 C dit :
utilisez-vous Firefox ou Internet Explorer ?

156 BRAAF dit :
j'ai les deux

157 BRAAF dit :
lequel est plus convenable?

158 C dit :
IE, je crois. J'ai essayé avec Firefox, mais ce n'est pas très compatible avec WebCT

COLB a quitté la conversation.

159 BRAAF dit :
d'accord, en ce moment je suis EI

160 BRAF dit :
je suis sur EI
161 C dit :
Ok, je vais voir ce que ne va pas dans ce cas. Je vous enverrai un courriel après.
162 C dit :
que -> qui
163 BRAF dit :
entendu. J'aimerais vous remercier pour l'initiative et on se retrouvera la semaine prochaine et pendant la semaine avec les petits problèmes techniques
164 T dit :
merci BRAF, à la semaine prochaine alors
165 C dit :
je vous en prie. Bonne journée et à bientôt !
166 T dit :
bonne journée et à bientôt !
167 BRAF dit :
oui. Bonne journée à toutes les deux
168 T dit :
merci

BRAF a quitté la conversation.

Séance 1-2 (le 6 mars 2008)

Participants : BRAC, MEXO, POLJ, T

1 T dit :
Bonjour POLJ !
2 T dit :
comment allez-vous ?

BRAC a rejoint la conversation.

3 T dit :
Bonjour BRAC !
4 BRAC dit :
Bonjour T.
5 POLJ dit :
Bonjour, ca va et vous?
6 BRAC dit :
Bien. Merci.
7 T dit :
je vais bien merci
8 T dit :
ça fait plaisir de vous retrouver aujourd'hui
9 BRAC dit :
Moi aussi. C'est la première fois, C'est un petit peu étrange.
10 T dit :
vous êtes venues nombreuses lundi, alors aujourd'hui peut-être que le nombre sera un peu réduit
11 T dit :
mais ce n'est pas grave nous aurons plus de temps pour chacune.
12 POLJ dit :
il y avait beaucoup des gens le premier jour?
13 T dit :
effectivement BRAC, cela peut paraître un peu étrange au début mais on s'y habitue vite je pense
14 T dit :

- oui, nous étions quand même sept !
- 15 BRAC dit :
Oui. Je suis sûre.
- 16 T dit :
et les discussions ont été intéressantes
- 17 T dit :
alors comme vous le savez aujourd'hui nous parlerons de vos projets de thèse ou de mémoire
- 18 T dit :
peut-être devrions-nous commencer par une petite présentation ? Qu'en dites-vous ?
- 19 BRAC dit :
D'accord. Je peux commencer, si vous voulez.
- 20 T dit :
très bien
- 21 BRAC dit :
Je suis brésilienne, j'ai 33 ans et je fais une recherche sur l'expression de jeunes à travers les blogs.
- 22 POLJ dit :
ah, ça l'air très intéressant comme sujet!
- 23 T dit :
tout à fait !
- 24 BRAC dit :
C'est un sujet passionnant pour moi, car je travaillais déjà avec des jeunes au Brésil.
- 25 T dit :
ça a l'air très intéressant !
- 26 T dit :
mais je laisse d'abord la parole à POLJ
- 27 POLJ dit :
Et tu fais des études de la linguistique et c'est quelque chose plus sociologique aussi?
- 28 BRAC dit :
En fait, c'est dans le domaine de communication et information.
- 29 BRAC dit :
mais tu as raison. C'est sociologique.
- 30 POLJ dit :
alors, quant à moi, mon sujet n'est pas très "français" comme je pense, dans le cas de la majorité des gens sur ce programme de FAVI
- 31 POLJ dit :
je fais Master d'Anglais et j'écris mon mémoire sur l'intertextualité dans les oeuvres d'un écrivain britannique, John Fowles
- 32 POLJ dit :
c'est un mémoire en anglais, mais je voudrais faire des études en français et anglais l'année prochaine, donc c'est pourquoi je me suis inscrite
- 33 BRAC dit :
Intéressant. Et pourquoi tu as choisi cet auteur?
- 34 POLJ dit :
c'était plutôt par hasard, parce que j'ai juste cherché un sujet pour mon mémoire et j'ai voulu trouver quelque chose intéressant. Et lui, il a écrit un livre qui s'appelle Le Mage (je pense que c'est ça en français) que j'adorais. Après, j'ai lu un peu des articles à propos de ce livre et je me suis décidé d'écrire mon mémoire sur deux livres qui il a écrit (y compris le Mage)
- 35 POLJ dit :
où je pourrais parler beaucoup sur le thème de l'intertextualité
- 36 BRAC dit :
Je ne le connais pas.
- 37 T dit :
juste un petit ajustement, il n'est pas utile d'écrire beaucoup avant d'envoyer votre message.
- 38 POLJ dit :
il n'est pas très connu, mais dans les années 60 le livre était très populaire
- 39 T dit :
pour revenir à Joann, moi non plus je ne connais pas cet auteur

IRIS a rejoint la conversation.

- 40 T dit :
je le découvre grâce au travail de POLJ
- 41 T dit :
Bonjour IRIS
- 42 T dit :
nous étions entrain de faire les présentations
- 43 IRIS dit :
alors, je pense que c'est ici que je dois taper,
- 44 IRIS dit :
bon, de nouveau, bonjour tout le monde
- 45 BRAC dit :
bonjour.
- 46 POLJ dit :
Bonjour
- 47 T dit :
alors avant d'aller plus loin, pourrais-tu te présenter à ton tour IRIS ?
- 48 IRIS dit :
je suis au deuxieme annee de master en FLE
- 49 IRIS dit :
je suis iranienne et je suis ici en france depuis octobre 2007
- 50 T dit :
As-tu un projet de mémoire ou de thèse à nous présenter ?
- 51 IRIS dit :
je travaille sur les cultures educatives,
- 52 IRIS dit :
precisement celles d'Iran et ses impacts sur l'enseignement des langues en Iran
- 53 IRIS dit :
je travaille avec les controles et la manifestation d'expression individuelle des collegiens iranien dans les controles
- 54 T dit :
c'est très intéressant, alors vous êtes en didactique des langues ?
- 55 T dit :
Un peu avant votre arrivée, nous étions entrain de discuter des sujets respectifs de BRAC et POLJ
- 56 IRIS dit :
oui, exactement
- 57 T dit :
très bien
- 58 IRIS dit :
oui, "favi sorbonne" vient de me les dire
- 59 IRIS dit :
et vous, vous faites la didactique aussi?
- 60 T dit :
très bien
- 61 T dit :
oui tout à fait
- 62 T dit :
que se passe-t-il tout d'un coup BRAC et POLJ ?
- 63 BRAC dit :
Rien. En fait, c'est difficile de lire et de participer au même temps.
- 64 T dit :
ah oui, je vois
- 65 BRAC dit :
Je trouve le projet interessant. Mais j'ai du chercher dans le dictionnaire le mot controle.
- 66 BRAC dit :
Je le connaissait dans un autre sens.
- 67 T dit :

mais IRIS peut nous expliquer dans quel sens elle l'emploie dans son travail non ?

68 T dit :

emploie

69 IRIS dit :

oui Camilia, moi aussi, je viens de l'apprendre dans ce sens-ci. J'ecrirais toujours les examens ou l'evaluation et puis je me suis rendue compte que ce qu'on fait dans les cours de langue en iran est plutot "le controle"

70 POLJ dit :

moi, j'ai un petit question à IRIS, comment tu fais avec ta recherche - c'est sont des collegiens à Iran ou collegiens iraniens en France?

71 IRIS dit :

le controle des connaissances plutot que l'evaluation des competences langagieres.

72 BRAC dit :

merci pour l'explication!

73 IRIS dit :

no, en fait ce sont les collegiens en Iran, les collegiens qui etudient l'anglais dans les colleges iraniens.

74 IRIS dit :

je vous en prie Camilia.

75 POLJ dit :

ça doit être dût de le faire si tu vis en France, n'est pas?

MEXO a rejoint la conversation.

76 IRIS dit :

non, je suis allée en Iran pendant les vacances et pendant trois semaines j'ai fait mes entretiens avec les enseignants en Iran

77 T dit :

Bonjour MEXO

78 BRAC dit :

et tu vas faire aussi une observation participante?

79 MEXO dit :

bonjour T, ça fait longtemps

80 IRIS dit :

non, car ça va rendre mon corpus trop grand et pour un memoire de 80 pages, ça sera difficile.

81 POLJ dit :

ah, d'accord, merci pour l'explication

82 IRIS dit :

si ceci etait mon sujet de these, j'aurai un corpus plus large et comme ça j'ai du faire les observations

83 T dit :

effectivement MEXO je suis ravie de vous accueillir dans cette séance.

84 T dit :

Comme vous avez pu le constater nous avons un nouveau participant

85 BRAC dit :

Bonjour MEXO

86 IRIS dit :

oui, bonjour MEXO

87 MEXO dit :

bonjour IRIS,

88 T dit :

arrêtons nous un instant et permettons lui de se présenter à son tour

89 MEXO dit :

j'espère que je n'ai pas interrompu votre discussion

90 MEXO dit :

je serais bref

91 T dit :

oui, nous vous écoutons

92 MEXO dit :

je suis mexicain, je fais une thèse en économie internationale à l'université paris dauphine

93 MEXO dit :

- le sujet de ma thèse est les effets des politiques de libéralisation économique sur l'évolution des disparités économiques
- 94 MEXO dit :
pour le cas mexicain
- 95 T dit :
très bien merci pour cette brève présentation
- 96 MEXO dit :
j'ai un problème avec mon clavier, de fois le "c" ne marche pas très bien
- 97 IRIS dit :
enchantee MEXO
- 98 T dit :
je crains que ce problème technique ne puisse pas être résolu lors de cette séance.
- 99 BRAC dit :
C'est une thèse de doctorat? C'est la première année?
- 100 T dit :
il va falloir faire avec
- 101 MEXO dit :
c'est just pour m'excuser d'avance pour les problèmes de compréhension que ceci peut entraîner
- 102 T dit :
il n'y a pas de problème, merci
- 103 T dit :
il me semble que BRAC a posé une question MEXO
- 104 MEXO dit :
pardon BRAC, oui c'est une thèse de doctorat. je commence ma troisième année
- 105 MEXO dit :
et j'espère finir cette année, mais je ne suis pas encore 100% sûre d'y arriver
- 106 IRIS dit :
c'est bien MEXO, bonne chance avec la thèse
- 107 IRIS dit :
quand à moi, j'ai vraiment du mal à commencer mon mémoire.
- 108 IRIS dit :
j'ai fait tous mes entretiens, et toutes mes lectures, j'ai même un plan, mais j'arrive pas à commencer à écrire...
- 109 POLJ dit :
IRIS, tu as une date limite pour déposer ton mémoire?
- 110 IRIS dit :
oui, il faut le donner à mon directeur en mai au plus tard
- 111 IRIS dit :
et puis faire la soutenance en juin
- 112 MEXO dit :
il ne faut pas s'inquiéter, la rédaction ça vient toute seule une fois qu'on commence.
- 113 BRAC dit :
Peut-être c'est mieux de commencer à écrire simplement, sans regarder le plan. ça marche toujours pour moi. Sinon, on reste 'bloqué' (je ne sais pas si on utilise ce mot en français).
- 114 IRIS dit :
oui MEXO, vous avez raison, dès que je commence, le reste s'écrit, mais le problème, c'est le commencement, ça ne vient pas
- 115 POLJ dit :
il y a toujours beaucoup de temps pour le mai! Je suis sûre que tu vas y arriver!
- 116 T dit :
oui on l'utilise BRAC
- 117 BRAC dit :
merci
- 118 IRIS dit :
merci POLJ, j'espère que ça arrive tot...
- 119 T dit :
POLJ a raison il y a encore beaucoup de temps d'ici à mai !
- 120 T dit :
mais pour revenir au sujet de BRAC

- 121 T dit :
qu'est-ce que vous y trouviez d'intéressant POLJ ?
- 122 MEXO dit :
mon conseil est de n'est pas commencer par rédiger la partie théorique (même si il faut l'avoir compris) ni le revue de la littérature. C'est toujours plus simple de commencer par vos idées et vos résultats.
- 123 IRIS dit :
Vous avez raison camilia, peut être je dois écrire tout ce qui vient dans ma tête et puis les organiser
- 124 POLJ dit :
les premières pages sont toujours très difficile à écrire, et parfois - pour moi le temps pour écrire le premier chapitre = le temps pour écrire 2-3 chapitres plus introduction et conclusion!
- 125 IRIS dit :
vous avez raison, tous les deux MEXO et POLJ,
- 126 POLJ dit :
IRIS, je le fais comme ça et même si ça prends un peu de temps pour organiser toutes les idées après, ça me rassure que j'ai déjà écrit quelque chose
- 127 IRIS dit :
mais MEXO, comment pourrais-je faire mon analyse si je n'ai pas encore précisé mon cadre théorique
- 128 IRIS dit :
oui POLJ, je le ferai dans les trois jours qui reste de nos vacances, on verra si ça a marche ou non...j'espère que oui
- 129 T dit :
attention à vos émoticônes !
- 130 MEXO dit :
le cadre théorique il faut l'avoir bien clair. par contre, en ce que concerne la rédaction, on n'est pas obligé de le rédiger tout suit
- 131 POLJ dit :
mais ne t'inquiète pas si tu vas rien écrire premières 2 jours, tu va voir que pendant le troisième tu vas avoir beaucoup des idées!
- 132 MEXO dit :
surtout qu'il faut chercher les citations et tout ça
- 133 BRAC dit :
Et tu as déjà beaucoup écrit, MEXO?
- 134 IRIS dit :
merci tout le monde...vous m'avez tous donné de bons conseils
- 135 MEXO dit :
moi, c'est que je fait est d'écrire juste un peu le cadre théorique (sans approfondir), je passe à mon analyse, et ensuite je reviens au cadre théorique
- 136 MEXO dit :
j'écris deux articles, et je suis dans le troisième
- 137 MEXO dit :
mais, il faut que je fasse des corrections
- 138 IRIS dit :
d'accord, je commencerai alors par des idées et puis par la partie analytique et ensuite je reviendrai à mon cadre théorique.
- 139 IRIS dit :
tout a fait, oui
- 140 T dit :
il s'agit d'une thèse par articles alors MEXO ?
- 141 MEXO dit :
je n'est pas encore convaincu mon directeur de thèse. mais je peux les adapter pour la thèse
- 142 T dit :
Très bien
- 143 IRIS dit :
c'est quoi une thèse par articles?
- 144 MEXO dit :
c'est juste que j'écris des articles pour les présenter dans des colloques
- 145 IRIS dit :
et ensuite ces articles deviendront votre thèse?

- 146 MEXO dit :
une thèse par articles est quand on fait des articles qui ne sont pas nécessairement liées entre eux,
- 147 MEXO dit :
oui, seulement que dans mon cas, le sujet des articles est lié, alors chaque article pourrait être un article
- 148 IRIS dit :
merci MEXO
- 149 MEXO dit :
pardon chaque article pourrait être un chapitre
- 150 T dit :
Eh bien je crois que la séance touche à sa fin
- 151 IRIS dit :
merci tout le monde, bonne chance a vous tous et toutes avec vos travaux
- 152 T dit :
nous gardons les mêmes horaires
- 153 POLJ dit :
merci!
- 154 MEXO dit :
je m'excuse pour le retard, la semaine prochaine je serais là plus tôt,
- 155 BRAC dit :
merci à tous et à la semaine prochaine.
- 156 T dit :
très bien MEXO, merci à tous d'être venus !
- 157 C dit :
Je vous rappelle que c'est la règle N°1.
- 158 C dit :
Soyez ponctuel et ponctuelle.
- 159 T dit :
bonne journée et à la prochaine !
- 160 BRAC dit :
à la prochaine

BRAC a quitté la conversation.

- 161 IRIS dit :
au revoir
- 162 T dit :
au revoir IRIS
- 163 MEXO dit :
au revoir tout le monde
- 164 C dit :
Au revoir
- 165 T dit :
au revoir MEXO

IRIS a quitté la conversation.

- 166 C dit :
Merci pour votre participation.

POLJ a quitté la conversation.

Séance 2

Nous aimerions avoir une discussion sur la prise de notes dans différentes situations académiques (lors d'un cours, d'un séminaire, d'une conférence, etc.). Si vous avez vos propres stratégies, partagez-les avec vos collègues.

Séance 2-1 (le 10 mars 2008)

Participants : BRAF, CHNJ, COLB, COLD, GREE, POLJ, T

FINA a rejoint la conversation.

GREE a rejoint la conversation.

BRAF a rejoint la conversation.

- 1 T dit :
Bonjour à toutes !
- 2 FINA dit :
Bonjour !

COLB a rejoint la conversation.

- 3 T dit :
vous arrivez toutes en même temps !
- 4 T dit :
c'est très bien
- 5 T dit :
bonjour COLB
- 6 GREE dit :
Bonne semaine!
- 7 BRAF dit :
bonjour à toutes
- 8 T dit :
merci GREE
- 9 T dit :
j'espère que vous avez passé un bon week-end
- 10 T dit :
et que vous êtes en forme pour la semaine
- 11 BRAF dit :
ah! oui! il nous faut être en forme
- 12 T dit :
très bien
- 13 GREE dit :
des travaux à rendre...
- 14 GREE dit :
des exposés ...
- 15 T dit :
alors le sujet d'aujourd'hui concerne la prise de notes
- 16 T dit :
dans différentes situations académiques
- 17 COLB dit :
merci,
- 18 FINA dit :
d'accord
- 19 GREE dit :
par exemple, quel types de situation?

- 20 T dit :
lors d'un cours, d'un séminaire , d'une conférence...
- 21 T dit :
vous êtes confronté tous les jours je pense à ce type de situation
- 22 GREE dit :
je comprends
- 23 T dit :
confrontées
- 24 T dit :
comment se passe la prise de notes pour vous ?

IRIS a rejoint la conversation.

- 25 T dit :
bonjour Soodeh
- 26 IRIS dit :
Bonjour T, bonjour Heyoun, bonjour tout le monde
- 27 GREE dit :
lors d'un séminaire j'essaie de capter le cheminement du prof...
- 28 GREE dit :
les points essentiels de son propre plan de cours...
- 29 T dit :
oui...
- 30 COLB dit :
On voulait prendre beaucoup plus de notes, mais moi, je ne suis pas trop habile pour le faire.
- 31 GREE dit :
car très souvent un prof fait des tours et des détours et là ça complique la prise de notes.
- 32 T dit :
d'accord, je comprends GREE
- 33 T dit :
alors ce que vous cherchez à faire c'est retrouver le plan du cours

CHNJ a rejoint la conversation.

- 34 GREE dit :
en gros oui...
- 35 T dit :
Bonjour CHNJ
- 36 GREE dit :
car celà facilite le tâche de relecture des notes...
- 37 CHNJ dit :
Bonjour T!! Désolée d'etre en retard!

IRIH a rejoint la conversation.

- 38 T dit :
Bonjour IRIH
- 39 T dit :
ce n'est pas grave CHNJ, on continue
- 40 IRIH dit :
Bonjour T, vous allez bien?
- 41 CHNJ dit :
Merci bien!
- 42 GREE dit :
je remarque que les français sont très organisés sur la prise de notes...

COLD a rejoint la conversation.

- 43 FINA dit :
Moi, je prends mes notes dans les cours. Et j'avoue, que mon problème est souvent le vocabulaire. Les historiens peuvent utiliser, selon le professeur, d'un vocabulaire très compliqué. Ça m'a arrivé, que je n'ai pas compris un ou deux mots essentiels, et j'ai perdu le fil pour longtemps...
- 44 FINA dit :
Normalement les étrangers ne demandent pas les significations, mais une fois que quelqu'un l'a fait, on a remarqué que personne, même les français ne connaissent pas le mot. Mais personne n'a demandé.
- 45 GREE dit :
surtout qu'ils "inventent" des abréviations ...
- 46 T dit :
"Il m'est arrivé de ne pas comprendre un ou deux mots essentiels..." serait meilleur ici FINA
- 47 GREE dit :
ça permet plus de rapidité...
- 48 COLB dit :
Avez-vous un parcours à suivre pour la prise de notes?
- 49 FINA dit :
Merci T
- 50 T dit :
tout à fait FINA, je comprends vos difficultés et surtout celles des abréviations dont parle GREE
- 51 T dit :
qu'en pensez-vous les autres ?
- 52 T dit :
avez-vous aussi ce type de problèmes ou en avez-vous d'autres encore ?
- 53 IRIS dit :
pour moi, ça dépend vraiment du cours. Si je comprends ce que disent les profs, c'est facile de prendre des notes. Mais si je ne comprends pas ce qui se passe, bien sûr j'ai aucune idée quoi écrire...
- 54 GREE dit :
je partage l'opinion de Soodeh.
- 55 T dit :
il s'agirait plutôt d'un problème de vocabulaire comme le soulignait FINA tout à l'heure non ?
- 56 IRIS dit :
je peux écrire assez vite et j'ai mes propres abréviations que je comprends bien, mais il faut que je comprenne ce qui est dit en classe afin de pouvoir prendre des notes...
- 57 COLB dit :
Quand il y a un support écrit, c'est plus facile à prendre de notes, puisqu'il y a une guide, je crois.
- 58 COLB dit :
bonjour, et oui, tout à fait, les abréviations sont par fois difficile à comprendre, mais je suis d'accord avec Soodeh, ça dépend du contexte
- 59 CHNJ dit :
A mon avis, la prise de notes est effectivement un problème pour la plupart des étudiants étrangers. Pour mieux comprendre un cours ou une conférence, il vaut mieux se concentrer au contenu en écoutant attentivement le professeur et demander l'aide aux étudiants français après les cours pour les notes.
- 60 T dit :
"se concentrer sur le contenu "
- 61 IRIS dit :
CHNJ a raison, des fois on est si occupé de saisir le contenu et de comprendre ce que le prof dit, qu'on n'a plus le temps de prendre des notes.
- 62 T dit :
oui, je suis de l'avis de CHNJ mais est-ce aussi simple pour tout le monde ?
- 63 IRIS dit :
et le moment où on a bien saisi le contenu et on veut l'écrire, le prof est déjà allé à un autre point qu'il faut écouter...
- 64 IRIH dit :
Bonjour Soodeh! vous écrivez très bien ! mais moi, je comprend mais pour écrire très difficile
- 65 FINA dit :
Oui, ce que dit CHNJ est important : si on se concentre totalement à écrire le maximum, on voit pas peut-être l'ensemble du sujet. Des fois j'arrête à écrire pour mieux suivre l'idée de professeur.
- 66 CHNJ dit :

- Merci T et Soodeh!
- 67 BRAF dit :
Pour moi, la prise des notes ne fait pas partie de la culture éducative brésilienne. Les étudiants doivent écouter attentivement ce qui disent les profs. et interagir avec eux. Mais j'ai du m'adapter à cette nouvelle culture et ce que je trouve assez difficile c'est d'accompagner les explications, les detours et suivre le plan de
- 68 BRAF dit :
des cours
- 69 T dit :
c'est un autre point très intéressant que soulève BRAF : la culture éducative
- 70 FINA dit :
Oui, Soodeh, je suis complètement d'accord. Et les professeur ne laissent pas tous le temps à écrire. Il y en a qui le font, mais il y en a qui négligent totalement la fait qu'il y a des élèves qui écrivent.
- 71 COLB dit :
Oui, BRAF et FINA, mais on trouve des étudiants qui travaillent mieux l'écrit que l'oral
- 72 T dit :
mais nous pourrons y revenir un peu plus tard si vous le souhaitez
- 73 IRIS dit :
Bonjour M. Vahidi!
- 74 IRIS dit :
quelque fois j'essaie d'enregistrer les cours pour les écouter/écrire plus tard, mais on a tellement de choses à faire que re-écouter un cours devient presque toujours un dernier priorite
- 75 T dit :
il est vrai que l'on peut avoir des difficultés à écrire mais la solution serait-elle à ce moment de tout écrire ?
- 76 GREE dit :
suivre, prendre des notes demande une grande concentration intellectuelle afin de capter l'essentiel...
- 77 IRIS dit :
non, je ne crois pas qu'il faut tout écrire; à mon avis, c'est plus important de comprendre ce que disent les profs, si on comprend bien, on peut compléter les notes après les cours...il faut écrire les grandes idées, ou les choses qu'on a peur d'oublier plus tard...
- 78 GREE dit :
est-ce le plan du prof, le squelette de sa réflexion?
- 79 COLD dit :
je n'avait pas l'habitude d'écrire mais maintenant j'ai écrits des mots clés pour suivre le cours et comme Soodeh j'essaie d'enregistrer les cours pour les écouter plus tard
- 80 COLB dit :
en plus, c'est participer ou assister à un cours!!
- 81 FINA dit :
Non, cela empire la situation, à essayer tout noter, et on aura constamment le sentiment, qu'on est en retard et il faut courir après le professeur. Et comme ça, on aura pas du tout le temps à réfléchir.
- 82 IRIH dit :
T! moi je commande mais quand je voudrais écrire, je ne peux pas! j'ai des difficultés pour écrire ma thèse
- 83 COLB dit :
COLD, et tu les réécoutes?
- 84 BRAF dit :
dans les cours, il m'arrive très souvent d'adopter la pratique de l'écoute car le sujet abordé par le prof. est tellement intéressant car il mérite mieux de l'écouter que de l'écrire. Le prof. me regarde tout le temps dès que je commence à faire semblant de prendre les notes il ne me regarde plus. Dans cet événement, je remarque très souvent les différents modes de transmission de savoir
- 85 IRIS dit :
oui, ce que dit COLB est vrai, il faut aussi participer en même temps qu'on prend des notes et qu'on écoute...
- 86 COLB dit :
Quel est ton sujet de Thèse, BRAF
- 87 COLD dit :
oui, je les réécoute
- 88 T dit :
Le problème que vous rencontrez IRIH est commun à beaucoup de vos collègues
- 89 BRAF dit :
interaction apprenant-apprenant

- 90 FINA dit :
Bravo, COLD, t'as vraiment du courage - et du temps.
- 91 CHNJ dit :
Je pense que cela dépend des professeurs. Parfois certains professeurs laissent du temps aux étudiants pour prendre des notes sur des points importants
- 92 FINA dit :
pardon, tu as.
- 93 IRIS dit :
oui, bravo Diano, c'est bien que vous pouviez les recouter.
- 94 COLB dit :
intéressant BRAF, je pensait apprenat-professeur!!
- 95 IRIS dit :
On dit recouter ou re-ecouter? ou est-ce que ce mot existe en francais?
- 96 COLD dit :
j'ai aussi la doute
- 97 COLB dit :
moi, je l'ai écrit mais...
- 98 T dit :
réécouter
- 99 IRIS dit :
merci T
- 100 COLD dit :
merci
- 101 T dit :
de rien
- 102 COLB dit :
merci, double accent
- 103 T dit :
oui double accent
- 104 T dit :
mais alors quelles sont les méthodes de chacun pour la prise de notes ?
- 105 COLD dit :
à propos de cela, quand j'ai pris les notes j'oublie toujours les accents
- 106 T dit :
il semblerait que certains enregistrent, d'autres essaient de "capter l'essentiel"...
- 107 BRAF dit :
pour moi, j'essaye de mettre en place toute sorte d'abréviation puis à la fin des cours il me faut relire et tout mettre au propre
- 108 CHNJ dit :
En général, je note seulement le plan ou les idées essentielles des cours, ainsi que les points ou les mots que j'ai beaucoup de difficulté à comprendre.
- 109 IRIS dit :
moi, d'abord j'ecoute tres attentivement pour comprendre, ensuite j'ecris ce que j'ai compris. Si je pense que ce que j'ai écrit n'est pas ce qu'a dit le prof, ou bien je demande quelqu'un ou bien je mets un point d'interrogation a son cote afin de le demander plus tard, mais je ne demande pas en classe...
- 110 COLD dit :
c'est pour cela que je réécoute et transcris les notes sur word
- 111 IRIS dit :
Mais ca aurait ete tellement fascinant si les prof pourraient nous envoyer le plan de chaque cours par mel et nous pourrions l'imprimer et le completer pendant le cours...ca serait plutot chimerique!!!
- 112 T dit :
"mais ce serait tellement fascinant"
- 113 COLB dit :
oui, T, mais il ne faut pas oublier que la mémoire à long terme ne marche pas très bien.
- 114 IRIS dit :
oui!!
- 115 T dit :
oui c'est vrai Soodeh mais cela demande beaucoup de travail au prof

- 116 COLB dit :
Super!
- 117 T dit :
c'est à dire COLB ?
- 118 GREE dit :
pour moi l'oral passe par l'écrit. je m'approprie mieux de l'oral lors de la prise de notes. Ainsi je note les points abordés mais aussi quelques exemples abordés.
- 119 IRIH dit :
moi je note et j'écris, après j'analyse ces mot! mais comme j'ai déjà dit, j'ai très diffecultes!
- 120 IRIS dit :
oui T , je suis d'accord, mais si jamais j'enseigne, j'essayerai de faire cela!
- 121 T dit :
c'est une bonne idée Soodeh
- 122 FINA dit :
Nos professeurs donnent beacoup des références courant les cours, et cela est le plus important à noter pour moi, car je peux vérifier leurs idées facilement.
- 123 T dit :
"beaucoup de références"
- 124 IRIS dit :
oui FINA a raison, ils sonnent vraiment beaucoup de references.
- 125 FINA dit :
Merci T
- 126 T dit :
"courant les cours" ?
- 127 FINA dit :
Pendent les cours.
- 128 COLB dit :
On a une mémoire courte, c'est à dire on se rapelle des événements qui passent dans un moment recent, dans quelques jours, on se souvient moins, et... on presuqe
- 129 T dit :
oui, merci FINA
- 130 IRIS dit :
mais dans nos cas, je pense que nos projets sont aussi tres importants dans notre prise de notes. C'est vrai qu'il faut tout apprendre, mais puisque chacun de nous travaille sur un projet specifique, peut etre ca serait plus important pour nous d'absolument comprendre ce qui a a voir avec nos propres projets.
- 131 T dit :
oui COLB c'est vrai, c'est la raison pour laquelle certains préfèrent enregistrer le cours non ?
- 132 COLD dit :
certainment
- 133 COLB dit :
les références sont excellents s'ils les écrit,
- 134 T dit :
Oui je suis d'accord avec Soodeh. on a tendance à prendre beaucoup plus de notes lorsque le sujet du cours est lié à notre projet
- 135 T dit :
qu'en pensez-vous ?
- 136 GREE dit :
évidemment l'enjeux devient plus important!
- 137 COLD dit :
que c'est vrai...
- 138 FINA dit :
Oui, Soodeh, et de ce concentrer sur les point qui sont essentiel por nous. Cela serait l'idéal ! Mais cela veux dire, qu'on devrait avoir un projet bien défini. Ce qui n'est pas mon cas encore. Mais cela serait la meilleure manière de profiter les cours, j'en suis sur.
- 139 FINA dit :
essentiels
- 140 IRIS dit :
mais en meme temps, FINA, tu pourrais trouver beaucoup d'idees plus precises en ecoutant ce que disent les

- profs.
- 141 BRAF dit :
Moi, je prends note de toutes les choses y compris celles que ne m'intéressent pas dans l'immédiat. D'ailleurs, je suis dans l'interaction apprenant-apprenant il n'y a aucun cours qui traite ce sujet. Mais les notes me servent à réfléchir sur mes propos
- 142 IRIS dit :
moi j'ai change complètement mon projet de memoire apres un cours! et j'aime mieux mon nouveau projet. Des fois les parlent des concepts/idees auxquels on n'avait jamais penses
- 143 T dit :
"des fois les cours parlent" (je suppose)
- 144 FINA dit :
Oui, c'est vrai, Soodeh. Et je les écoute, mais c'est beaucoup de travail extra, car j'ai beaucoup des cours...
- 145 T dit :
"jai beaucoup de cours"
- 146 IRIS dit :
oops, je voulais dire les profs parlent...
- 147 FINA dit :
C'est fatiquant, et je vaudrais définir rapidement mon sujet exact, pour que je puisse me concentrer plus dans les cours sur ce qui est important por moi.
- 148 T dit :
ah merci Soodeh, c'est plus clair !
- 149 COLD dit :
écrire c'est réécrire et le deernier projet sera le meilleur FINA
- 150 IRIS dit :
FINA, vous avez lu des articles sur votre sujet afin de pouvoir le preciser un peu? ca aide toujours aussi, ou peut etre vous pouvez en parler ave un prof dont la domaine de recherche est liee a votre projet.
- 151 FINA dit :
J'ai remarqué aussi, que les auditeurs libres, qui suivent les cours (il y en a beaucoup dans certaines cours à la Sorbonne I), profitent le plus des cours, car ils connaissent déjà le sujet de cours, et ils peuvent vraiment discuter avec le professeur.
- 152 COLB dit :
Par contre, j'ai beaucoup de travail aux bibliothèques, comment faites-vous? si ce n'est pas le sujet, T, je m'excuse.
- 153 IRIS dit :
oui, moi, je suis en master 2, mais je suis sure que quand nous sommes en derniere FINAe de doctorat, nous savons aussi beaucoup sur nos sujets et nous pouvons participer/discuter avec les profs. ca vient avec du temps, il ne faut pas te laisser decourager.
- 154 T dit :
le travail en bibliothèque n'est effectivement pas le sujet du jour COLB
- 155 FINA dit :
Oui, Soodeh, ce que j'essaye à faire pour le moment, c'est à apprendre le context maximum de mon sujet, afin d'être capable de le définir bientôt. Ma tête est débordé des choses...
- 156 T dit :
mais si vous voulez en discuter avec vos collègues, vous pouvez le faire dans le forum de discussion sur la plate-forme
- 157 IRIS dit :
vous y arriverez...je suis sure
- 158 T dit :
qu'en dites-vous ?
- 159 T dit :
je suis ravie de voir que la discussion va bon train
- 160 FINA dit :
Ben, c'est ca, car je suis en Mater I, je suis les cours vraiment por apprendre la base. Je m'encourage pas, mais j'admire les gens dans les cours, qui sont tellement au courant du dujet, qu'ils peuvent demander exactement ce que les intéresse de professeur.
- 161 COLB dit :
d'accord, je pensait aux prise de notes à la bibliothèque, mais c'est dans les séminaires.
- 162 CHNJ dit :

Je pense qu'il y a énormément d'ouvrages à lire pour chaque domaine, et on n'arrivera jamais à les tous parcourir, il faut sélectionner les plus importants

163 IRIH dit :

j'ai beaucoup de travail dans les bibliothèque sur mon sujet, mais je n'ai pas les cours! j'ai les mot sur mon sujet mais dans la vie?!

164 T dit :

ah oui, je comprends mieux COLB

165 FINA dit :

(Excusez-moi les nombreuses fautes d'orthographe ! C'est bête...)

166 T dit :

mais non ce n'est pas bête FINA, vous êtes ici pour vous améliorer

167 IRIS dit :

FINA, vous avez toujours du temps ce semestre, pour bien suivre les cours afin de pouvoir trouver un sujet précis, en ne vous inquiétez pas, vous avez du temps.

168 CHNJ dit :

Oui, la prise de note dans la bibliothèque m'intéresse beaucoup.

169 T dit :

c'est à dire IRIH "mais dans la vie ?!"

170 COLB dit :

Oui, CHNJ, mais il faudrait l'orientation du Professeur pour ne perdre pas trop de temps. (c'est bien écrit?)

171 IRIS dit :

quand a moi, mon sujet de memoire m'est venu en novembre (apres que je l'ai change)

172 T dit :

parfait COLB

173 T dit :

"de ne pas perdre trop de temps" excusez-moi j'ai lu un peu vite

174 CHNJ dit :

Oui c'est vrai COLB, je suis d'accord!

175 COLB dit :

oui, merci

176 IRIH dit :

c'est à dire pour écrire d'autre sujet , je ne peux pas!

177 T dit :

ah oui, je comprends mieux, merci

178 FINA dit :

Soodeh, merci pour cela ! C'est vrai que je me sens un peu stressé par les autres, qui ont déjà bien défini leurs sujets. Tout le monde ne parle que sur leurs sujets de mémoire...

179 FINA dit :

un peu

180 T dit :

un peu

181 FINA dit :

non...comment ce s'écrit déjà...

182 FINA dit :

oui ! merci !

183 T dit :

je vous en prie !

184 T dit :

eh bien il semble que nous arrivons à la fin de cette séance

Vous avez envoyé un wizz.

185 T dit :

le temps passe très vite !

186 BRAF dit :

oui, c'est vrai

187 COLB dit :

FINA, ne t'inquiète pas, tu le temps. C'est mieux savoir ce qui t'intéresse et pas...

188 COLD dit :
oui, c'est vrai

189 IRIS dit :
bon, je vous souhaite bonne chance avec votre sujet FINA.

190 T dit :
et oui ! la cloche a sonné !

191 COLD dit :
moi aussi

192 FINA dit :
Oui. Merci pour tout le monde pour cette discussion. Soodeh, merci, tu m'a encouragé !

193 IRIH dit :
Merci à tous

194 IRIS dit :
de rien FINA

195 T dit :
je suis ravie de la discussion d'aujourd'hui

196 C dit :
merci pour votre participation

197 IRIS dit :
merci tout le monde;

198 T dit :
vous avez été formidables !

199 COLB dit :
à lundi, merci à toutes!!

200 GREE dit :
merci à tous là très bientôt!

201 FINA dit :
A bientôt !

202 CHNJ dit :
Merci beaucoup à tout le monde! A bientôt!

203 COLD dit :
à la semaine prochaine

GREE a quitté la conversation.

204 T dit :
merci à tous à lundi prochain !

205 COLB dit :
ou à tous?

206 IRIS dit :
au revoir...

FINA a quitté la conversation.

207 BRAF dit :
la cloche me fait penser à la fin des cours dans des collèges et lycées. C'est fait exprès

208 C dit :
tout à fait

209 T dit :
à tous COLB car je crois qu'il y a un homme parmi nous

210 IRIH dit :
Au revoir et bon chance

211 T dit :
non ?

IRIS a quitté la conversation.

212 BRAF dit :
ahahah. Magnifique!!! Je vous remercie
213 COLB dit :
pas d'émotions!!!!
214 T dit :
oui BRAF !
215 T dit :
de rien
216 COLB dit :
excuse-moi,
217 IRIH dit :
Catherin j'ai besoin de cource de français
218 T dit :
mais non COLB il est possible d'exprimer ses émotions en écrivant le tout en toute lettre
219 T dit :
comme BRAF

CHNJ a quitté la conversation.

220 COLB dit :
Aurevoir,
221 T dit :
je pense...qu'en dit C ?
222 C dit :
oui mais quelque part, COLB a raison

COLB a quitté la conversation.

223 BRAF dit :
oui; les émoticones sont interdits mais pas les expressions affectueses
224 C dit :
j'ai dit de vous exprimser avec des "mots", non avec "ahahah"
225 BRAF dit :
en tout cas je vous remercie à nouveau et à la semaine prochaine
226 T dit :
IRIH, je crois que vous me disiez quelque chose ?
227 T dit :
de rien BRAF, à bientôt !
228 BRAF dit :
à bientôt
229 C dit :
mais relaxez-vous !
230 IRIH dit :
oui, je bosain de cource français, je suis étudiant en doctorat maus en français
231 C dit :
A bientôt !

BRAF a quitté la conversation.

232 T dit :
alors attendez un moment, nous clôturons la séance
233 C dit :
la séance est déjà fermée, vous pouvez discuter autant que vous voulez
234 IRIH dit :
ok! merci
235 T dit :
merci C

Séance 2-2 (le 13 mars 2008)

Participants : BRAC, COLN, MEXO, T

- 1 C dit :
Bonjour T
- 2 T dit :
Bonjour C
- 3 C dit :
BRAC est en ligne. On commence ?
- 4 T dit :
on y va

BRAC a rejoint la conversation.

- 5 T dit :
Bonjour BRAC
- 6 BRAC dit :
bonjour
- 7 T dit :
comment allez-vous ?
- 8 BRAC dit :
bien. Et vous?
- 9 T dit :
très bien merci
- 10 T dit :
c'est la reprise cette semaine ?

MEXO a rejoint la conversation.

- 11 T dit :
bonjour MEXO
- 12 BRAC dit :
bonjour MEXO
- 13 MEXO dit :
bonjour T et BRAC
- 14 T dit :
aujourd'hui vous êtes à l'heure, je vous félicite !
- 15 T dit :
Alors si nous sommes au complet nous allons commencer
- 16 T dit :
le sujet d'aujourd'hui concerne la prise de notes
- 17 T dit :
lors de différentes situations académiques
- 18 T dit :
lors des cours que vous suivez, lors de colloques...
- 19 T dit :
quelles sont vos méthodes lorsque vous prenez des notes ?
- 20 BRAC dit :
J'écris seulement quelques idées ou choses qui me semblent intéressantes.
- 21 T dit :
très bien
- 22 T dit :
en parlant de "quelques idées" BRAC, vous intéressez vous au plan ?
- 23 T dit :
plan du cours je veux dire
- 24 BRAC dit :
je ne suis pas des cours. Mais plutôt des séminaires et colloques. Il n'y a pas un plan (je crois)

- 25 T dit :
je ne suis pas tout à fait d'accord,
- 26 T dit :
qu'en pense MEXO ?
- 27 MEXO dit :
moi, je crois qu'il y a toujours un plan dans une présentation (soit un cours, conférence ou séminaire)
- 28 BRAC dit :
En fait, je ne comprends pas. Qu'est ce que c'est exactement un plan du cours?
- 29 MEXO dit :
mais ça dépend aussi de l'exposant, de fois ce n'est pas très clair le plan de l'exposé, et on se perd avec facilité
- 30 MEXO dit :
de telle sorte, que ça devient impossible et pénible prendre des notes
- 31 T dit :
c'est une bonne question BRAC
- 32 T dit :
lorsque vous rédigez vous avez un plan avec les différentes parties que vous allez aborder n'est-ce pas ?
- 33 BRAC dit :
oui
- 34 T dit :
eh bien en général les cours magistraux ont aussi un plan
- 35 T dit :
mais ce n'est pas le sujet du jour il me semble
- 36 BRAC dit :
Pour moi, j'ai reçu un programme très général. Avec le titre et le nom de chaque intervenant.
- 37 T dit :
de quel programme s'agit-il ?
- 38 BRAC dit :
pour les séminaires organisés par mon directeur de recherche au cours du semestre.
- 39 T dit :
ah très bien, donc vous suivez des séminaires
- 40 BRAC dit :
oui
- 41 T dit :
ah et votre méthode de prise de notes consiste donc à prendre quelques idées
- 42 BRAC dit :
ça dépend du sujet
- 43 T dit :
oui c'est-à-dire ?
- 44 BRAC dit :
si il est pertinent pour mon projet et je pense qu'il peut être utile plus tarde, je prends de notes.
- 45 BRAC dit :
pardon: s'il
- 46 T dit :
d'accord et pour MEXO comment la prise de notes se passe-t-elle ?
- 47 MEXO dit :
moi, je fais la même chose. de fois on tombe sur des présentations dont on ne maîtrise pas très bien le sujet et prendre de notes n'est pas très utile. moi je préfère suivre la présentation et j'écris les références pour aller voir plus tard si nécessaire
- 48 MEXO dit :
par contre, si le sujet m'intéresse, j'essais de prendre quelques notes
- 49 MEXO dit :
par exemple, la problématique, le support théorique, la méthodologie et les conclusions

COLN a été ajouté à cette conversation. L'écriture manuscrite n'est plus prise en charge car tous les participants ne peuvent pas afficher les messages manuscrits. Les messages manuscrits seront envoyés comme du texte.

- 50 T dit :
bonjour COLN et bienvenue

- 51 BRAC dit :
bonjour COLN
- 52 MEXO dit :
bonjour COLN
- 53 COLN dit :
bonjour
- 54 T dit :
alors maintenant que vous êtes parmi nous COLN, vous pourrez nous dire comment vous vous prenez des notes ?
- 55 COLN dit :
quand j'ai commencé à l'université, le plus difficile pour moi c'était de prendre des notes en français...
- 56 COLN dit :
soit je corrigeais ma grammaire, soit j'essayais d'écrire des idées cohérentes
- 57 T dit :
oui..
- 58 COLN dit :
en général, j'essaye d'écrire les idées principales
- 59 COLN dit :
mais parfois je perds le fil de la discussion en essayant de mettre beaucoup de détails
- 60 T dit :
très bien, alors comme BRAC et MEXO, vous essayez de retenir les idées principales
- 61 T dit :
cependant, est-ce que l'un d'entre vous à déjà essayer l'enregistrement ?
- 62 BRAC dit :
non.
- 63 MEXO dit :
moi non plus
- 64 COLN dit :
non
- 65 T dit :
parce que certains de vos collègues en ont parlé lundi
- 66 COLN dit :
je crois que je n'ai pas les outils
- 67 BRAC dit :
moi non plus
- 68 MEXO dit :
j'y pense, mais je ne dispose pas du matériel
- 69 T dit :
ah oui, mais qu'en pensez vous ?
- 70 MEXO dit :
je connais quelqu'un qui faisait ça, mais a le prene plus de temps réécouter et prendre de notes, que d'aller chercher un livre
- 71 T dit :
"mais ça lui prenait plus de temps de réécouter et de prendre des notes, que d'aller chercher un livre "
- 72 BRAC dit :
Je pense que ça peut être utile quand le sujet est vraiment important pour la recherche.
- 73 MEXO dit :
merci, pour la correction
- 74 T dit :
de rien
- 75 BRAC dit :
Tout est important, je sais. Mais il a des choses qui sont vraiment fondamentaux.
- 76 MEXO dit :
par exemple?
- 77 BRAC dit :
ça depende de chaque recherche
- 78 BRAC dit :
de chaque sujet

- 79 BRAC dit :
je voudrais dire: fondamentaux pour moi, por ma recherche
- 80 T dit :
"des choses fondamentales" dans ce cas
- 81 BRAC dit :
merci!
- 82 COLN dit :
c'est vrai mais j'ai essayé une fois avec un appareil traditionnel et cela ne marche pas
- 83 COLN dit :
après, j'entendais rien
- 84 COLN dit :
je suis d'accord avec BRAC, s'il y a une conférence...
- 85 T dit :
oui, ce sont les aléas de la technologie COLN
- 86 COLN dit :
qui présente des éléments importants pour notre recherche, on pourrait essayer de l'enregistrer
- 87 T dit :
je comprends qu'il n'est pas donné à tout le monde de posséder de tels appareils
- 88 T dit :
mais comme vous le dites, ils peuvent s'avérer très intéressant lorsqu'il s'agit d'enregistrer un colloque ou un séminaire très important
- 89 T dit :
intéressants
- 90 COLN dit :
En tout cas, s'il faut re-écouter, cela nous aide à réfléchir...
- 91 COLN dit :
c'est comme une relecture
- 92 COLN dit :
d'un texte
- 93 COLN dit :
quand on le fait, on comprends mieux
- 94 COLN dit :
comprend*
- 95 BRAC dit :
c'est vrai
- 96 MEXO dit :
je crois que dans le cas de la recherche, quand on assiste à un séminaire en général les travaux de recherche des exposants sont distribués à l'avance. Alors, je préfère bien suivre l'expose et prendre quelques notes clés, et si je trouve le travail util ou intéressante, je lis le travail de recherche de l'exposant.
- 97 T dit :
" le travail utile ou intéressant"
- 98 T dit :
oui c'est aussi une bonne technique selon moi MEXO
- 99 T dit :
par ailleurs, vous est-il déjà arrivé de demander à d'autres étudiants français leurs notes ?
- 100 BRAC dit :
non, jamais.
- 101 MEXO dit :
moi oui, mais ils ne veulent pas me les prêter, lol
- 102 MEXO dit :
ils me disaient que j'avais qu'a le prendre moi même
- 103 BRAC dit :
Je pense que chaque personne prend de notes d'une manière particulier. C'est difficile de comprendre des notes des autres
- 104 BRAC dit :
Je crois
- 105 T dit :
ils sont un peu rudes à Dauphine !

106 T dit :
je suis d'accord avec BRAC, et qu'en pense COLN ?

107 BRAC dit :
vraiment rudes!

108 COLN dit :
c'est vrai BRAC, mais c'est un vrai défi de prendre des notes suffisamment claires que tout le monde

109 COLN dit :
puisse comprendre

110 T dit :
et vous COLN, il vous arrive de demander aux autres leur notes ?

111 T dit :
leurs notes

112 COLN dit :
non, je crois que c'est difficile de lire les notes des autres, mais je crois aussi qu'un France ce n'est pas nécessaire...

113 COLN dit :
d'aller à tous les cours, au moins dans mon master

114 COLN dit :
On y va pour voir où il est le professeur.

115 T dit :
En France ce n'est pas nécessaire ?

116 T dit :
je crains de ne pas avoir bien compris...

117 COLN dit :
En général mes examens n'ont rien à voir avec le cours

118 COLN dit :
et je peut aller lire les livres pour mieux comprendre ce que le professeur dit

119 BRAC dit :
Je n'ai pas des examens, mais j'entendu la même chose des autres étudiantes.

120 COLN dit :
et si je ne vais pas au cours et je fais mes lectures

121 COLN dit :
cela suffit

122 BRAC dit :
De toute façon, c'est étonnant de voir que les étudiantes prennent des notes de absolument tout que le prof dit.

123 COLN dit :
Les professeurs de mon master dictent ce qu'on doit écrire

124 MEXO dit :
sinon, il y en a certains profs qui écrivent sur le tableau ce qui est important

125 BRAC dit :
ça c'est étrange pour moi

126 T dit :
BRAC et COLN, j'ai l'étrange impression que vous parler de deux choses différentes

127 T dit :
COLN parle du fait qu'il n'est pas utile pour elle de prendre beaucoup de notes car les cours n'ont rien à voir avec les examens

128 T dit :
et BRAC dit qu'elle trouve étrange que les étudiants ont tendance à tout noter

129 BRAC dit :
oui, j'ai compris. J'ai ajouté que les étudiants prennent des note quand même.

130 T dit :
j'ai du mal à vous suivre !

131 COLN dit :
oui, exactement

132 BRAC dit :
même quand il n'y a rien à voir avec leur sujet ou leur domaine d'étude

133 T dit :

oui BRAC, disons que cela peut arriver surtout lorsqu'on est étranger et que l'on vient d'arriver en France, non?
134 MEXO dit :
je suis d'accord avec BRAC. ça doit être culturel
135 T dit :
tout à fait d'accord aussi MEXO
136 BRAC dit :
c'est vrai
137 MEXO dit :
mais, au même temps, le fait de prendre des notes sert pour montrer à celui qui parle qu'il ne doit pas dire de
betises car ça sera écrit
138 COLN dit :
lol
139 T dit :
La discussion va bon train, mais je suis au regret de vous dire qu'il est l'heure de nous quitter
140 BRAC dit :
d'accord. à la semaine prochaine donc.

Vous avez envoyé un wizz.

141 T dit :
mais je voulais vous demander une chose
142 T dit :
avant de partir
143 T dit :
avez-vous lu le message de Lavinia dans le forum de discussion ?
144 BRAC dit :
non
145 T dit :
dans le salon des clavardeurs ?
146 COLN dit :
non
147 MEXO dit :
non plus
148 T dit :
je passe donc la parole à C
149 C dit :
allez-y T
150 T dit :
ah d'accord merci
151 C dit :
c'est vous qui avez commencé.
152 T dit :
très bien merci
153 T dit :
Lavinia n'a pas pu assister au séance de clavardage cette semaine, et elle demande comment savoir s'ce qui a
été dit
154 T dit :
durant ces séances
155 T dit :
aux séances excusez moi
156 C dit :
mais plus tard, cela peut concerner tout le monde aussi.
157 T dit :
nous pensons mettre la transcription des discussions sur le forum pour ceux qui se retrouveraient dans la
même situation
158 T dit :
qu'en pensez-vous ?
159 COLN dit :

je suis d'accord

160 BRAC dit :

bonne idée. En fait, j'étais en train de copier la section d'aujourd'hui sur mon ordinateur.

161 MEXO dit :

moi aussi

162 C dit :

c'est très bien alors !

163 C dit :

avant de le faire, je voulais d'abord écouter vos opinons.

164 C dit :

opinions, pardon

165 T dit :

et puis à l'avenir, il serait intéressant de jeter un oeil régulièrement à la plate-forme

166 T dit :

il s'y passe quelque chose tous les jours

167 T dit :

à bientôt et à la prochaine !

168 BRAC dit :

à bientôt. Et merci !

169 C dit :

bonne journée et à bientôt !

170 T dit :

merci à vous !

171 COLN dit :

à bientôt!

172 MEXO dit :

bonne journée les filles

COLN a quitté la conversation.

173 T dit :

au revoir !

BRAC a quitté la conversation.

Séance 3

Parler ou écrire le français à l'université, ce n'est pas le français de tous les jours. Quelles sont les particularités que vous avez remarquées selon votre expérience ?

Séance 3-1 (le 17 mars 2008)

Participants : BRAF, BRAL, COLB, COLD, GREE, POLJ

BRAF a rejoint la conversation.

COLB a rejoint la conversation.

- 1 C dit :
bonjour tout le monde
- 2 T dit :
bonjour BRAF, et COLB
- 3 T dit :
comment allez-vous ?
- 4 COLB dit :
Bonjour a tous
- 5 BRAF dit :
ça va très bien
- 6 T dit :
c'est un lundi matin un peu gris mais j'espère que vous êtes quand même en forme !

POLJ a rejoint la conversation.

- 7 T dit :
bonjour POLJ
- 8 POLJ dit :
Bonjour à tous!
- 9 BRAF dit :
T, j'aimerais savoir si à la fin de cette formation je peux avoir une attestation pour joindre à mon dossier de ECTS

in Formation à distance a rejoint la conversation.

COLD a rejoint la conversation.

- 10 T dit :
bonjour COLD
- 11 C dit :
c'est BRAL, qui est "in Formation à distance".
- 12 T dit :
d'accord merci C
- 13 in Formation à distance dit :
bonjour à tous
- 14 COLD dit :
Bonjour
- 15 COLB dit :
J'ai aussi la même question de Rousselot.
- 16 BRAF dit :
COLB je m'appelle BRAF, rousselot est mon nom d'épouse
- 17 COLB dit :
je m'excuse
- 18 BRAF dit :
pas de problème
- 19 T dit :

pour répondre à votre question COLB et BRAF

GREE a rejoint la conversation.

- 20 T dit :
je ne suis pas sûre que la formation que nous vous proposons puisse délivrer des attestations de participation
- 21 COLB dit :
j'étais en train de corriger, je n'aime pas du tout être appelé par mon nom, BRAF
- 22 T dit :
Bonjour GREE
- 23 GREE dit :
Bonjour T!
- 24 in Formation à distance dit :
je me posais également cette question T.
- 25 GREE dit :
Bonjour C!
- 26 C dit :
Bonjour !
- 27 T dit :
il faudra que nous nous renseignons C et moi à ce sujet et nous vous donnerons la réponse très prochainement
- 28 COLB dit :
Pour mon institution il est important d'avoir des attestations
- 29 COLB dit :
merci bien,
- 30 T dit :
oui je comprends tout à fait COLB
- 31 GREE dit :
Je suis en retard...
- 32 T dit :
bon, il me semble que là maintenant tout le monde est arrivé
- 33 GREE dit :
c'est quoi le sujet d'aujourd'hui?
- 34 T dit :
nous allons pouvoir commencer
- 35 T dit :
"parler ou le français à l'université..."
- 36 BRAF dit :
Merci T. Non, il ne s'agit pas de ne pas aimer. Il y a des situations formelles où on m'appelle par mon nom d'épouse. Si je souligne mon prénom ici c'est parce qu'il n'est pas évident pour tous de savoir quel est le prénom et nom
- 37 C dit :
en ce qui concerne le problème de l'attestation, T et moi demanderons à notre supérieur plus tard.
- 38 COLB dit :
d'accord
- 39 C dit :
Donc... bonne discussion !
- 40 T dit :
Quelles sont les particularités que vous avez remarquées selon votre expérience ?
- 41 GREE dit :
pourrais tu reformuler la question?
- 42 T dit :
autrement dit, français académique versus français de tous les jours
- 43 GREE dit :
moi je vois formel versus familier...
- 44 in Formation à distance dit :
le côté formel du français académique et informel du français de tous les jours par exemple
- 45 T dit :

- c'est à peu près ça BRAL
- 46 GREE dit :
deux registres très différents...
- 47 BRAF dit :
le registre informel est beaucoup plus détendu alors que le registre formel requiert l'usage d'un langage soutenu
- 48 T dit :
très bien...
- 49 GREE dit :
les deux peuvent se présenter à l'oral et à l'écrit.
- 50 T dit :
c'est-à-dire GREE ?
- 51 GREE dit :
dans les deux situations je développe les deux compétences, à la fois oral et écrit...
- 52 GREE dit :
y a t il du français académique à l'oral...
- 53 T dit :
pour l'instant, nous parlons du français informel
- 54 GREE dit :
au cours d'un séminaire, un exposé etc,
- 55 GREE dit :
là ce n'est pas de l'informel.
- 56 T dit :
non, effectivement. mais par exemple, à l'oral, en français informel, réfléchissez-vous beaucoup avant de parler ?
- 57 GREE dit :
quand j'apprends le FLE, oui!
- 58 GREE dit :
maintenant moins que ça...
- 59 GREE dit :
mais quand même...
- 60 COLB dit :
L'emploi du langage formel, il faut faire attention à la syntaxe, à la morphologie.
- 61 in Formation à distance dit :
pour le français informel je réfléchis moins
- 62 GREE dit :
s'il s'agit d'une interaction qui relève d'un rituel quotidien c'est automatique mais dans une discussion je réfléchis plus...
- 63 GREE dit :
on est toujours au langage informel n'est-ce pas?
- 64 GREE dit :
informel.
- 65 T dit :
Oui GREE, mais qu'entendez-vous par rituel quotidien ?
- 66 T dit :
quotidien ?
- 67 GREE dit :
saluer son voisin, dire bonjour/comment allez-vous etc.
- 68 T dit :
très bien merci de la précision, est-ce pareil pour les autres ?
- 69 T dit :
j'ai l'impression que ce lundi matin est très dur...
- 70 T dit :
et au niveau de l'écrit en français informel
- 71 BRAL dit :
c est la même chose
- 72 BRAL dit :
même

- 73 T dit :
(je pars du principe "qui ne dit mot consent")
- 74 BRAL dit :
je réfléchis moins, les contraintes sont moindres
- 75 BRAF dit :
oui c'est vrai cathérine mais je vois l'évolution de la discussion
- 76 T dit :
et en quoi les contraintes sont-elles moindres BRAL ?
- 77 COLD dit :
pour moi, c'est plus facile l'écriture du français académique que le français informel
- 78 BRAL dit :
je pense que les erreurs en français informel sont plus acceptables par exemple
- 79 BRAL dit :
tant à l'oral qu'à l'écrit
- 80 COLD dit :
je suis d'accord
- 81 BRAF dit :
Tiens! Nous avons un point en commun. Lorsque j'ai commencé à apprendre la langue française, j'étais plus à l'aise pour lire et comprendre les textes académiques
- 82 GREE dit :
tout dépend de la situation de communication et du moyen de communication...
- 83 GREE dit :
moi aussi Francesca!
- 84 POLJ dit :
moi, je trouve que le français formel est un peu "rigide" - je veux dire que il y a beaucoup des structures formelles à utiliser mais juste par question de la politesse, l'habitude d'être trop formelle - même si ils ne sont pas vraiment nécessaires
- 85 POLJ dit :
ça me donne une impression que le français formel est très "artificiel"
- 86 COLD dit :
je ne comprend pas c'est que POLJ veut dire
- 87 T dit :
"il y a beaucoup de structures formelles même si elles ne sont pas vraiment nécessaires "
- 88 T dit :
je crois que c'est ce que POLJ a voulu dire ?
- 89 BRAF dit :
je comprends ce qu'elle veut dire peut-être. Est-ce que toi, POLJ, retrouve cette superficialité dans la répétition de formules toute prête?
- 90 POLJ dit :
j'ai une impression que dans français académique il y a une "pression" d'être le plus formel possible et à la fin - c'est compliqué
- 91 POLJ dit :
comme le plus compliqué = le plus intelligent
- 92 GREE dit :
soit on utilise des formules, verbes, syntagmes longs qui sont formels, dans une situation informelle, car les formels sont plus fixes, assez stéréotypés tandis que les interactions informelles à l'oral demandent plus de fluidité!
- 93 COLB dit :
Oui Johana, j'ai la même impression
- 94 BRAF dit :
c'est vrai, il y a cela aussi et je trouve tout à fait faux
- 95 BRAF dit :
tout à
- 96 T dit :
c'est-à-dire que vous trouvez que le français formel est plus artificiel du fait que l'on demande des structures syntaxiques plus élaborées que dans le français informel ?
- 97 GREE dit :
tout est artificiel!

- 98 COLB dit :
C'est plutôt culturelle.
- 99 GREE dit :
la langue elle-même est une construction artificielle...
- 100 BRAF dit :
d'ailleurs lorsqu'on commence à apprendre la langue il y a toujours les locuteurs natifs qui répètent avec beaucoup de fierté que la langue française est très difficile à apprendre, ce qui n'est pas vrai car toutes les langues ont leur degré de complexité
- 101 T dit :
pourriez-vous expliciter COLB ?
- 102 GREE dit :
je dirai comme Béatriz!
- 103 GREE dit :
plutôt intellectuelle!
- 104 POLJ dit :
BRAJ, je trouve que c'est malheureusement le cas très fréquent entre les Français
- 105 COLB dit :
Fracisca, je pense que le Français a une grande variété de formes pour exprimer la même idée
- 106 COLD dit :
tout à fait, je suis d'accord avec BRAJ
- 107 T dit :
Je reviens sur ce qu'a dit GREE
- 108 GREE dit :
je ne suis pas d'accord avec la dernière idée de Béatriz!
- 109 T dit :
je n'ai pas très bien compris ce que vous avez voulu dire par "la langue est artificielle"
- 110 BRAJ dit :
oui et cela peut être analysé de plusieurs façons: peut-être cela doit être lié au couple "difficulté-intelligence", c'est-à-dire si tu ne réussis pas tu n'es pas intelligent, ce qui n'est pas vrai non plus
- 111 T dit :
compris
- 112 COLD dit :
mais je pense aussi que dans certaines langues la politesse (pourtant la complexité) est oubliée
- 113 GREE dit :
la richesse n'est pas l'avantage du français!
- 114 COLD dit :
c'est à dire?
- 115 BRAJ dit :
ou alors cela fonctionne pour les natifs comme une manière de mettre la langue en valeur, mais cela a des conséquences car un apprentis peu intéressé peut aller ailleurs et chercher une autre langue à apprendre, ou alors celui qui est intéressé va tout de suite créer un blocage
- 116 BRAJ dit :
à propos des règles de politesse chaque langue a les siennes, je ne vois pas pourquoi la langue française soit la seule au monde en les ayant
- 117 GREE dit :
par rapport à ça: Fracisca, je pense que le Français a une grande variété de formes pour exprimer la même idée: je ne suis pas d'accord!
- 118 T dit :
qu'en pensez-vous les autres ?
- 119 BRAJ dit :
j'ai dit le contraire les formes d'expressions sont bien restreintes à commencer par les formes de politesse à la fin des lettres, tous les Français disent la même chose et personne ne peut ignorer ces formules, c'est-à-dire le système ne permet pas que les natifs créent d'autres mots pour exprimer la même chose
- 120 GREE dit :
formel/informel, académique/quotidien...c'est plutôt une question de familiarisation à des registres et non pas de difficulté...
- 121 BRAL dit :

- je pense que c'est normal que dans des lettres administratives on tombe toujours sur les mêmes formules.
Dans vos langues maternelles ce n'est pas comme cela??
- 122 GREE dit :
évidemment!
- 123 BRAF dit :
surtout pas dans la mienne, au Brésil.
- 124 COLB dit :
Toutes les langues ont, je pense, leurs propres règles de politesse, et c'est à nous de le connaître pour les employées.
- 125 GREE dit :
il y a quand même des formes standardisées!
- 126 COLD dit :
en espagnol, les formules existent, mais ne sont pas complexes
- 127 BRAL dit :
BRAJ je suis brésilienne aussi et je trouve qu'il y a aussi certaines formules "administratives" dans les lettres, mais peut-être que l'on est moins confronté au besoin d'écrire ces lettres, ce qui n'est pas le cas en France
- 128 BRAJ dit :
oui les formes standardisées existent et elles sont toujours, au Brésil, renouvelées. Même qu'à la fin il faut remercier, on le fera en employant une formule qui exprime vraiment le sentiment du locuteur
- 129 GREE dit :
en grec c'est pareil...
- 130 BRAJ dit :
locuteur
- 131 BRAJ dit :
salut joana, les lettres étaient un exemple
- 132 COLB dit :
en plus la réponse ne sera pas la même si on ne suit pas les formules standards
- 133 GREE dit :
il y a des formes standardisées mais si le locuteur est un excellent connaisseur de la langue, là il peut jouer ou manipuler la langue.
- 134 T dit :
je pense que c'est la même chose dans vos langues respectives non ?
- 135 GREE dit :
je partage la dernière Béatriz!!!
- 136 BRAL dit :
oui
- 137 BRAJ dit :
justement Effychia, c'est exactement ça ce qui se passe avec les formules de politesse employées à la fin de la lettre
- 138 T dit :
mais par rapport à votre expérience personnelle,
- 139 T dit :
avez-vous des souvenirs d'avoir provoqué des malentendus
- 140 BRAL dit :
en contexte formel ou informel?
- 141 T dit :
ou d'avoir fait des sottises à cause d'expressions inappropriées ?
- 142 GREE dit :
je partage la première BRAJ...
- 143 T dit :
dans le contexte formel
- 144 T dit :
à cause
- 145 T dit :
à cause excusez-moi
- 146 GREE dit :
l'oral plus étrange que l'écrit à mes débuts de la langue française...
- 147 BRAJ dit :

oui,
148 GREE dit :
moi j'ai crée des malentendus...

149 T dit :
est-ce le cas pour les autres ?

150 COLD dit :
oui

151 BRAF dit :
oui, surtout le matin ave les "bonjours" qui a mon avis il devrait y avoir une étude sémantique de ces plusieurs façons de dire le mot "bonjour". De fois cela sort vraiment de l'intention g enuine de saluer

152 POLJ dit :
je pense que c'est normal que au début on fait des erreurs, dans chaque langue etrangère!

153 T dit :
"l'intention g enuine" ?

154 BRAF dit :
l'intention principale de vouloir saluer les gens

155 T dit :
ah oui d'accord

156 COLB dit :
moi aussi, le bonjour m'a donn e de problème, bonjour l'après-midi, on commence à dire, mais non c'est bonsoir...

157 T dit :
je n'avais jamais remarqu e cela auparavant !

158 COLD dit :
moi non plus

159 COLD dit :
est c'est vrai

160 C dit :
c'est vraiment intéressant ce que vous êtes en train de discuter. on va prolonger la discussion jusqu'à 11h 10.

161 BRAF dit :
oui c'est intéressant, je pense que la séance d'aujourd'hui peut susciter plusieurs sujets de recherche, je dirai d'ailleurs que c'est une source la séance de calvardage

162 T dit :
très bien, merci C

163 T dit :
pour revenir aux problèmes des malentendus,

164 T dit :
qu'est-ce qui selon vous était la cause de ces malentendus ? Un problème lexical, syntaxique...?

165 GREE dit :
en plus culturel!

166 T dit :
ou culturel ?

167 COLD dit :
culturel

168 T dit :
merci GREE !

169 BRAF dit :
BRAL, desculpe, je t'ai appell e de Joana dans la conversation

170 COLD dit :
et lexical

171 BRAL dit :
pas de probleme!!

172 COLB dit :
Je suis d'accord avec COLD, culturel.

173 T dit :
"excusez-moi" serait plus appropri e

174 T dit :
ou excuse-moi

175 COLB dit :
excuse-moi,
176 BRAF dit :
excuse-moi, T, j'ai fait un code-switch sans le vouloir
177 T dit :
pas de problème !
178 COLD dit :
excusez-moi
179 T dit :
comme nous nous approchons de la fin de la séance
180 COLB dit :
c'est très formel, et on se connaît,
181 T dit :
je pense qu'un petit récapitulatif serait bienvenu qu'en dites-vous ?
182 GREE dit :
oui!!!
183 T dit :
je m'en doutais

Vous avez envoyé un wizz.

184 BRAF dit :
c'est fini
185 BRAF dit :
au revoir à tout le monde
186 COLB dit :
à lundi, ca serait lundi pâques?
187 T dit :
eh bien le temps passe vraiment vite !
188 C dit :
alors, êtes-vous d'accord pour mettre la transcription dans le forum ?
189 BRAF dit :
ouiiii
190 COLD dit :
au revoir, à lundi
191 COLB dit :
aurevoir à tous
192 T dit :
Lundi nous seron là pour la séance
193 C dit :
mais cela ne veut pas dire que vous pouvez vous absenter ,n'est-ce pas ?
194 COLB dit :
pardon, quel forum?
195 T dit :
il me semble que les vacances de Pâques c'est bien plus tard
196 C dit :
dans le salon des clavardeurs
197 POLJ dit :
le lundi de paques - il y a une seance aussi?
198 BRAL dit :
oui et au revoir
199 C dit :
comme vous voulez
200 C dit :
voulez-vous une séance lundi de pâques ou non ?
201 POLJ dit :
pour moi, c'est la fete que je passe avec ma famille, alors ...
202 GREE dit :

bye bye...chers amis!
203 BRAF dit :
pour moi cela m'est égal

GREE a quitté la conversation.

204 T dit :
au revoir GREE
205 C dit :
au revoir, GREE!
206 T dit :
de toutes façons nous vous tiendrons au courant pour cette séance n'est-ce pas C ?
207 C dit :
fbien sûr
208 BRAF dit :
ok entendu à la prochaine
209 T dit :
à la prochaine BRAF
210 POLJ dit :
d'accord, à bientôt, au revoir
211 COLD dit :
à la prochaine
212 C dit :
à bientôt !
213 T dit :
à bientôt tout le monde

BRAF a quitté la conversation.

214 C dit :
merci pour votre participation !!

COLD a quitté la conversation.

BRAL a quitté la conversation.

POLJ a quitté la conversation.

215 COLB dit :
A bientôt et merci
216 T dit :
à bientôt

COLB a quitté la conversation.

217 C dit :
à bientôt !

Séance 3-2 (le 20 mars 2008)

Participants : COLN, CGOW, MEXO, T

Participants : T (tuteur), COLN, MEXO, CGOW (CGOP)

MEXO a rejoint la conversation.

1 C dit :

- bonjour T, bonjour MEXO
- 2 T dit :
bonjour MEXO
- 3 T dit :
bonjour C
- 4 MEXO dit :
bonjour T
- 5 T dit :
comment allez-vous MEXO ?
- 6 MEXO dit :
très bien,
- 7 MEXO dit :
et vous?
- 8 T dit :
bien merci
- 9 T dit :
je pense que nous devrions commencer même si vous êtes seul pour l'instant
- 10 T dit :
qu'en dites-vous ?
- 11 MEXO dit :
comme vous voulez, moi ça ne me dérange pas
- 12 T dit :
très bien
- 13 T dit :
vous souvenez-vous du sujet du jour ?
- 14 MEXO dit :
mmm, no, je ne suis pas allé sur la plateforme cette semaine
- 15 T dit :
ce n'est pas grave, je vous le rappelle
- 16 T dit :
Parler ou écrire le français à l'université
- 17 T dit :
Quelles sont les particularités que vous avez remarquées selon votre expérience ?
- 18 MEXO dit :
les expériences sont très variées. Je commence par le cas du français parlé
- 19 T dit :
d'accord
- 20 MEXO dit :
j'ai constaté qu'à l'université on peut parler plusieurs types de français. En effet, ça va dépendre de la personne qu'on a en face.
- 21 T dit :
oui...
- 22 MEXO dit :
dans mon cas, j'ai surtout mal quand je parle avec les plus jeunes
- 23 T dit :
et pourquoi avez-vous du mal avec les plus jeunes ?
- 24 MEXO dit :
le vocabulaire et la prononciation est très différents entre un élève de 18 ans et un de 22 ans
- 25 T dit :
vous parlez ici des différences de registres ?
- 26 MEXO dit :
no, je pense que de fois les plus jeunes essaient de parler avec un accent un peu différent
- 27 MEXO dit :
mais, avec le temps ils le perdent,
- CGOP a rejoint la conversation.
- 28 T dit :

- je vois mieux ce que vous voulez dire
- 29 T dit :
Bonjour CGOW
- 30 C dit :
Voici CGOW, étudiant de Paris 3.
- 31 T dit :
bienvenu parmi nous
- 32 MEXO dit :
bonjour CGOW
- 33 T dit :
alors CGOW, puisque vous êtes là, pourriez-vous nous dire quelles sont les particularités que vous avez remarquées concernant le français parlé ?
- 34 T dit :
MEXO remarquait tout à l'heure qu'il avait du mal avec l'accent des jeunes
- 35 T dit :
mais je voulais vous demander si vous réfléchissiez beaucoup avant de verbaliser ?
- 36 MEXO dit :
moi, je devrais le faire, parce que de fois je me rends compte de mes erreurs après avoir parlé.
- 37 CGOP dit :
Excusez-moi; j'ai pris du temps avant de réagir. Je voudrais dire que j'ai eu à rencontrer le même problème quand je suis arrivé à Paris.
- 38 T dit :
où se situait le problème selon vous ?
- 39 T dit :
était-ce un problème lié à la syntaxe, au lexique, ou encore au code culturel ?
- 40 MEXO dit :
dans le vocabulaire. Ils utilisent des mots qui ne sont pas très courants ou qui ont un autre sens normalement.
- 41 CGOP dit :
Le débit et l'intonation se discriminaient plus par rapport à ce qui m'était habituel
- 42 T dit :
c'est la raison pour laquelle CGOW vous avez eu du mal à comprendre ce qui était dit ?
- 43 T dit :
cela vous arrive-t-il aussi MEXO ?
- 44 MEXO dit :
moi, c'est surtout un problème de vocabulaire. mais c'est vrai que l'intonation est particulier
- 45 CGOP dit :
Personnellement, je comprenait le discours, mais j'avais du mal à suivre le rythme.
- 46 T dit :
très bien, alors jusqu'à maintenant nous avons parlé du français de tous les jours à l'oral
- 47 T dit :
maintenant intéressons-nous à l'écrit
- 48 T dit :
à quel genre d'écrit vous exercez-vous dans la vie quotidienne ?
- 49 MEXO dit :
de mon cote, el problème que je trouve le plus embêtant est quand il faut écrire sur le tableau.
- 50 T dit :
exercez (excusez-moi)
- 51 T dit :
c'est-à-dire MEXO ?
- 52 MEXO dit :
j'ai toujours peur d'écrire une bêtise qui fasse rire à tout le monde
- 53 CGOP dit :
Moi, je m'intéresse plus au classique (littéraire). Je n'ai pas eu la chance de beaucoup lire la bande dessinée et même les romans policiers; et du coup, c'est cette habitude que j'ai gardé.
- 54 T dit :
il vous arrive d'écrire CGOW ?
- 55 T dit :
je veux dire par là écrire des essais par exemple ?

- 56 CGOP dit :
J'écris souvent...
- 57 T dit :
et vous MEXO ?
- 58 MEXO dit :
pas énormément
- 59 CGOP dit :
je pense que je suis plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral
- 60 MEXO dit :
juste les corrigés des copies
- 61 T dit :
partagez-vous l'avis de CGOW MEXO ?
- 62 MEXO dit :
pas du tout. moi je suis plus à l'aise à l'oral
- 63 MEXO dit :
peut être parce que j'écris moins
- 64 T dit :
c'est intéressant...
- 65 CGOP dit :
Je voudrais souligner le fait que je ressens parfois le sentiment d'insécurité linguistique, et donc je fais attention à ne pas commettre des fautes...
- 66 T dit :
oui c'est important effectivement
- 67 T dit :
et que pouvez-vous dire concernant le français académique ?
- 68 T dit :
à l'oral par exemple êtes vous toujours aussi à l'aise MEXO ?

COLN a été ajouté à cette conversation. L'écriture manuscrite n'est plus prise en charge car tous les participants ne peuvent pas afficher les messages manuscrits. Les messages manuscrits seront envoyés comme du texte.

- 69 T dit :
bonjour COLN
- 70 MEXO dit :
d'habitude oui. mais ça me arrive de me trouver dans de situations dont le sujet de conversation est très compliqué. dans ce cas, je ne parle pas, j'apprends.
- 71 MEXO dit :
bonjour COLN
- 72 T dit :
et vous CGOW ?
- 73 COLN dit :
bonjour à tous!
- 74 T dit :
aujourd'hui les hommes sont présents !
- 75 CGOP dit :
Bonjour COLN. Pour répondre à T, je dirais que j'ai à mon actif trois travaux de fin d'études et quelques publications de participation aux colloques et autres articles scientifiques...
- 76 T dit :
très beau palmarès en effet !
- 77 COLN dit :
Pour moi cela dépend de la situation, je crois qu'il y a des personnes qui ont un français plus difficile à comprendre à l'oral
- 78 COLN dit :
à cause des blagues et expressions de double sens, des nuances que parfois je ne comprends pas
- 79 CGOP dit :
Cependant, je dois travailler le discours oralisé.
- 80 T dit :
vous parlez du français académique ici COLN ?

- 81 COLN dit :
plutôt du discours familier
- 82 T dit :
d'accord, parce que selon moi il y a des différences entre le français de tous les jours et le français académique
- 83 T dit :
ne croyez-vous pas ?
- 84 CGOP dit :
Le différence est remarquable...
- 85 COLN dit :
oui, c'est plus formel et doit être claire, explicite
- 86 MEXO dit :
je pense que chaque discipline a un français spécifique. par exemple, je me vois mal suivre un cours de médecine et de comprendre quoi que ce soit.
- 87 T dit :
êtes vous d'accord avec ce que dit MEXO ?
- 88 COLN dit :
c'est vrai que chaque discipline a une terminologie
- 89 CGOP dit :
Vous vous rendez compte que je voulais parler de "la différence"
- 90 T dit :
c'est-à-dire CGOW ?
- 91 T dit :
ah oui je viens de comprendre excusez-moi
- 92 CGOP dit :
Entre le français académique et le familier, il y a bien sûr une différence tout à fait structurelle...
- 93 CGOP dit :
C'est vrai que parfois quand on est "scientifique", on ne le réalise pas soi-même, mais devant celui qui ne l'est pas, c'est remarquable
- 94 T dit :
en parlant de différence structurelle qu'entendais-tu exactement CGOW ?
- 95 T dit :
(bien qu'il soit déjà 11h03 C signale que nous avons jusqu'à 11h10)
- 96 CGOP dit :
Je fais allusion à la structure de la langue: morphosyntaxe, lexique, etc.
- 97 T dit :
qu'en pensent les autres ?
- 98 T dit :
une petite précision, morphosyntaxe = morphologie + syntaxe
- 99 MEXO dit :
oui, c'est une différence très importante. mais je pense que cette différence est plus importante dans le français écrit.
- 100 COLN dit :
Merci, c'était très intéressant mais je dois partir
- 101 CGOP dit :
Octavia n'a pas tort. Mais je constate que, placé dans une situation de communication académique, on fait toujours attention pour ne pas parler comme "monsieur tout le monde"...
- 102 T dit :
d'accord COLN
- 103 COLN dit :
à la prochaine séance
- 104 T dit :
il est effectivement déjà l'heure
- COLN a quitté la conversation.
- 105 T dit :
si vous souhaitez rester un peu CGOW et MEXO
- 106 T dit :

pour conclure la discussion

107 MEXO dit :
d'accord

108 T dit :
on peut vous accorder encore un moment

109 CGOP dit :
Pas de problème

110 T dit :
"ne pas parler comme Monsieur tout le monde" est effectivement l'une des caractéristiques du discours académique non ?

111 T dit :
mais si nous devons résumer les caractéristiques de ce discours en d'autres termes?

112 T dit :
, que proposeriez-vous ?

113 CGOP dit :
Pour moi, la première caractéristique du discours académique c'est son registre (littéraire)...

114 T dit :
oui, disons proche du registre littéraire...ensuite...

115 MEXO dit :
il faut respecter le vocabulaire technique propre au sujet.

116 T dit :
oui...

117 CGOP dit :
Ensuite, il s'inscrit dans l'intertexte disciplinaire

118 T dit :
c'est-à-dire ?

119 CGOP dit :
C'est-à-dire que le locuteur construit son discours en prenant en compte ce qui a déjà été prononcé dans son domaine d'action

120 T dit :
tout à fait d'accord

121 T dit :
autre chose ?

122 CGOP dit :
J'ajouterai que le discours académique est contraignant

123 CGOP dit :
et normatif

124 T dit :
oui je crois que tout le monde partage cet avis n'est-ce pas MEXO ?

125 T dit :
ceci étant dit, nous avons eu une très bonne discussion aujourd'hui

126 MEXO dit :
tout à fait. je tiens à féliciter à CGOW pour la profondeur et précision de ces commentaires

127 CGOP dit :
Flatté!

128 T dit :
il est clair que CGOW a l'habitude d'écrire

129 T dit :
et de plus il travaille en didactique des langues ce qui explique la précision et le caractère spécialisé de son discours

130 CGOP dit :
Merci MEXO. Je partage le même sentiment pour toi

131 T dit :
pas de panique MEXO, vous étiez très bien aussi

132 MEXO dit :
merci

133 T dit :
je vous remercie tous les deux d'être restés jusqu'au bout

134 C dit :

C'était impressionnant, votre discussion !

135 CGOP dit :

T, n'est-ce pas l'avantage du travail coopératif: on donne et on reçoit...

136 T dit :

tout à fait CGOW !

137 CGOP dit :

Merci et la prochaine

138 T dit :

eh bien il est 11h30, tout le monde peut tranquillement retourner à ses occupations

139 C dit :

Alors la transcription sera envoyée par courrier personnel, comme je l'ai précisé dans le forum.

140 CGOP dit :

Merci et à la prochaine

141 C dit :

courrier électronique

142 MEXO dit :

merci à tous, et à la prochaine

143 T dit :

merci beaucoup, à la prochaine !

144 C dit :

bonne journée !

MEXO a quitté la conversation.

Séance 4

Il y a des règles à respecter en milieu universitaire ou scientifique en France, qui peuvent vous paraître étranges au début telles que la manière de s'habiller et de parler avec d'autres chercheurs, auteurs, professeurs. Quelles sont les règles que vous avez remarquées ? Parlez de vos expériences.

Séance 4-1 (le 24 mars 2008)

Participants :FINA, T (tuteur), BRAF, ITAP, IRIS.

FINA a rejoint la conversation.

- 1 C dit :
Bonjour !
- 2 T dit :
BonjourFINA
- 3 T dit :
bonjour C
- 4 T dit :
joyeuses Pâques !
- 5 FINA dit :
Bonjour T et Hyeoun...jusqu'ici. Et joyeuses Pâques à vous également !
- 6 T dit :
merci

ITAP a rejoint la conversation.

- 7 C dit :
merciFINA
- 8 T dit :
bonjour ITAP !
- 9 C dit :
bonjour paolo
- 10 ITAP dit :
bonjour à toutes
- 11 T dit :
c'est bien que vous soyez là aujourd'hui
- 12 ITAP dit :
je me doutais que le lundi de paques beaucoup de gens ne'étaient en vacances!
- 13 T dit :
oui, à mon avis aujourd'hui la séance sera plutôt calme
- 14 T dit :
mais cela ne nous empêchera pas de discuter car vous êtes là
- 15 T dit :
qu'en dites-vous ?
- 16 T dit :
souhaitez-vous maintenir la séance ?
- 17 FINA dit :
Oui, on peut la maintenir, à mon aivs, puisqu'on a déjà commencé, n'est pas ?
- 18 ITAP dit :
c'est comme vous préférez, nous pouvons peut-etre prendre partie à la prochaine séance, par votre commodité.
- 19 FINA dit :
pardon : avis
- 20 C dit :
il y a BRAF qui va venir

BRAF a rejoint la conversation.

21 T dit :

bonjour BRAF !

22 T dit :

vous êtes braves, c'est bien, nous allons commencer alors !

23 FINA dit :

D'accord

24 ITAP dit :

d'accord

25 T dit :

très bien

26 T dit :

aujourd'hui, le sujet de la séance est le suivant

27 T dit :

Il y a des règles à respecter en milieu universitaire ou scientifique en France, qui peuvent vous paraître étranges au début telles que la manière de s'habiller et de parler avec d'autres chercheurs, auteurs, professeurs. Quelles sont les règles que vous avez remarquées ? Parlez de vos expériences.

28 BRAF dit :

tiens! je ne me suis jamais rendue compte car il fait froid tout le temps et les corps sont bien couverts. En ce qui concerne la façon de parler avec les professeurs et d'autres autorités je crois que c'est pareil dans tous les autres pays

IRIS a rejoint la conversation.

29 BRAF dit :

car on n'utilise jamais avec eux un registre informel

30 T dit :

bonjour IRIS

31 IRIS dit :

bonjour tout le monde

32 ITAP dit :

Pour ce qui me concerne, je trouve l'ambiance académique française très proche de celle italienne que je connais. Cependant, il me semble qu'en France ce soit plus facile d'établir des relations plus détachées et formelles avec les autres étudiants et doctorants, puisque la plupart d'entre eux vousvoye les autres.. ce que je trouve assez formel.

33 T dit :

"vouvoie"

34 ITAP dit :

merci!

35 FINA dit :

Venant du nord, qui est un endroit moins formel que la France, pour moi aussi les contacts avec les professeurs reste assez formel. On peut tu-toier (ortho ?) les professeurs chez nous, mais ici non.

36 T dit :

de rien

37 T dit :

tutoyer

38 FINA dit :

merci !

39 T dit :

pas de quoi !

40 IRIS dit :

moi, j'ai habité aux états unis pendant 12 ans et là-bas, c'est très normal de tutoyer les professeurs et même les appeler par leurs prénoms. M

41 IRIS dit :

Mais en Iran, c'est presque impossible de tutoyer un professeur, il faut toujours vousvoyer et les appeler par leur titre comme Dr. X

- 42 T dit :
vouvoyer
- 43 IRIS dit :
OK merci 😊
- 44 T dit :
je rappelle qu'il vous faut éviter de mettre des émoticônes
- 45 IRIS dit :
mais j'ai bien vu qu'il y a des gens qui tutoient les profs ici; ce n'est pas tres normal mais ca se fait
- 46 ITAP dit :
Je vois très bien ce que IRIS dit. J'ai passé plusieurs mois aux étas-unis, et j'ai été frappée par le rapport qu'un étudiant établit là-bas avec l'institution universitaire en général. Notamment, les bibliothèques ne sont pas un lieu de souffrance, mais on y peut trouver des endroits diversifiés, pour lire, étudier, discuter en groupe; on y introduit boissons et nourritures, etc.
- 47 T dit :
les bibliothèques, "lieux de souffrance" ?
- 48 T dit :
partagez-vous cette idée les autres ?
- 49 FINA dit :
Mais, par contre, j'ai remarqué, que dans la petite bibliothèque privée, où j'étudies souvent, et où les mêmes professeurs qu'on rencontre dans les cour font leurs recherche, là-bas on peut établir les relations moins formels avec eux. Surtout les professeurs propose cela pour les étudiants qui font leurs thèse. C'est u endroit plus fermé que la fac et beaucoup plus intime.
- 50 BRAF dit :
oui tout à fait
- 51 IRIS dit :
je ne dirais pas que les bibliotheques sont des "lieux de souffrance" mais je suis d'accord avec le fait qu'en france il y a des regles tres strictes dans les bibliotheques.
Je ne vois pas, par exemple, pourquoi on ne peut pas boire quelque chose en etudiant
- 52 FINA dit :
Je ne partage pas completement l'opinion de ITAP. C'est normal que dans les bibliothèques il y a un endroit, où on se concentre purement aux études, mais c'est vrai que dans les bibliothèques plus modernes et recent il y peut avoir d'espace pour les cafés et d'autres endroits ou les étudiantes peuvent partegé leur vie sociale.
- 53 T dit :
je suis de l'avis d'Anne, mais la question que pose IRIS est aussi intéressante
- 54 IRIS dit :
oui je suis d'accord avecFINA, a chaque fois que je vois mon directeur de recherche pour discuter de mon memoire, on a une relation bien informelle, mais avec le meme professeur dans la salle de classe, la relation devient plus formelle devant les autres...
- 55 ITAP dit :
Je suis tout à fait d'accord. En employant l'expression "lieux de souffrance" je voulais attirer l'attention sur les rapports sevères que souvent on établit avec la culture.
- 56 FINA dit :
Moi aussi, j'étais shokée au début par les plusieurs règles strictes. Mais je le comprends mieux maintenant. Il y a beaucoup de monde ici qui manque le respect vers le propriété commune. Et c'est à cause de ceux gens là, à cause de lesquelles tout le monde souffrent. Très simple.
- 57 FINA dit :
choquée
- 58 T dit :
merciFINA
- 59 T dit :
c'est-à-dire ITAP ?
- 60 T dit :
c'est une très bonne réponse qu'Anne donne à IRIS
- 61 ITAP dit :
c'est à dire sur la dimension austère et sur la sensation de grandeur et d'importance que l'on ressent en entrant dans certains institutions européennes. Je m'y sens à l'aise, peut etre parce que j'y suis grandie, mais je remarquais seulement la différence qui m'a frappée aux étaus-unis.
- 62 IRIS dit :

- vous avez raison FINA, mais c'est pas juste pour tout le monde, n'est-ce pas?
- 63 T dit :
tout à fait ITAP
- 64 FINA dit :
Ah, oui, IRIS. C'est intéressant à savoir concernant les relations amicales avec un professeur. Je doutais si cela devient plus correcte de nouveau dans les cours. Car je ne suis pas encore dans ce niveau à devenir plus proche avec mes professeurs. Mais c'est très bien à savoir ! Merci.
- 65 BRAF dit :
cette sorte de relation et les moyens pour faciliter la tâche de lire aux Etats-Unis sont les mêmes au Brésil
- 66 IRIS dit :
mon directeur est toujours très sympa et amical, mais la façon dont il parle dans nos réunions est un peu différent de la façon dont il m'adresse dans la classe. Dans la classe, je suis comme tous les autres étudiants, mais quand on parle dans son bureau, c'est plus amical, plus personnel, ce qui est logique, je pense
- 67 T dit :
qu'avez-vous voulu dire par la tâche de lire BRAF ?
- 68 BRAF dit :
le travail de recherche dans les bibliothèques
- 69 IRIS dit :
et j'ai remarqué quelque chose d'intéressant, dans la classe, mon directeur de recherche tutoie tous les étudiants qui travaillent avec lui sur leurs thèses/mémoires, mais il vouvoie les autres étudiants qu'il ne connaît que dans la classe.
- 70 T dit :
ah d'accord, très bien
- 71 FINA dit :
Oui, ce n'est pas juste, IRIS. Et c'est un problème sans solution, je crains. C'est une mentalité qui est difficile à être éduquée pour penser plus aux autres et au bien de tout le monde ici... Mais comment protéger la propriété qui nous permet tous d'étudier autrement si on établit pas les règles à cause de ceux par exemple qui volent des livres ?
- 72 T dit :
il s'agit là d'une attitude cohérente selon moi, mais il est vrai qu'elle peut être un peu déstabilisante non ?
- 73 T dit :
je répondais à la dernière intervention de IRIS
- 74 FINA dit :
C'est vrai, IRIS ? Je crains que pour moi c'est impossible à suivre que je dois tutoyer et que vouvoyer si le professeur fait les deux pendant son cours.
- 75 T dit :
en général on opte pour le "vous" non ?
- 76 FINA dit :
..." qui volent des livres" dans mon dernière phrase là-haut. pardon.
- 77 IRIS dit :
non T, parce que tout le monde sait que la raison pour laquelle il est plus informel avec ses propres étudiants/doctorants est qu'il les connaît bien. Il en parle souvent, par exemple il dit IRIS fait ceci dans son projet et on en parle avec l'un l'autre...comme ça les autres étudiants savent pourquoi il est plus informel voire amical envers les doctorants qu'il connaît bien
- 78 BRAF dit :
oui c'est ça T et un jour j'étais en train de lire dans une des bibliothèques à la Sorbonne et j'avais soif. J'ai bu de l'eau et j'ai mis la bouteille à côté de la lampe puis je suis allée au toilette. Lors de mon retour j'ai remarqué que la bouteille était par terre. J'ai trouvé cela bizarre mais je me suis dit que peut-être c'était moi-même qui l'ai mise par terre. Une heure plus
- 79 BRAF dit :
tard j'ai bu à nouveau et tout d'un coup une dame est venue me faire de reproche. Je me suis déconcentrée complètement
- 80 T dit :
déconcentrée, oui, je suppose
- 81 BRAF dit :
oui, c'est ça, pardon
- 82 T dit :
les règles dans certaines bibliothèques sont très strictes

- 83 IRIS dit :
oui, en general on dit "vous" je suis vousvoyee (on peut former le passif avec le verbe vouvoyer?) dans tous mes cours excepte dans le cours avec mon directeur de recherche...
- 84 T dit :
oui on peut avoir le participe passé de vouvoyer
- 85 ITAP dit :
Je trouve que la vraie ligne de partage entre une attitude confidentielle et une formelle n'est pas nécessairement dans l'employ de "vous" ou de "tu": ma directrice de thèse en Italie continue de me vous voyer après des années de connaissance, mais de façon très confidentielle et amicale. Je pense que c'est une forme de respect réciproque - l'usage du tu, il faut d'ailleurs que ce soit
- 86 BRAF dit :
toutes les règles sont très autoritaires et elles existent par tout mais la façon de s'adresser aux gens pourrait être moins agressive car de toute façon on ne peut empêcher la soif des gens puis tout le monde est adulte malgré l'immaturation de certains
- 87 T dit :
en fait IRIS, dans le cas d'Anne qui n'est pas encore en doctorat et ne sait pas trop s'il faut vouvoyer ou tutoyer, je pense qu'il serait préférable qu'elle vouvoie
- 88 ITAP dit :
réciproque, et donc que l'étudiant aussi tutoye son professeur, ce qui souvent c'est difficile à mon avis, pour des raisons d'age etc
- 89 IRIS dit :
c'est interessant ce que dit ITAP, que c'est une forme de respect reciproque
- 90 IRIS dit :
oui, je suis tout a fait d'accord, moi je vouvoie toujours mes profs, meme mon directeur de recherche, j'ai dit que lui, mon directeur, il me tutoie, mais pour moi, qui que soit le prof, je le/la vouvoie car apres tout, il/elle est un prof et j'ai appris de ma culture de le/la respecter
- 91 FINA dit :
Oui, je suis d'accord avec ITAP. Et cela marche vice versa aussi : en Finlande on se tutoie tout le monde, mais cela ne veut pas dire, que les gens ne se respect pas. Le respect et là, et c'est evident por tout le monde, et on ne passe pas des certains limite de la politesse malgré les relations peu formels et amicals. Mais, par contre, c'est très facile pour nous à tutoyer...
- 92 IRIS dit :
vous avez raison, je pense qu'il faut toujours vouvoyer les profs afin de ne pas manquer du respect, surtout quand on vient d'une autre culture, il y a toujours des risques des mesententes, alors, il faut essayer de rester assez formel quand on ne sait pas quoi faire, ca minimise les risques d'etre impoli
- 93 T dit :
risque de malentendus
- 94 T dit :
tout à fait d'accord avec IRIS !
- 95 IRIS dit :
oui, desolee, mais alors que veut dire le mot mesentent?
- 96 T dit :
"mésentente" s'utilise aussi mais signifie plutôt "conflits"
- 97 FINA dit :
...et cela n'as pas necessairement rapport avec l'age. Il y a des profs qui ne veulent pas être vouvoyé. Ils veulent rester proche aux étudiants, et ils ne se considèrent pas "assez vieux" pour être vouvoyés. Pous beaucoup de monde chez nous c'est gênant être vouvoyer aussi.
- 98 T dit :
"malentendus" relève plutôt de ce qui a été mal compris
- 99 IRIS dit :
d'accord, merci T
- 100 T dit :
le temps passe à une vitesse incroyable et nous arrivons au terme de cette séance
- 101 T dit :
avez-vous remarqué d'autres codes culturels ?
- 102 T dit :
à part celui du vouvoiement et du tutoiement ?
- 103 FINA dit :

Pas vraiment, je dois dire.

104 FINA dit :
Mais on a parlé aussi des règles dans les bibliothèques.

105 IRIS dit :
oui, les profs ici ne donnent pas leurs numero de portable aux etudiants , meme aux doctorants, aux Etats Unis, ca se fait souvent si necessaire...en iran...pas vraiment non plus

106 T dit :
ah oui, très justeFINA !

107 T dit :
oui, c'est vrai IRIS, je n'y avais jamais prêté attention...

108 BRAF dit :
oui c'est vrai. Au Brésil c'est pareil les professeurs donnent leur numéro de portable et du fixe. Et très souvent les doctorants invitent leurs directeur ou directrice pour manger ensemble. Lorsque j'étais prof à l'université au Brésil les étudiants m'invitaient très souvent pour fêter leur anniversaire

109 FINA dit :
Moi, j'ai eu tout de suite le numéro de portable de ma tutrice - et c'est Master 1 que je fais...cela veut dire peut-être que j'ai eu de la change avec ma tutrice, et cela doit être plutôt rare, j'imagine.

110 BRAF dit :
et personne ne manque pas du respect avec l'autre

111 IRIS dit :
je ne sais pas avec les tutrices, mais c'est bien qu'elle te l'a donneFINA;

112 T dit :
eh bien je crois que nous allons pouvoir clôturer la séance qu'en dites-vous ?

113 T dit :
vous avez toutes été très bien aujourd'hui !

114 FINA dit :
Il me semble que c'est l'heure, oui, mais merci pour ce sujet ! C'est très intéressant.

115 T dit :
je salue votre détermination et votre courage !

116 ITAP dit :
je suis d'accord, c'était un sujet très intéressant. merci à tous, et bonne fin de fetes!

117 T dit :
Merci beaucoup, et bonnes Pâques à toutes !

118 FINA dit :
Merci pour tous ! A bientôt !

119 BRAF dit :
mercie T et on vous salue les tiens également et à bientôt

120 T dit :
à la prochaine !

121 C dit :
merci à toutes !

BRAF a quitté la conversation.

122 IRIS dit :
merci ciao tout le monde

123 T dit :
à bientôt !

124 C dit :
le compte-rendu sera dans le forum

125 C dit :
à bientôt !

IRIS a quitté la conversation.

FINA a quitté la conversation.

ITAP a quitté la conversation.

Séance 4-2 (le 27 mars)

Participants : COLB, BRAC, T (tuteur), COLD, MEXO, CGOW (sous le nom de CGOP)

BRAC a rejoint la conversation.

COLD a rejoint la conversation.

1. T dit :
bonjour BRAC et COLD
2. BRAC dit :
bonjour
3. T dit :
comment allez-vous ?
4. BRAC dit :
ça va?

COLB a rejoint la conversation.

5. BRAC dit :
très bien. Merci.
6. T dit :
ça va très bien merci

COLB participe déjà à la conversation.

7. T dit :
bonjour COLB
8. COLB dit :
Bonjour!
9. T dit :
il semblerait que le temps se radoucit, vive l'arrivée du printemps !
10. BRAC dit :
Vive! Mais je ne suis pas sûre qu'il soit fini...
11. BRAC dit :
l'hiver, je veux dire
12. COLB dit :
Tu viens de dire, "il semblerait" mais tu vois le temps qu'il fait aujourd'hui?...
13. T dit :
je ne sais pas, mais je le souhaite fortement
14. COLB dit :
mois aussi
15. T dit :
c'est vrai qu'il fait plutôt gris ces temps-ci mais je suis sûre qu'il arrive des jours meilleurs
16. BRAC dit :
Avril dernier était très sympa.
17. T dit :
pourvu qu'Avril qui vient le soit aussi
18. BRAC dit :
j'espère.
19. T dit :
bon, je crois que nous sommes au complet
20. COLB dit :
Avec le changement du climat au niveau mondial, il changera, mais quand? on n'est pas sûr.
21. T dit :

nous allons pouvoir commencer

22. T dit :
êtes-vous au courant du sujet du jour ?
23. BRAC dit :
oui
24. COLB dit :
pas vraiment
25. T dit :
bon alors je vous le donne quand même
26. T dit :
Il y a des règles à respecter en milieu universitaire ou scientifique en France, qui peuvent vous paraître étranges au début telles que la manière de s'habiller et de parler avec d'autres chercheurs, auteurs, professeurs. Quelles sont les règles que vous avez remarquées ? Parlez de vos expériences.
27. COLB dit :
Merci bien
28. T dit :
de rien
29. COLB dit :
De s'habiller?
30. COLD dit :
Bonjour
31. BRAC dit :
On m'a prévenu que le milieu scientifique en France était très formel.
32. T dit :
oui COLB, il s'agit du code vestimentaire
33. BRAC dit :
ça je ne connais pas. Qu'est que ça veut dire exactement?
34. COLB dit :
Je crois que c'est pareil partout, la langue qu'on utilise (emploie) dans la rue, à la maternelle, au lycée, à l'U; tout dépend le milieu où on se trouve.
35. T dit :
lors de colloques ou de conférences ou de soutenances, il est recommandé de s'habiller de façon correcte
36. BRAC dit :
c'est vrai. Mais il me semble qu'il est plus important en France. Au moins si on compare avec le Brésil.
37. BRAC dit :
Quel genre de vêtement doit-on utiliser?
38. T dit :
Pourriez-vous développer votre idée Béatriz ?
39. COLD dit :
je pense qu'au Venezuela c'est pareil qu'en France
40. T dit :
c'est-à-dire COLD ?

MEXO a rejoint la conversation.

41. T dit :
Bonjour MEXO
42. MEXO dit :
bonjour à tout le monde
43. BRAC dit :
bonjour
44. COLD dit :
bonjour MEXO

T a quitté la conversation.

45. COLB dit :

Le langage c'est différent, on parle aux petits d'une façon, aux jeunes d'une autre et bien sûr aux professeurs, chercheurs en plus. (vocabulaire, expressions, etc.)

T a rejoint la conversation.

46. COLB dit :
Bonjour MEXO
47. COLD dit :
il me semble que le code vestimentaire au Venezuela est plus marqué qu'à Paris
48. COLB dit :
mais s'habiller?...
49. COLD dit :
c'est cela que j'entend par code vestimentaire
50. COLB dit :
T j'aimerais savoir la tenue correcte, c'est...
51. COLD dit :
moi aussi... je voudrais savoir la tenue correcte
52. T dit :
oui, cela dépend en fait du milieu dans lequel vous êtes
53. COLB dit :
s'habiller en noir? peut-être...
54. T dit :
MEXO et BRAC, qu'avez pu remarquer au niveau du code vestimentaire lors des colloques ou des soutenances par exemple ?
55. BRAC dit :
la discrétion, je crois.
56. MEXO dit :
en ce qui concerne les colloques j'ai trouvé que c'était assez décontracté
57. MEXO dit :
il n'y a pas une façon particulière de s'habiller.
58. MEXO dit :
en revanche pour les soutenances c'est très différent
59. MEXO dit :
(pardon, en revanche)

CGOP a rejoint la conversation.

60. T dit :
"une façon particulière"
61. T dit :
bonjour CGOW
62. MEXO dit :
bonjour CGOW
63. BRAC dit :
bonjour
64. T dit :
je suis d'accord avec MEXO
65. COLD dit :
bonjour
66. COLB dit :
C'est vrai qu'au lycée on voit un spectacle de vêtement entre les jeunes, tandis qu'à l'U, on n'est le voit pas. Au niveau de colloques, congrès, les gens sont des professionnels, alors, ça change
67. T dit :
oui tout à fait COLB
68. CGOP dit :
Bonjour à tout le monde
69. T dit :
cela dépend aussi du colloque auquel vous allez assister

70. T dit :
il y a des colloques où il est plus valorisant d'être bien habillé : costume pour les hommes, et tailleur jupe ou pantalon pour les femmes
71. MEXO dit :
dans les colloques d'économie on voit de tout. ceux qui viennent en costume ainsi que ceux qui viennent en jean et t-shirt
72. T dit :
qu'en dites-vous ?
73. BRAC dit :
j'ai remarqué la même chose.
74. MEXO dit :
moi, j'essaye d'être entre les deux, je n'imagine pas arriver en costume et être le seul
75. CGOP dit :
Un avis différent, c'est que chez moi, on apprend à bien s'habiller quand on a un exposé à faire. Les colloques, c'est bien là où la tenue de ville est obligatoire.
76. T dit :
c'est vrai, en Martinique aussi nous avons cette manière de voir les choses
77. T dit :
et pour les autres ?
78. CGOP dit :
Je trouve que c'est un problème de culture. Et ici je pense à la culture de façon restreinte, c'est-à-dire au niveau professionnel...
79. COLB dit :
Je pense, que ca devient de la personnalité de chacun.
80. CGOP dit :
... des habitudes vestimentaires...
81. T dit :
certainement COLB, cependant CGOW n'a pas tort en disant que cela peut être issu d'une "culture professionnelle" non ?
82. T dit :
qu'en pensez-vous les autres ?
83. BRAC dit :
Si je compare avec L'Angleterre, ou j'ai fait mon Master, je trouve que la question de vêtement est bien plus importante ici. Pas seulement au niveau professionnelle.
84. MEXO dit :
je suis d'accord, il y a certaines professions pour lesquelles trop s'habiller est mal vu
85. T dit :
c'est-à-dire BRAC ?
86. BRAC dit :
Les personnes sont plus decontracté lors de colloques et pendant les cours. En fait, on voit tout les types de vêtements.
87. CGOP dit :
Par contre, je note, par exemple, que lors des soutenances de thèses à Paris3, deux modes d'accoutrement se distinguent: ceux qui s'habillent relax et ceux qui se mettent en tenue de ville...
88. T dit :
parce que si l'on prend l'exemple de l'Asie, la question du code vestimentaire est très importante !
89. COLB dit :
c'est à dire... T
90. COLD dit :
je pense que la culture est une aspect très importante mais la la personnalité chacun marque une différence importante
91. T dit :
c'est-à-dire que les vêtements vont refléter le sérieux
92. T dit :
vêtements
93. T dit :
le niveau de connaissance, la personnalité, le respect envers la communauté
94. COLD dit :

- je suis d'accord
95. CGOP dit :
... cette distinction s'affiche également au niveau des différences de génération, surtout pour ce qui est des habitudes parisiennes, je trouve.
96. COLB dit :
Je pense que le plus important c'est-ce qu'on a à dire et comment on le dit.
97. COLB dit :
Je suis d'accord avec CGOP.
98. T dit :
oui COLB, effectivement, il y a aussi la question du registre de langue dont vous parliez tout à l'heure BRAC et vous
99. T dit :
BRAC disais à ce propos que le milieu académique était plus formel
100. T dit :
qu'avez-vous remarqué les autres ?
101. CGOP dit :
C'est un contexte où l'on n'a pas envie de perdre la face...
102. COLB dit :
je suis tout à fait d'accord, le milieu académique est vraiment formel
103. T dit :
c'est très intéressant ce que vous dites CGOW, pourriez-vous développer ?
104. CGOP dit :
Il est vrai que de plus en plus des conseils sont prodigués aux récipiendaires sur leur manière de se tenir et de parler...
105. CGOP dit :
Je voulais dire "prodigués".
106. COLB dit :
Excusez-moi je ne voit pas ce que CGOW a dit
107. T dit :
il n'est pas certain que tout le monde comprenne le mot "récipiendaire", pourriez-vous nous éclairer CGOW ?
108. COLB dit :
T, je ne peux pas voir CGOW sur mon écran.
109. CGOP dit :
Il s'agit de ceux qui défendent leurs travaux pour une évaluation
110. CGOP dit :
CGOW apparaît sous le prénom de CGOP
111. COLB dit :
merci
112. T dit :
quels types de conseils avez-vous reçus pour "bien parler" ?
113. T dit :
je m'adresse à CGOW mais aussi aux autres bien sûr
114. CGOP dit :
Genre "ne commettez pas de fautes, n'employez pas des expressions terre à terre, respectez la distanciation, etc." Justement comme ce qu'on a reçu dans le cadre de ce programme.

Vous avez envoyé un wizz.

115. C dit :
il est temps de conclure votre discussion
116. T dit :
avant de clôturer notre conversation, avez-vous quelque chose à ajouter ?
117. T dit :
visiblement non, eh bien je vous souhaite une bonne journée à tous
118. COLB dit :
non, ça va
119. COLB dit :
à bientôt

120. T dit :
rendez-vous la semaine prochaine
121. BRAC dit :
Merci. bonne journée!
122. BRAC dit :
et à bientôt
123. C dit :
merci à tous, bonne journée
124. COLB dit :
Merci à tous, à la semaine prochaine.
125. T dit :
nous vous remercions beaucoup pour votre présence
126. COLD dit :
bonne journée
127. MEXO dit :
bonne journée à tout le monde
128. T dit :
au revoir !
129. CGOP dit :
Merci

COLB a quitté la conversation.

COLD a quitté la conversation.

MEXO a quitté la conversation.

BRAC a quitté la conversation.

Séance 5

Votre proposition est acceptée à un colloque international. Vous avez deux mois pour la préparation. Comment organisez-vous votre travail ?

- Que faites-vous pour commencer ?
- Comment partager le temps entre chaque étape ?
- Les supports visuels (diaporama ou photocopié) sont-ils importants pour la pertinence de votre discours ?
Si oui, comment les préparer ?

Séance 5-1 (le 31 mars 2008)

Participants : FINA, COLB, T (tuteur), GREE, ROUE, BRAF, EGYH, POLJ, BRAL, CGOW.

COLB a rejoint la conversation.

GREE a rejoint la conversation.

EGYH a rejoint la conversation.

- 1 T dit :
bonjour à toutes !
- 2 T dit :
comment allez-vous ?
- 3 GREE dit :
très bien !
- 4 GREE dit :
en mleine fomre pour chatter!
- 5 T dit :
ça y est, la France est passée à l'heure d'été !
- 6 EGYH dit :
Bonjour T, GREE, j'espere que vous allez bien.
- 7 GREE dit :
en pleine forme pour chater!

POLJ a rejoint la conversation.

- 8 T dit :
bonjour POLJ
- 9 GREE dit :
Bonjour EGYH!
- 10 T dit :
c'est la première fois pour vous EGYH, bienvenue !
- 11 POLJ dit :
Bonjour à tous!
- 12 EGYH dit :
moi ca va GREE

ROUE a rejoint la conversation.

- 13 T dit :
bonjour ROUE, bienvenue
- 14 EGYH dit :
Merci bcp T, en fait j'etais connecté durant les 3 semaines, mais sur la plateforme, mais ca y est, j'ai compris.
- 15 T dit :
bien, je pense que nous sommes au complet maintenant, nous allons pouvoir commencer

BRAF a rejoint la conversation.

16 ROUE dit :
Bonjour, T!
17 EGYH dit :
C'est parti!
18 ROUE dit :
Bonjour, EGYH!
19 T dit :
bonjour BRAF, vous arrivez à temps nous allons commencer
20 BRAF dit :
heureusement , bonjour
21 T dit :
le sujet d'aujourd'hui est le suivant :
22 EGYH dit :
Bonjour ROUE et merci bcp pour ton message, et bon courage dans ton travail
23 T dit :
Votre proposition est acceptée à un colloque international. Vous avez deux mois pour la préparation.
Comment organisez-vous votre travail ?

FINA a rejoint la conversation.

24 T dit :
bonjour FINA
25 GREE dit :
initialement faire un macro planning...
26 FINA dit :
bonjour à tout le monde
27 T dit :
c'est-à-dire GREE ?
28 GREE dit :
sur les grandes étapes qui ont à voir à l'organisation de mon travail...
29 GREE dit :
pour respecter les délais...
30 ROUE dit :
S'il s'agit d'une proposition de communication, je commence par établir un emploi du temps et travailler sur mes diapos.

BRAL a rejoint la conversation.

31 T dit :
bonjour BRAL
32 BRAL dit :
Bonjour à tous!
33 COLB dit :
Bonjour à tous.
34 GREE dit :
et puis évidemment commencer le micro travail ...
35 GREE dit :
mes diapos, établir en expliquant ma réflexion...
36 EGYH dit :
moi, je pense qu'il faudrait préciser d'abord les points-clé du sujet dont on parle, après on commence à préparer un plan d'idées principales qu'on aimerait évoquer dans notre présentation en prenant en compte le temps disponible pour nous.
37 T dit :
je ne suis pas sûre que tout le monde comprenne ce que vous entendez par macro planning et micro travail
GREE
38 GREE dit :
macro, un planning sur les 3 mois...
39 GREE dit :

oubliez micro/macro!

40T dit :

prenez le temps de faire des phrases complètes de manière à ce que tout le monde puisse suivre le fil de vos idées

41 BRAL dit :

oui j'ai un peu du mal à rentrer dans la discussion

42 ROUE dit :

Après avoir fini mes diapos, disons pour une première version, je les envoie à ma directrice de thèse et j'attends ses commentaires.

43 FINA dit :

moi aussi...

44T dit :

Utilisez-vous tous des diapos lors de vos communications ?

45 EGYH dit :

qu'est-ce que cela veut dire exactement par "diaporama"? c'est la présentation par le power point ou qqchose comme ca?

46 ROUE dit :

Dès que ma directrice m'envoie ses commentaires et les éventuelles corrections, je reprends mes diapos et je retravaille là-dessus.

47 ROUE dit :

Oui, en général.

48T dit :

oui c'est cela EGYH

49 GREE dit :

moi je commence par rédiger "du texte" que j'envoie à mon directeur et puis pendant la dernière phase je fais les diapos en interaction avec mon prof.

50T dit :

du texte ou le texte ?

51 BRAL dit :

J'écris à peu près tout ce que je vais présenter, diapo par diapo, afin de pouvoir organiser le temps de présentation.

52 GREE dit :

plutôt le texte!

53T dit :

d'accord

54 ROUE dit :

Je n'ai pas de rétroaction de votre part!

55 EGYH dit :

D'accord, alors on commence par le plan, organiser les idées, et faire montrer notre premier plan à notre directeur de recherche comme ROUE a bien montré.

56 BRAL dit :

Je n'ai jamais fait un colloque international, je n'ai fait que ici en France

57T dit :

il me semble que c'était bien les étapes qu'ROUE décrivait plus haut

58T dit :

EGYH

59 ROUE dit :

S'i s'agit d'une présentation en anglais, par exemple, mon travail se multiplie par dix...

60 POLJ dit :

j'ai une question pratique à propos des colloques internationales... comme j'ai jamais participé - combien de temps on a normalement pour notre présentation?

61 ROUE dit :

20 minutes environ.

62 ROUE dit :

Si la présentation est en français, les choses se simplifient...

63T dit :

oui, je crois que la durée de présentation pour les colloques internationaux est de 20 minutes mais cela peut varier non ?

64 BRAF dit :
oui cela peut varier
65 EGYH dit :
oui, le temps peut se varier, mais cela compte quand-meme pour laisser la chance pour les autres de presenter leurs travaux.

CGOW a rejoint la conversation.

66 T dit :
bonjour CGOW
67 T dit :
c'est-à-dire EGYH ?
68 CGOW dit :
Bonjour T et bonjour à tous
69 GREE dit :
le diapo n'est que ma présentation mais moi je rédige du texte pour mettre au claire mes idées et voir en détail comment j'aborderai les diapo.
70 ROUE dit :
Prenons le cas d'une présentation en français (c'est pareil pour une présentation en anglais, d'ailleurs) : en fonction de mon sujet, je réalise un nombre raisonnable de diapos, de manière que je puisse m'encadrer dans l'intervalle de temps accordé, ensuite je commence à m'entraîner, en répétant autant que nécessaire ma présentation.
71 BRAL dit :
Lorsque que vous présenter vos travaux, vous avez un guide sur vous ou vous présenter sans rien lire sur vous, juste avec le diapo?
72 EGYH dit :
c'est qu'on doit mettre en consideration le minimum du temps disponible pour nous quand on prepare notre communication
73 POLJ dit :
20 minutes - ça ne reste pas beaucoup de temps, alors je pense que ça doit être un vrai travail de faire une synthese de notre sujet pour que on puisse dire toutes les choses importantes sans parler trop vite
74 BRAL dit :
Je fais comme toi ROUE
75 T dit :
ah d'accord très bien EGYH je comprends mieux
76 T dit :
Alors visiblement les techniques d'ROUE, BRAL, GREE, et EGYH varient.
77 ROUE dit :
Je n'ai pas besoin d'autre chose, BRAL! Seulement si j'ai des exemples à présenter, je prépare d'avance une vingtaine de photocopies.
78 GREE dit :
moi j'ai besoin d'un guide qui est le texte écrit d'une manière télégraphique afin que je puisse rerérer mes idées sans lire!
79 EGYH dit :
pourriez-vous m'expliquer comment faire une synthese sur un travail puisque POLJ a évoqué?
80 BRAL dit :
Comme j'ai facilement le trac, j'essaie d'apprendre par coeur ce que je vais présenter tout en ayant un texte à l'appuie.
81 BRAL dit :
Bien sur que j'essaie de ne pas regarder le texte et à force de répeter je prends de l'assurance
82 T dit :
Il semblerait que certaines font d'abord le Power point et ensuite rédigent le texte, si j'ai bien compris.
83 GREE dit :
oui!
84 BRAL dit :
J'ai fait les deux en même temps.
85 EGYH dit :
bien-sur GREE, apres on qu'on precise les points-clé et le plan de travail, on commence à rediger le texte ou

bien ce qu'on veut dire.

86 ROUE dit :

Lorsque je suis sûre que mes diapos sont "intelligibles", je me fais écouter par un collègue et ensuite par une personne de l'extérieur, qui ne connaît pas du tout mon sujet. C'est justement pour vérifier si mes idées sont cohérentes.

87 BRAF dit :

moi, je fais le power point puis je fais comme BRAL

88 T dit :

si nous nous intéressons à la synthèse que vous demandez EGYH, je ne crains que nous nous écartions du sujet du jour

89 T dit :

Ce que dit ROUE est intéressant

90 ROUE dit :

Je n'ai pas précisé: je travaille sur mes diapos et en même temps je rédige un texte soit sur papier, soit dans un document Word. Et j'y réfléchis tout le temps après: dans le métro, dans le bus, dans le train...

91 EGYH dit :

oui, c'est exactement ça ROUE, je suis tout à fait d'accord avec toi

92 T dit :

est-ce qu'il vous arrive à vous aussi de faire lire votre travail par quelqu'un qui ne connaît pas du tout votre travail ?

93 ROUE dit :

Et je note mes idées sur un petit carnet que je porte toujours dans mon sac.

94 GREE dit :

oui!

95 BRAF dit :

oui

96 ROUE dit :

Biensûr!

97 COLB dit :

oui

98 BRAL dit :

Je ne fais pas lire, mais je fais une présentation.

99 FINA dit :

Même jusqu'ici je n'ai pas vraiment participé à la discussion, je la suis avec grand intérêt. J'ai participé au plusieurs grands colloques internationaux professionnel, mais uniquement en tant qu'une. Mais je n'ai jamais participé un colloque dans le cadre universitaire - surtout en français.

100 POLJ dit :

est-ce que la majorité de vous essaie d'apprendre "le texte" par coeur? parce que quand je le fais moi-même, j'ai une impression d'être plus stressée quand j'oublie quelque chose, mais je n'ai pas de courage d'"improviser"

101 ROUE dit :

Malheureusement, tout le monde n'est pas trop disponible...

102 T dit :

cela viendra FINA...

103 GREE dit :

pas du par coeur! ça marche pas avec moi car j'oublie!

104 BRAL dit :

POLJ, j'ai parlé de ça tout à l'heure, moi j'apprends pas coeur pour être sûre et seulement comme ça je peux essayer d'improviser un peu

105 BRAL dit :

.

106 ROUE dit :

Mon directeur de thèse me disait que si je réussis à expliquer un peu mon travail à quelqu'un qui se trouve devant l'arrêt du bus, par exemple, c'est un bon signe!...

107 GREE dit :

je rédige de manière télégraphique les étapes essentielles et puis je m'entraîne!

108 CGOW dit :

Je peux dire quelque chose à propos de la mémorisation. Je pense plutôt qu'il faut se préparer dans le sens de

l'explication.

109 EGYH dit :

moi, je suis pas d'accord de commencer par le power-point parce que cela vient enfin apres les commentaires finales et l'accord du directeur de recherche que cela est un bon travail, à ce moment-là, on commence à preparer les diapos, qqn d'accord avec moi ?

110 POLJ dit :

est-ce que tu peux expliquer ce que tu veux dire avec "parler avec quelqu'un devant l'arret du bus", ROUE?

111 ROUE dit :

J'imprime mes diapos et je les lis et relis à chaque fois que j'ai l'occasion de le faire. Je fais des corrections dès que j'ai une nouvelle idée.

112 GREE dit :

J' imagine une personne qui ignore notre domaine!

113 T dit :

tout à fait, je pense que c'est ce qu'a voulu dire ROUE

114 COLB dit :

Je trouve que c'est facil à expliquer ton travail à quelqu'un d'autre, par exemple aux collegues dans les colloques. Même aux copains qui me demandent sur quoi je travail. C'est moins compliqué. Tu emploie de termes facil à comprendre.

115 EGYH dit :

le probleme chez moi, c'est que quand je presente qq chose devant un public, et tout le monde me regarde, j'e perds le fil de ma parole et oublie tout ce que je voulais dire meme si j'ai mes papiers à cote. Du coup, j'ai jamais participé dans une colloque, c'est dommage pour moi!

116 CGOW dit :

Pensez-vous vraiment qu'il existe une procédure pouvant être appliquée par tous de la même manière? N'est-ce pas un problème de convenance?

117 COLB dit :

Tout à fait d'accord

118 ROUE dit :

Une personne quelconque qui a envie de te parler. Tu changes gentiment de sujet et tu diriges la conversation vers ce qui t'intéresse. En fait il s'agit des discussions devant l'arrêt du bus à Compiègne, où il y a tout le temps des étudiants que tu connais et qui te posent des questions sur ton travail!

119 POLJ dit :

et est-ce que vous envisagez de faire des digressions "plus informelles" ou drôles pendant vos presentations ou vous présentez seulement votre sujet ?

120 ROUE dit :

POLJ, tu comprends ce que je veux dire?

121 EGYH dit :

pour moi, une fois, quand j'ai présenté ma communication pendant la soutenance de mon Master 2 en Egypte, et c'était utile pour moi

122 POLJ dit :

oui, maintenant je comprends, ROUE, merci, mais j'ai du regarder ce que Compiègne, quand meme.

123 ROUE dit :

Compiègne c'est une ville universitaire dans la région de Picardie où je fais ma thèse, POLJ.

124 ROUE dit :

Une université technologique.

125 COLB dit :

Avec qui ROUE?

126 ROUE dit :

C'était avec M. K. et maintenant avec Mme NC. et M. S.

127 COLB dit :

Merci, ROUE

128 POLJ dit :

ROUE, je ne connais pas toutes les villes en France, donc je m'excuse pour ma ignorance

129 T dit :

si je comprends bien, les supports visuels sont importants dans votre travail et demandent un travail particulier, non ?

130 BRAL dit :

Est-ce qu'on a le temps de parler des supports?

131 T dit :
oui, bien sûr !

132 BRAL dit :
En plus de diapo, utilisez-vous autre chose?

133 ROUE dit :
EGYH, tu ne regardes pas ton public, tu regardes la salle tout entière en faisant semblant que tu es sûre de toi!Sinon, tu focalises ton regard sur un coin de la salle.

134 T dit :
je suis d'accord avec ROUE, c'est une bonne technique pour lutter contre le trac en général

135 ROUE dit :
Dès que je prends la décision d'arrêter mon travail sur les diapos, je renvoie une version "finale" à ma directrice et j'attends de nouveau ses commentaires.

136 GREE dit :
Il faut arriver à parler devant le public, c'est essentiel.

137 T dit :
je ne suis pas certaine que vous aillez répondu à BRAL

138 COLB dit :
C'est très important les commentaires du professeur avant ta présentation.

139 ROUE dit :
Je travaille en même temps sur la rédaction d'un article pour une éventuelle publication.

140 BRAL dit :
Oui j'attends!

141 BRAL dit :
j'attends

142 BRAL dit :
je relance, en plus de diapo, utilisez-vous d'autres supports

143 BRAL dit :
?

144 GREE dit :
Moi j'utilise seulement la diapo.

145 ROUE dit :
Sinon, je garde mes idées et je les développe dans ma thèse.

146 BRAL dit :
merci GREE

147 GREE dit :
BRAL tu veux dire son ou quoi?

148 EGYH dit :
Merci ROUE pour lke conseil, je suis d'accord avec toi GREE que c'est tres important d'intervenir dans un colloque

149 BRAL dit :
ooui aussi

150 GREE dit :
des fois des gens distribuent au public un support photocopie, mais pas moi.

151 BRAL dit :
par exemple, j'ai remarqué qu'il est intéressant pour le public qu'ils aient un guide de présentation sur eux

152 BRAL dit :
oui les exemples que vous présenter sur les diapos

153 BRAL dit :
voilà c'est ça

154 EGYH dit :
ce que je sais préparer c'est " le power-point" et rien d'autre

155 GREE dit :
le son oui, mais ça dépend si ça sert à ton projet.

156 ROUE dit :
Cela dépend de mon sujet : si je présente aussi des exemples, je prépare d'avance des photocopies.Si j'ai besoin d'un support sonore et /ou visuel, je m'assure d'avance que je dispose de bons écouteurs et du matériel nécessaire.

157 GREE dit :

je suis contre le papier photocopie..

158 BRAL dit :

Pourquoi?

159 GREE dit :

c'est gaspillé..

160 ROUE dit :

Oui, mais si tes exemples ne sont pas visibles, tu n'as pas le choix!

161 GREE dit :

si c'est vraiment essentiels, àa va!

162 GREE dit :

ça va!

163 T dit :

je crois qu'il est temps pour nous de conclure cette vive discussion, car nous approchons de la fin de la séance

164 COLB dit :

Je pense qu'il nous aiderait beaucoup de faire des présentations devant des petits groupes pour s'entraîner.

165 EGYH dit :

OUI, ROUE, il faut bien vérifier d'abord de bon fonctionnement de notre équipement concernant le son et la vidéo

166 GREE dit :

les gens regardent le papier et risquent de perdre la présentation!

167 T dit :

si vous deviez résumer les différentes étapes d'élaboration d'une communication, que diriez-vous ?

168 ROUE dit :

Dès que ma directrice m'envoie ses commentaires finaux toujours par mail, j'essaie de la voir une fois avant ma présentation pour qu'elle me dise ce qu'il faut que je rajoute ou que j'élimine.

169 ROUE dit :

1. établir un emploi du temps (à respecter!)

170 GREE dit :

projet/écriture de la problématique/power point/texte en forme télégraphique/entraînement!

171 CGOW dit :

Je trouve plein d'exemples intéressants qui montrent que nous sommes effectivement en face des chercheurs qui se préoccupent de la publication de leurs travaux.

172 ROUE dit :

2. Préparer un document en Power Point avec les idées générales.

173 T dit :

alors prenons le tout étape par étape

174 T dit :

oui ROUE ...

175 ROUE dit :

Merci.

176 CGOW dit :

Je note que le Power Point est une présentation sommaire; ce n'est pas, à mon avis, une source d'idées.

177 COLB dit :

Je pense les diapos vont à la fin

178 GREE dit :

je partage CGOW!

179 BRAL dit :

moi aussi

180 BRAL dit :

cesont les grandes lignes qu'on met

181 ROUE dit :

3. Rédiger un texte cohérent avec ces idées dans un autre document (par exemple sur format papier ou dans Word).

182 BRAL dit :

ce sont pardon

183 T dit :

je suis d'accord aussi avec CGOW (alias CGOW)

184 EGYH dit :

1. préciser les mots-clé et les idées- clé de mon sujet
185 EGYH dit :
 2. préparer un plan détaillé.
186 EGYH dit :
 - 3; commencer à rédiger.
187 ROUE dit :
 - 4.Garder un bon contact par mail (au moins) avec son directeur/sa directrice de thèse afin qu'il/elle surveille l'évolution du travail.
188 EGYH dit :
 - 4; montrer mon travail à mon directeur
189 EGYH dit :
 - 5; faire les changements et les retouches finales
190 ROUE dit :
 5. Corriger les documents, aussi bien les diapos que le texte préparés pour la présentation en question.
191 EGYH dit :
 6. Préparer le texte en power point et le présenter en version finale à mon directeur
192 T dit :
- Nous attendons les dernières étapes d'EGYH et d'ROUE
193 T dit :
- Pour GREE, bien que le style soit télégraphique, les étapes apparaissent clairement
194 BRAL dit :
- oui, EGYH, c'est bien cela que j'ai adopté face aux présentations de communication dans des colloques
195 COLB dit :
7. S'enregistrer ou se faire écouter par quelqu'un.
196 T dit :
- merci COLB !
197 EGYH dit :
7. s'entraîner sur la présentation devant des amis en respectant le temps disponible pour nous (les 20 mn)
198 ROUE dit :
6. Bien s'entraîner d'avance avec la montre et quelqu'un à côté de nous (un collègue, un ami). L'idéal serait qu'on fasse une présentation devant quelqu'un qui ne connaît pas forcément notre domaine. Et avant la présentation proprement dite au colloque, faire un essai devant son directeur/sa directrice de thèse pour améliorer le travail.
199 T dit :
- c'est parfait !
200 T dit :
- qu'en dites-vous les autres ?
201 EGYH dit :
- 8; après l'accord final de notre directeur, c'est à nous de jouer
202 ROUE dit :
7. Avant la présentation au colloque, s'assurer qu'on dispose de tout le matériel nécessaire.
203 T dit :
- ah, désolée ce n'était pas fini !
204 COLB dit :
- Même avec les collègues et le directeur.
205 ROUE dit :
- Si. Maintenant j'ai fini toutes les étapes.
206 T dit :
- comme vous le remarquez, il y a beaucoup d'étapes, alors mieux vaut s'y prendre à l'avance pour préparer une communication non ?
207 GREE dit :
- oui!!!
208 BRAL dit :
- tout à fait!!
209 T dit :
- quelqu'un a-t-il quelque chose à ajouter ?
210 EGYH dit :
- 9; faire notre présentation en plusieurs copies, cà dire, sur papiers, sur clé usb, ou cas ou l'ordinateur ne

marche pas , je dois etre prete sur toutes les conditions

211 T dit :

ce qu'a ajouté EGYH n'est pas négligeable !

212 ROUE dit :

C'était très bien!Ravie d'être parmi vous!

213 BRAL dit :

je tiens aux photocopies à distribuer lors de la présentation avec le guide de présentation et/ou des exemples.

214 T dit :

très bien

215 T dit :

vous avez été formidables !

216 ROUE dit :

C'est justement ce que je voulais dire par s'assurer qu'on dispose du matériel nécessaire! La dernière étape!

217 EGYH dit :

moi, non et je vous remercie pour cette conversation tres interessante

218 GREE dit :

au revoir!!!!à très bientôt!

219 T dit :

je crois qu'il est temps de mettre un terme à notre discussion d'aujourd'hui

220 ROUE dit :

D'accord.

221 C dit :

Merci pour votre participation

222 T dit :

bonne journée et à bientôt !

223 ROUE dit :

Merci à vous!

GREE a quitté la conversation.

224 ROUE dit :

Bonne journée!

225 COLB dit :

Merci à tous, et à lundi.

226 BRAF dit :

merci à tout le monde et à bientôt

227 EGYH dit :

à vous aussi

228 T dit :

à lundi prochain !

229 FINA dit :

au revoir tou le monde

230 POLJ dit :

merci beaucoup pour toutes les idées très utiles!

EGYH a quitté la conversation.

BRAF a quitté la conversation.

231 POLJ dit :

au revoir et bon début de la semaine!

232 BRAL dit :

au revoir et merci

233 T dit :

merci !

Séance 6

Après avoir préparé une communication scientifique, il est temps que vous fassiez votre exposé en public. Comment gérez-vous votre présentation orale pour rendre pertinent votre discours ?

- Quels comportements langagiers et gestuels sont recommandés ?
- Comment faites-vous pour éviter les tics de langage ou les tics gestuels qui peuvent gêner vos auditeurs ?
- Comment présenter votre travail avec un diaporama PowerPoint ou un autre support ?
- Comment faire si quelqu'un pose une question que l'on comprend mal ou à laquelle on ne sait pas comment répondre ?

Séance 6-1 (le 7 avril 2008)

Participants : FINA, COLB, T (tuteur), COLD, BRAF, EGYH, IRIS, CGOW.

FINA a rejoint la conversation.

EGYH a rejoint la conversation.

- 1 T dit :
bonjour FINA, bonjour EGYH
- 2 FINA dit :
bonjour à tout le monde
- 3 T dit :
comment allez-vous aujourd'hui ?

CGOP a rejoint la conversation.

- 4 FINA dit :
Très bien, merci ! Avez-vous vu qu'il a neigé la nuit dernière ?
- 5 T dit :
tout à fait ! La température est descendue d'un coup hier
- 6 T dit :
mais c'est tout de même dommage, la neige ne tient pas
- 7 CGOP dit :
Bonjour
- 8 FINA dit :
C'était tellement beau..les grands flocon de neige !
- 9 T dit :
bonjour CGOW
- 10 EGYH dit :
je ne suis pas au courant qu'il a neigé hier, mais je l'ai entendu hier dans les infos.
- 11 T dit :
au fait CGOW, il serait temps de changer votre pseudo afin d'apparaître sous votre vrai prénom

BRAF a rejoint la conversation.

COLB a rejoint la conversation.

- 12 T dit :
"CGOP" peut engendrer une confusion chez vos collègues
- 13 CGOW dit :
c'est fait!

IRIS a rejoint la conversation.

- 14 T dit :
bonjour BRAF, COLB et IRIS
- 15 BRAF dit :

- bonjour à tous
- 16 COLB dit :
Bonjour!
- 17 EGYH dit :
quelque fois je suis concentrée à bien lire vos messages et d'en profiter, c'est pour cela que je reponds en retard, excusez-moi
- 18 T dit :
Très bien, merci CGOW !
- 19 T dit :
ce n'est pas grave EGYH, chacun son rythme
- 20 T dit :
bon, je crois que nous pouvons commencer si tout le monde est là
- 21 CGOW dit :
à propos de la neige, en regardant par la fenêtre, on s'en rend encore compte: le tapis blanc est perceptible
- 22 COLB dit :
CGOW EGYH ou...
- 23 IRIS dit :
bonjour tout le monde
- 24 COLB dit :
Oui, c'est très joli!
- 25 T dit :
le "tapis blanc", quelle jolie expression
- 26 T dit :
bon, trêve de romantisme, il faut commencer la séance !
- 27 CGOW dit :
Il me semble que CGOW, c'est un homme, n'est-ce pas, COLB?
- 28 IRIS dit :
c'est drôle, tout le monde parle de la neige, mais j'ai rien vu, il n'a point neige chez moi
- 29 EGYH dit :
T, SVP, on dit chacun a son rythme ou chacun son rythme?
- 30 FINA dit :
Oui, c'était en plein nuit quand il a neigé...à 2 h ou 3h.
- 31 CGOW dit :
Moi, je dirai chacun son rythme
- 32 T dit :
dans ce cas-là "chacun son rythme" EGYH, mais on peut aussi dire "à chacun son rythme".
- 33 EGYH dit :
Bonjour Soudeeh, j'espere que ca va, t'as raison parce que la neige est fondue
- 34 IRIS dit :
que veut dire cette expression chacun son rythme?
- 35 T dit :
alors c'est BRAF qui a proposé le sujet du jour
- 36 IRIS dit :
salut EGYH...apparemment oui, car j'ai rien vu
- 37 COLB dit :
Excusez-moi, CGOP, mais, j'ai de problèmes avec les nom et prénoms il y a 20 ans que je suis venue en France, et seulement quelques mois que je suis là.
- 38 T dit :
qui est le suivant : "Après avoir préparé une communication scientifique, il est temps que vous fassiez votre exposé en public.
Comment gérez-vous votre présentation orale pour rendre votre discours pertinent ?"
- 39 IRIS dit :
c'est formidable...j'ai un expose a faire ce mercredi, la discussion d'aujourd'hui me sera tres utile
- 40 CGOW dit :
Sur recommandation de C, j'ai changé le nom avec lequel j'ai ouvert cette session. C'est CGOW (ex CGOP) qui est en votre compagnie...
- 41 EGYH dit :

- D'accord, merci Ts'
- 42 T dit :
Pour commencer, quels comportements langagiers et gestuels sont recommandés ?
- 43 IRIS dit :
je pense qu'il faut utiliser plutôt un langage soutenu, non?
- 44 FINA dit :
Exposé oral : déjà, il faut connaître le sujet de l'exposé de la manière, qu'on peut avoir confiance en nous-mêmes en le présentant.
- 45 EGYH dit :
D'abord, si le temps disponible sera 20 mn? JE DOIS répartir ce temps sur plusieurs étapes de ma communication
- 46 COLB dit :
Si la communication a été corrigée, et orientée. Pas de problème! quelques fiches de guide, être calme, ne parler trop vite,
- 47 EGYH dit :
D'abord, ma présentation devant le public et l'introduction ne doivent pas passer 5 mn
- 48 IRIS dit :
Oui, EGYH a raison, il faut vraiment penser aux points importants dans les limites de temps qui nous est accordé pour ne pas dépasser les limites et en même temps tout dire
- 49 CGOW dit :
"Les comportements langagiers". Cette expression me semble très psychologique et implique en même temps la prise en compte du gestuel.
- 50 EGYH dit :
Ensuite, 10 MN, pour le contenu de mon sujet, enfin, il reste 5 mn encore pour conclure et terminer ma communication, voilà
- 51 COLB dit :
Pas de tics, ne prendre pas de stylos...
- 52 T dit :
"ne pas prendre de stylos" c'est-à-dire COLB ?
- 53 IRIS dit :
c'est bien si on peut préparer des diapositives
- 54 EGYH dit :
Mais, si le temps disponible est plus ou à peu près une demi-heure, cela sera mieux pour bien donner un peu plus d'espace pour bien approfondir nos idées et pour arriver à convaincre les auditeurs
- 55 FINA dit :
Pour commencer : Il faut commencer l'exposé avec une introduction qui oriente le public directement vers l'essentiel dans l'exposé et donner le contexte. C'est le plus important. Il faut pas commencer tout de suite avec le contenu, car le public sera facilement perdu et ça prends trop de temps de rattraper pour le public, si la longueur d'exposé n'est que 20 minutes.
- 56 CGOW dit :
Dans les faits, je pense qu'on exige un niveau de langage soutenu comme on l'a noté, et des gestes doivent être évités pour qu'ils ne focalisent pas l'attention du public plus que la parole.
- 57 COLB dit :
le bruit qu'il fait au même temps qu'elle parle
- 58 T dit :
effectivement, EGYH vous avez raison, le temps est une donnée que nous devons prendre en compte lors d'une présentation, mais au niveau des comportements langagiers, je pense que IRIS avait bien commencé en parlant de langage soutenu, non ?
- 59 EGYH dit :
En fait, 10 mn, ne suffit plus de parler d'un sujet de recherche, mais il faut tjs respecter le temps.
- 60 EGYH dit :
Alors, on peut dire que le point de départ, ça sera le temps disponible devant nous, et du coup, on commence à répartir notre sujet.
- 61 CGOW dit :
Mais c'est généralement le temps qui est imparti dans beaucoup de colloques actuellement, d'autant plus que les participants sont nombreux
- 62 IRIS dit :
oui, je pense qu'il faut utiliser un style soutenu puisqu'on ne connaît pas le public et puisque c'est une

ambiance professionnelle.

63 EGYH dit :

C'est à dire quoi, les tics?

64 CGOW dit :

Je veux parler des 10minutes, bien sûr. Pour ça, il faut savoir être synthétique

65 FINA dit :

Oui, langage soutenu pour le clarté aussi, mais au contraire de ce que pense CGOW, je pense, qu'il faut que le representateur vive avec son parole. Les gestes corporelles aident à suivre le locuteur. La parole devrait être naturelle, même au style soutenu.

66 BRAF dit :

je vois que tout le monde est en train de mettre l'accent sur le temps de la présentation mais presque personne a répondu votre question, Cathérine, a propos de comportement gestuel

COLD V. Proximo week-end en Lyon a rejoint la conversation.

67 T dit :

Tout à fait BRAF, COLB nous donne un bon exemple de tics gestuels : celui du stylo avec lequel on fait du bruit, et qui peut gêner l'auditoire. Auriez-vous d'autres exemples ?

68 T dit :

Bonjour COLD

69 EGYH dit :

vous avez raison CGOW pour le comportement gestuel.

70 COLD V. Proximo week-end en Lyon dit :

Bonjour à tous

71 CGOW dit :

J'ai peut-être exagéré; je voulais dire qu'il ne faut pas y mettre trop de gestuels.

72 T dit :

"de tic gestuel" pardon

73 COLB dit :

et des tics langagières aussi.

74 EGYH dit :

mais, en meme temps, et malgré nous, il y a des gestes qui arrivent et on peut pas les maitriser à cause du stresse et du peur, comme le tremblement de la main, du pied, je pense que c'est normal et pardonné, non?

75 T dit :

oui, merci COLB !

76 IRIS dit :

il faut, je pense, essayer de se montrer calme et en controle de la situation

77 FINA dit :

En orale c'est normale que l'on accompagne notre parole avec nos geste. Cela montre aussi, que le locuteur est bien "à l'intérieure" de son sujet : de cette manière Il est convaincant et intéressante à écouter.

78 IRIS dit :

meme si j'avoue, moi-meme que c'est tres difficile, surtout dans une langue etrangere devant un public dont cette "langue etrangere" est la langue maternelle...

79 BRAF dit :

ah! oui, je n'ai pas remarqué. Oui, j'ai d'autres exemples. On arrive vers la fin du semestre et c'est le moment des exposés alors je vois que les collègues présentent leurs travaux très bien mais ils ne rendent pas compte des gestes qu'ils sont en train de faire, peut-être à cause du stress et ces gestes sont en peu derrangeant

80 CGOW dit :

Le stress et la peur nous accompagnent au quotidien, et pour moi le meilleur à faire c'est de ne pas trop bouger de peur qu'on ne se mette à trembler.

81 COLB dit :

Je pense qu'il faut avoir des séances de préparation et faire les exposés devant eux.

82 T dit :

de qui parlez-vous COLB lorsque vous dites " devant eux" ?

83 BRAF dit :

j'ai vu un collègue que marchait du chewigom. (he ne me souviens plus comment on doit écrire ce mot), et il faisait des pauses : euh tout le temps et ces pauses étaient très longues, et il fuiait ses cheveux à un rythme allucinant

- 84 EGYH dit :
Tout à fait Soudeeh.
- 85 CGOW dit :
Il paraît que le bon entraînement se fait devant son miroir et non devant le public qui n'est jamais là, je veux dire pendant les séances de préparation
- 86 T dit :
"qui mâchait du chewing-gum"
- 87 COLB dit :
devant le collègues.
- 88 BRAF dit :
ah! merci
- 89 FINA dit :
A bouger légèrement devant la public aide avec les tremblements. Aussi, pour faire quelque chose qui fait partie de l'exposé, ça aide, comme écrire sur le tableau. Cela empêche que l'on se bloque devant le public.
- 90 T dit :
merci COLB
- 91 IRIS dit :
aah, c'est une bonne idée, préparer l'exposé devant le miroir, voilà ce que je vais faire jusqu'à mercredi...
- 92 T dit :
je ne comprends pas très bien ce que vous avez voulu dire par "et il fouillait ses cheveux à un rythme hallucinant"
BRAF ?
- 93 CGOW dit :
Des stratagèmes, il y en a plein. Ce qui importe, à mon avis c'est de savoir prendre son temps de préparation quand on n'est pas habitué.
- 94 EGYH dit :
BRAF, je n'ai pas compris votre dernière expression
- 95 BRAF dit :
il en a d'autres qui font des bruits avec la bouche comme s'ils étaient en train de manger quelque chose très délicieuse
- 96 CGOW dit :
Veut dire: "elle fouillait dans ses cheveux", je pense
- 97 BRAF dit :
oui, c'est ça CGOP, merci
- 98 T dit :
merci beaucoup CGOW
- 99 EGYH dit :
et le diapo va nous aider en même temps, de ne pas perdre le fil de parole.
- 100 COLD V. Proximo week-end en Lyon dit :
les détails que nous devons prendre en compte pour un exposé sont beaucoup et l'idéal consisterait en que nous pouvions pratiquer quelques fois avant de nous présenter en public (comme dans le théâtre), mais le temps n'est jamais suffisant et elle est ce, à moi paraître, la raison principale de stress
- 101 IRIS dit :
mais alors qu'est-ce qu'il faut faire pour qu'on n'ait pas peur...? Des fois on a bien préparé mais quand on arrive devant son public, tout change...ce n'est plus chez moi devant le miroir mais devant tout le monde...
- 102 BRAF dit :
j'ai fait une formation l'année dernière avec un metteur en scène qui nous a donné des bonnes pistes des comportements gestuels. Des gestes qu'il ne faut absolument pas utiliser et d'autres qui sont nécessaires pour la présentation des communications dans des colloques
- 103 CGOW dit :
Pour dire quelque chose à propos des inquiétudes sur le public natif devant lequel on présente son exposé, j'estime que l'erreur à éviter c'est de croire qu'on peut parler comme lui si on n'en est pas convaincu...
- 104 IRIS dit :
j'aimerais bien les entendre BRAF...
- 105 COLB dit :
moi aussi
- 106 BRAF dit :
oui, je suis d'accord avec vous, CGOP

- 107 EGYH dit :
la peur, c'est normal, ca va durer les premieres minutes et apres on pousse
- 108 FINA dit :
Oui, COLD, je suis d'accord, et en plus, on n'est pas assez habitués à nous presenter à l'orale ici, car c'est assez rare de le faire. C'est uniquement la pratique réelle continuelle devant la public qui aide, finalement. Aux États-Unis ils se concentrent beaucoup plus à l'orale, et les gens s'y habitue petit à petit par force.
- 109 IRIS dit :
oui, vous avez raison CGOP, mais c'est difficile...c'est comme on veut vraiment pouvoir parler comme eux...pour que son expose soit "accepté" par eux..
- 110 T dit :
ce n'est plus CGOP mais CGOW dorénavant !
- 111 IRIS dit :
d'accord, pardon
- 112 T dit :
j'étais bien curieuse d'entendre BRAF sur les coportements à faire ou à ne pas faire...
- 113 FINA dit :
Oui, je suis d'accord avec IRIS...à mon avis, si le locuteur est convaincu lui-même sur ce qu'il parle - le public en sera aussi.
- 114 IRIS dit :
oui moi aussi...je pense que BRAF est en train de taper...non?
- 115 T dit :
oui
- 116 CGOW dit :
C'est ça qui me parraît être la source des "erreurs". J'en connais pas beaucoup de Français qui parlent l'anglais avec l'accent des Anglais, encore moins des Américains. On peut garder son accent et faire attention aux "fautes de français"
- 117 EGYH dit :
Soudeeh, le public est au courant qu'il y a des etudiants etrangeres et evidemment l'accent sera different. et cela n'est pas un defaut, l'essentiel est d'essayer d'etre claire dans l'exposé de vos idees.
- 118 BRAF dit :
oui, En fait, selon notre formateur, il y a une relation d'interdependance entre notre devoir de présenter notre travail et notre devoir gestuel face au public qui est en face de nous
- 119 T dit :
oui...
- 120 BRAF dit :
étant donné que dans des colloques il y a plusieurs cultures ensemble, il ne faut pas éliminer nos gestes mais il faut surtout être neutre à ce propos
- 121 FINA dit :
Oui, le problème ce n'est pas l'accent, mais si on essaie à parler trop vite pour être plus "natif"...cela pose des vrais problèmes de comprehension. Je l'ai déjà vu se passer, malheureusement.
- 122 IRIS dit :
c'est vrai EGYH, mais quand meme, c'est pas facile...j'ai l'habitude d'etre trop exigeante de moi meme et de ne pas croire que ce que je fais est assez bon...chez moi, il faut toujours s'ameliorer..
- 123 IRIS dit :
c'est interessant ce que vous dites BRAF...
- 124 FINA dit :
il y en avait d'autres conceils, BRAF ?
- 125 IRIS dit :
aussi, ce qui me fait peur, c'est quand on perd le fil de parole ou quand quelque chose d'imprevu arrive...
- 126 BRAF dit :
Lorsque on est en train de faire un exposé, le stress nous oblige à accomplir des gestes qu'on s'attend pas et je vous assure on fait des gestes on peu bizarre. C'est à ce moment la où il faut faire attention aux gestes qui on laisse "sortir" peut-être inconsciemment
- 127 EGYH dit :
ce que je pense, si on commence à parler trop vite sansmeme respirer, cela ne sera pas bien pour nous et pour notre public. Par contre, si on commence à parler d'un rythme normal, pas trop lent, pas trop rapide , ca va nous calmer , alleger notre stresse et nous donner la confiance à continuer et maitriser la situation, vous etes d'accord avec moi?

128 CGOW dit :

"Les comportements langagiers", c'est quelque chose qui s'acquiert. Il faut prendre son temps pour y parvenir et ne pas brûler des étapes. Allez-y lentement si vous n'êtes pas sûr de suivre le rythme. Quelqu'un a dit tout à l'heure: "à chacun son rythme", n'est-ce-pas?

129 T dit :

je rejoins IRIS en posant une autre question : comment construire vos réponses aux questions posées après votre présentation. Comment improviser une réponse à une question dont on ignore la réponse ?

130 FINA dit :

IRIS, je me suis présenté à l'orale pendant des années dans mon travail devant un public international...et je peux dire, que si vous perdiez le fil, vous le dites, et tout le monde vous pardonne, vous attends, et vous prenez votre temps pour regarder dans vos papiers ou étiez vous. Ce n'est pas grave.

131 BRAF dit :

c'est pour cela que le formateur nous a proposé de pointer parfois sur le diapositive ce que on voulait montrer, s'adresser au public et faire les va-et-viens entre le diapositive et le public, ne pas marcher d'un bout à l'autre de la salle, enfin. il y avait pas mal de choses à faire et ne pas faire

132 IRIS dit :

Je suis d'accord avec vous deux EGYH et FINA...

133 EGYH dit :

oui, tout à fait CGOW , c'est ce que je viens de montrer.

134 COLB dit :

On connaît très bien notre domaine, alors, on doit être sûr de ce qu'on va dire; après, parler comme un natif? pour quoi? on est étranger et ce n'est pas grave! c'est un avantage, on a le droit à avoir des erreurs, mais ne parler pas vite!

135 EGYH dit :

Pour moi FINA, cela va me perturber complètement. Du coup, je ne peux pas faire un exposé sans le diapo, cela m'aide à ne pas perdre le fil de la parole.

136 CGOW dit :

Répondre à une question dont on connaît la réponse ne me semble pas compliqué, mais improviser une réponse à une question embarrassante, c'est tout mon problème.

137 COLD V. Proximo week-end en Lyon dit :

on peut toujours préparer notre réponse pour plus tard

138 EGYH dit :

improviser, voilà le mot que je cherche

139 FINA dit :

Oui, diapo aide beaucoup, EGYH, mais des fois ca arrive, qu'on perde le fil tou de même - avec les diapos aussi. Et là je me comporte comme avec les papiers : le public aime si le locuteur est honnête, ce ca ce que je voulais dire, et d'avouer son problème, ca débloque souvent la situation.

140 EGYH dit :

pour moi, c'est mieux de dire que je n'ai aucune idée au lieu d'improviser une réponse qui n'est pas adaptée à la question posée.

141 BRAF dit :

je suis vraiment désolée, mais je dois partir T, je verai la transcription plus tard et j'ai besoin de vous poser une question plus tard dans la journée. Cela se passera par mail. Il me faut absolument partir maintenant

142 COLB dit :

(ne pas parler) les diapos et l'aide mémoire aide beaucoup.

143 T dit :

très bien Si vous voulez BRAF, vous pouvez nous mettre les règles du comportement gestuel ou langagier dont vous avez parlées sur la plate-forme, pourquoi pas dans le salon des clavardeurs ? Qu'en pensez-vous les autres ?

144 FINA dit :

Bravo, EGYH !!! Je suis tout à fait d'accord. le plus pénible c'est à écouter les réponses où on entend que la personne ne sait pas vraiment, mais il a honte à l'avouer.

145 BRAF dit :

d'accord je verai cela. Bonne continuation à toutes

146 T dit :

à bientôt BRAF, merci !

147 IRIS dit :

ca serait bien...

- 148 BRAF dit :
bonne journée
- 149 IRIS dit :
ciao BRAF, merci
- 150 EGYH dit :
D'accord, c'est une bonne idee.
- 151 FINA dit :
C'est une bonne idée, T
- 152 BRAF dit :
ciao
- 153 COLB dit :
Merci BRAF,
- 154 BRAF dit :
de rien, à la prochaine séance
- BRAF a quitté la conversation.
- 155 T dit :
à la prochaine !
- 156 FINA dit :
Il est l'heure pour nous tous, il me semble....
- 157 T dit :
nous approchons de la fin de la séance, il serait donc temps de clôturer la discussion
- 158 EGYH dit :
les habitudes des francais, quand on ne sait pas, alors, on ne sait pas,
- 159 CGOW dit :
Sincèrement, je n'ai pas de réponse à cette préoccupation. Vous feriez quoi, T?
- 160 IRIS dit :
merci tout le monde, esperons que je fais un tres bon exposé ce mercredi, grace a vos remarques et suggestions
- 161 COLD V. Proximo week-end en Lyon dit :
bon chance
- 162 EGYH dit :
le temps, le calme, le bon rythme de parole, voilà les elements qui comptent lors de l'exposé,
- 163 T dit :
en réalité, cette situation est redoutée par toute personne qui comunique
- 164 T dit :
ou qui doit exposer ses travaux
- 165 EGYH dit :
moi, j'ai terminé ma parole, et je vous remercie tous pour cette discussion tres interessante.
- 166 IRIS dit :
tout a fait, merci a toutes...
- 167 IRIS dit :
ca m'a beacoup aidé,
- 168 FINA dit :
Merci à tous pour la discussion intéressante.
- 169 T dit :
mais je ne crois pas qu'il existe une réponse unique à cette question
- 170 T dit :
oui, merci beaucoup à tout le monde !
- 171 EGYH dit :
Bon courage Soudeeh et bonne semaine à tous et à toutes.
- 172 CGOW dit :
Doit-on avouer qu'on ne connait la réponse à la question posée ou pas?
- 173 COLD V. Proximo week-end en Lyon dit :
bonne semaine à tous
- 174 T dit :
Bonne journée, et à lundi prochain !

175 IRIS dit :
 merci, a plus tout le monde...

176 C dit :
 Je croise les doigts pour IRIS !

177 FINA dit :
 A mon avis, oui, CGOW!

178 IRIS dit :
 merci

179 COLB dit :
 A mon avis non

180 COLD V. Proximo week-end en Lyon dit :
 à bientôt

181 IRIS dit :
 moi aussi CGOW...mais il faut dire qu'on va chercher la reponse et peut etre on peut en parler plus tard

182 IRIS dit :
 ciao...

183 T dit :
 cela dépend CGOW, s'il s'agit de quelque chose en rapport direct avec ce que l'on a exposé, il vaut mieux essayer de répondre du mieux que l'on peut

184 CGOW dit :
 Et comment le dire?

185 EGYH dit :
 à jeudi peut-etre!

IRIS a quitté la conversation.

COLD V. Proximo week-end en Lyon a quitté la conversation.

186 COLB dit :
 D'abord, voilà la réponse de Cath. il faut répondre.

187 FINA dit :
 On le di tcomment IRIS a proposé, c'est ca que je vois tout le temps. On promet à chercher la reponse pour la personne qui est intéressé.

188 T dit :
 en revanche si c'est une question qui s'éloigne du sujet, on peut avouer franchement notre ignorance

EGYH a quitté la conversation.

189 T dit :
 oui, la technique qu'FINA décrit est la plus utilisée

190 CGOW dit :
 J'ai besoin de quelques expressions à utiliser dans ce cas, s'il-vous-plait

191 FINA dit :
 Bonne semaine à vous, au revoir.

192 COLB dit :
 et rémarquer que c'est hors de contexte!

193 T dit :
 bonne semaine FINA !
 FINA a quitté la conversation.

194 T dit :
 oui COLB, si la question est vraiment hors-sujet, on peut le faire remarquer

195 COLB dit :
 Bonne journée, et merci!

196 T dit :
 bonne journée COLB, à bientôt

197 T dit :
 merci à vous !

198 COLB dit :
d'accord, à lundi prochain!

COLB a quitté la conversation.

Séance 6-2 (le 10 avril 2008)

Participant(e)s : IRIA, T (tuteur), Diana, EGYH, THAK, BRAL, COLN.

- 1 COLN dit :
aujourd'hui on discutera sur les gestes et le langage
- 2 COLN dit :
utilisés lors d'un exposé?
- 3 T dit :
oui comme le dit COLN, le sujet d'aujourd'hui, proposé par BRAL, est le suivant:
- 4 COLN dit :
bonjour COLN
- 5 COLN dit :
bonjour

IRIA a rejoint la conversation.

- 6 T dit :
Après avoir préparé une communication scientifique, il est temps que vous fassiez votre exposé en public.
Comment gérez-vous votre présentation orale pour rendre votre discours pertinent ?
- 7 T dit :
Bonjour IRIA et bienvenue parmi nous !
- 8 COLN dit :
bonjour
- 9 IRIA dit :
bonjour à tous
- 10 T dit :
la parole est à vous !
- 11 T dit :
pour commencer, quels comportements langagiers et gestuels sont recommandés ?
- 12 COLN dit :
Je crois que lors d'une présentation, nous nous sentons très nerveux
- 13 COLN dit :
pour penser à notre comportement et nos gestes
- 14 IRIA dit :
je pense qu'il faut pratiquer avant devant quelques gens
- 15 COLN dit :
oui, cela peut être utile
- 16 COLN dit :
ou devant un miroir
- 17 COLN dit :
il faut surtout se monter convaincant
- 18 COLN dit :
montrer*

BRAL a rejoint la conversation.

- 19 T dit :

- oui, cette technique peut être très utile
- 20 T dit :
bonjour BRAL
- 21 BRAL dit :
bonjour!
- 22 COLD dit :
bonjour
- 23 IRIA dit :
bonjour
- 24 T dit :
mais par rapport à la nervosité dont parle COLN, il y a -t-il des comportements ou des attitudes que vous adoptez lorsque vous exposez ?
- 25 COLN dit :
chaque personne a des attitudes différentes aux autres
- 26 IRIA dit :
pour moi c'est plutôt au débout mais après j'oublie
- 27 BRAL dit :
pas spécialement, j'essaie d'éviter des tics, par exemple, des tics gestuels ou du langage
- 28 T dit :
c'est-à-dire BRAL ?
- 29 BRAL dit :
j'ai remarqué que quand on a des mouvements répétitifs, par exemple, ça finit par gêner (je ne trouve pas d'autres mots) l'attention des spectateurs, ou des mots qui reviennent souvent.
- 30 COLN dit :
c'est vrai
- 31 T dit :
cela vous est déjà arrivée aussi COLN ?
- 32 T dit :
et les autres ?
- 33 COLN dit :
oui, cela m'arrive d'utiliser certains mots
- 34 COLN dit :
ou de commencer à dire hein
- 35 COLN dit :
tout le temps
- 36 COLN dit :
Devant mes copains de cours c'est plus facile d'exposer pour moi
- 37 IRIA dit :
moi je dis "par exemple"
- 38 BRAL dit :
pour ce qui me concerne ma nervosité rend ma diction catastrophique
- 39 BRAL dit :
maintenant ça va mieux
- 40 COLN dit :
mais devant un grand public, je crois que ce serait plus difficile
- 41 T dit :
Dans ce cas, comment faites-vous pour éviter les tics de langage ou les tics gestuels qui peuvent gêner vos auditeurs ?
- 42 IRIA dit :
je pense qu'une raison de nervosité c'est aussi vient de la crainte de la réactions de spectateur
- 43 BRAL dit :
parce que je répète souvent mon exposé un articulante bien chez moi jusqu'à ce que je me sente bien
- 44 BRAL dit :
oui IRIA
- 45 T dit :
BRAL propose une solution intéressante. Qu'en dites-vous les autres ?
- 46 BRAL dit :
je me mets derrière l'ordinateur, pour me sentir protégée!!

- 47 COLN dit :
mais, cela pose de problèmes aussi
- 48 COLN dit :
il faut regarder le public
- 49 COLN dit :
attirer leur attention
- 50 T dit :
"attirer son attention"
- 51 IRIA dit :
ce travail est une pratique comme j'ai déjà enseigné au début du travail j'avais ce sentiment mais quand on se lance dans le travail on oublie
- 52 COLN dit :
oui
- 53 IRIA dit :
et on se sent proche aux autres
- 54 COLD dit :
j'évite de les regarder fixement aux yeux, en essayant de voir à l'horizon
- 55 T dit :
"au début du travail"
- 56 COLN dit :
j'ai donné des cours aussi
- 57 BRAL dit :
oui regarder le public est important
- 58 IRIA dit :
je suis d'accord il faut les regarder
- 59 COLN dit :
et c'est pourquoi je me sens bien quand j'expose
- 60 BRAL dit :
j'essaie de le faire tout au long de l'exposé
- 61 IRIA dit :
et si c'est possible poser des questions
- 62 BRAL dit :
poser des questions?
- 63 COLN dit :
au public, pour le réveiller?
- 64 BRAL dit :
quand tu présentes? Je n'ai pas compris
- 65 COLN dit :
oui, cela peut marcher
- 66 T dit :
oui IRIA effectivement, mais je ne suis pas sûre que l'on se sente si proches des autres personnes lorsqu'on fait une présentation
- 67 IRIA dit :
pour qu'ils entrent dans un débat mais cela dépend de l'exposé
- 68 BRAL dit :
bon, je n'ai jamais essayé
- 69 T dit :
proche, pardon
- 70 BRAL dit :
oui je suis d'accord IRIA, ça dépend de l'exposé
- 71 COLD dit :
je suis d'accord avec IRIA... mais par fois c'est dangereux, ça dépend de public, évidemment
- 72 IRIA dit :
oui
- 73 COLN dit :
mais, nous pouvons simplement poser des questions, attendre un peu et les répondre nous mêmes
- 74 BRAL dit :
je ne pense pas que l'on puisse faire cela dans un contexte comme un colloque international où il y a

- beaucoup de monde
- 75 IRIA dit :
oui
- 76 BRAL dit :
Aussi, il faut absolument que j'ai mon guide de présentation (voir le texte que je vais exposer) sous les yeux, car j'ai facilement des blancs à cause de la nervosité, et aussi je suis incapable de présenter un travail sans que j'ai pas de texte à côté.
- 77 COLN dit :
le public se sent interpellé
- 78 COLN dit :
et il croit devoir répondre
- 79 COLN dit :
de façon qu'il se met à réfléchir
- 80 COLD dit :
moi aussi Laviana
- 81 IRIA dit :
oui moi aussi il faut avoir une guide
- 82 BRAL dit :
l'année dernière je fais ma première présentation Power Point et j'ai trouvé que c'est plus facile
- 83 COLN dit :
mais savoir s'éloigner d'elle
- 84 COLD dit :
mais je ne peut pas l'avoir dans les mains
- 85 COLN dit :
est aussi important
- 86 T dit :
COLN, prenez le temps d'écrire vos phrases avant de les envoyer, cela facilite la lecture de votre message

EGYH a rejoint la conversation.

- 87 T dit :
justement, comment présentez-vous votre travail avec un diaporama PowerPoint ou un autre support ?
- 88 T dit :
bonjour EGYH
- 89 IRIA dit :
bonjour
- 90 T dit :
BRAL nous a dit qu'elle utilisait un guide et les autres, que faites-vous ?
- 91 COLN dit :
bon, je n'ai pas ces outils pour mes exposés en Master
- 92 BRAL dit :
Mon guide-texte correspond à chaque diapo que je présente
- 93 COLN dit :
j'écris dans le tableau
- 94 EGYH dit :
Bonjour T, et à tout le monde
- 95 T dit :
"j'écris au tableau" (COLN)
- 96 IRIA dit :
j'ai donné des exposé au niveau de master 1 et j'avais toujours quelque chose sous les yeux
- 97 BRAL dit :
avant quand je faisais des présentation sur des transparents c'était la même chose: pour chaque transparent j'avais le texte que j'allais présenter à côté.
- 98 IRIA dit :
moi aussi
- 99 COLD dit :
je m'incline par les présentations sobres et sans beaucoup d'information, je utilise seulement des mots les clés qui me servent de guide

- 100 IRIA dit :
je ne comprends pas
- 101 EGYH dit :
je n'ai pas bcp d'idees, mais je pense qu'il faut prendre la bonne position qui donne l'impression à l'autre qu'on a confiance en soi-meme, non?
- 102 T dit :
je pense que vous avez voulu utiliser un autre verbe Diana non ?
- 103 IRIA dit :
si
- 104 BRAL dit :
je pense que c'est très bien ça Diana, si tu peux faire ta présentation en se guidant seulement par des mots clés. Moi je ne peux pas. Peut-être que je ne suis pas sure de moi, que je n'ai pas assez repeter.
- 105 COLN dit :
EGYH a raison
- 106 T dit :
" je préfère les présentations sobres " est-ce cela ?
- 107 COLD dit :
oi mais je ne le trouve pas
- THAM a rejoint la conversation.
- 108 T dit :
je suis d'accord avec BRAL, la technique de Diana a fait aussi ses preuves
- 109 T dit :
bonjour THAM
- 110 BRAL dit :
Est-ce que vous avez remarqué que plus on fait des exposés plus on est à l'aise? OU vous avez toujours autant le trac?
- 111 THAM dit :
bonjour je m'appelle THAK
- 112 IRIA dit :
oui c'est tout à fait comme ça BRAL
- 113 T dit :
excusez-moi c'est THAK, bienvenue
- 114 IRIA dit :
BRAL
- 115 COLN dit :
chacun ses techniques, tout le monde expose de façon différente et chaque technique est performante
- EGYH a quitté la conversation.
- 116 IRIA dit :
bonjour
- 117 THAM dit :
je suis d'accord, plus qu'on fait des exposés, on s'y habitue, donc, on se sent plus à l'aise
- 118 THAM dit :
mais cela dépend aussi de sujet présenté et de public
- 119 BRAL dit :
hum, je ne sais pas COLN, je pense qu'il y a des techniques plus efficaces que d'autres.
- 120 COLN dit :
mais, je dis que cela dépend de chaque personne
- 121 T dit :
je suis d'accord avec COLN
- 122 BRAL dit :
Par exemple, un exposé où la personne lit son texte du début à la fin sans regarder le public, pour moi ce n'est pas très intéressant.
- 123 IRIA dit :
oui il faut expliquer parfois en regardant le public

- 124 COLN dit :
mes copains de Master font toujours cela
- 125 COLN dit :
ils lisent
- 126 THAM dit :
mais parfois c'est difficile, surtout pour les étudiants étrangers
- 127 COLD dit :
je pense que quand la présentation a trop d'information existe toujours le risque que le public lise et n'écoute pas ou écoute et ne le reste pas le temps de lire...En fin, ça me distrait beaucoup et toujours dans un moment donné je perds le fil de l'exposé
- 128 BRAL dit :
c'est vrai THAM
- 129 IRIA dit :
désolée je dois partir à la fac à la prochaine fois
- 130 IRIA dit :
bonjournée
- 131 BRAL dit :
au revoir!
- 132 THAM dit :
j'ai vu de temps en temps que les étudiants français lisent mêmes
- 133 THAM dit :
au revoir
- 134 T dit :
c'est dommage que vous ne puissiez pas rester à bientôt IRIA
- 135 T dit :
à la prochaine
- IRIA a quitté la conversation.
- 136 T dit :
oui, c'est vrai THAK, cela peut-être toléré pour les étrangers mais pour les Français, c'est très mal vu
- 137 BRAL dit :
je ne suis pas d'accord avec la lecture dans un exposé. Justement on parle de "présentation", d'"exposé" et non de "lecture public"
- 138 T dit :
tout à fait BRAL
- 139 COLN dit :
sinon, cela serait plus facile de recevoir le texte et le lire à la maison
- 140 BRAL dit :
il faut se forcer à faire un vrai "exposé". C'est difficile, c'est vrai, surtout pour les étrangers, mais il ne faut pas prendre une mauvaise habitude.
- 141 THAM dit :
et parfois on a mis tant de textes sur les diapos
- 142 THAM dit :
ce n'est pas intéressant du tout !
- 143 BRAL dit :
voilà, c'est ça COLN
- 144 T dit :
c'est un problème très intéressant que soulève THAK
- 145 COLN dit :
s'il y a des textes trop longs sur les diaporamas, le public finit par perdre l'intérêt
- 146 THAK dit :
voilà
- 147 COLD dit :
je suis d'accord
- 148 T dit :
je suis d'accord avec vous COLN
- 149 COLD dit :

c'est ça que je voulait dire
150 T dit :
une dernière question,
151 BRAL dit :
Je pense que le diapo ou le transparent sont pour mettre les grandes lignes de l'exposé à nous de les développer
152 T dit :
Comment faire si quelqu'un pose une question que l'on comprend mal ou à laquelle on ne sait pas comment répondre ?
153 THAK dit :
et puis il ne faut pas distribuer des feuilles avant ou pendant la présentation car les auditeurs ne vous écotuent pas, ils les liront
154 COLN dit :
exactement
155 COLN dit :
il faut essayer, parfois nous pouvons dire que nous ne savons pas la réponse, cela peut aussi arriver
156 THAK dit :
On peut petu-etre lui demander de reformuler d'une autre manière ou essayer d'interpréter la questions et lui demander s'il s'agit bien de cela
157 COLN dit :
oui, THAK a raison
158 BRAL dit :
pour répondre à la question de T, je pense que si l'on ne sait pas répondre, il ne faut pas essayer de "noyer le poisson" il faut être sincère et dire que pour l'instant on ne peut pas répondre, ou peut-être renvoyer une question à la personne qui a posé la première question afin de voir si on peut trouver une sortie de secours.
159 THAK dit :
parce parfois memes pour les Français, ils ne se comprennent pas malgré leur meme langue maternelle
160 T dit :
oui, je suis d'accord avec la stratégie de BRAL
161 BRAL dit :
par contre, je ne sais pas si cela peut être considéré pour une présentation de Thèse. Qu'en dites vous T?
162 T dit :
C'est à dire ?

EGYH a rejoint la conversation.

163 COLD dit :
moi aussi, je suis d'accord avec Laviana
164 EGYH dit :
alors, vous arrivez jusqu'à ou?
165 BRAL dit :
est-ce qu'on peut ne pas répondre à une question en Thèse ou on doit toujours essayer de la répondre
166 T dit :
pour répondre à votre question BRAL, je dois dire que le sujet est délicat
167 T dit :
on peut se retrouver dans une situation où la question qui est posée porte sur le domaine dans lequel vous travaillez
168 T dit :
s'il s'agit d'un chercheur ou d'une théorie incontournable de votre domaine, il sera très mal vu que vous n'apportiez pas de réponse
169 BRAL dit :
c'est vrai!
170 EGYH dit :
oui, on peut travailler tous dans le meme domaine, mais on n' a pas les memes experiences, par exemple, jamais mon experience et ma reflexion peut arriver ou egaler à celles de mon directeur de recherche.
EGYH dit :
alors, si je ne sais pas la reponse, je peut demander la reponse à mon directeur s'il est present, sinon, demander la reponse au public, si qqn connait la reponse à cette question.

- 171 THAK dit :
Oui T a tout à fait raison. Donc, il vaut mieux qu'on présente son travail de thèse devant le public avant sa soutenance pour s'habituer à répondre aux différentes questions et à avoir de nouveaux points de vue.
- 172 BRAL dit :
Je suis d'accord avec THAM
- 173 T dit :
je suis d'accord avec THAK
- 174 THAK dit :
parce qu'on voit parfois juste une seule côté
- 175 THAK dit :
ou qu'on croit bien comprendre déjà
- 176 T dit :
ce que dit EGYH me fait penser aussi à l'attitude du directeur de thèse
- 177 EGYH dit :
alors, dans ce cas là, il faut que je m'approfondisse plus et que je développe plus ma lecture dans mon domaine, mais est-ce que cela veut dire que j'ai échoué?,,,,,
- 178 BRAL dit :
je ne pense pas EGYH
- 179 THAK dit :
non pas du tout
- 180 BRAL dit :
oui concernant l'attitude du directeur de thèse ça c'est un sujet très vaste je pense!!!
- 181 T dit :
oui, tout à fait
- 182 T dit :
je crois que nous nous acheminons vers la fin de cette séance
- Vous avez envoyé un wizz.
- 183 BRAL dit :
c'était très intéressant comme sujet
- 184 T dit :
si vous avez quelques remarques à ajouter c'est le moment
- 185 THAK dit :
oui très intéressant
- 186 BRAL dit :
je ne pas vu le temps passer. D'autant plus que j'ai un exposé à faire bientôt!
- 187 COLN dit :
bonne chance!
- 188 BRAL dit :
merci
- 189 T dit :
il est vrai que le temps passe vite en votre compagnie :
- 190 THAK dit :
Bon courage BRAL
- 191 EGYH dit :
alors, je peux demander à mon directeur, avant ma présentation, et de son point de vue, quelles sont les questions prévues pour essayer de trouver la réponse.
- 192 BRAL dit :
la semaine prochaine il n'y a pas de séance, c'est ça?
- 193 COLN dit :
Cela est possible?
- 194 T dit :
oui, bon courage BRAL
- 195 THAK dit :
exactement, il faut lui demander
- 196 EGYH dit :
Bon courage Laviana

197 BRAL dit :
 Merci beaucoup!
198 COLD dit :
 à bientôt
199 THAK dit :
 il faut présenter les diapos au directeur avant la présentation
200 COLD dit :
 et bon courage
201 COLN dit :
 Bonne journée à tous!
202 T dit :
 oui il y a une séance la semaine prochaine BRAL

COLD a quitté la conversation.

COLN a quitté la conversation.

203 BRAL dit :
 je ne serai pas là
204 T dit :
 merci THAK
205 EGYH dit :
 à vous aussi
206 BRAL dit :
 mais je regarderai le compte rendu
207 T dit :
 C'est dommage !
208 BRAL dit :
 à bientôt!

Séance 7

Comment préparer une présentation PowerPoint (PPT) ou un autre support (polycopié par exemple) qui pourront vous aider à faire un meilleur exposé ?

- Quels sont les éléments indispensables dans votre présentation PPT ? Comment les organisez-vous ?
- Textes en priorité ou images et schémas en priorité ?
- Les effets visuels (animation, couleurs, police et taille de caractères...) sont-ils importants pour vous ?
- Si vous faites un polycopié au lieu d'une présentation PPT, vous ne pourrez pas l'organiser de la même manière. Comment faites-vous pour qu'il soit facile à comprendre pour l'auditoire ?

Pour une meilleure organisation de la discussion, nous essaierons de discuter dans l'ordre ces questions.

Séance 7-1 (le 14 avril 2008)

Participants : FINA, COLB, T (tuteur), GREE, PERL, EGYH.

GREE a rejoint la conversation.

COLB a rejoint la conversation.

PERL a rejoint la conversation.

FINA a rejoint la conversation.

- 1 T dit :
Bonjour à toutes !
- 2 T dit :
il y a une nouvelle venue il me semble
- 3 T dit :
bienvenue PERL
- 4 FINA dit :
Bonjour tout le monde !
- 5 GREE dit :
Bonjour!
- 6 T dit :
comment avez-vous passées le week-end ?
- 7 T dit :
avez-vous passé désolée!
- 8 FINA dit :
Le week-end s'est passé vite - trop vite ! Le printemps pour moi, c'est beaucoup de travail à la fac. Donc, un week-end de trois jours serait mieux.
- 9 FINA dit :
...pour avoir un jour pour repos aussi !
- 10 FINA dit :
pour
- 11 T dit :
Malheureusement nous n'avons pas cette chance !
- 12 FINA dit :
oui, c'est ça...malheureusement
- 13 T dit :
avez-vous regardé le sujet du jour ?
- 14 FINA dit :
Moi oui.

- 15 T dit :
très bien
- 16 FINA dit :
On est combien ici aujourd'hui, d'ailleurs ?
- 17 T dit :
le voici : Comment préparer une présentation PowerPoint (PPT) ou un autre support (photocopie par exemple) qui pourront vous aider à faire un meilleur exposé ?
- 18 FINA dit :
Il me semble qu'on n'est pas nombreux...
- 19 COLB dit :
Bonjour à toutes!
- 20 GREE dit :
d'un point de vue technique ou le contenu?
- 21 T dit :
au niveau du fond mais aussi de la forme
- 22 GREE dit :
au niveau forme le PP donne la structure de notre contenu.
- 23 T dit :
tout d'abord, quels sont les éléments indispensables dans votre présentation PPT ? Comment les organisez-vous ?
- 24 GREE dit :
installation sur le PC
- 25 GREE dit :
savoir-faire technique, comme suivre une formation à l'ILPGA.
- 26 T dit :
prenez le temps de réfléchir et de bien formuler vos phrases !

EGYH a rejoint la conversation.

- 27 T dit :
Bonjour EGYH !
- 28 EGYH dit :
voilà, bonjour T*
- 29 COLB dit :
Après avoir reçu et corrigé votre communication, on souligne les mots clés.
- 30 EGYH dit :
on vous écoute §
- 31 T dit :
Je ne suis pas certaine que tout le monde ait bien compris le sujet du jour...
- 32 FINA dit :
Le présentation PPT doit fonctionner comme le colonne vertébral pour le présentation oral, donc il doit avoir les mêmes éléments mais en forme plus simplifié, pour qu'il n'äya pas trop de choses à lire por le public.
- 33 EGYH dit :
on va discuter sur comment faire pour le diapo (power point), ou la policopie s'on prefere
- 34 FINA dit :
Avez-vous voulu parler sur la structure de PPT, T ?
- 35 EGYH dit :
c'est la presentation, si vous me permettez
- 36 T dit :
Tout à fait EGYH, et je suis d'accord avec ce que dit FINA
- 37 EGYH dit :
tout à fait FINA,
- 38 FINA dit :
Ok, d'accord.
- 39 EGYH dit :
on donne les idées principale dans la ppt, et c'est à nous de développer devant le public
- 40 COLB dit :
Et on présente le même soit en ppt soit en policopie.

- 41 EGYH dit :
deuxièmement, on doit être simple et non pas trop détaillé dans la ppt, et cela va nous donner bien-sûr les sous titres ou les sous idées.
- 42 FINA dit :
Oui, je suis d'accord avec EGYH, la présentation sert l'aide de mémoire pour le public, et il l'aide à comprendre la structure de notre présentation. De plus, le PPT nous aide à donner les détails d'une manière exacte, pour être noté sans fautes.
- 43 T dit :
si je comprends, l'un des éléments indispensables pour vous EGYH c'est la présentation ?
- 44 EGYH dit :
s'il vous plaît T, l'important pour nous de corriger nos fautes d'abord, à priori
- 45 FINA dit :
Pardon, EGYH, mais quelles fautes ?
- 46 EGYH dit :
voilà, la présentation, la structure
- 47 T dit :
repretons un peu la discussion parce que visiblement il y a confusion
- 48 EGYH dit :
moi j'aime bien que l'autre corrige mes fautes.
- 49 COLB dit :
c'est à dire...
- 50 FINA dit :
Oui, merci, T...
- 51 T dit :
nous parlons aujourd'hui de la présentation avec PowerPoint ou avec photocopie
- 52 T dit :
et ma première question était la suivante : Quels sont les éléments indispensables dans votre présentation PPT ? Comment les organisez-vous ?
- 53 EGYH dit :
Pour moi, je donne la priorité à la ppt parce que cela va m'aider à résoudre mon problème de manque de mémoire comme FINA a bien montré.
- 54 T dit :
très bien EGYH, mais comment l'organisez-vous ?
- 55 EGYH dit :
D'abord, préciser le titre de mon sujet, mon domaine de recherche, mon directeur
- 56 T dit :
quels sont les éléments que vous pensez être indispensables dans une présentation PowerPoint (PPT)
- 57 T dit :
FINA avait déjà commencé à donner des réponses intéressantes
- 58 GREE dit :
L'ordinateur portable, le diffuseur de la PP, et une clé usb sont des outils techniques.
- 59 EGYH dit :
Ensuite, je commence par les éléments principaux dans ma présentation: Introduction, problématique, objectif de ma recherche, les questions principales auxquelles doivent répondre ma recherche, les hypothèses, etc
- 60 T dit :
nous parlons pas de l'outil au niveau technique GREE, nous nous focalisons sur le fond et la forme
- 61 GREE dit :
Une version papier de la PP et du contenu de ma présentation, est nécessaire au cas où les outils sont en panne.
- 62 COLB dit :
Identification comme EGYH vient de dire, sujet, contextualisation, contenu, questions, hypothèses, ...
- 63 T dit :
Je suis d'accord avec EGYH, qu'en pensez-vous les autres ?
- 64 GREE dit :
je suis désolée T mais j'arrive pas à comprendre...
- 65 T dit :
oui COLB...
- 66 FINA dit :
Voilà, EGYH a commencé avec le contenu. Les titres sont très importants, ainsi que l'introduction.

- 67 EGYH dit :
à la fin, une petite conclusion de ce que je suis arrivée à faire et ce que je souhaiterais faire
- 68 T dit :
qu'en pense PERL qui est bien silencieuse ?
- 69 EGYH dit :
on n'oublie pas bien-sûr, petit remerciement pour notre directeur et pour le public.
- 70 EGYH dit :
peut-être elle est concentrée
- 71 FINA dit :
à la base, je suis d'accord avec EGYH. Après, c'est quoi l'ordre de présentation, cela dépend du sujet aussi.
- 72 T dit :
oui EGYH, je suis d'accord, ne pas oublier les remerciements !
- 73 FINA dit :
Ou bien, je ne voulais pas dire du sujet, mais de bute de l'exposé, plutôt.
- 74 FINA dit :
exposé, pardon
- 75 EGYH dit :
pour l'ordre de la présentation, chacun sa méthode FINA, mais on principe les grandes lignes: introduction, contenu, conclusion
- 76 FINA dit :
Oui, ça c'est bien claire, EGYH.
- 77 EGYH dit :
la mise en ordre des éléments dépendent sur ton point de vue et sur la nature du sujet, non?
- 78 T dit :
il est vrai que le sujet ou thème de la communication influence beaucoup l'organisation du PPT, cependant EGYH a raison, il y a une structure de base. Qu'en dites-vous ?
- 79 FINA dit :
Je suis d'accord, et ce que EGYH vient de dire, les trois éléments ils sont absolument nécessaire.
- 80 EGYH dit :
on dit (influence sur) ou influence seulement) s'il vous plaît?
- 81 EGYH dit :
c à d, avec préposition ou pas?
- 82 T dit :
influence seulement passons maintenant à un autre point : à quoi donnez-vous la priorité aux textes en priorité ou images et schémas en priorité ?
- 83 EGYH dit :
en priorité, le texte, celui qui va m'aider à rappeler les sous éléments
- 84 EGYH dit :
après, viennent les autres éléments, le son, l'image, les effets etc
- 85 EGYH dit :
mais s'il y a un schéma qui va me servir dans la présentation, pourquoi pas ?
- 86 COLB dit :
Ça dépend! Si c'est plus claire, par exemple, montrer la carte de votre pays au lieu de mentionner le nom...
- 87 T dit :
c'est intéressant ce que dit COLB
- PERL a quitté la conversation.
- 88 FINA dit :
Oui, je pense pas que PPT doit fonctionner uniquement comme l'aide de mémoire.
- 89 EGYH dit :
je pense que dans ce cas là, les deux sont importants d'abord, mentionner le nom du pays ce qu'on parle et au dessous son photo, non?
- 90 FINA dit :
On peut donner beaucoup d'information dans une forme compact, surtout les images ou les cartes, qui sont impossible à expliquer autrement.
- 91 EGYH dit :
oui, très intéressant ce que dit COLB

- 92 FINA dit :
Surtout si le sujet et historique, on donne les dates, les listes des souverains, les photos des découvertes archéologiques.
- 93 T dit :
"des souverains"
- 94 FINA dit :
oh, oui, pardon !
- 95 EGYH dit :
c'est à dire quoi "les souverains"?
- 96 COLB dit :
Mais, FINA beaucoup d'entre vous ne savez pas où la Colombie se trouve... alors, c'est plus claire et on gagne du temps.
- 97 T dit :
si j'ai bien compris ce que dit COLB FINA et EGYH, c'est que parfois les images ou schémas permettent de mieux comprendre que les textes
- 98 EGYH dit :
alors, vous êtes d'accord avec moi, qu'on commence par le texte et on le supporte par les images et le son?
- 99 T dit :
est-ce bien cela ?
- 100 FINA dit :
J'ai déjà vu des exposés très bien faits, où le PPT ne consistait pratiquement que des images et des détails historiques, et le locuteur a connu son sujet de la manière, qu'il pouvait utiliser le PPT uniquement pour nous donner de l'information supplémentaire sur son sujet.
- 101 EGYH dit :
et le commentaire sur les images, ça sera quoi alors?
- 102 EGYH dit :
sous chaque photo ou image, il y a quand-même un petit texte, n'est-ce pas?
- 103 EGYH dit :
GREE qu'est-ce que tu vois?
- 104 FINA dit :
Oui, il y peut avoir les dates, les noms de lieux par exemple.
- 105 FINA dit :
Si le sujet et par exemple le développement d'un alphabet, les images sont bien nécessaires, sans quoi l'exposé ne serait compréhensible.
- 106 EGYH dit :
oui FINA ou cela représente un petit commentaire pour montrer aux autres sur quoi l'image parle.
- 107 T dit :
"pour montrer de quoi l'image parle"
- 108 GREE dit :
Moi je n'utilise pas des images dans mon PP car elles ne servent pas à illustrer mes propos. Si c'était le cas j'aurais utilisé.
- 109 EGYH dit :
merci T
- 110 COLB dit :
Tout doit être mis selon le sujet, mais les animées, quelques uns disent que ce n'est pas académique... Il doit exister un schéma à suivre?
- 111 FINA dit :
Je pense que nos domaines sont très différents aussi, et on a besoin de méthodes complètement différentes dans nos exposés, non ?
- 112 T dit :
Je suis d'accord avec GREE, les schémas et autres images ont une fonction et ne peuvent être employés à la légère
- 113 T dit :
parce qu'on a peu de place sur une diapo n'est-ce pas ?
- 114 EGYH dit :
oui, GREE, par exemple, il y a une recherche qui parle sur (la photo comme déclencheur de l'expression orale), dans un cas comme celui-là, on utilise beaucoup de photos pour donner des exemples
- 115 T dit :

- oui, lorsqu'il s'agit d'une recherche qui parle de la photo, cela fait sens d'avoir beaucoup d'images ou de photos
- 116 EGYH dit :
alors, la priorite sera pour le texte, et si l'image, le son va nous servir dans la ppt, on les utiliseront avec attention.
- 117 FINA dit :
Mais si on parle par exemple de l'archéologie, on peut pratiquement baser un exposé sur les images. Et le texte viendra de locuteur, il explique ses decouvertes, par exemple.
- 118 FINA dit :
Ca dépende, à mon avis, vraiment du sujet, combien on peut utiliser les images. En philologie on en a pas besoin. Et pour rajouter ce que je viens de dire, on reste toujours dans un cadre organiser et logqieu de l'exposé avec intoriduction, développement et conclusion. Les images ne l'empchent pas.
- 119 EGYH dit :
oui, FINA, cela depend du domaine de recherche, moi je parle de mon domaine didactique de FLE, à peu pres, j'ai pas besoin d'utiliser bcp d'mages.
- 120 FINA dit :
Oui c'est ca, EGYH...on a ecrit la même chose en même temps en plus !
- 121 COLB dit :
Quelle est le schéma à suivre?
- 122 EGYH dit :
alors, on est d'accord!
- 123 FINA dit :
Oh la, j'ai vu mes fautes d'orthographes là, je m'excuse !
- 124 T dit :
notre séance d'aujourd'hui(qui a eu un peu de mal à se mettre en place) arrive maheureusement à sa fin. Auriez-vous encore quelques remarques à faire en conclusion avant la clôture ?
- 125 COLB dit :
Combien de diapos? est-ce qu'il y a de limite?
- 126 EGYH dit :
et pour la polycopie, on n'en a rien parlé?
- 127 T dit :
il me semble qu'on compte environ une minute par diapo.
- 128 EGYH dit :
y'a pas de limite exacte pour le diapo, mais il faut faire attention au temps disponible pour presenter tout.
- 129 T dit :
oui, c'est vrai que nous n'avons pas parlé de la présentation avec polycopié. Si vous avez le temps on en parle maintenant
- 130 FINA dit :
Et le sujet sera le même jeudi prochain, n'est pas ? On peut continuer, non ?
- 131 EGYH dit :
alors, on continue le jeudi inchalla.
- 132 T dit :
jeudi, même si nous traitons le même sujet il y aura d'autres personnes qui n'auront pas encore traiter le sujet
- 133 EGYH dit :
je vous remercie toutes et tous pour cette discussion interessante et je vous souhaite bonne semaine.
- 134 FINA dit :
D'accord, donc il sera difficile de continuer.
- 135 COLB dit :
Merci à tous et à lundi!
- 136 GREE dit :
Au revoir!
- 137 T dit :
alors si vous venez, il va falloir accepter de recommencer une partie
- 138 FINA dit :
Merci à tout le monde de ma part aussi et à lundi prochain !
- 139 C dit :
Si vous voulez revenir jeudi, il n'y a pas de problème. Au contraire, vous êtes bienvenus.
- 140 T dit :

Il y en a qui doivent partir, nous ne vous retenons pas

141 T dit :

à bientôt

142 EGYH dit :

à bientôt

EGYH a quitté la conversation.

GREE a quitté la conversation.

143 T dit :

merci beaucoup pour votre participation

144 FINA dit :

à bientôt

145 C dit :

A bientôt, merci pour votre participation !

COLB a quitté la conversation.

FINA a quitté la conversation.

Séance 7-2 (le 17 avril 2008)

Participants : T (tuteur), COLD, ROUE, CGOW.

T a rejoint la conversation.

ROUE a quitté la conversation.

CGOW a rejoint la conversation.

ROUE a rejoint la conversation.

1 C dit :

Bonjour tout le monde

2 T dit :

Bonjour C, bonjour à tous

ROUE participe déjà à la conversation.

3 ROUE dit :

Bonjour!

4 T dit :

comment allez-vous ?

5 ROUE dit :

Ca va, merci! Et vous, les filles?

6 T dit :

je vais bien merci

7 CGOW dit :

ce n'est pas CGOW c'est son ami venu de la Blgq

8 ROUE dit :

Je suis prête!

9 CGOW dit :

ok

10 C dit :

très bien, merci ROUE.


- 11 T dit :
oui merci ROUE
- 12 T dit :
il semblerait que nous ayons un nouveau venu de Belgique ?
- 13 T dit :
un peu de patience ROUE
- 14 T dit :
C pouvons-nous commencer la séance ?

COLD a rejoint la conversation.

- 15 T dit :
Bonjour COLD
- 16 COLD dit :
Bonjour
- 17 T dit :
vous arrivez au bon moment, nous patientons un instant avant de commencer la séance
- 18 C dit :
Vous pouvez commencer si vous voulez.
- 19 T dit :
très bien, merci C
- 20 T dit :
alors le sujet d'aujourd'hui est le suivant
- 21 T dit :
Comment préparer une présentation PowerPoint (PPT) ou un autre support (photocopié par exemple) qui pourront vous aider à faire un meilleur exposé ?
- 22 T dit :
la parole est à vous !
- 23 CGOW dit :
bonjour à tout le monde
- 24 T dit :
Tout d'abord, si vous faites une présentation avec un photocopié ou avec PowerPoint, vous ne pouvez pas l'organiser de la même manière. Dans chaque cas, comment construisez-vous votre support pour qu'il soit facile à comprendre pour l'auditoire ?
- 25 COLD dit :
Je m'excuse! Je vais changer d'ordinateur, celle-ci ne marche pas très bien, à tout de suite

COLD a quitté la conversation.

- 26 ROUE dit :
Pour une présentation en Power Point, je choisis un modèle prédéfini et je rédige un texte en fonction du sujet de ma présentation soit sur papier, soit dans un document Word pour que je sache ce que je vais mettre dans mes diapos .
- 27 T dit :
très bien ROUE, et vous CGOW utilisez-vous la même méthode ?
- 28 T dit :
ROUE, vous parlez de "modèle prédéfini", qu'entendez-vous par là ?
- 29 ROUE dit :
Je commence à travailler sur chaque diapo et la mise en forme de celle-ci, de manière que ça soit lisible.
- 30 CGOW dit :
Généralement, je commence par préparer mon texte d'exposé.
- 31 ROUE dit :
C'est-à-dire un document en Power Point que j'ai déjà.
- 32 CGOW dit :
Pour moi, les diapos ne constituent que le sommaire, donc les points saillants de ce texte
- 33 T dit :
d'accord merci ROUE pour la précision

- 34 ROUE dit :
C'est plus facile de travailler comme ça, au lieu de créer à chaque fois un nouveau document.
- 35 ROUE dit :
Je change quand-même de modèle d'une présentation à l'autre.
- 36 T dit :
si j'ai bien compris, CGOW travaille à partir d'un texte, et ROUE, à partir d'une ancienne présentation PowerPoint (PPT).
- 37 T dit :
Est-ce bien cela ?
- 38 ROUE dit :
En général, oui.
- 39 ROUE dit :
C'est plus facile et je gagne du temps.
- 40 T dit :
d'accord ROUE
- 41 CGOW dit :
Si je n'ai pas de texte devant moi, il m'est difficile de concevoir des diapos intéressants
- 42 T dit :
pourquoi CGOW ?
- 43 T dit :
Avez-vous un plan de base pour construire votre diaporama ?
- 44 ROUE dit :
Revenons au travail sur chaque diapo  expose clairement mes idées en utilisant la police adéquate de manière que ça se déroule dans un ordre logique et facile à comprendre.
- COLD a rejoint la conversation.
- 45 ROUE dit :
Oui. Je le prépare d'avance dans mon texte sur papier ou dans une version Word.
- 46 CGOW dit :
Je me dit toujours que c'est de la synthèse du texte que ressort la présentation PPT.
- 47 T dit :
et qu'en pensent CGOW et COLD ?
- 48 ROUE dit :
J'insère des tableaux ou des images si j'en ai besoin.
- 49 T dit :
revenons à ce que disait ROUE sur le travail de construction diapo par diapo
- 50 T dit :
"Revenons au travail sur chaque diapo'expose clairement mes idées en utilisant la police adéquate de manière que ça se déroule dans un ordre logique et facile à comprendre."
- 51 T dit :
veuillez m'excuser pour cet émoticône involontaire
- 52 T dit :
Elana disais donc "j'expose clairement mes idées..."
- 53 T dit :
qu'en pensez-vous les autres ?
- 54 ROUE dit :
En général, j'évite les documents audios, parce que, lors de la présentation, s'il y a un problème technique, je vais perdre du temps.
- 55 CGOW dit :
Ce que l'on cherche à intégrer dans les diapos, c'est généralement des points qui attirent l'attention de l'auditoire pour aller chercher dans le discours le "développement" du sujet
- 56 COLD dit :
Pour faire mes présentations en Power Point, j'écris, aussi, tout dans une version word et tout de suite souligne les idées que je considère plus importantes pour les écrire dans les diapos
- 57 CGOW dit :

- Je considère que ces points doivent être les plus concis
- 58 ROUE dit :
Si je veux présenter les résultats d'une expérience, par exemple, j'utilise des graphes qui montrent les résultats statistiquement pertinents pour mon étude.
- 59 T dit :
que pensez-vous de ce qui a été dit ROUE ?
- 60 ROUE dit :
Et je les explique lors de ma présentation.
- 61 CGOW dit :
ROUE évoque en effet un cas particulier d'illustration. Il est évident que toutes les présentations n'ont pas toujours de données statistiques...
- 62 ROUE dit :
C'est vrai, mais je parle de mon travail, par exemple. Je peux généraliser si vous voulez.
- 63 T dit :
je vous demandais juste ce que vous pensiez des stratégies de construction de vos collègues
- 64 T dit :
car ce qu'il y a aussi d'intéressant dans les discussions que nous avons, c'est de pouvoir échanger n'est-ce pas ?
- 65 CGOW dit :
Cependant, si l'on trouve nécessaire d'illustrer un argumentaire par les graphiques, les tableaux, les images, etc. le mieux c'est de préparer un diapos pour ce faire
- 66 COLD dit :
avant tout, ce que je considère c'est la présentation d'UN PLAN détaillé de ce que l'on dira dans l'exposé suivi d'une introduction très concrète mais complète
- 67 ROUE dit :
Je suis d'accord avec COLD.
- 68 T dit :
oui, ce que dis COLD est très intéressant et me paraît être une bonne entrée, qu'en dites-vous CGOW ?
- 69 ROUE dit :
Je suis aussi d'accord avec CGOW.
- 70 CGOW dit :
Cela fait partie des étapes mêmes d'une présentation...
- 71 CGOW dit :
En même temps qu'on le fait à l'oral, un diapos devrait montrer clairement le plan à suivre. C'est pratiquement un impératif, j'ajouterais.
- 72 ROUE dit :
C'est clair que dans la première diapo nous devons faire une introduction bien adaptée au sujet que nous allons exposer.
- 73 ROUE dit :
Voulez-vous qu'on explique vraiment le contenu de chaque diapo?
- 74 COLD dit :
ce n'est pas évident pour tous
- 75 T dit :
ce ne serait pas une mauvaise idée ROUE, même si, selon moi, nous ne pouvons parler que de manière très générale.
- 76 CGOW dit :
Je voudrais souligner en outre que cette introduction qui apparaît sur le diapos doit être sous forme de sommaire pour éviter que le public ne se lance dans une longue lecture.
- 77 T dit :
tout à fait CGOW
- 78 COLD dit :
je suis d'accord
- 79 ROUE dit :
Oui, ou on peut seulement en parler à l'oral.
- 80 ROUE dit :
Qu'en pensez-vous?
- 81 T dit :
s'il s'agit de réfléchir au contenu de chaque diapo, je suis d'accord ROUE

- 82 ROUE dit :
De toute façon, nous devons essayer d'exposer clairement nos idées avec ou sans diapos.
- 83 CGOW dit :
Ne perdons pas de vue que c'est un exposé oral que nous faisons dans ce cas. Et donc, les diapos ne doivent pas plus parler que nous-mêmes.
- 84 ROUE dit :
J'attends l'avis de Williy et COLD.
- 85 T dit :
que mettez-vous habituellement sur la première diapo ?
- 86 T dit :
CGOW, COLD, ROUE ?
- 87 ROUE dit :
Sur la première diapo je mets impérativement le titre de ma présentation, mon nom, le nom de ma directrice de thèse (si je présente avec elle mon sujet) et l'institution d'où je fais partie ainsi que mon groupe de recherche.
- 88 T dit :
cela me semble complet, non ?
- 89 COLD dit :
oui
- 90 CGOW dit :
Le titre de l'exposé suivi de mon nom et éventuellement de ma qualité, peut-être aussi de l'institution au nom de laquelle je participe à la manifestation...
- 91 T dit :
alors CGOW est d'accord
- 92 T dit :
continuons, la deuxième diapo ?
- 93 COLD dit :
et moi aussi
- 94 CGOW dit :
Notons que cela dépend des contextes...
- 95 T dit :
c'est-à-dire ?
- 96 COLD dit :
je mets le plan
- 97 T dit :
qu'entendez-vous par là CGOW ?
- 98 COLD dit :
excusez-moi, je quelque problème avec la barre de espace
- 99 T dit :
ce n'est pas grave COLD
- 100 CGOW dit :
Bien sûr! J'ai dit tout à l'heure que c'est un impératif.
- 101 ROUE dit :
La deuxième diapo devrait contenir le résumé de notre exposé avec des phrases courtes.
- 102 ROUE dit :
Cela me rappelle un cours de Qualité en Recherche...
- 103 T dit :
donc vous ne mettez pas le plan dans votre deuxième diapo ROUE ?
- 104 CGOW dit :
Je voulais dire que la présentation de l'exposant n'est pas toujours la même selon les situations d'exposé...
- 105 T dit :
oui c'est certain CGOW, c'est la raison pour laquelle nous parlons de manière générale.
- 106 ROUE dit :
Si! J'ai mal choisi le terme!
- 107 T dit :
alors nous sommes d'accord !
- 108 ROUE dit :
Tout à fait!

109 CGOW dit :

Par exemple, pour ce qui me concerne, je fais des présentations comme chercheur à l'Université de Kinshasa et comme doctorant à l'Université Paris3.

110 ROUE dit :

D'accord, CGOW. Donc tu précises tes deux statuts à chaque fois.

111 T dit :

CGOW ?

112 CGOW dit :

Je ne dis pas ça. Il m'arrive de recevoir des invitations selon l'un ou l'autre statut.

113 T dit :

d'accord, mais de manière globale vos présentations se présentent de la même manière non ?

114 ROUE dit :

A partir de la troisième diapo, je reprends chaque idée de mon plan et je la développe tout en l'exposant clairement avec des tableaux ou des images si j'en ai besoin.

115 T dit :

très bien ROUE, que pensez-vous les autres ?

116 CGOW dit :

S'il s'agit, par exemple de parler de ma recherche doctorale, je peux mentionner le nom de mon directeur, etc.

117 T dit :

d'accord CGOW, merci pour ces précisions

118 ROUE dit :

Et j'essaie de ne pas faire trop de diapos. 25 maxi, avec la diapo finale où je remercie tout le monde de son attention!

119 COLD dit :

je doit partir à la fac.

120 COLD dit :

à la prochaine

COLD a quitté la conversation.

121 ROUE dit :

J'adore cette diapo finale, car tout le monde commence à se poser des questions si je continue ou pas...

122 T dit :

pouvons-nous dire qu'à la troisième diapo nous rentrons véritablement dans la présentation ?

123 T dit :

que voulez-vous dire par là ROUE ?

124 CGOW dit :

on se lance, mais en suivant le plan annoncé

125 T dit :

oui, c'est très important de suivre le plan annoncé

126 ROUE dit :

Oui. Nous n'avons pas de temps à perdre!

127 T dit :

nous n'aurons malheureusement pas le temps d'aborder la question de la forme

128 ROUE dit :

Surtout que nous disposons en général que des 20 minutes!

129 T dit :

tout à fait ROUE

130 T dit :

nous n'avons plus qu'une minute ou deux pour conclure cette séance

131 T dit :

le temps passe très vite !

132 T dit :

si vous voulez ajouter quelque chose, c'est le moment !

133 CGOW dit :

Pour conclure...

134 ROUE dit :

La forme est très importante! Il faut que les diapos soient aérées et les idées exposées clairement. Je l'ai déjà

dit.
135 T dit :
oui ROUE
136 T dit :
je vous écoute...
137 ROUE dit :
Les titres doivent apparaître en gras et les phrases doivent être facile à lire!
138 T dit :
oui...
139 ROUE dit :
CGOW a quitté la conversation?
140 CGOW dit :
j'insiste à dire que les diapos nous accompagnent mais ne se substituent pas à notre propos
141 CGOW dit :
De cette manière, le nombre de diapos à présenter m'importe peu...
142 CGOW dit :
Je suis encore là, Elene.
143 ROUE dit :
Très bien!
144 T dit :
eh bien je crois que nous nous quitterons sur ces paroles
145 T dit :
quitterons
146 ROUE dit :
Nous n'avons plus le temps de discuter sur d'autres détails, n'est-ce pas, CGOW?
147 ROUE dit :
Ni sur la question des photocopiés!
148 CGOW dit :
Je pense que le forum nous permettra de continuer cette discussion; elle me paraît intéressante
149 T dit :
c'est une excellente idée CGOW !
150 ROUE dit :
Malheureusement, je ne peux pas participer à vos forums de discussion!
151 T dit :
donnons nous rendez-vous dans le salon des clavardeurs pour terminer cette discussion
152 CGOW dit :
D'accord!
153 C dit :
J'ai vérifié avec votre identifiant, ROUE. Il n'y pas aucun problème technique. Vous pouvez tenter de nouveau.
154 ROUE dit :
Je préfère continuer ce sujet la séance prochaine! Qu'en dites-vous?
155 C dit :
Il n'y a aucun... pardon.
156 ROUE dit :
Oui, C, même si ça marche maintenant, je ne peux pas y participer!
157 ROUE dit :
Je suis désolée!
158 T dit :
ce n'est pas grave ROUE
159 CGOW dit :
décision à prendre par les tutrices
160 ROUE dit :
Merci de votre compréhension!
161 T dit :
mais l'idée est bonne CGOW
162 C dit :
pas de problème !
163 T dit :

bon, je crois qu'il est temps de se dire au revoir
164 ROUE dit :
Cela m'intéresse vraiment, mais je vous ai déjà expliqué mes raisons!
165 T dit :
je ne vous retiens pas plus longtemps
166 T dit :
tout à fait ROUE, il n'y a aucun problème
167 CGOW dit :
moi, je suis d'accord pour que la discussion continue. Tous les points n'ayant pas été abordés
168 CGOW dit :
par ailleurs
169 T dit :
nous sommes ravies que vous ayez pu participer aujourd'hui
170 ROUE dit :
Moi aussi!
171 T dit :
a bientôt alors !
172 CGOW dit :
n'est-ce pas notre devoir?
173 C dit :
bon, j'y réfléchis. Je vous tiendrai au courant.
174 ROUE dit :
Si, CGOW...!
175 ROUE dit :
A bientôt!
176 C dit :
Bonne journée !
177 T dit :
passez une bonne journée et à la prochaine !
178 CGOW dit :
Et voilà!
179 ROUE dit :
Bonne journée!
180 CGOW dit :
bonne journée à vous également!
181 T dit :
merci beaucoup !

Séance 8

La fin de l'année universitaire arrive à grands pas. Il est temps de se concentrer sur la rédaction de la thèse, du mémoire ou des autres travaux à terminer et de profiter des vacances de printemps pour avancer. Donc, nous aurons, la semaine du 21 avril, une discussion sur la manière de construire un texte académique. Le sujet est basé sur les propositions de Hagar et Soodeh. Comment vous y prenez-vous pour rédiger en français ? Partagez vos idées avec vos collègues.

- Il sera intéressant de discuter en particulier de la manière dont vous faites un plan avant de commencer à écrire.
- Lorsque vous lisez un livre ou un article intéressant pour votre recherche, comment établissez-vous le lien entre les idées de l'auteur et les vôtres ?

Séance 8-1 (le 21 avril 2008)

Participants : COLB, T (tuteur), GREE, IRIS, CGOW.

T a rejoint la conversation.

COLB a rejoint la conversation.

GREE a rejoint la conversation.

- 1 C dit :
Bonjour tout le monde !
- 2 T dit :
Bonjur C
- 3 T dit :
bonjour à tous !
- 4 T dit :
comment allez-vous ?
- 5 C dit :
ça se voit que nous sommes lundi aujourd'hui.
- 6 CGOW dit :
Bonjour, vous allez bien?
- 7 C dit :
Très bien, Merci CGOW.
- 8 T dit :
très bien, merci CGOW
- 9 COLB dit :
Bonjour,
- 10 GREE dit :
Bonjour chers collègues!
- 11 T dit :
j'espère que vous vous êtes bien reposés ce week-end et que vous êtes en forme
- 12 T dit :
alors nous allons rentrer dans le vif du sujet sans plus attendre
- 13 T dit :
Aujourd'hui la séance porte sur la manière de construire un texte académique.
- 14 T dit :
ce sujet nous a été proposé par IRIS et Hagar
- 15 T dit :
pour commencer, comment vous y prenez-vous pour rédiger en français ? Partagez vos idées avec vos collègues.
- 16 COLB dit :
pour commencer à rédiger il faut d'abord avoir des idées pour les partager
- 17 GREE dit :

A la fois des idées mais aussi faire des lectures pour illustrer, démontrer ou même relativiser.

18 CGOW dit :

Je peux me permettre d'indiquer, pour compléter COLB, que les idées à partager, par le biais de la rédaction académique, doivent notamment provenir des lectures préalables de l'auteur.

IRIS a été ajouté à cette conversation. L'écriture manuscrite n'est plus prise en charge car tous les participants ne peuvent pas afficher les messages manuscrits. Les messages manuscrits seront envoyés comme du texte.

19 T dit :

bonjour IRIS

20 GREE dit :

Il y a une "idée", un "objet" autour duquel on construit notre réflexion.

21 IRIS dit :

bonjour T

22 IRIS dit :

Bonjour tout le monde

23 T dit :

nous sommes ravis que vous soyez là aujourd'hui car nous traitons justement du sujet que vous avez proposé avec Hagar

24 COLB dit :

Merci CGOW, vous avez bien complété mes idées.

25 IRIS dit :

oui, moi aussi je suis contente de participer dans cette discussion

26 T dit :

je suis d'accord avec GREE qu'en pensez-vous les autres ?

27 T dit :

"participer à"

28 IRIS dit :

ok, merci

29 CGOW dit :

GREE a raison. D'aucuns parleraient d'un projet de recherche

30 CGOW dit :

Je fais cette observation pour noter que l'objet de recherche se "construit" au fur et à mesure que le projet avance en fonction des lectures comme ç'a été dit précédemment.

31 IRIS dit :

je suis un peu perdue, pardonnez moi. Vous parlez de comment construire un objet de recherche? ou de comment rédiger l'écriture une fois que vous avez votre objet de recherche?

32 GREE dit :

Evidemment CGOW, on a besoin du temps pour construire, c'est pour ça qu'on débute à notre réflexion en s'appuyant sur un concept une idée qu'on y travaille au fur et à mesure de notre recherche.

33 T dit :

la deuxième proposition il me semble : comment rédiger l'écriture une fois que l'on a son objet de recherche

34 T dit :

"on a besoin de temps pour construire"

35 GREE dit :

thanks!

36 T dit :

nous sommes en français académique ne l'oubliez pas

37 GREE dit :

On est en même temps plurilingues!

38 T dit :

donc si je comprends bien ce que vous dites, la rédaction d'un écrit académique se construit au fur et à mesure des lectures que l'on fait ?

39 GREE dit :

Oui.

40 GREE dit :

Ca demande en même temps une technique méthodologique.

41 CGOW dit :

- Je me dis toujours qu'il y a deux façons de se lancer dans la rédaction académique: 1°) réunir des données (théoriques, méthodologiques, statistiques, etc.), en faisant des fiches, et commencer la rédaction au moment opportun; 2°) faire la rédaction progressivement en fonction des découvertes.
- 42 T dit :
et c'est la raison pour laquelle nous avons besoin de temps pour que notre réflexion se mette en place
- 43 GREE dit :
Et un style d'écriture académique.
- 44 GREE dit :
Ce que CGOW dit me préoccupe particulièrement!
- 45 T dit :
qu'en pensez vous COLB, IRIS ?
- 46 GREE dit :
Là ou je me trouve je pense plutôt que ce sont deux mouvements parallèles.
- 47 GREE dit :
Et puis le style d'écriture, là il faut vraiment un travail sur la langue pour trouver le style académique et son style académique.
- 48 T dit :
vous semblez bien calme IRIS, j'aurais bien aimé savoir ce dont vous vouliez discuter avec ce sujet ?
- 49 COLB dit :
Je pense qu'un projet de recherche se construit à partir de la connaissance d'une situation problématique qu'on veut transformer. Les lectures aident à ce propos. Si on parle d'une recherche-action.
- 50 CGOW dit :
Avant d'aborder la question du style, je souhaiterais qu'on parle des étapes d'écriture. Il me semble qu'il des gens qui ne peuvent pas rédiger sans avoir un plan préalablement bien élaboré et d'autres fonctionnent selon ce qu'ils découvrent sur le terrain de la recherche.
- 51 T dit :
justement CGOW, votre intervention me permet de poser une question : comment faites-vous votre plan avant de commencer à écrire ?
- 52 GREE dit :
Vous faites référence à la méthodologie de recherche?
- 53 COLB dit :
d'abord on doit s'approprier d'un discours scientifique à travers des lectures
- 54 T dit :
qu'entendez-vous par "s'approprier le discours scientifique" COLB ?
- 55 CGOW dit :
Personnellement, je ne fais pas un plan détaillé. Mon plan comprend des grands points (parties et chapitres).
- 56 GREE dit :
Le plan méthodologique est "prototypique" en sciences humaines. Puis la touche personnelle viendra du contenu, de ce qu'on va mettre dans le plan.
- 57 GREE dit :
Je partage CGOW.
- 58 T dit :
qu'appellez-vous "plan méthodologique" GREE ?
- 59 COLB dit :
bien connaître un lexique spécialisé et des structures propres à ce type de langage.
- 60 CGOW dit :
Le traitement de ces points me permet d'aborder les sous-points; j'évite le risque d'être figé, limité par le plan.
- 61 GREE dit :
Un plan plus ou moins standardisé, qui ne laisse pas trop d'"innovation".
- 62 GREE dit :
Là je parle du plan méthodologique.
- 63 T dit :
je suis d'accord avec votre explication concernant l'appropriation du discours scientifique COLB
- 64 COLB dit :
Le plan doit être flexible.
- 65 COLB dit :
Dans une recherche il y a toujours des variables.
- 66 T dit :

- nous parlons beaucoup de méthodologie, d'appropriation du discours scientifique, et de construction de plan, cependant vous est-il déjà arrivé d'avoir beaucoup d'idées mais de ne pas savoir comment les écrire en français ?
- 67 COLB dit :
voilà, c'est ce que je voudrais savoir!
- 68 CGOW dit :
Quant à la rédaction proprement dit, même s'il est vrai que je peux avoir mes questions de recherche bien élaborées, ma problématique construite, etc. je ne commence pas la rédaction d'un travail scientifique par l'introduction. Le premier chapitre que j'aborde, c'est celui concernant le cadre théorique et méthodologique.
- 69 COLB dit :
On peut introduire une recherche par le cadre théorique et méthodologique.
- 70 GREE dit :
Le cadre théorique illustre notre positionnement théorique, les théories ou je vais m'appuyer pour faire ma recherche.
- 71 T dit :
Je suis d'accord avec CGOW et COLB.orsque vous lisez un livre ou un article intéressant pour votre recherche, comment établissez-vous le lien entre les idées de l'auteur et les vôtres ?
- 72 T dit :
excusez-moi pour cette mauvaise manipulation
- 73 GREE dit :
Moi j'essaie de travailler sur les concepts, ceux que j'ai besoin et ceux de l'auteur. Je cherche à voir les différentes définitions de concepts et de me repérer dans un premier temps à ce niveau là.
- 74 GREE dit :
Puis repérer la problématique de l'auteur peut me servir à modifier ou enrichir la mienne.
- 75 T dit :
merci GREE, car la question que je pose est liée aux difficultés que vous semblez avoir à transposer vos connaissances, votre savoir en français.
- 76 CGOW dit :
A ce propos, j'ai particulièrement l'impression que c'est une question de feeling. On fait toujours des lectures intéressées quand on est pleinement dans une recherche scientifique. C'est ce qui fait qu'on rejette certains livres alors que leurs titres semblent attrayants à première vue.
- 77 T dit :
"c'est une question de ressenti" (mieux que" feeling") je pense non ?
- 78 COLB dit :
Nos réflexions scientifiques peuvent être exprimées dans n'importe quelle langue.
- 79 CGOW dit :
C'est à mon avis ce ressenti qui nous pousse à surligner, à prendre certains passages comme des citations dans notre propre rédaction...
- 80 COLB dit :
L'important est la maîtrise de la langue.
- 81 CGOW dit :
Et pour faire le lien, on recourt souvent au procédé de discours rapporté.
- 82 COLB dit :
Il nous manque des ateliers de techniques d'élaboration des travaux scientifiques.
- 83 CGOW dit :
COLB peut-elle considérer que nous sommes en plein atelier d'écriture?
- 84 COLB dit :
Mais pour l'élaboration des travaux scientifiques.
- 85 T dit :
à quel niveau exactement ?
- 86 COLB dit :
Niveau doctoral.
- 87 CGOW dit :
C'est l'un des objectifs de ce module, me semble-t-il.
- 88 CGOW dit :
N'est-ce pas T?
- 89 T dit :
oui, tout à fait

- 90 COLB dit :
Mais, on ne l'a pas fait.
- 91 C dit :
il est temps de conclure votre discussion.
- 92 T dit :
Oui, il est vrai qu'il est déjà 11h07
- 93 GREE dit :
Au revoir alors!
- 94 T dit :
avez-vous quelque chose à ajouter concernant cette discussion ?
- 95 CGOW dit :
Beaucoup de points n'ont pas été abordés, il est difficile de conclure à mon avis.
- 96 GREE dit :
bonnes vacances pour ceux qui partiront et bon travail pour ceux qui restent!
- 97 GREE dit :
je pense que cette séance c'est déroulée dans le flou.
- 98 GREE dit :
j'ai du mal à mesurer mes acquis.
- 99 COLB dit :
tout à fait d'accord.
- 100 CGOW dit :
Je pense qu'on n'a pas systématisé nos interventions; c'est comme si les réponses n'ont pas été apportées aux véritables questions sur la rédaction.
- 101 C dit :
Je suis d'accord avec CGOW. Merci pour votre remarque.
- 102 T dit :
oui merci beaucoup pour vos remarques
- 103 GREE dit :
de rien!
- 104 T dit :
nous ne vous retenons pas plus longtemps
- 105 GREE dit :
à la prochaine, dans quinze jours!
- 106 T dit :
merci et à bientôt !
- 107 C dit :
Nous serons en vacances la semaine prochaine. Nous nous retrouverons dans deux semaines avec plus de vitalité et de dynamisme !
- 108 CGOW dit :
Puis-je faire la proposition de reprendre le débat prochainement?
- 109 COLB dit :
Merci beaucoup, et à la prochaine.
- 110 C dit :
Si vous voulez, j'en parlerai avec le groupe de jeudi.
- 111 T dit :
à la prochaine
- 112 C dit :
Bonne journée et bonnes vacances à tous et à toutes !
- 113 T dit :
bonnes vacances !
- 114 T dit :
merci !
- 115 CGOW dit :
Merci, au revoir!

COLB a quitté la conversation.

Séance 8-2 (le 24 avril 2008)

Participants : BRAF, IRIS, T (tuteur).

IRIS a rejoint la conversation.

T a quitté la conversation.

T a rejoint la conversation.

- 1 C dit :
bonjour IRIS, bonjour T
- 2 T dit :
Bonjour IRIS Bonjour C
- 3 T dit :
comment allez-vous ?
- 4 T dit :
IRIS ?

BRAF a rejoint la conversation.

- 5 IRIS dit :
Bonjour T, bonjour C
- 6 T dit :
bonjour BRAF
- 7 IRIS dit :
pardon, C
- 8 C dit :
comment allez-vous ?
- 9 T dit :
j'espère que vos vacances se déroulent bien...
- 10 IRIS dit :
je vais bien...les vacances...il y a tellement de choses à faire que la seule chose qu'on ne fait pas, c'est ne pas assister aux séminaires
- 11 IRIS dit :
Je fais un projet dans l'école iranienne de Paris, il faut que j'y aie presque tous les jours pour faire des observations
- 12 T dit :
"que j'y aille presque tous les jours"...oui je comprends ce ne doit pas être évident
- 13 BRAF dit :
bonjour à toutes
- 14 T dit :
bonjour BRAF
- 15 T dit :
alors cela tombe bien que IRIS soit là, car le sujet d'aujourd'hui a été proposé par Hagar et elle
- 16 BRAF dit :
oui très bien
- 17 IRIS dit :
oui, vous avez raison, je ne sais pas pourquoi j'ai fait cet erreur...oui, j'aille
- 18 T dit :
ce n'est pas grave IRIS
- 19 T dit :
je vous laisse la parole ?
- 20 IRIS dit :
alors on va parler de comment développer notre projet après avoir choisi le sujet...oui?
- 21 T dit :
à peu près, il me semblait qu'il s'agissait surtout de savoir comment construire un texte académique en français
- 22 IRIS dit :

- ok...
- 23 IRIS dit :
est-ce que je peux demander une question qui a a voir avec l'écriture de mon memoire?
- 24 T dit :
oui bien entendu, vous êtes d'accord BRAF si nous partons de là ?
- 25 BRAF dit :
ouiiiiii pas de problème
- 26 IRIS dit :
il faut avoir une "direction" dans le cadre theorique? Si par exemple je parle de l'enseignement de la grammaire, il faut que je dise si je suis pour ou contre l'enseignement explicite de la grammaire? (pas aussi directement dit que ca, mais quand meme il faut que je fasse passer cet opinion personnel a travers les theories?
- 27 T dit :
qu'en pensez-vous BRAF ?
- 28 BRAF dit :
je pense qu'il faudra faire un aperçu de ce comme est traité l'enseignement de la grammaire, en faisant de comparaisons entre les pensée des auteurs qu'on a choisi et ensuite on analyse ces points de vue en prenant une position
- 29 T dit :
"il faudrait faire un aperçu de la manière dont est traité"
- 30 BRAF dit :
merci
- 31 T dit :
je suis en grande partie d'accord avec ce que dit BRAF
- 32 IRIS dit :
et cette analyse, on le fait toujours dans le cadre theorique?
- 33 IRIS dit :
et une telle analyse doit se faire uniquement dans le cas de sujets ou l'opinion est partagee, si par exemple je parle des cultures educatives, il ne faut pas que j'introduise ma propre analyse a moi, oui?
- 34 T dit :
il me semble qu'il faut éviter de faire un étalage de théories sans qu'il y ait de lien avec ce qui nous intéresse ou sans justifier notre choix, qu'en pensez-vous ?
- 35 IRIS dit :
par exemple, si je dis dans les hypotheses qu'il n'y a pas assez de communication dans les cours de langue en iran a cause de l'accent sur la grammaire, il faut que je mette quoi dans le cadre theorique par rapport a la grammaire?
- 36 IRIS dit :
ca suffit si je parle de la grammaire en general, d son importance, de la grammaire explicite, implicite, deductive et inductive
- 37 BRAF dit :
oui, c'est ça. J'ai oublié de dire que c'est important de traiter dans l'aperçu les aspects théoriques dans a besoin. On peut aussi préciser ce qui est plus intéressant et pourquoi il est important de traiter X à la place de Y
- 38 IRIS dit :
et puis a la fin dire dans une petite paragraphe qu'il faut avoir la grammaire mais d'une maniere contextualisee (quelque chose comme ca)
- 39 BRAF dit :
dont on a besoin
- 40 T dit :
Tout à fait BRAF ! Prenons l'exemple de la culture éducative, je pense qu'il y a beaucoup d'auteurs qui parlent des cultures éducatives. Vous pouvez prendre le temps de donner l'opinion des auteurs les plus connus sur le sujet, et par la suite, donner le point de vue que vous soutenez
- 41 T dit :
qu'en dites vous ?
- 42 IRIS dit :
d'accord, alors dans le cas de la grammaire, au lieu de parler de la grammaire explicite/implicite, je dois parler des gens qui sont pour la grammaire implicite et ceux qui sont contre, par exemple, et a la fin dire quelle opinion je soutiens et pourquoi?
- 43 BRAF dit :

- oui, c'est ça, Cathérine. Dans le cas de IRIS, je pense qu'elle peut donner un aperçu des grammaires dont elle est en train de parler, mais elle va se concentrer sur une seule qui est l'axe de sa recherche
- 44 T dit :
voilà !
- 45 T dit :
qu'en dites-vous IRIS ?
- 46 IRIS dit :
je comprends BRAF, mais alors si on enseigne la grammaire explicitement en iran et moi je ne suis pas d'accord avec ça , il faut que je soutiens ce qu'on fait en iran (car c'est mon sujet) ou ce que je préfère personnellement?
- 47 IRIS dit :
il faut que je soutienne...
- 48 IRIS dit :
desolee
- 49 T dit :
"il faut que je soutienne"
- 50 IRIS dit :
oui...
- 51 BRAF dit :
et la dedans elle peut encore montrer tout un éventail de discussion à propos de la grammaire implicite, par exemple, puis à partir de là elle peut construire ces arguments, écarter ce dont elle n'a pas besoin pour sa recherche
- 52 BRAF dit :
et approfondir ces réflexions à propos de son sujet
- 53 IRIS dit :
j'ai entendu que par le choix de concepts/d'opinions qu'on met dans le cadre théorique, on montre indirectement ce qu'on pense
- 54 IRIS dit :
mais vous pensez alors qu'il faut en parler un peu plus précisément
- 55 IRIS dit :
en = l'opinion personnelle de l'auteur du mémoire!!
- 56 BRAF dit :
je pense qu'il faudrait montrer les raisons pour lesquelles que t'on poussé à choisir le sujet et les apports que ta recherche apportera dans ce domaine. Il me semble... j'ai une autre chose à dire mais cela ne me revient pas
- 57 BRAF dit :
Je pense que notre décision de choisir X sujet montre déjà notre position
- 58 IRIS dit :
aaaaaaaaah...c'est difficile...
- 59 IRIS dit :
mais je pense que je comprends...il me faut des révisions dans mon cadre théorique...
- 60 IRIS dit :
une dernière question à propos de mon mémoire et puis je finis...je l'ai demandée plus tôt mais je la demande de nouveau
- 61 BRAF dit :
mais cela n'empêche d'explicitement les apports que toute façon ajoute un regard différent dans l'enseignement de langues, par exemple.
- 62 IRIS dit :
je comprends BRAF, mais alors si on enseigne la grammaire explicitement en iran et moi je ne suis pas d'accord avec ça , il faut que je soutienne ce qu'on fait en iran (car c'est mon sujet) ou ce que je préfère personnellement?
- 63 T dit :
quels apports BRAF?
- 64 T dit :
cela dépend de votre sujet IRIS
- 65 T dit :
mais il faut être prudent
- 66 BRAF dit :
T, j'ai mis tout dans un seul mot, désolée. J'ai voulu dire la réflexion à partir des données analysées selon les

- objectifs d'une certaine recherche et surtout l'originalité du sujet
- 67 T dit :
ah oui, merci BRAF, je pense que vos explications nous aident à mieux comprendre
- 68 IRIS dit :
mon sujet, c'est l'influence de la culture éducative iranienne sur son enseignement des langues...
- 69 IRIS dit :
c'est plutôt un travail compréhensif...je cherche les raisons pour un phénomène que j'observe maintenant...
- 70 BRAF dit :
c'est pareil pour moi, vos questions m'obligent à mieux expliquer certains points
- 71 T dit :
Dans ce cas, le contexte iranien sera très important à souligner, mais aussi à expliquer
- 72 T dit :
par contexte iranien j'entends contexte éducatif
- 73 IRIS dit :
c'est bien expliqué dans la partie sur le contexte, j'ai mis des réflexions/faits sur l'histoire de l'éducation en Iran depuis il y a 3000 ans, des traditions, les valeurs, la structure...tout cela
- 74 IRIS dit :
pardon, j'y ai mis
- 75 BRAF dit :
oui le contexte éducatif de l'Iran
- 76 IRIS dit :
d'accord...
- 77 T dit :
voilà, j'espère que nous avons pu vous aider en répondant à vos questions ?
- 78 IRIS dit :
beaucoup...merci à vous deux, vos remarques m'ont bien aidées
- 79 T dit :
Maintenant BRAF a aussi des questions nous serons enchantés de pouvoir lui répondre n'est-ce pas IRIS ?
- 80 IRIS dit :
tout a fait...si j'en suis capable...j'aimerais bien
- 81 T dit :
"si BRAF..."
- 82 BRAF dit :
oui, je vais vous poser des questions
- 83 T dit :
nous vous écoutons !
- 84 IRIS dit :
allez-y
- 85 BRAF dit :
IRIS sait déjà que je vais présenter une communication à Odense, mais je ne suis pas sûre si on peut traiter ce sujet maintenant car nous avons déjà parlé. Il s'agit plutôt d'une question technique sur le power point:
- 86 BRAF dit :
sur le power point.
- 87 T dit :
nous en avons déjà parlé ?
- 88 BRAF dit :
oui, on a parlé sur les exposés et les power points étaient traités
- 89 T dit :
ah oui, je m'en souviens, mais posez-la quand même rapidement
- 90 IRIS dit :
je connais assez bien les bases de travailler avec le powerpoint
- 91 IRIS dit :
si je connais la réponse à ce que vous demandez, j'essaierai de vous la dire
- 92 BRAF dit :
ah! très bien! Je sais qu'il y a une fonction qui peut masquer les diapos où on peut mettre certains commentaires sans que le public les voie
- 93 BRAF dit :
je l'ai trouvée mais je ne suis pas sûre car je n'ai pas eu l'occasion de vérifier avec un projecteur

94 IRIS dit :
il y a une partie au dessous des diapos ou tu peux mettre tes propres commentaires sans que le public les voie.

95 IRIS dit :
c'est un petit box justement au dessous des diapos

96 IRIS dit :
si tu m'envoies tes diapos, je te dirai ou tu peux les mettre exactement car je n'ai pas vu tes diapos

97 BRAF dit :
j'aurai certainement besoin de ces moyens car l'exposé sera fait en anglais et cela me fait déjà trembler car mon anglais est actuellement un peu enruité (attention je vais chercher ce mot)

98 T dit :
"enruité" ?

99 BRAF dit :
ah ! ok! c'est une bonne idée je le ferai aujourd'hui

100 IRIS dit :
ok...tu as mon mel...

101 BRAF dit :
oui, T je vais chercher le mot, je ne l'ai plus dans la tête. C'est une image pour dire que quelque chose est usée

102 T dit :
Merci beaucoup IRIS parce que là je ne savais pas trop quoi répondre à vrai dire !

103 IRIS dit :
et quand tu dis masquer certains diapos, tu veux dire que tu les vois mais les autres ne les voient pas? ou que personne ne les voit?

104 BRAF dit :
mais je dois les voir mais pas le public

105 IRIS dit :
je vais essayer, je ne sais pas alors comment ça marche car ce que tu auras sur l'écran de ton ordinateur apparaîtra exactement sur l'écran public...

106 BRAF dit :
par exemple, je présente quelques points sur les diapos mais dans celui d'après je dois mieux expliciter mieux les points d'avant

107 T dit :
c'est-à-dire que dans les diapos suivantes vous devez approfondir les points cités auparavant ?

108 T dit :
approfondir

109 IRIS dit :
envoies moi ton fichier, j'ai une amie qui est vraiment un expert dans powerpoint, je vais lui demander si l'on peut faire une telle chose...si oui, je suis certaine qu'elle le saura

110 BRAF dit :
oui c'est là, il apparaît sur l'écran de l'ordinateur comme un diapos barré. Mais j'aimerais avoir la certitude que ce diapos barré n'est vu que pour moi

111 BRAF dit :
bien très bien

112 IRIS dit :
et sinon...desolée, mais je ferai mon mieux

113 T dit :
très bien merci IRIS pour ces conseils techniques

114 BRAF dit :
car cette technique peut aider les autres lors de leurs exposés afin d'empêcher les trous de mémoire

115 IRIS dit :
de rien, merci à vous deux pour vos conseils "scientifiques" et académiques...

116 T dit :
il semble que là nous nous acheminons vers la fin de la séance

117 IRIS dit :
aaah, c'est déjà fini cette séance, mais c'était très utile...merci

118 T dit :
auriez-vous quelque chose à ajouter avant la clôture de cette séance ?

119 BRAF dit :

dans les colloques où je vais actuellement je remarque que les gens s'en servent pas mal de cette technique et comme cela on respecte le temps

120 C dit :

oui, il est temps de conclure votre discussion.

121 BRAF dit :

c'est où la sonnerie C hahahahah

122 IRIS dit :

si tu sais BRAF qu'une telle chose existe, je ferai mon mieux de découvrir c'est où et comment on pourrait s'en servir

123 IRIS dit :

à découvrir

124 IRIS dit :

non?

125 BRAF dit :

oui, je suis d'accord

126 IRIS dit :

ok

127 C dit :

La discussion est très intéressante. Nous aimerions bien que vous mettiez les informations concernant PowerPoint dans le forum de discussion.

128 T dit :

"je ferai de mon mieux pour découvrir où et comment on pourrait s'en servir "

129 C dit :

Ce sera utile pour tout le monde.

130 IRIS dit :

aaah...ok, merci

131 BRAF dit :

on pourrait mettre cette découverte dans le salon de clavardage et je dois encore mettre une activité pour laquelle je n'ai pas eu le temps d'écrire. Il s'agit des conseils pour faire les exposés. Vous en vous souvenez, T?

132 IRIS dit :

oui merci, bonne journée à vous toutes

133 T dit :

tout à fait !

134 C dit :

allez, je sonne pour bien déclarer la fin.

135 IRIS dit :

T est-ce que je peux demander une chose très vite?

Vous avez envoyé un wizz.

136 T dit :

oui très vite !

137 IRIS dit :

serait-ce possible d'avoir une séance en juin où nous pourrions pratiquer à faire des soutenances?

138 BRAF dit :

ahahahah! j'aime bien C la sonnerie

139 IRIS dit :

on en a déjà parlé avec Willy et Hagar, ça nous sera très utile, non pas à travers les ordinateurs, mais en personne

140 T dit :

il faudrait pour cela que nous soyons en présentiel, face-à-face

141 IRIS dit :

si vous voulez y réfléchir, allez-y; on peut en parler plus tard

142 BRAF dit :

très bien, c'est une bonne idée

143 IRIS dit :

oui, tout à fait

144 IRIS dit :

face a face
145 T dit :
nous y réfléchissons alors, et nous vous tiendrons au courant
146 IRIS dit :
merci
147 IRIS dit :
au revoir tout le monde
148 IRIS dit :
merci mille fois
149 C dit :
A mon avis, c'est faisable. Nous y réfléchissons.
150 IRIS dit :
merci
151 C dit :
Vous savez qu'il n'y a pas de séance la semaine prochaine.
152 BRAF dit :
au revoir et à la semaine prochaine
153 T dit :
de rien IRIS, merci à vous deux pour votre présence
154 IRIS dit :
oui, on se reverra dans deux semaines,
155 C dit :
Nous nous retrouverons le 5 mai.
156 T dit :
à dans deux semaines alors !
157 T dit :
bonne journée et à bientôt !
158 BRAF dit :
ah bon! nous n'avons pas cours le clavardage la semaine prochaine?
159 C dit :
Non, BRAF.
160 BRAF dit :
d'accord, je ne rappelait plus
161 C dit :
dans DEUX SEMAINES
162 IRIS dit :
ciao tout le monde
163 BRAF dit :
ok a bientôt
164 C dit :
Bonne journée et bonnes vacances !
165 BRAF dit :
merci et à vous deux également
166 C dit :
Je vous en prie. Au revoir !
167 T dit :
la plate-forme reste cependant toujours active !
168 T dit :
à bientôt !
169 BRAF dit :
oui, je vais les accéder dès que possible pendant ces deux semaines
170 T dit :
d'accord !

BRAF a quitté la conversation.

IRIS a quitté la conversation.

Séance 9

L'analyse d'un article, la rédaction d'une synthèse ou d'un compte-rendu sont des exemples de divers types d'écrits en milieu académique. Ce genre de rédaction exige a priori des lectures. Nous allons discuter, cette semaine, sur la manière dont vous rédigez un texte basé sur ce que vous avez lu.

- De quelle manière ajoutez-vous vos commentaires ou vos idées lors d'une lecture pour ne pas les oublier ?
- Comment établissez-vous le lien entre les idées de l'auteur et les vôtres ? Par ailleurs, il est intéressant de réfléchir à la question qu'Azin a posée dans le forum de discussion sur la plate-forme.

Séance 9-1 (le 5 mai 2008)

Participants : IRIA, COLB, GREE, POLJ, THAK, EGYH, IRIS, CGOW.

T a rejoint la conversation.

- 1 C dit :
Bonjour GREE, Bonjour T.
- 2 GREE dit :
Bonjour C!
- 3 T dit :
Bonjour à toutes
- 4 T dit :
avez-vous passé de bonnes vacances ?

IRIS a rejoint la conversation.

- 5 GREE dit :
Bonjour les filles et bonne semaine!
- 6 T dit :
bonjour IRIS
- 7 IRIS dit :
bonjour tout le monde
- 8 IRIS dit :
bonjour T
- 9 IRIS dit :
la voilà la fin des vacances...

POLJ a rejoint la conversation.

- 10 GREE dit :
Moi j'ai pas pris de vacances, pour celà j'attends l'été!
- 11 T dit :
bonjour POLJ
- 12 IRIS dit :
moi non plus...mais en meme temps, j'ai pas vraiment profite des vacances meme pour faire avancer mes travaux
- 13 POLJ dit :
Bonjour à tous, j'espère que vous avez au moins reposer un peu
- 14 T dit :
"que vous vous êtes reposées un peu"
- 15 GREE dit :
Un peu oui , moi ce week end je suis allée à Giverny, c'est à 1 heure de Paris.
- 16 POLJ dit :
tout à fait! se reposer, j'ai oublié!
- 17 T dit :
eh bien puisque vous êtes au rendez-vous, nous allons commencer

18 POLJ dit :
Je suis jamais allée à Giverny, mais je pense le mois du mai est un temps idéal pour y aller

19 T dit :
Avez-vous pris connaissance du sujet d'aujourd'hui ?

20 POLJ dit :
Comment écrire un compte rendu, si je me souviens bien

21 GREE dit :
comment rédiger le résumé d'un article?ou le compte rendu?

22 IRIS dit :
oui, comment prendre des notes des lectures dont on a besoin pour ses écrits académiques...

23 IRIS dit :
notes...excusez-moi

24 T dit :
oui, comment rédiger un texte académique en vous basant sur ce que vous avez lu pour être plus précis

THAK a rejoint la conversation.

25 T dit :
dans un texte académique il y a analyse d'article, compte-rendu, synthèse etc.

26 POLJ dit :
quant aux comptes rendus (ou compte rendus?) - est-ce qu'il faut ajouter nos opinions personnelles aussi?

27 T dit :
bonjour Keaw

28 T dit :
THAK

29 THAK dit :
bonjour tout le monde

30 IRIS dit :
bonjour

IRIA a rejoint la conversation.

31 T dit :
bonjour IRIA

COLB a rejoint la conversation.

32 IRIA dit :
bonjour cathrine

33 IRIA dit :
et bonjour à tous

EGYH a rejoint la conversation.

34 T dit :
"comptes-rendus", bonjour COLB et EGYH

35 GREE dit :
le projet de recherche c'est un texte académique n'est-ce pas?

36 IRIA dit :
oui

37 T dit :
oui tout à fait

38 EGYH dit :
Bonjour C, et bonjour à tout le monde, j'espère que vous avez passé de bonnes vacances

39 COLB dit :
Bonjour!

- 40 T dit :
tout d'abord une question : est-ce que vous prenez des notes lors de vos lectures préparatoires ?
- 41 IRIA dit :
comment on écrit, je ne sais pas exactement un compte rendu académique
- CGOW a rejoint la conversation.
- 42 T dit :
bonjour CGOW
- 43 IRIA dit :
quelle sa différence avec un résumé
- 44 CGOW dit :
Bonjour T
- 45 CGOW dit :
Bonjour à tout le monde
- 46 IRIA dit :
quelle est sa différence avec un résumé?
- 47 POLJ dit :
moi personnellement, je dois faire des notes - sinon c'est très difficile pour moi d'écrire quelque chose, parce que j'ai besoin de "ranger tous les idées"
- 48 GREE dit :
moi j'ai besoin de lire une ou deux fois l'article avant de rédiger. je ne prends pas de notes tout au long de la lecture.
- 49 IRIA dit :
moi aussi je fais la même chose
- 50 EGYH dit :
le compte-rendu de ce qu'on a lu, c'est un sujet très important pour moi
- 51 EGYH dit :
il faut d'abord savoir, qu'est-ce que cela veut dire de compte-rendu?
- 52 IRIS dit :
dans le compte rendu, il faut ajouter nos propres commentaires, n'est-ce pas? et il faut que ce soit nous qui parlons des idées/de l'écriture/des arguments de l'auteur, suivi par nos commentaires.
- 53 THAK dit :
A mon avis, il ne faut pas ajouter nos opinions personnelles, sauf les conclusions ou les résultats bien justifiable de l'expérience avec la citation de la source. Je ne sais pas si j'ai bien répondu la question.
- 54 EGYH dit :
le résumé, on résume le texte lu en gardant l'ordre des idées de l'auteur.
- 55 IRIA dit :
j'ai toujours mal à réduire les idées de l'auteur en écrivant un CR ou un résumé
- 56 IRIS dit :
moi, je prends toujours des notes quand je lis quelque chose que je sais je vais utiliser pour mon mémoire/mes projets de recherche, etc...
- 57 EGYH dit :
tout à fait Soudeh, le compte rendu ,c'est notre propre style, notre propre commentaire, mais le résumé c'est le style de l'auteur
- 58 IRIA dit :
ça c'est une bonne idée
- 59 IRIS dit :
je préfère faire des copies des pages qui ont beaucoup d'information pertinente à mon projet et tout en soulignant ce qui est important, ajouter mes propres idées/commentaires à côté pour ne pas les oublier quand je commence à rédiger mon projet.
- 60 GREE dit :
oui mais ce n'est pas pareil un CR, un résumé avec un projet de recherche ou le mémoire.
- 61 IRIS dit :
ça marche très bien...
- 62 IRIS dit :
oui EGYH, tu as raison, le résumé, c'est tout à fait le style de l'auteur.
- 63 IRIA dit :

mais pour arriver à notre style cela prend beaucoup de temps

EGYH a quitté la conversation.

64 IRIA dit :

surtout pour moi c'est vraiment difficile

65 THAK dit :

je suis d'accord avec vous.

66 CGOW dit :

Je vous prie de me pardonner pour le retard. Je voudrais noter que le compte rendu de lecture, tout comme un simple résumé du texte de quelqu'un d'autre doivent faire partie de notre propre style.

67 COLB dit :

Le résumé c'est une version abrégée personnel du texte où on garde les idées principales

68 COLB dit :

de l'auteur.

69 CGOW dit :

D'ailleurs, il est recommandé d'éviter de reprendre les phrases de l'auteur dans le résumé

EGYH a rejoint la conversation.

70 IRIA dit :

mais je pense en CR on peut avoir des citations et des exemple de l'auteur

71 GREE dit :

Pour y arriver il faut arriver à faire la différence entre les idées principales de l'auteur et les idées secondaires, les exemples qui illustrent etc.

72 IRIS dit :

c'est bien dit COLB...

73 CGOW dit :

Des citations, oui, mais que notre texte ne ressemble pas à un copier-coller.

EGYH a quitté la conversation.

74 IRIA dit :

oui c'est vraie

75 CGOW dit :

La définition de COLB est très pertinente à cet effet

EGYH a rejoint la conversation.

76 COLB dit :

le compte rendu serait aussi une version personnelle et plus élaborée du texte où on garde les idées principales du texte.

EGYH a quitté la conversation.

77 IRIA dit :

et dans CR on aura une conclusion personnelle à la fin, n'est-ce pas?

THAK a quitté la conversation.

EGYH a rejoint la conversation.

78 POLJ dit :

Pour moi c'est parfois très difficile d'écrire un compte rendu quand l'auteur utilise un langage très "soutenu" et il faut trouver des synonymes plus simples

79 CGOW dit :

Dans ma démarche, je prends des notes sur le thème principal du texte, la méthode (éventuellement), les résultats auxquels l'auteur aboutit, tout en essayant de voir ce que d'autres auteurs peuvent avoir dit sur le

- même sujet...
- 80 GREE dit :
Il ya une importante différence au niveau du style. Le CR on écrit "l'auteur dit" "selon x" etc tandis que dans le résumé on reprend style direct.
- 81 CGOW dit :
Ce qui fait que, contrairement à un simple résumé, le comte rendu de lecture ne se limite pas au seul texte de l'auteur
- 82 T dit :
que pensez-vous de la stratégie de CGOW ?
- 83 IRIA dit :
c'est ici que le problème commence
- 84 COLB dit :
Alors, CGOW on parle d'une analyse.
- 85 IRIA dit :
ce que GREE a dit au niveau du style est vraiment pratique
- 86 EGYH dit :
CGOW, pourriez-vous plus expliquer ton point de vue?
- 87 IRIS dit :
j'aime bien ce qu'a dit CGOW, c'est tres utile de prendre des notes d'une maniere ou on peut comparer les idees des differents auteurs...c'est tres utile pour les ecritures comme la these ou le memoire...our la construction du cadre theorique et aussi pour formuler nos propres idees
- 88 CGOW dit :
L'analyse, la synthèse, c'est des procédés qui doivent nous guider dans tout exercice de lecture...
- 89 T dit :
je suis tout à fait d'accord avec vous CGOW, et pour revenir à IRIA, qu'est-ce qui vous pose problème exactement ?
- 90 IRIA dit :
mais est-ce que un CR ce n'est pas une explication d'un article ou un chapitre qu'on a lu par exemple? CGOW
- 91 EGYH dit :
est-ce que on prend des notes sur le texte lu, dans un papier separé ou juste à coté ou sur l'ordinateur?
- 92 IRIA dit :
pour moi analyser et comparer avec d'autre auteur?
- 93 EGYH dit :
pour moi, comment faire une synthese sur un artile lu?
- 94 IRIS dit :
moi, des fois, pour sauver du temps, je fais des photocopies des pages que je trouve tres pertinentes a mon lecture, et ensuite, je prends des notes dans les marges...
- 95 COLB dit :
Si l'on compare les points de vue de plusieurs auteurs, on commence à voir les divergences des idées et on est ammené à prendre une position.
- 96 IRIA dit :
par exemple j'ai lu un article et dedans il y a en même temps plein des idées qui est abordées par l'auteur donc tout est écrit est alors moi qu'est-ce que je dois faire?
- 97 T dit :
"pour ganger du temps"
- 98 IRIS dit :
j'ecris tout ce qui me vient en lisant quelque chose
- 99 CGOW dit :
Je pense que le CR peut prendre la forme d'une critique. On y contredit, comme on peut y exprimer son approbation totale de ce que l'auteur écrit.
- 100 IRIS dit :
ok...merci
- 101 T dit :
"on est amené"
- 102 T dit :
"il y a en même temps plein d'idées qui sont abordées"
- 103 EGYH dit :
je fais exactement comme toi Soudeh, mais est-ce que c'est la bonne methode pour faire une synthese apres?

- 104 IRIA dit :
oui merci
- 105 IRIA dit :
c'est bien ce que vous dites soudeh
- 106 IRIS dit :
ca m'aide parce que si je n'ecris pas tout ce qui me vient en lisant, je pourrais les oublier quand j'ecris la synthese apres.
- 107 T dit :
il me semble aussi que la strategie de IRIS n'est pas mauvaise
- 108 IRIA dit :
tu as raison Soudeh
- 109 T dit :
mais cela ne semble pas si simple pour EGYH, pouvez-vous mieux expliquer vos difficultés EGYH ?
- 110 CGOW dit :
Effectivement, ça fait partie, en gros de la prise de notes à laquelle je faisais allusion tout à l'heure.
- 111 CGOW dit :
C'est toujours bien d'écrire sur une fiche, les idées que l'on a au fur et à mesure que la lecture avance.
- 112 EGYH dit :
alors, tout le monde d'accord pour la strategie de soudeh? si oui, alors il n'y a pas de souci pour moi
- 113 GREE dit :
Quand on rédige le cadre théorique de notre mémoire on prend forcément position. Là on fait une synthèse des travaux existés en fonction de notre question de recherche.Ce n'est pas pareil qu'un CR!
- 114 T dit :
"des travaux existants"
- 115 CGOW dit :
Il m'arrive parfois de paraphraser l'auteur pour mieux comprendre et interpréter ses idées maitresses.
- 116 T dit :
c'est un bon exemple GREE qu'en pensez-vous ?
- 117 IRIA dit :
moi je vous ai donné un exemple au-dessus
- 118 IRIS dit :
oui GREE, tu as raison...pour le cadre theorique, il faut choisir notre positionnement, tandis que dans un CR, on peut faire des commentaires plus simple pour dire si on est d'accord avec l'idee de l'auteur ou non...
- 119 EGYH dit :
alors, dans la synthese qu'est-ce qu'on fait exactement CGOW?
- 120 GREE dit :
T je ne comprends pas.
- 121 T dit :
que ne comprenez-vous pas GREE ?
- 122 IRIS dit :
mais cette paraphrase est quelque fois tres difficile pour moi...quand on voit que l'auteur a tres bien explique ses idees, on a toujours peur de perdre une partie de l'idee de l'auteur en paraphrasant.
- 123 GREE dit :
Ta question T.
- 124 IRIA dit :
exactemant soudeh
- 125 IRIS dit :
Mais quand meme, paraphraser, il faut le faire...on n'a pas de choix...on peut pas recrir ce que l'auteur a ecrit...
- 126 T dit :
ah oui, je voulais dire : "qu'en pesnez-vous les autres ?"
- 127 CGOW dit :
J'estime que la synthèse reste la clé du résumé. C'est avec elle que nous pouvons reprendre la quintessence de qui est écrit, donc de l'essentiel du texte.
- 128 GREE dit :
Merci T!
- 129 GREE dit :
La synthèse on fait aussi pour le CR!
- 130 COLB dit :

- C'est bien de parler des stratégies. Je voudrais savoir quelles sont les différences entre CR et analyse d'un article?
- 131 EGYH dit :
on analyse l'article pour faire un CR
- 132 CGOW dit :
Oui IRIS, mais il faut noter que notre texte de CR ne doit pas avoir la forme d'une compilation des paraphrases. C'est juste une stratégie pour parvenir à une bonne formulation de ce que nous écrivons à la fin.
- 133 GREE dit :
Oui je partage!
- 134 T dit :
pour revenir à la question de Béatriz, quelles sont selon vous les différences entre un CR et une analyse d'article ?
- 135 IRIS dit :
oui, je suis d'accord avec vous CGOW...il faut que ce soit un mélange des idées de l'auteur, de nos commentaires, et de nos analyses (quelque fois)
- 136 EGYH dit :
alors pour la synthèse, on prend des notes sur les marges et après on commence à paraphraser l'article avec nos notes?
- 137 GREE dit :
Béatriz "analyse d'un article" pour faire quoi?! l'analyse pourrait avoir l'allure d'un compte rendu.
- 138 COLB dit :
alors c'est la même chose?
- 139 POLJ dit :
est-ce qu'en écrivant un CR c'est possible de mélanger toutes les idées ou il faut noter toutes les informations dans le même ordre que dans l'article?
- 140 GREE dit :
Béatriz je pense que oui c'est la même chose.
- 141 IRIS dit :
je pense qu'il faut suivre les idées de l'auteur dans le même ordre qu'il les a mises lui-même.
- 142 T dit :
êtes-vous d'accord avec GREE ?
- 143 EGYH dit :
si on garde l'ordre et le style de l'auteur, ce n'est un résumé, si non, c'est un CR, je pense
- 144 CGOW dit :
À mon avis, le CR c'est un exercice académique dans lequel il nous est demandé de "démontrer le niveau de notre compréhension". Cet exercice implique l'usage de l'analyse en tant que procédé de lecture; elle est donc considérée comme une méthode. On parle dès lors de l'analyse de contenu (qualitative ou quantitative), de l'analyse de discours, etc.
- 145 COLB dit :
Alors, il faut écrire les appréciations personnelles sur le contenu de l'article et présenter des argumentations sur ce que l'on dit.
- 146 T dit :
merci beaucoup CGOW pour toutes ces précisions, est-ce que tout est clair maintenant au niveau des définitions ?
- 147 COLB dit :
pas du tout!
- 148 EGYH dit :
je suis d'accord avec toi CGOW concernant le CR
- 149 T dit :
je crois que nous nous acheminons vers la fin de la séance, alors il serait bon de faire un récapitulatif des grands points qui ont été vus aujourd'hui, qu'en dites-vous ?
- 150 GREE dit :
je suis d'accord avec CGOW!
- 151 IRIA dit :
mais résumé aussi c'est un exercice dans lequel on montre notre compréhension?
- 152 EGYH dit :
on a besoin de parler davantage sur la stratégie de chacun pour faire une synthèse sur un article lu, comment et où

153 IRIS dit :

oui, ta compréhension, mais aussi ta capacité de résumer un article de par exemple 3 pages dans une demi-page...

154 IRIA dit :

c'est impossible pour l'instant pour moi

155 GREE dit :

CGOW oui CR c'est un exercice "académique" mais dans nos mémoires on utilise des stratégies de CR, le style je veux dire en principe dans le cadre théorique.

156 IRIA dit :

je suis d'accord avec EGYH

157 COLB dit :

un résumé peut être un abstract.

158 EGYH dit :

mon directeur me demande tjs d'ajouter une synthèse sur ce que j'ai écrit

IRIA vous a envoyé un wizz.

159 IRIA dit :

donc il faut d'abord apprendre bien à synthétiser

160 T dit :

tiens, c'est IRIA qui fait sonner la cloche aujourd'hui ?

161 CGOW dit :

Il me semble, pour répondre à IRIA, que la différence entre le CR et le résumé ne se situe pas au niveau de l'objectif de l'exercice, mais au niveau de leur forme

162 EGYH dit :

tout à fait IRIA

163 IRIA dit :

par rapport des notes qu'on a pris

164 IRIA dit :

oui exactement CGOW

165 T dit :

"par rapport aux notes qu'on a prises"

166 IRIA dit :

merci cathrine

167 T dit :

de rien IRIA

168 EGYH dit :

et pour la synthèse?

169 EGYH dit :

quelles étapes à suivre?

170 EGYH dit :

ce qu'on fait quand on lit un article? synthèse ou quoi?

171 IRIA dit :

mais au niveau de l'objectif de l'exercice j'ai aussi appris beaucoup de choses à tout le monde aujourd'hui.

172 EGYH dit :

cela me bloque vraiment quand je lis un texte académique, je le résume ou je le synthétise et comment le faire?

173 COLB dit :

Si l'on considère la complexité, je dirais: Résumer ou synthèse, CR et analyse.

174 CGOW dit :

La question de GREE est intéressante. Je crois que les profs nous exercent ainsi, en faisant des CR, pour que nous parvenions à bien circonscrire notre cadre théorique

175 CGOW dit :

je voulais dire "circonscrire"

176 T dit :

cette association me semble intéressante aussi COLB, qu'en pensez-vous les autres ?

177 IRIA dit :

oui

- 178 CGOW dit :
"bien circonscrire notre cadre théorique"
- 179 IRIS dit :
ca marche pour moi...car il n'y a pas d'analyse personnelle dans le resume mais uniquement une synthese des idees de l'auteur...tandis que dans le CR, il s'agit des idees de l'auteur suivies par nos commentaires ou notre analyse plutot personnelle.
- 180 IRIA dit :
je suis d'accord avec CGOW
- 181 GREE dit :
C'est ce que je voulais dire CGOW!tout à fait!
- 182 T dit :
nous arrivons à la fin de la séance d'aujourd'hui, avez-vous d'autres remarques à faire avant que nous nous quittions ?
- 183 IRIA dit :
c'est bien ça Soudeh et comme tu as dit il faut profiter des idées données pour notre propre recherche
- 184 IRIA dit :
on peut continuer à jeudi afin finaliser sur la forme d'écrit ?
- 185 IRIS dit :
tout a fait IRIA...la construction de nos idees et de notre positionnement dans notre projet de recherche, ca peut etre l'etape suivante de la redaction d'un compte rendu ou d'un resume...
- 186 C dit :
Il n'y a pas de problème, IRIA.
- 187 EGYH dit :
j'ai besoin de plus d'explication concernant la synthese
- 188 EGYH dit :
alors, on peut le reprendre pour la prochaine fois
- 189 IRIA dit :
merci à tout le monde
- 190 IRIA dit :
à la prochaine fois
- 191 C dit :
Il y a aura quelques nouveaux participants,mais c'est tout à fait faisable.
- 192 GREE dit :
Merci pour le partage et l'interaction!
- 193 IRIS dit :
merci a tout le monde,
- 194 T dit :
merci à vous tous pour votre participation !
- 195 C dit :
Merci pour votre participation et pour cette discussion très enrichissante !
- 196 POLJ dit :
Merci beaucoup pour tous les idées et explications, ils vont être très utiles pour moi!
- 197 T dit :
à bientôt pour certains, et à la semaine prochaine pour les autres
- 198 EGYH dit :
bon, je remercie tous mes collegues et à la prochaine.
- 199 C dit :
ou à jeudi pour ceux qui veulent continuer à discuter.
- 200 IRIS dit :
ciao tout le monde...
- 201 IRIA dit :
bonne journée
- 202 COLB dit :
A bientôt!
- 203 T dit :
bonne journée !
- 204 C dit :
Bonne journée !

205 CGOW dit :

Merci à tout le monde

206 EGYH dit :

à vous aussi, merci

207 T dit :

merci beaucoup CGOW

IRIS a quitté la conversation.

IRIA a quitté la conversation.

208 COLB dit :

Merci beaucoup!

POLJ a quitté la conversation.

EGYH a quitté la conversation.

Séance 9-2 (le 8 mai 2008)

Participant(e)s : FINA, BRAF, EGYH.

1 FINA dit :

bonjour C

2 FINA dit :

Pardon, bonjour

3 C dit :

Bonjour FINA

T a rejoint la conversation.

EGYH a rejoint la conversation.

4 C dit :

Ravie de vous voir ce matin !

5 FINA dit :

Merci, vous aussi !

6 T dit :

bonjour !

BRAF a rejoint la conversation.

7 T dit :

bonjour BRAF

8 FINA dit :

Bonjour à tout le monde

9 BRAF dit :

bonjour T comment ça va?

10 T dit :

je suis aussi ravie que C de vous retrouver ce matin !

11 EGYH dit :

Bonjour tout le monde

12 BRAF dit :

uauu! il y a du monde!!!! bonjour à tout le monde

13 T dit :

je pense que nous n'allons pas tarder à commencer

14 FINA dit :

- oui !
- 15 T dit :
alors nous avons EGYH qui a participer à la séance de lundi mais qui a souhaité quand même revenir aujourd'hui
- 16 T dit :
a participé excusez-moi
- 17 EGYH dit :
j'ai un probleme de spyware sur mon ordinateur qui me bloque à écrire rapidement.
- 18 T dit :
ce n'est pas grave EGYH, l'essentiel c'est que vous soyez là n'est-ce pas ?
- 19 EGYH dit :
oui, bien que je ne sois pas en forme, mais je vais participer avec vous aujourd'hui parce que le sujet est tres interessant pour moi.
- 20 T dit :
La question du jour est la suivante : comment écrire un texte académique à partir de nos lectures ?
- 21 EGYH dit :
est-ce que'on va reprendre le meme sujet sur la prise des notes pour preparer un C R ou un resumé?
- 22 EGYH dit :
ou bien la synthese?
- 23 FINA dit :
Donc, pour préciser un tout petit peu, il y avait une question de la technique comment on étudie ?
- 24 EGYH dit :
y'a differents types de textes academiques;
- 25 T dit :
pas forcément EGYH, mais comme prévu nous reprenons le même sujet lors des deux séances de la semaine
- 26 FINA dit :
Oui, on commence par la lecture ? Ou la redaction de texte ?
- 27 T dit :
Pour vous répondre FINA, la question ne porte pas vraiment sur votre manière d'étudier mais plutôt sur vos pratiques, vos méthodes
- 28 T dit :
pour élaborer un texte à partir de ce que vous lisez
- 29 FINA dit :
Oui, pardo, c'est cela ce que je voulais dire : la lecture de nos sources avant rediger un compte rendu, par exemple.
- 30 T dit :
tout à fait !
- 31 FINA dit :
Mais comment commencer là ...?
- 32 EGYH dit :
au debut, on expose les differentes opinions, les accords et les desaccords, puis j'exprime mon point de vue si je suis d'accord avec les autres ou j'ai une autres vision, qu'en pensez-vous?
- 33 FINA dit :
Déjà, je commence à lire quelques livres ou document en même temps, por que je puisse voir un peux commen les auteur différents abordent mon sujet.
- 34 FINA dit :
documents
- 35 T dit :
"pour que je puisse voir un peu comment différents auteurs abordent mon sujet"
- 36 FINA dit :
Huh, merci T... trop de fautes dans 1 phrase...
- 37 FINA dit :
pardon, UNE phrase
- 38 EGYH dit :
si j'ai pris des notes lors de ma premiere lecture, alos, j'essaye d'approfondir ces idees lorsequ je commence à rediger mon texte.
- 39 FINA dit :
Après je commence à prendre des notes manuellement sur papier, car c'est plus libre pour moi comme

- méthode que les écrire sur ordinateur. Quand j'ai récupéré une certaine vue globale sur mon sujet, je commence à organiser la structure de mon compte rendu en formant les titres et en les organisant.
- 40 BRAF dit :
Avant d'écrire un texte académique, je fais une lecture presque diagonale du texte afin de repérer les idées présentées dans le texte puis je fais une deuxième lecture plus approfondie, ce moment c'est pour moi une plongée dans le texte et j'essaie de repérer les discussions plus saillantes et celles qui sont sous-jacentes au sujet. Et en même temps je prends des notes
- 41 EGYH dit :
excuse-moi, je n'ai pas beaucoup d'idées à ce sujet-là parce que c'est le sujet dont j'ai besoin des réponses.
- 42 EGYH dit :
il y a une faute, non!
- 43 BRAF dit :
à partir de ces notes je essaie d'élaborer le plan d'argumentation de mon texte puis à cet stade je rejoins ce que EGYH a dit
- 44 T dit :
effectivement EGYH : "je n'est pas beaucoup d'idées à ce sujet parce que c'est le sujet pour lequel j'ai besoin de réponses "
- 45 FINA dit :
Ensuite, je rédige la première version de texte, qui est toujours assez vague, mais donne un cadre. Je marque dans le texte en le lisant et relisant, qu'est-ce qu'il me faut plus comme données. Je continue ma lecture et maintenant, je formule et rajoute directement dans mon texte, car j'ai le tout dans ma tête, et je peux travailler les différentes parties du texte en même temps.
- 46 T dit :
"à ce stade, je rejoins ce que dit EGYH"
- 47 FINA dit :
Une fois que je pense que j'ai rajouté toutes les données que je voulais, je commence à me concentrer au niveau de langage. Voilà en gros mon méthode à moi, maintenant je vais lire ce qu'elle a écrit EGYH !
- 48 T dit :
"je marque dans le textece dont j'ai le plus besoin, comme les données par exemple."
- 49 BRAF dit :
merci T
- 50 T dit :
alors si j'ai bien compris, chacune d'entre vous a ses propres méthodes. Cependant, nous pouvons relever quelques points communs
- 51 FINA dit :
Que veux-tu dire par "lecture presque diagonale du texte", EGYH ? Ça m'intéresse.
- 52 T dit :
c'est BRAF qui parlait de lecture diagonale il me semble
- 53 FINA dit :
Où, pardon, oui, Fransisca ?
- 54 BRAF dit :
c'est une sorte de lecture pas très approfondie du texte. C'est une lecture dans le but est celui de repérer le plan de discussion du texte
- 55 FINA dit :
Ah, vous écrivez toutes les deux en noir ! Excusez-moi, je l'ai pas remarqué !!!
- 56 BRAF dit :
désolée, j'ai essayé de changer la couleur et cela n'a pas marché
- 57 T dit :
EGYH ou BRAF pourrait changer de couleur, cela faciliterait la lecture non ?
- 58 BRAF dit :
jjjj
- 59 BRAF dit :
c'est un essai
- 60 FINA dit :
Merci Fransisca, c'est très gentille.
- 61 EGYH dit :
ça m'intéresse beaucoup ce que vous ont dit, FINA et Fransisca, ce sont les premières étapes avant de rédiger et exposer les idées abordées dans le texte.

- 62 T dit :
parfait BRAF merci !
- 63 FINA dit :
D'accord, Fransisca, donc tu lis plusieurs des sources de cette manière, et après tu reviens sur les mêmes documents?
- 64 FINA dit :
Pour la deuxième lecture, je veux dire, Fransisca ?
- 65 T dit :
"tu lis plusieurs sources" (on ne peut pas mettre deux déterminants)
- 66 T dit :
on ne peut
- 67 FINA dit :
MEci
- 68 FINA dit :
Merci
- 69 BRAF dit :
Oui! Aux yeux des autres cela paraît très lent et très lourd. Mais il s'agit des stratégies individuelles, dans ce cas, très personnelles pour écrire un texte. La première lecture ne prends pas beaucoup de temps. J'ai appris à développer des stratégies comme celle-la pour accélérer les lectures dont a besoin de faire
- 70 EGYH dit :
et qu'est-ce que vous faites Fransisca lors de la 2eme lecture concernant la prise des notes?
- 71 FINA dit :
D'accord, je comprends. je sais que c'est possible à lire très rapidement, c'est vrai. Quant à moi, je sais pas le faire. Donc, je lis plusieurs d'oeuvres en même temps, mais assez vaguement, juste pour trouver suffisamment de points fondamentaux, et quand j'ai construit la structure je continue à lire uniquement les passages que je peux vraiment utiliser dans mon texte.
- 72 BRAF dit :
à partir des idées repérées dans le texte, je peux esquisser le plan de rédaction
- 73 T dit :
"plusieurs oeuvres" (attention à la double détermination FINA)
- 74 FINA dit :
Pour moi c'est très rapide, car mon texte ou mon compte rendu avance en même temps que je lis. Et bien évidemment que je formule mon opinion quand je lis plus, donc je corrige le texte au fur et à mesure. De cette manière je peux aussi m'empêcher de lire trop et le sujet ne déborde de sa longueur.
- 75 FINA dit :
Merci T, j'ai un vrai problème avec cela.
- 76 EGYH dit :
et si vous lisez des articles en ligne, vous suivez les mêmes stratégies?
- 77 T dit :
pendant votre lecture, notez-vous vos commentaires ou idées dans les marges (sur papier donc) comme Soudeh ?
- 78 BRAF dit :
les techniques pour faire la lecture diagonale sont les suivantes: positionnez les yeux au centre de texte et parcourir la lecture des paragraphes. Ne lisez pas à haute voix car cela retarde la vitesse de la lecture
- 79 EGYH dit :
vous
- 80 EGYH dit :
oui, moi je fais comme Soudeh parce que comme cela j'ai le texte et mes idées devant mes yeux.
- 81 EGYH dit :
et pour vous FINA et Fransisca?
- 82 FINA dit :
Pardon, qui Soudeh, là je suis un peu perdu...
- 83 BRAF dit :
lorsqu'on positionne les yeux sur le centre du texte, le cerveau capte tout ce qui est à ses côtés. Cette technique permet de donner un aperçu du texte et de se concentrer plus sur la lecture. Mais il ne faut pas bouger la tête, mais les yeux tout le temps. Comme cela la lecture et la concentration deviennent plus fluides
- 84 T dit :
Soudeh n'est pas là FINA mais elle avait fait par de sa stratégie lundi alors je vous posais la question à vous

- 85 T dit :
c'était un clin d'oeil à la séance de lundi où nous avons abordé les mêmes questions
- EGYH a quitté la conversation.
- 86 T dit :
"fait part"
- 87 FINA dit :
J'ai pas vu votre question, c'est ça qui m'a perturbé ! Elle m'avait échappé...
- 88 T dit :
c'est une très bonne technique selon moi BRAF
- 89 BRAF dit :
et pendant ce travail, je souligne dans le texte les idées ou alors je prends notes sur une feuille à part
- 90 FINA dit :
Oui, il me semble une intéressante méthode de lecture, Fransisca. Pour répondre à la question précédente, au début de ma lecture je note tout le temps sur un papier. Après, quand j'ai déjà rédigé la première version de mon texte, j'y rajoute directement et je le reformule sans noter sur papier.
- 91 BRAF dit :
lors de la dernière lecture, je me détens sur celles dont j'ai besoin ou sur celles qui m'ont donné un "clic" pour développer un argument donné dans la rédaction et ainsi je construis mon plan avant de passer à la lecture mais je fais toujours un va-et-vien entre
- 92 BRAF dit :
ce dont j'ai besoin d'écrire et sur les idées ou notes prises à partir des lectures et après tout cela mon cerveau est complètement vide ou vidé?
- 93 T dit :
"je m'arrête sur celles dont j'ai besoin"
- 94 BRAF dit :
oui, c'est vrai, merci T
- 95 T dit :
il est 10h57 nous nous acheminons vers la fin de la séance
- 96 FINA dit :
À prendre des notes sur un papier me sert la même idée que soulignée, car déjà les livres ne sont pas les miens, je ne peux pas y faire les notes normalement (sauf sur les photocopies) et quand j'écris la même idée, je commence à le reformuler déjà et c'est plus rapide pour moi après la rajouter dans mon texte, car mes notes sont déjà écrites en mon propre style.
- 97 T dit :
alors il nous reste quelques minutes pour les dernières remarques
- 98 BRAF dit :
parfois je fais comme toi FINA lorsque je lis un article
- 99 T dit :
comme le demandait EGYH, lorsque vous lisez un article en ligne, procédez-vous de la même manière lorsque vous prenez des notes ?
- 100 FINA dit :
(J'avais vraiment pas relu ce que je viens de poster là, excusez-moi les nombreuses fautes)
- 101 BRAF dit :
lorsque je souligne quelque chose sur un texte, je le fais s'il s'agit d'une photocopie . Tu as bien fait de penser à cela FINA
- 102 T dit :
ce n'est pas grave FINA, vous arriverez à vous améliorer petit à petit
- 103 FINA dit :
Oui, j'applique la même méthode, je le lis une fois et je prends des notes, mais en copier-coller sur un autre Word-document. En fait c'est très rapide à prendre des notes en ligne !
- 104 BRAF dit :
d'une photocopie à moi, c'est pour ça que je dis je souligne sur le texte ou alors je prends des notes sur une feuille à part
- 105 T dit :
très bien
- 106 T dit :

merci beaucoup pour cette discussion et pour votre participation enthousiaste à cette séance

107 BRAF dit :
C, ou est la sonerie ehehehheh?

108 FINA dit :
D'accord, Fransisca. J'avais déjà pensé que vous êtes une étudiante qui possède énormément des livres...

109 FINA dit :
...je voulais y rajouter un émoticon qui souri...

110 T dit :
il semblerait que C se soit endormie

111 BRAF dit :
oui c'est vrai c'est pour cela qu'en ce moment j'ai une petite réaction allergie aux papier; Bizarre! mais c'est comme ça

112 BRAF dit :
oui, T tu as raison elle ne réagit pas

113 C dit :
comme votre discussion est passionnante, je n'ose pas intervenir pour la sonnerie.

114 FINA dit :
Vous êtes devenu discrète, C

115 BRAF dit :
voilà! elle est là!

116 C dit :
Bien sûr que je suis toujours avec vous.

Vous avez envoyé un wizz.

117 BRAF dit :
ah! je n'ai pas fais attention que d'autres sont parties avant

118 T dit :
ah oui !

119 T dit :
cloche a sonné cette fois

120 BRAF dit :
aiêêê^ ^e! c'est fini! la sonnerie m'amuse C!

121 T dit :
je vous souhaite une bonne journée et vous propose de nous retrouver la semaine prochaine !

122 FINA dit :
Merci beaucoup pour avoir partager cette discussion, et Fransisca, merci pour l'explication de la lecture diagonale. C'est vraiment utile !!!

123 C dit :
Bon, il est temps de rédiger le compte-rendu de cette séance pour moi.

124 BRAF dit :
de rien; profitez bien du beau temps d'aujourd'hui et à lundi

125 T dit :
bonne journée à bientôt !

126 BRAF dit :
bon courage C by

127 FINA dit :
Bonne week-end pour tout le monde ! Bon pont demain et bon pentecôte...

128 FINA dit :
oooooops...

129 C dit :
Merci ! A bientôt !

130 FINA dit :
A bientôt !

131 BRAF dit :
A bientôt

Séance 10

Nous allons discuter sur les méthodes de recueil de données pour votre recherche.

- Comment recueillez-vous les données que vous allez utiliser ?
- Avez-vous des difficultés lors du recueil de données ? Si oui, quel est votre obstacle majeur ?
- Si vous avez votre propre stratégie pour le résoudre, partagez-les avec vos collègues.

Le sujet de cette semaine est basé sur la proposition de BRAC.

Séance 10-1 (le 12 mai 2008)

Participants : BRAF, POLJ, IRIS, CGOW, T (tuteur).

1 BRAF dit [10:02:33]:

bonjour C

2 C dit [10:02:41] :

comment allez-vous ?

3 BRAF dit [10:02:55] :

très bien et vous?

IRIS a rejoint la conversation.

4 T dit [10:03:05] :

Bonjour !

5 C dit [10:03:06] :

Moi aussi, très bien !

6 BRAF dit [10:03:33] :

lorsqu'il fait beau c'est toujours très bien!!!

7 T dit [10:03:45] :

je suis d'accord BRAF !

8 BRAF dit [10:03:50] :

bonjour T

9 C dit [10:03:57] :

Tout à fait, il fait un peu chaud à la fin d'après-midi, mais c'est agréable.

10 C dit [10:04:12] :

Bonjour IRIS !

11 IRIS dit [10:04:16] :

bonjour tout le monde

12 T dit [10:04:47] :

je pense que les autres arriveront petit à petit

13 BRAF dit [10:05:04] :

oui

14 C dit [10:05:14] :

nous avons beaucoup de jours fériés en mai

15 T dit [10:05:23] :

mais cela ne nous empêche pas de commencer n'est-ce pas C ?

16 C dit [10:05:38] :

Absolument pas !

17 T dit [10:06:12] :

très bien alors aujourd'hui le sujet est inspiré d'une proposition que Camila avait faite le 28 mars

18 T dit [10:07:18] :

nous allons discuter des méthodes de recueil de données pour votre recherche

19 T dit [10:07:41] :

"recueil de données"

20 IRIS dit [10:08:10] :

alors, avant de commencer, c'est recueil de données mais analyse des données?

POLJ a rejoint la conversation.

- 21 IRIS dit [10:08:54] :
le premier est de car vous n'avez pas encore vos données précises et le deuxième est des car vous parlez de vos données précises?
- 22 IRIS dit [10:09:07] :
deuxième
- 23 T dit [10:10:25] :
je viens de comprendre votre question IRIS
- 24 T dit [10:11:34] :
je pense que nous pourrions en parler sur la plate-forme par la suite
- 25 IRIS dit [10:11:50] :
d'accord
- 26 T dit [10:11:58] :
parce que nous n'aurons pas le temps d'y répondre lors de cette séance
- 27 T dit [10:12:09] :
bonjour POLJ
- 28 T dit [10:12:47] :
alors reprenons, nous parlons aujourd'hui de vos méthodes de recueil de données
- 29 T dit [10:13:34] :
une première question : comment recueillez-vous vos données ?
- 30 POLJ dit [10:13:45] :
Bonjour, est-ce que on parle des données plus statistiques ou des données = informations qu'on va utiliser pour rédiger nos mémoires?
- 31 IRIS dit [10:14:15] :
je pense que pour le recueil de données, il faut penser au public disponible (ou même préfère) et aussi à nos hypothèses, que cherchons-nous exactement, qu'est-ce que nous voulons analyser
- 32 IRIS dit [10:15:17] :
hypothèses, pardonnez-moi
- 33 T dit [10:15:51] :
nous parlerons plutôt des données sur lesquelles nous nous basons pour rédiger nos mémoires ou thèses oui
- 34 BRAF dit [10:16:24] :
oui IRIS il faut bien cibler la population et ses composants sociales selon les hypothèses et les objectifs de la recherche
- 35 IRIS dit [10:16:48] :
merci BRAF, tu as bien dit ce que j'avais dans la tête
- 36 IRIS dit [10:17:03] :
dit...aaah, je ne sais pas pourquoi j'arrive pas à taper...
- 37 IRIS dit [10:17:15] :
désolée, je serai plus attentive...
- 38 T dit [10:17:40] :
qu'en pense POLJ ?
- 39 POLJ dit [10:19:52] :
je pense que la phase de recueil des données est celle de la plus grande importance, de toute façon pour moi parce que souvent mes hypothèses de base se changent quand je commence à rassembler toutes les informations
- 40 POLJ dit [10:20:35] :
et finalement, pour moi c'est très important de me bien préparer parce que cette phase est aussi la plus longue
- 41 POLJ dit [10:21:18] :
je veux dire - si je bien prépare le recueil des données = je suis capable de mieux rédiger mon mémoire ou un article académique
- 42 IRIS dit [10:21:38] :
il faut vraiment penser à tout, j'ai fait des entretiens et puis quand j'ai commencé l'analyse, je me suis dit pourquoi je n'ai pas fait des observations...c'est vraiment difficile de penser à toutes les dimensions d'une problématique lorsqu'on planifie sa recherche et son recueil de données
- 43 IRIS dit [10:22:58] :
tu as raison POLJ, c'est vraiment la phase la plus importante...après avoir fini le recueil, on n'aura plus accès à

- d'information supplémentaire si on en a besoin
- 44 POLJ dit [10:23:02] :
IRIS, tu as absolument raison - on se aperçoit de tous ces petites "fautes" toujours quand on est en train de rédiger un texte et on regrette beaucoup de ne pas faire des choses différentes
- 45 BRAF dit [10:24:00] :
cet aspect dont vous parlez m'est déjà arrivé pour le DEA
- 46 IRIS dit [10:24:38] :
ça serait bien de choisir un public/une source de données qu'on puisse re-visiter et re-examiner d'un point de vue différent si on a besoin...moi j'ai fait mes entretiens en Iran, je ne pourrais plus y voyager pour faire des observations.
- 47 POLJ dit [10:24:41] :
qu'est ce qui s'est passé, BRAF, si je peux te demander?
- 48 BRAF dit [10:27:15] :
ce qui vous êtes en train de parler c'est très pertinent. D'abord parce que on arrive jamais à cerner tous les aspects pour le recueil, ce qui nous donne l'impression, après une lecture des données, qu'il nous manque quelque chose, c'est-à-dire on est toujours dans le cadre j'aurai pu...
- 49 T dit [10:28:03] :
"ce dont vous êtes entrain de parler"
- 50 BRAF dit [10:28:44] :
puis parce que nous sommes toujours en train d'aller dans un terrain inconnu qui a ses particularités, donc il y a pas de mal des choses qui se passent et que nos échappent vraiment
- 51 IRIS dit [10:29:18] :
oui, tout a fait...
- 52 BRAF dit [10:29:40] :
dans mon cas pour le DEA, j'ai prévu de faire le recueil avec une vidéo et un magnétophone et finalement je n'ai pas pu utiliser la vidéo
- 53 IRIS dit [10:30:26] :
et puis ça m'arrive que je vois des idées dans les entretiens auxquelles je n'avais jamais pensées...si je les connaissais avant de planifier mes projets, j'aurais probablement fait autrement
- 54 IRIS dit [10:31:05] :
je veux dire que le contenu de données nous indique quelquefois les questions que nous n'avons pas abordées
- 55 BRAF dit [10:31:14] :
cela m'a posé des problèmes pour l'analyse de données car il me manquait les enregistrements qui devraient être faits avec la vidéo. Les gestes jouent un rôle très important pour mes analyses et les buts de ma recherche
- 56 IRIS dit [10:32:03] :
et donc les aspects que nous avons oubliés ou pas pris en compte
- 57 POLJ dit [10:32:12] :
je pense que la bonne préparation et un bon plan peut nous aider à éviter tous ces problèmes, mais moi, personnellement, j'ai toujours envie de me mettre immédiatement dans recueil des données parce que c'est une étape très intéressante
- 58 IRIS dit [10:32:53] :
ça aurait du être dur BRAF...
- 59 POLJ dit [10:32:54] :
mais finalement, si je pouvais mieux planifier COMMENT faire cette recueil, je pense que je pourrais finir mes projets plus vite
- 60 IRIS dit [10:33:55] :
je pense que la première étape, c'est bien penser à nos objectifs de recherche
- 61 T dit [10:34:14] :
par rapport à ce problème que vous avez rencontré BRAF, quelle stratégie avez-vous utiliser pour résoudre cette difficulté ?
- 62 BRAF dit [10:34:26] :
oui, POLJ, c'est ça. Sachant que plus on se prépare plus il y a des choses qui nous échappent car le terrain n'est pas quelque chose de fixe, c'est une cellule sociale très complexe
- 63 T dit [10:34:47] :
"avez rencontré" excusez-moi
- 64 T dit [10:35:18] :
"avez-vous utilisée"
- 65 BRAF dit [10:35:55] :

aucune T bien que j'ai essayé avec mon directeur à l'époque car je faisais le recueil dans un collège où il y avait quelques petits problèmes d'indiscipline

66 IRIS dit [10:36:38] :

c'est vrai BRAF. le terrain n'est pas fixe et il y a énormément d'aspects différents dans une problématique.

Surtout pour un mémoire, il faut limiter les données, on ne peut pas écrire 200 pages sur les données, alors il faut être au courant de tout ce qui se passe autour de notre problématique et puis CHOISIR les aspects les plus pertinents pour notre projet

67 IRIS dit [10:37:30] :

ce choix...ça pourrait être très difficile car à chaque fois qu'on omit un aspect, on pense qu'on manquera une dimension importante

68 POLJ dit [10:38:16] :

c'est ça le problème pour moi - choisir les aspects plus intéressantes que les autres, parce que j'ai toujours une impression que TOUT va être intéressant à décrire

69 BRAF dit [10:38:43] :

le collège était composé de plusieurs nationalités et il y avait des classes à problèmes. C'était l'origine sociale des parents des élèves et des élèves qui a beaucoup influencé dans le recueil. J'ai écrit une lettre aux parents des élèves pour avoir leur permission de filmer les enfants

70 IRIS dit [10:39:38] :

oui, j'aurais bien aimé avoir des observations et le manuel scolaire a côté de mes entretiens...pour présenter une image complète du dispositif sur lequel je travaille, mais ça aurait rendu mon mémoire à une thèse de doctorat...

71 BRAF dit [10:41:05] :

et dans la lettre j'avais dit que les données n'allaient être utilisées que dans les buts scientifiques. Et les parents d'un élève a mal interprété cette phrase en disant que j'allais enfermer son enfant dans un laboratoire comme une souris

72 IRIS dit [10:42:26] :

c'est vrai BRAF? wow...c'est drôle, mais tu as raison, ces types de mésinterprétations peuvent arriver...il faut s'en méfier et planifier à l'avance

73 T dit [10:43:48] :

"ces types de mauvaises interprétations (ou de malentendus)" serait plus correct ici IRIS

74 BRAF dit [10:43:51] :

et cela est devenu très compliqué car le principal, l'enseignante et enfin le conseil du collège sont intervenus pour leur expliquer les buts de la recherche mais les parents n'ont pas voulu comprendre. Dans ce cas, le chercheur ne peut pas être obligé les individus mais accepter les contraintes sociales qui s'imposent. Le chapitre de mon DEA à l'époque était accepté dans un colloque à Nanterre

75 IRIS dit [10:44:09] :

merci T

76 BRAF dit [10:44:21] :

où j'ai pu aborder la question de la méthodologie d'une recherche et les contraintes sociales dans le terrain

77 T dit [10:45:55] :

c'est un moment très difficile pour un chercheur, mais cela permet de voir aussi les contraintes auxquelles nous pouvons être confrontés lors du recueil de données

78 T dit [10:47:22] :

cependant, comment gérer ce problème dans le mémoire ? Y êtes-vous parvenue BRAF ?

79 BRAF dit [10:47:54] :

oui, c'est ça. C'était tellement inattendu et dur car je ne pouvais pas faire grand-chose que je suis restée un peu cachée derrière la vidéo et je n'ai pas pu m'empêcher de pleurer discrètement

80 T dit [10:48:01] :

désolée pour l'émoticône, ce n'était pas voulu

81 IRIS dit [10:49:29] :

mais à la fin, tu as réussi à faire un bon mémoire de DEA, n'est-ce pas? bien sûr après beaucoup de stress

CGOW a rejoint la conversation.

82 BRAF dit [10:50:01] :

J'ai ouvert une partie de mon chapitre qui traitait des problèmes et des difficultés rencontrés lors du recueil de données. Malgré ce malentendu j'ai pu continuer les enregistrements avec le magnétophone

83 T dit [10:50:20] :

- bonjour CGOW !
- 84 POLJ dit [10:50:34] :
je pense que IRIS a raison, malgré le stress et difficultés tu as réussi à finir tout! C'est ton succès!
- 85 CGOW dit [10:50:37] :
Bonjour T
- 86 IRIS dit [10:50:41] :
c'est bien
- 87 BRAF dit [10:51:27] :
oui, j'ai pu finir mon DEA et faire une analyse, selon mon directeur, très riche et pointue. Il disait que j'étais peut-être influencée par les difficultés rencontrées
- 88 CGOW dit [10:52:04] :
Je viens d'expliquer à C mon désarroi
- 89 T dit [10:52:28] :
que s'est-il passé CGOW ?
- 90 CGOW dit [10:52:50] :
Un problème de connexion réseau
- 91 T dit [10:52:59] :
cela arrive parfois
- 92 CGOW dit [10:53:15] :
Dommage!
- 93 T dit [10:53:24] :
mais ce n'est pas grave, vous prenez le train marche
- 94 CGOW dit [10:53:43] :
D'accord!
- 95 T dit [10:53:51] :
justement, quelle est votre méthode de recueil de données ?
- 96 IRIS dit [10:54:16] :
que veut dire "vous prenez le train marche"?
- 97 T dit [10:55:08] :
cela veut dire qu'il prendra la discussion là où elle est arrivée
- 98 IRIS dit [10:55:43] :
ok, merci
- 99 T dit [10:55:51] :
CGOW ?
- 100 T dit [10:58:45] :
c'est bientôt la fin de la séance alors si vous souhaitez faire quelques remarques c'est le moment !
- 101 CGOW dit [10:59:27] :
A propos du recueil des données, du moins pour ma thèse, j'utilise le questionnaire. Mon directeur me demande de justifier théoriquement toute question posée.
- 102 BRAF dit [10:59:59] :
ah! pour vous dire sur la méthode données pour ma recherche, je suis dans l'analyse de la conversation donc j'ai fait des enregistrements avec la vidéo et le magnétophone. J'enregistre la production discursive des apprenants qui travaillent en pair pour l'accomplissement d'une tâche.
- 103 IRIS dit [11:00:00] :
je pense que c'est une excellente idée de bien parler avec le directeur de recherche et même les amis avant de planifier le recueil des données
- 104 BRAF dit [11:00:52] :
l'interprétation et l'analyse des données sera faite selon une analyse quantitative et qualitative
- 105 IRIS dit [11:01:50] :
le directeur peut nous indiquer si nos démarches vont nous donner les résultats que nous cherchons...bien sûr il y aura des contraintes
- 106 CGOW dit [11:02:03] :
Il y a-t-il parmi nous quelqu'un qui a une idée de comment faire pour arriver à trouver ce genre d'explication?
- 107 CGOW dit [11:02:43] :
Sincèrement, je n'avance pas trop de ce côté-là!
- 108 T dit [11:03:01] :
de quel genre d'explication parlez-vous CGOW ?
- 109 IRIS dit [11:03:16] :

Je pense que vous devriez vous demander dans votre tête pourquoi vous avez décidé de poser chaque question; je suis sûr que vous aviez un objectif en écrivant chacune de vos questions...

110 CGOW dit [11:04:00] :

Mon directeur me demande de motiver, du point de vue théorique, toutes les questions posées dans mon questionnaire

111 T dit [11:04:30] :

très bien, j'ai compris, dans ce cas je partage le point de vue de IRIS

Vous avez envoyé un wizz.

112 CGOW dit [11:05:27] :

Oui IRIS, mais il s'avère que la théorie ou les théories doivent déjà être énoncées par les spécialistes

113 BRAF dit [11:05:28] :

c'est la fin hhihihihi

114 IRIS dit [11:06:01] :

oh, c'est du point de vue théorique, d'accord, je comprends, ça c'est difficile

115 CGOW dit [11:06:25] :

Il faut donc les trouver, notamment par la lecture. Il me faut des orientations, vous voyez ce que je veux dire

116 T dit [11:06:34] :

malheureusement c'est la fin de la séance (depuis déjà cinq minutes !), il est temps de nous quitter

117 POLJ dit [11:06:45] :

je pense que comme IRIS disait - tout est lié avec une bonne préparation et après s'il y a des problèmes - on peut les résoudre plus facilement

118 T dit [11:07:00] :

si vous souhaitez continuer la discussion, vous pouvez le faire sur la plateforme

119 BRAF dit [11:07:18] :

oui c'est une bonne idée

120 CGOW dit [11:07:21] :

Désolé, j'aurais pu me connecter à temps

121 BRAF dit [11:07:44] :

je souhaite une bonne journée à tout le monde et à la semaine prochaine

122 T dit [11:07:46] :

ou alors revenir jeudi (surtout pour CGOW !)

123 IRIS dit [11:07:53] :

merci tout le monde...profitez bien du soleil, espérons que ces beaux éclaircis continuent

BRAF a quitté la conversation.

124 T dit [11:08:44] :

nous vous remercions d'avoir participé aujourd'hui et vous souhaitons une agréable journée

125 POLJ dit [11:08:54] :

merci, IRIS, c'est vrai que le temps est superbe maintenant, c'est dur à travailler devant l'ordinateur

126 POLJ dit [11:09:00] :

merci, à la prochaine

127 IRIS dit [11:09:06] :

oui, tout a fait POLJ

128 IRIS dit [11:09:15] :

à plus tout le monde...au revoir

129 C dit [11:09:19] :

Bon courage pour votre travail !

130 CGOW dit [11:09:22] :

Au revoir!

131 C dit [11:09:24] :

A bientôt !

132 T dit [11:09:26] :

au revoir et à la prochaine !

POLJ a quitté la conversation.

IRIS a quitté la conversation.

Séance 10-2 (le 15 mai 2008)

Participant(e)s : FINA, IRIA, ROUE, T (tuteur).

ROUE a envoyé 15/05/2008 09:57 :

Bonjour!

1 C dit :

Bonjour ROUE !

2 C dit :

On y va ?

T a rejoint la conversation.

FINA a rejoint la conversation.

3 ROUE dit :

Oui!

4 T dit :

Bonjour à toutes !

5 FINA dit :

Bonjour !

6 ROUE dit :

Bonjour!

7 T dit :

comment allez-vous ?

8 C dit :

Bonjour !

9 ROUE dit :

Ca va, merci! Et vous?

10 ROUE dit :

Merci!

11 T dit :

très bien merci ROUE

12 FINA dit :

Très bien, merci. Il y a beaucoup de travail pour le moment, mais c'est pareil pour tous en ce moment, j'imagine.

IRIA a rejoint la conversation.

13 T dit :

alors le sujet d'aujourd'hui traite des méthodes de recueil de données pour votre recherche

14 T dit :

bonjour IRIA !

15 IRIA dit :

bonjour Cathrine

16 IRIA dit :

bonjour tous le monde

17 ROUE dit :

Bonjour, IRIA!

18 T dit :

- une question pour commencer: comment recueillez-vous vos données ?
- 19 IRIA dit :
ça dépend de notre corpus
- 20 ROUE dit :
Tout d'abord, il faut que j'établisse clairement mon sujet de recherche, mes objectifs, mon cadre théorique et ensuite créer un cadre expérimental pour vérifier mes hypothèses et mes objectifs.
- 21 ROUE dit :
Le cadre expérimental doit être réalisé en fonction d'un public cible. Dans mon cas, il s'agit des étudiants qui suivent les UV de FLE.
- 22 IRIA dit :
oui je suis d'accord avec ROUE
- 23 FINA dit :
Je trouve mes données dans les livres historiques ou philologique, voir etymologique. Je note les donnée que je trouve utile par rapport de mon sujet de recherche sur mon ordinateur dans l'ordre arbitraire au début. C'est à dire dans l'ordre où je les trouve.
- 24 ROUE dit :
J'attends votre opinion.
- 25 IRIA dit :
mon domain se penche sur des blogs donc j'enregistre des pages qui conviennent à mon sujet
- 26 FINA dit :
Quand j'ai recueilli une certaine nomvre des pages de données, je les classifie sur un document word, et je commence à les rajouter dans mon travail.
- 27 FINA dit :
Bon, nos sources sont assez differentes, je remarques...
- 28 T dit :
je suis d'accord avec ce que vous dites ROUE
- 29 IRIA dit :
oui je suis d'accord avec tous le monde
- 30 ROUE dit :
Je travaille sur la communication synchrone et les tâches d'apprentissage qui favorisent la réalisation de la rétroaction corrective.
- 31 T dit :
cependant pourriez-vous nous parler lus précisément de votre méthode pour le recueil de vos données ?
- 32 FINA dit :
Oui, moi aussi, IRIA. Nos méthodes doivent être différentes car nos domaines sont complètement différents.
- 33 IRIA dit :
moi personnellement je n'ai pas une méthode précise
- 34 ROUE dit :
Je commence donc par tester des tâches d'apprentissage en communication synchrone, à l'oral par l'intermédiaire d'une conversation en face-à-face et à l'écrit par l'intermédiaire du clavardage.
- 35 FINA dit :
Le méthode là veut dire tout simplement comment nous travaillons, n'est-ce pas ?
- 36 T dit :
quand je vous parle de méthodes de recueil de données, je pense aux différents types de recueils tels que l'expérimentation, l'entretien, le questionnaire...
- 37 T dit :
est-ce plus précis maintenant ?
- 38 ROUE dit :
Je contacte tous les enseignants de FLE de l'université où je fais ma thèse / ma recherche et je sollicite un entretien oral de 10 minutes par exemple avec leurs étudiants afin de leur expliquer mon sujet et les inciter à participer à mon expérience.
- 39 FINA dit :
Oui, je comprends mieux T. Je n'ai pas grande choses à dire, car mon domaine n'est pas du tout comme les votre. Mes données viennent des livres, je travail dans une bibliothèque tous les jours. C'est du travail de base, très simple.
- 40 T dit :
si j'ai bien compris ROUE, vous recueillez vos données par entretien ?
- 41 ROUE dit :

- Oui!
- 42 IRIA dit :
dans mon sujet je n'ai pas des entretiens donc pour l'instant je pense qu'il faut classier toutes les pages que je trouve dans les blogs
- 43 ROUE dit :
J'établis des entretiens réguliers avec les étudiants en fonction de leur emploi du temps et beinsûr d'un emploi du temps pré-établi par moi-même que j'affiche au Centre de langues.
- 44 ROUE dit :
En fonction de quoi vous classifiez les pages que vous trouvez dans les blogs?
- 45 ROUE dit :
C'est une question pour IRIA!
- 46 IRIA dit :
en fonction des thèmes abordés par exemple dans quels partie on trouve la présentation de soi
- 47 ROUE dit :
FINA, pourriez-vous m'expliquer plus concrètement de quoi il s'agit?
- 48 FINA dit :
De quoi s'agit mon sujet, ROUE, c'est ca ?
- 49 FINA dit :
pardon, qoui
- 50 FINA dit :
non, quoi.... ha la laa
- 51 ROUE dit :
Jusqu'à présent, j'ai toujours travaillé dans un Centre de Langues.
- 52 ROUE dit :
Oui, FINA!
- 53 IRIA dit :
mais est-ce vous pensez qu'il y a d'autre méthode pour recueillir mes donné?
- 54 T dit :
"recueillir mes données"
- 55 IRIA dit :
ouii merci
- 56 ROUE dit :
Je ne comprends pas quel est votre sujet de recherche, IRIA!
- 57 ROUE dit :
Pourriez-vous m'expliquer encore une fois, s'il vous plaît?
- 58 T dit :
Alors je pense qu'il faut préciser qu'FINA est en M1, IRIA en M2 et ROUE en doctorat est-ce bien cela ?
- 59 ROUE dit :
Merci! Mais je l'ai déjà précisé!
- 60 FINA dit :
D'accord, ROUE. Mon sujet de recherche est les relations judéo-chrétiens au premier siècle en Palestine historique, surtout les points qu'ils ont en commun à l'époque, ces deux réligions. Plus précisément je me concentre sur les manuscrits de la mer Morte (ou de Qoumrân), qui ont été découverte à partir de 1947.
- 61 IRIA dit :
en fait, je travail sur les blogs en français et en persan, et je fait une analyse discursif au niveau de présentation de soi ou comment les internautes s'expriment dans les blogs et aussi une comparaison entre deux public
- 62 FINA dit :
Oui, tout à fait, T, je suis en Master 1 en Antiquité proche-orientale.
- 63 IRIA dit :
oui cathrine
- 64 IRIA dit :
travaille
- 65 IRIA dit :
je me suis corrigée
- 66 T dit :
c'est la raison pour laquelle il vous est encore difficile d'aborder la question du recueil de données FINA, cependant vous pouvez apprendre d'ROUE et d'IRIA
- 67 ROUE dit :

- C'est plus clair maintenant, je vous remercie!
- 68 IRIA dit :
de rien
- 69 ROUE dit :
FINA, vous trouvez tous ces manuscrits-là?
- 70 IRIA dit :
Alors; maintenant est-ce que vous pensez que je dois continuer cette démarche pour mes données?
- 71 FINA dit :
De tout façon mes méthodes ne rapprochent pas les vôtres, même dans la future, car mon domaine n'est pas comme le vôtre.
- 72 IRIA dit :
oui FINA, je pense que vous avez deux types de corpus
- 73 FINA dit :
Les manuscrits qui ont été trouvés jusqu'ici ont tous été traduits déjà en anglais, et ils vont être bientôt publiés en français aussi, dans un an.
- 74 FINA dit :
Les originaux sont en hébreu paléographique et en araméen.
- 75 ROUE dit :
IRIA, dites-moi, s'il vous plaît, comment vous analysez ces blogs?
- 76 ROUE dit :
Très intéressant! Vous maîtrisez bien l'anglais, alors?
- 77 IRIA dit :
en fait pour l'instant je me limite sur les présentations de soi
- 78 ROUE dit :
FINA?
- 79 FINA dit :
Oui, IRIA, je suis d'accord avec vous. Mais je suis votre discussion, même je ne peux pas participer beaucoup, désolée.
- 80 FINA dit :
Oui, je maîtrise bien l'anglais.
- 81 IRIA dit :
non c'est bien ce que vous dites FINA
- 82 FINA dit :
J'ai répondu à ROUE, pardon.
- 83 ROUE dit :
C'est très important pour bien traduire, FINA!
- 84 T dit :
ne vous inquiétez pas FINA l'essentiel est de participer
- 85 ROUE dit :
IRIA, donc vous cherchez pour l'instant ces blogs! Avez-vous une idée sur la manière de les analyser?
- 86 FINA dit :
Pour bien traduire, c'est primordial tout à fait, vous avez bien raison, ROUE. Il y a justement beaucoup de confusion autour de ce sujet, car les chercheurs ont traduit couramment des années des fois ce qu'ils ont voulu voir dans les anciens textes.
- 87 IRIA dit :
je pense que pour recueillir des données d'abord il faut circonscrire notre sujet
- 88 IRIA dit :
mon analyse c'est comparative et je récupère des points interdisciplinaire ROUE
- 89 T dit :
je pense que nous nous éloignons du sujet. Il ne s'agit pas de parler de l'analyse des données, mais plutôt du recueil de ces données.
- 90 ROUE dit :
Je reviens à mon travail. Je propose aux étudiants participants de travailler en binôme et de venir régulièrement au Centre de Langues pour qu'ils réalisent les tâches d'apprentissage proposées lors d'une communication synchrone.
- 91 T dit :
merci ROUE
- 92 ROUE dit :

- J'ai demandé seulement si IRIA a une idée sur cette analyse qu'elle va faire!
- 93 ROUE dit :
Une simple idée seulement!
- 94 IRIA dit :
merci ROUE de ta question
- 95 IRIA dit :
je pense que cette question m'aide à bien faire attention sur mes données
- 96 ROUE dit :
FINA, avez-vous des connaissances minimales en hébreu et/ou en araméen?
- 97 IRIA dit :
mais comme j'ai dit ci-dessus: je pense que pour recueillir des données d'abord il faut circonscrire notre sujet
- 98 T dit :
je suis tout à fait d'accord avec vous IRIA
- 99 T dit :
mais avez-vous rencontré des difficultés lors du recueil de vos données ?
- 100 IRIA dit :
je ne sais pas pour mon cas qu'il y a d'autre possibilité ou pas
- 101 FINA dit :
Oui, ROUE, je connais l'hébreu biblique. Et je pars en août à Jérusalem pour les études de l'araméen.
- 102 ROUE dit :
J'essaie de garder un bon contact avec les étudiants, de manière que l'expérience se déroule bien. Il y a toujours des problèmes, car les étudiants ne respectent pas l'emploi du temps qu'on établit ensemble, mais, heureusement pour moi, je m'en suis sortie à chaque fois!
- 103 T dit :
comment avez-vous procédé pour vous en sortir ROUE ?
- 104 ROUE dit :
C'est excellent, FINA! Si vous consolidez vos connaissances en ces deux langues, vous pourrez vous-même comparer les textes avec les traductions déjà faites en anglais. C'est une bonne piste!
- 105 ROUE dit :
Je les ai contactés par mail, en leur expliquant la situation et je leur ai proposé un autre entretien pour qu'ils récupèrent la séance manquée.
- 106 FINA dit :
Oui, c'est le but, ROUE. Dans mon école les professeurs mettent l'accent sur la maîtrise des langues originelles, surtout. Et c'est très important à mon avis aussi.
- 107 T dit :
c'est une bonne stratégie et de votre côté IRIA, rencontrez-vous des problèmes dans le recueil des blogs ?
- 108 ROUE dit :
J'ai enregistré toutes les communications par clavardage en fichiers .html et les communications en face-à-face dans des fichiers audios. J'ai fait les enregistrements oraux à l'aide d'un I-pod ou d'un mp3.
- 109 IRIA dit :
pas quelque chose de special mais je voudrais savoir s'il y a autre moyen
- 110 ROUE dit :
Ce n'est pas facile d'apprendre ces langues, j'imagine! Je pense que ton sujet est très intéressant et très difficile!
- 111 IRIA dit :
c'est ce que vous faites ROUE et FINA
- 112 IRIA dit :
c'est bien
- 113 T dit :
je trouve que votre méthode est bonne IRIA qu'en dites-vous les autres ?
- 114 ROUE dit :
Non, IRIA, c'est très bien ce que vous faites! Vous cherchez les blogs qui vous intéressent, vous choisissez lesquels sont les plus "exploitables" et vous commencez votre analyse.
- 115 IRIA dit :
oui c'est ça
- 116 ROUE dit :

- Mais si j'ai bien compris, vous ne savez pas encore comment les analyser, n'est-ce pas?
- 117 IRIA dit :
pas beaucoup
- 118 FINA dit :
(Oui, ROUE, c'est difficile...mais ce n'est qu'un défi. Désolée, T, pour cette double-discussion à côté de la discussion officielle.)
- 119 FINA dit :
ROUE, quel est votre sujet de recherche ?
- 120 C dit :
Il est temps de conclure la discussion.
- 121 ROUE dit :
Je propose aux étudiants à la fin de l'expérience de répondre à des questionnaires en fonction du sujet de l'expérience et de faire des post tests après leurs communications. Je sauvegarde tout dans des dossiers en fonction de chaque expérience.
- 122 T dit :
la discussion est très intéressante, cependant nous arrivons en fin de séance et il va falloir conclure
- 123 IRIA dit :
bon je pense que vous avez des bonnes démarches
- 124 IRIA dit :
donc je vous dis au revoir
- 125 IRIA dit :
et à la prochaine fois
- 126 FINA dit :
Bonne semaine à toutes !
- 127 FINA dit :
A bientôt
- 128 T dit :
à la prochaine fois IRIA
- 129 C dit :
Très bonne journée et à bientôt!
- 130 T dit :
bonne fin de semaine à toutes
- 131 IRIA dit :
et Cathrine malheureusement je n'ai pas reçu les dernières pages
- 132 ROUE dit :
Mon sujet de recherche est: Le rôle de la rétroaction, des tours de négociations et des réparations lors d'une communication synchrone à travers des tâches d'apprentissage pour l'acquisition du français langue étrangère.
- 133 T dit :
ah oui IRIA pourriez-vous rester un moment après la clôture pour que nous en discutions ?
- 134 FINA dit :
Très bien, ROUE !
- 135 T dit :
très bien merci ROUE, merci à toutes !
- 136 ROUE dit :
FINA, vous avez compris quel est mon sujet de recherche?
- 137 T dit :
au revoir !
- 138 IRIA dit :
maintenant je dois aller à la fac mais ce soir je viens sur le clavardage
- 139 IRIA dit :
cela vous convient?
- 140 ROUE dit :
Je vous remercie! Bonne journée!
- 141 FINA dit :
Oui, j'ai compris. Mais quelle est la langue maternelle des gens dont vous utilisez les discussions ?
- 142 FINA dit :
Bon...on continuera une autre fois...
- 143 C dit :

Je vous confirme que la discussion est conclue. Si vous voulez continuer, exprimez-vous dans le salon des clavardeurs.

144 FINA dit :

Au revoir

IRIA a quitté la conversation.

ROUE a quitté la conversation.

Séance 11

"La vie d'étudiant(e), la vie de thésard(e), la vie de chercheur (chercheuse)" et après... Imaginez que vous êtes en train de passer un entretien avec un directeur (ou une directrice) de laboratoire ou d'équipe de recherche. Il vous pose des questions sur les études que vous avez faites et demande ce que vous envisagez de faire dans l'avenir après vos études.

- Quels genres de question va-t-il (elle) vous poser à l'entretien à votre avis ?
- Comment y répondrez-vous ?
- Comment essaieriez-vous les convaincre ?

Séance 11-1 (le 19 mai 2008)

Participants :

T (tuteur), COLB, GREE, BRAF, CGOW.

GREE a rejoint la conversation.

BRAF a rejoint la conversation.

CGOW a rejoint la conversation.

- 1 T dit :
bonjour tout le monde !
- 2 T dit :
comment allez-vous ?
- 3 FAVI-Hyeon Yun dit :
Bonjour !
- 4 GREE dit :
merci T, très bien!
- 5 BRAF dit :
bonjour tout va bien
- 6 GREE dit :
Coucou Hyon!
- 7 FAVI-Hyeon Yun dit :
Oui, bonjour GREE !
- 8 CGOW dit :
Bonjour et bon début de semaine
- 9 GREE dit :
Je suis impatiente de commencer la discussion d'aujourd'hui!
- 10 T dit :
eh bien il semblerait qu'GREE soit bien au courant de la discussion d'aujourd'hui. En est-il de même pour les autres ?

COLB a rejoint la conversation.

- 11 T dit :
bonjour COLB
- 12 T dit :
Etes-vous au courant du sujet que nous allons aborder aujourd'hui ?
- 13 GREE dit :
oui!
- 14 COLB dit :
comment je fais; j'ai toujours deux fenêtres! Oui,
- 15 T dit :
vous devez en fermer une COLB
- 16 T dit :

- si cela vous gêne
- 17 COLB dit :
D'accord!
- 18 T dit :
alors commençons !
- 19 GREE dit :
Au bout d'un moment , après la thèse nous serions en recherche de travail.
- 20 GREE dit :
c'est ça?
- 21 T dit :
oui GREE, aujourd'hui nous allons discuter de l'après-thèse
- 22 GREE dit :
la première étape, si les gens s'intéressent pour notre profil ils nous appelleront pour un entretien.
- 23 GREE dit :
Dans une école de langue, dans une maison d'édition, etc.
- 24 GREE dit :
Alors le "manager" il me connaît à travers mon CV...
- 25 T dit :
imaginez-vous face à un directeur de laboratoire par exemple, quels genres de questions pourrait-il vous poser ?
- 26 T dit :
oui GREE, normalement le directeur doit connaître notre profil par rapport à notre CV
- 27 CGOW dit :
Je parie qu'il voudrait en savoir un peu plus sur ma thèse...
- 28 GREE dit :
Oui mais là il faut préciser T et CGOW, on n'aura pas le même type d'entretien si on est face à un directeur de labo et le "manager d'une école de langues ou d'une maison d'édition.
- 29 GREE dit :
entretien
- 30 GREE dit :
le premier sera davantage intéressé à notre profil chercheur, nos publications, notre place dans le milieu scientifique etc tandis que le second par notre expérience professionnelle.
- 31 T dit :
oui certainement GREE, dans ce cas, je propose que nous prenions un cas précis, qu'en dites-vous ?
- 32 COLB dit :
Alors, c'est pour le pos-doctorat?
- 33 CGOW dit :
A travers un cv préalablement déposé sur son bureau, un directeur de labo devrait s'intéresser aux points de convergence entre ma thèse et le ou les projets de son labo, par exemple.
- 34 T dit :
tout à fait COLB !
- 35 GREE dit :
post doc, je ne pense pas que ça existe en didactique...
- 36 CGOW dit :
Le post-doc, c'est la continuité de la recherche après que la thèse est soutenue, que je sache.
- 37 T dit :
oui selon moi CGOW
- 38 CGOW dit :
Et donc, intégrer un labo de recherche serait plus intéressant dans ce cadre...
- 39 COLB dit :
Je suis d'accord avec toi, CGOW. Le directeur s'intéresse ou pas selon ton sujet de recherche.
- 40 GREE dit :
je connais ce qu'est un post doc, mais je ne connais pas de programmes pareils en didactique...on est quand même hors sujet!
- 41 CGOW dit :
De toutes les façons, pour rassurer GREE, l'entretien d'embauche devrait se dérouler dans les mêmes conditions pour les deux cas, même si le manager d'une école de langues s'intéresserait plus à notre expérience professionnelle.

- 42 GREE dit :
pour me rassurer à propos de quoi?
- 43 GREE dit :
en quoi ça ressemble les deux cas CGOW?
- 44 CGOW dit :
Je veux dire, à propos d'une certaine différence que vous êtes en train d'inférer entre l'entretien devant le directeur d'un labo et celui devant le manager d'une école...
- 45 GREE dit :
merci, j'ai compris!
- 46 CGOW dit :
Je voudrais bien vous répondre en donnant deux exemples...
- 47 T dit :
mince alors
- 48 T dit :
veuillez ne pas tenir compte du message précédent
- 49 CGOW dit :
En effet, du point de vue des objectifs que peuvent s'assigner ces deux institutions, on peut noter que le manager s'intéresse au dispositif innovant mis en place dans notre thèse pour son expérimentation dans son école...
- 50 BRAF dit :
je suis tout à fait d'accord avec vous, CGOW
- 51 CGOW dit :
Merci, BRAF.
- 52 BRAF dit :
cela peut jouer dans l'entretien mais également les contributions que le jeune doctorant peut apporter dans l'entreprise
- 53 CGOW dit :
Pour continuer avec mes exemples, à quoi pourrait s'intéresser le directeur d'un labo dans le même cas? C'est possible que ce soit la mise en jonction de ce dispositif avec un autre pour avoir quelque chose de plus efficace (performant).
- 54 GREE dit :
Dans les deux cas on doit bien connaître le profil recherché, la structure de l'entreprise, les objectifs etc, et être prêts à répondre "en quoi pensez vous que vous avez des choses à donner à notre entreprise?": question récapitulative et critique qui conclut les entretiens d'embauche.
- 55 GREE dit :
A propos de nos réponses moi j'ai du mal avec le style de nos réponses...
- 56 T dit :
A la question "Que pensez-vous apporter à notre entreprise ou notre laboratoire ?", comment pourriez-vous répondre ?
- 57 GREE dit :
faut être direct?plus diplomate?ou bien ça dépend des cas?
- 58 CGOW dit :
Je suis tout à fait d'accord avec vous GREE, sinon on ne serait pas appelé à l'entretien. Je pense que c'est ça le point de départ.
- 59 GREE dit :
oui mais ce n'est pas évident.
- 60 CGOW dit :
pOURQUOI,
- 61 BRAF dit :
Efty, je ne suis pas sûre si le candidat doit connaître la structure de l'entreprise car il est seulement un candidat et celui-ci devrait convaincre son interlocuteur en ce qui concerne à ses propres objectifs face au développement d'un certain point faible qui pourrait éventuellement exister dans l'entreprise
- 62 CGOW dit :
Excusez-moi! Je voulais dire: "Pourquoi?" Question que je pose à GREE
- 63 GREE dit :
car nous sommes dans un cours de méthodologie, ou il faut expliquer les choses.
- 64 BRAF dit :
Pourquoi as-tu du mal avec notre style de réponse?

FAVI-Hyeon Yun a quitté la conversation.

65 CGOW dit :

T pourrait intervenir pour plus de clarté?

66 BRAF dit :

mais je pense que tout est claire,, le déroulement de cette formation est fondé sur des points qui tournent vers l'écrit académique et les sujets qui sont définis à l'avance nous servent

67 T dit :

qu'y a-t-il de confus pour vous CGOW ?

FAVI-Hyeon Yun a rejoint la conversation.

68 BRAF dit :

à développer notre expression écrite tout en donnant notre avis. C'est une formation d'échanges et non pas de recettes toutes faites

69 T dit :

je vois que BRAF a parfaitement compris notre fonctionnement

70 GREE dit :

le manager, il sait ce qu'il cherche, il a un profil particulier, donc c'est à nous de voir si on répond à sa demande.

71 BRAF dit :

mais oui! car tout était claire des le début*

72 CGOW dit :

Pas pour moi individuellement... J'ai l'impression qu'il faille préciser les préalables à l'entretien...

73 CGOW dit :

Pourtant, je sais que le dépôt d'un ce cv fait suite à une offre d'emploi, et doit se faire à partir du moment où l'intéresser a une idée de ce que représente l'entreprise qu'il souhaite intégrer...

74 BRAF dit :

au moins de ma part, je ne suis pas ici en train de chercher des recettes. A chaque séance je suis très contente car chacune est unique et on apprend énormément. Il a eu des échanges et des discussions très enrichissantes ici

75 GREE dit :

Le candidat arrive à une structure qui préexiste,et que lui il veut intégrer. Ceci demande une connaissance maximale de la structure, de ses objectifs, ses principes etc.

76 BRAF dit :

Je ne pense pas que nos discussions vont dans le sens des egos exaltants mais dans la contribution

77 CGOW dit :

Lisez: "dépôt d'un cv" et l'intéressé a...", s'il-vous-plait.

78 GREE dit :

le candidat ne doit pas être dogmatique et soutenir des points de vue qui lui appartiennent en essayant de convaincre le manager.

79 T dit :

que pensez-vous de ce que dit GREE ?

80 BRAF dit :

oui c'est ça

81 CGOW dit :

Apparemment, cela ne fait l'objet d'un doute. Et comment se déroulera l'entretien?

82 GREE dit :

Il faut voir en quoi lui il pourrait servir la structure à améliorer les performances .

83 GREE dit :

le manager pose des questions et moi je répons.

84 CGOW dit :

Quelles sont les réponses "valables" qu'il faut apporter?

85 GREE dit :

je veux le convaincre que je suis la bonne personne pour ce post.

86 GREE dit :

ça dépend, CGOW.

- 87 CGOW dit :
En disant par exemple?
- 88 GREE dit :
ça dépend du type de la question.
- 89 GREE dit :
je n'ai pas des exemples concrets.
- 90 CGOW dit :
Très intéressant!
- 91 GREE dit :
t'es un peu ironique ou c'est mon impression?
- 92 GREE dit :
bref!
- 93 CGOW dit :
Pas du tout, rassurez-vous!
- 94 CGOW dit :
Je crois que la question de départ, celle que T avait posée, c'est celle-là.
- 95 GREE dit :
En tout cas je ne peux pas préciser davantage car ça serait inutile.
- 96 T dit :
oui cela va dépendre de la question, je suis d'accord avec GREE, mais néanmoins il nous faudra certainement montrer que l'on a les connaissances, la formation, voire l'expérience nécessaires (dans certains cas) pour assumer ce poste qu'en dites-vous ?
- 97 GREE dit :
Par exemple si le manager voit des points dans notre cv qui sont contradictoires au poste recherché et même à la logique de l'entreprise, que répond-on dans ce cas -là?
- 98 GREE dit :
Moi j'insiste que la diversité de mon parcours fait sa richesse et que c'est un savoir et savoir faire capitalisable à long terme.
- 99 GREE dit :
savoir.
- 100 T dit :
"j'insiste sur le fait que... "

FAVI-Hyeon Yun vous a envoyé un wizz.

- 101 FAVI-Hyeon Yun dit :
Il est temps de conclure la discussion.
- 102 BRAF dit :
nous avons cours la semaine prochaine?
- 103 GREE dit :
Au revoir à tous !
- 104 FAVI-Hyeon Yun dit :
Oui, ce sera la dernière séance.
- 105 T dit :
au revoir GREE
- 106 BRAF dit :
d'accord, passez une bonne journée et à la semaine prochaine
- 107 T dit :
Bonne journée à tous et merci pour votre participation

GREE a quitté la conversation.

- 108 FAVI-Hyeon Yun dit :
Très bonne journée et à bientôt !
- 109 BRAF dit :
de rien et à très bientôt

BRAF a quitté la conversation.

Séance 11-2 (le 22 mai 2008)

Participants :

T (tuteur), FINA, POLJ.

FINA a rejoint la conversation.

POLJ a rejoint la conversation.

- 1 T dit :
bonjour POLJ
- 2 C dit :
Bonjour POLJ !
- 3 T dit :
nous n'attendions que vous pour commencer
- 4 POLJ dit :
Bonjour
- 5 FINA dit :
bonjour POLJ
- 6 T dit :
aujourd'hui nous nous projetons dans l'avenir
- 7 FINA dit :
oui
- 8 T dit :
nous allons nous imaginer en entretien avec un directeur de laboratoire ou d'équipe de recherche
- 9 POLJ dit :
Dans l'email que vous nous avez envoyé vous parlez d'un directeur de laboratoire ou d'équipe de recherche - alors, il faut parlé de nos projets de recherche après des études?
- 10 POLJ dit :
un directeur de laboratoire - vous parlez des études scientifiques ?
- 11 T dit :
oui POLJ notre objectif aujourd'hui est de parler de vos futurs entretiens d'ambauche
- 12 FINA dit :
Ah, d'ambauche, mais dans le cadre académique, n'est-ce pas ?
- 13 T dit :
oui FINA, tout à fait
- 14 FINA dit :
D'accord
- 15 T dit :
nous parlerons plutôt du directeur d'équipe de recherche si vous préférez POLJ
- 16 POLJ dit :
moi, personnellement, je n'envisage de continuer mes études de recherche, parce que je préfère un spécialité plus professionnelle, mais je vais essayer m'imaginer un entretien d'embauche plus académique
- 17 FINA dit :
Bon, je viens d'avoir un petit entretien avec mon tuteur, car il m'a écrit des lettres des recommandations et il voulait justement savoir quels sont mes futurs projets, donc ca tombe plutôt bien.
- 18 FINA dit :
pardon : donc
- 19 T dit :
oui, cela ne pose aucun problème POLJ.
- 20 T dit :
Quelles questions pourrait vous poser ce directeur selon vous ?
- 21 POLJ dit :
FINA, est-ce que tu peut me rappeler quels études tu fais?
- 22 FINA dit :

MI en histoire, philologie et des mythologie du Proche-Orient.

23 T dit :

"tu peux me rappeler quelles études"

24 FINA dit :

Déjà, le directeur ils voudra savoir, si je poursuivre ma carrière académique, ou bien commencer à travailler après mes études (de Master, par exemple)

25 FINA dit :

"si je vais poursuivre"

26 POLJ dit :

(merci beaucoup)

27 T dit :

de rien POLJ. Que pensez-vous de ce qu'a dit FINA ?

28 T dit :

quelles autres questions pourrait-on avoir ?

29 FINA dit :

Il voudra savoir aussi de notre carrière académique passé, s'il envisage à nous embaucher par exemple dans une équipe de recherche. (Il s'agit bien un embauche dans ce cas-là ? Je n'en suis pas sur)

30 POLJ dit :

la suite des questions depend bien sûr de ce qu'FINA vais faire après ces études

31 FINA dit :

Donc, il voudra savoir où on se situe actuellement dans notre vie académique.

32 T dit :

je suis d'accord avec FINA, s'il envisage de nous embaucher, il posera forcément des questions sur notre cursus passé

33 POLJ dit :

Est-ce que c'est frequent d'avoir des entretiens comme ça après M1? Parce que moi, j'ai pensé que les entretiens a propos de notre vie après des études doivent être fait pendant des études M2

34 FINA dit :

Il va nos poser des questions qui lui vont montrer si on est réellement motiver d'avoir la poste. Donc, il va nous poser surement des question sur notre sujet de recherche, du mémoire ou de la thèse, pour voir si on est capable de voir notre travail de distance de la manière analytique.

35 T dit :

l'intervention de POLJ est intéressante et nous permet de faire un petit point rapide

36 FINA dit :

Bon, POLJ, ca dépend. Moi, j'ai eu beacoup des entretiens recemment, car j'ai reçu une poste d'études à Jérusalem, et j'ai du convaincre mes deux tutrices ainsi que l'équipe de Jérusalem.

37 POLJ dit :

cette poste à Jerusalem c'est une poste d'enseignant?

38 FINA dit :

Donc, ca dépend vraiment de notre projet personnelle aussi.

39 T dit :

"j'ai eu beaucoup d'entretiens"

40 FINA dit :

(merci, T : j'ai un problem avec beaucoup, j'arrive pas comprendre qu'il est indéfini déjà et on l'emploie sans article !)

41 FINA dit :

(l'emploie)

42 T dit :

"beaucoup donne déjà une indication sur le nombre, la quantité, alors il est inutile de rajouter encore un article je pense

43 FINA dit :

Non, POLJ, La poste, c'est pour les études, por mon Master II. Mais l'école n'accepte pas que des étudiants qualifiés - et expérimenté.

44 T dit :

"le poste"

45 FINA dit :

(Merci T, je vais essayer de me retenir cela)

46 T dit :

- alors si je comprends bien FINA l'entretien que vous avez passé avait pour objectif de vous faire accéder à un Master 2 ?
- 47 POLJ dit :
je pense que si on envisage de continuer notre carrière académique - le directeur de recherche (ou justemenet la personne qui nous embauche) doit être sûr qu'on est capable de travailler en équipe
- 48 POLJ dit :
parce que le travail de recherche est une chose, et elle est faite dans une manière individuelle, mais si on va continuer - on doit être capable de travailler avec des autres gens, et cela n'est pas toujours facile
- 49 T dit :
"de manière individuelle"
- 50 FINA dit :
En fait, l'école est à part de mes études ici en France, mais tout sera valider ici à Paris après...on peut dire, que c'était por M2, mais les entretiens ils étaient plutôt pour mon projet personnelle et por avoir l'access à cette école.
- 51 POLJ dit :
(eh, des prepositions, mon talon d'Achille, merci pour les corrections)
- 52 T dit :
"avec d'autres gens"
- 53 T dit :
très bien FINA
- 54 FINA dit :
Oui, je suis d'accord avec POLJ, c'est l'essentielle, que la personne va s'entendre bien avec les autres dans l'équipe.
- 55 POLJ dit :
il me semble que après des années passées en (sur?) travailler seuls (mémoire, thèse), cela doit être difficile de s'habituer au travail avec des autres gens
- 56 FINA dit :
D'ailleurs, dans certaines de mes entretiens, j'ei eu cette expérience. Le directeur m'a poser des petits questions, comme si c'était juste por bavarder - mais je le savais tout le temps, qu'il enregistrait mes pensées politique de mes réponses, ce qui est très délicat en Proche-Orient.
- 57 POLJ dit :
d'autres gens, pardon
- 58 POLJ dit :
ah, c'est interessant ce que tu dis a propos de la politique, je ne pensait pas à ça, mais c'est vrai que ce genre de questions sont très importantes si tu veux travailler dans cette région
- 59 T dit :
"de petites questions" (car "des" est immédiatement suivi d'un adjectif "petites")
- 60 FINA dit :
Donc, on doit nous préparer bien pour les entretiens, et on doit être au courant des choses autour du sujet ou du poste, comme l'expérience des professeurs, peut-être leur travaille, ou bien la politique en générale .
- 61 FINA dit :
(merci T)
- 62 T dit :
il est certain que l'on doit toujours bien se préparer à un entretien de manière à minimiser les risques d'être déstabilisée par certaines questions lors de l'entretien
- 63 POLJ dit :
est-ce que tous ces entretiens était fait par les professeurs de ton domaine? Parce que s'il y a des professeurs qui ne sont pas spécialistes, il faut se préparer à la présentation simple de nos projets de recherche,
- 64 POLJ dit :
c'est different qu'on parle avec notre directeur de recherche qui sait tout très bien et par contre, avec un professeur qui vient de découvrir notre sujet
- 65 FINA dit :
Oui, POLJ, c'est très curieux, comment ils posent des questions pour obtenir de l'information sur nous.
- 66 FINA dit :
C'est vrai, mais dans mon cas ils étaient vraiment des spécialiste chevronnés de mon domaine. Et c'est plus difficile avec eux, car ils voient à travers de toi tout le temps.
- 67 FINA dit :
"des spécialistes"

- 68 FINA dit :
Oui, POLJ, mais je pense, qu'ils savent beaucoup de choses déjà sur nous si on est arrivé jusqu'au entretiens. Ils sont vu un dossier entier sur nous.
- 69 FINA dit :
"Ils ont vu"
- 70 FINA dit :
"jusqu'à l'entretien", non ?
- 71 T dit :
oui FINA, sinon, comment faites-vous pour répondre à certaines questions délicates ?
- 72 POLJ dit :
oui, je suis d'accord, mais le dossier ne dit pas beaucoup de notre personnalité, alors il faut penser de notre présentation pendant l'entretien aussi, parce que comme ils savent presque tout grâce à notre dossier, je pense l'entretien est surtout pour découvrir quel genre de personne on est
- 73 T dit :
je pose aussi la question à POLJ bien entendu
- 74 POLJ dit :
certaines questions délicates - vous pensez de par exemple quoi?
- 75 POLJ dit :
vous pensez*
- 76 FINA dit :
Si les questions sont politiques, je vais leur montrer mon opinion - mais avec modération, donc je ne donne pas l'impression, que je vois des choses en noir et blanc. j'essaie de me poser au dessus de la situation.
- 77 T dit :
je pensais aux questions qui avaient été posées à FINA pour connaître son opinion politique, ou encore dans le cas où votre profil ne correspond pas vraiment au poste que vous convoitez ...
- 78 T dit :
voilà, merci FINA
- 79 FINA dit :
Par contre, si les questions sont personnelles, comme par exemple, si je vais faire des enfants tout de suite - ben, ils n'ont pas vraiment droit de poser cette question. Je leur dit ça, avec de l'humour.
- 80 T dit :
"avec humour"
- 81 POLJ dit :
dans le premier cas - comme FINA a dit - il faut présenter tout avec modération, même si on est très radicale dans nos pensées, il faut malheureusement caché un peu, parce que sinon on n'est pas acceptée
- 82 FINA dit :
SI c'est que mon profil n'est pas exactement ce qu'ils cherchent, je vais insister sur mon capacité et ma volonté à apprendre de nouvelles choses, et de m'adapter dans les nouvelles situations, et encore que je ne crains pas des défis - au contraire, ils me motivent.
- 83 T dit :
"si mon profil n'est pas exactement ce qu'ils cherchent..."
- 84 POLJ dit :
comme une femme, des questions à propos de la famille et des enfants m'irritent beaucoup, surtout parce que aucun homme va avoir des questions comme ça. Et honnêtement, si j'entends une question comme ça, je préfère de abandonner des entretiens comme ça, parce que ça donne une très mauvaise impression, et moi, j'aime pas travailler avec des gens qui posent des questions similaires
- 85 FINA dit :
(avec reste un mystère pour moi - de temps en temps on met l'article, de temps en temps non...)
- 86 T dit :
on dira plutôt "en tant que femme" dans ce cas là
- 87 POLJ dit :
Je suis d'accord avec FINA, parce que ça m'arrive souvent de n'avoir pas un profil exacte (je pense s'arriver à beaucoup des gens) et je pense les professeurs sont habitués aux gens qui ont beaucoup des expériences différentes
- 88 FINA dit :
Oui, t'as raison, POLJ, c'est très injuste.
- 89 POLJ dit :
Alors, ça dépend à nous - comment on va convaincre les gens qu'on a un bon candidat

- 90 POLJ dit :
on EST un bon candidat, excusez-moi
- 91 FINA dit :
Et moi aussi, je suis prête à arrêter l'entretien, si la personne devant moi insiste sur ce point (les enfants, par exemple)
- 92 T dit :
je partage l'avis de POLJ, cela va beaucoup dépendre de nous, de notre capacité à montrer qu'on est le bon candidat, notre capacité à convaincre la personne qui est en face de nous
- 93 FINA dit :
Mais, il faut de rappeler, qu'il n'y a pas normalement du candidat parfait. Tous doivent être s'adapter à la nouvelle situation. Donc, comme j'ai déjà dit, le plus important est de leur montrer, qu'on peut s'adapter facilement et apprendre de nouvelles choses.
- 94 T dit :
"il faut rappeler"
- 95 FINA dit :
"se rappeler"
- 96 FINA dit :
ah bon...
- 97 FINA dit :
merci
- 98 POLJ dit :
Je suis complètement d'accord avec toi, FINA, être capable de s'adapter et apprendre de nouvelles choses est parfois plus important que notre dossier, parce que il faut montrer qu'on peut évoluer
- 99 C dit :
La discussion d'aujourd'hui est tellement enrichissante, mais malheureusement, il est temps de conclure la discussion.
- 100 T dit :
on peut aussi dire "il faut se rappeler" mais il aura un sens légèrement différent. Il sera synonyme de "il faut se souvenir"
- 101 FINA dit :
d'accord, merci beaucoup, Catherine.
- 102 FINA dit :
Au fait, je serais très curieuse de voir, qu'est-ce que vous avez discuter de ce sujet lundi - cela doit être très différent, j'imagine.
- 103 T dit :
lundi la discussion était effectivement différente, mais je dois dire qu'aujourd'hui je suis agréablement surprise de vos capacités à parler du sujet, et à faire part de vos idées
- 104 T dit :
faire part
- 105 FINA dit :
Cela veut dire quoi, en fait, "faire part" ?
- 106 POLJ dit :
est-ce que vous avez déjà laissé sur la plateforme la transcription de la discussion de lundi?
- 107 T dit :
c'est un synonyme de partager, faire partager
- 108 FINA dit :
Merci !
- 109 C dit :
Non, POLJ. Mais il y aura le compte-rendu de cette séance bientôt.
- 110 POLJ dit :
Merci, j'aimerais le lire aussi, parce que je pense que lundi il y a normalement plus de gens pour les discussions
- 111 FINA dit :
Bon, je doit y aller, mais merci pour aujourd'hui.
- 112 FINA dit :
A bientôt !
- 113 T dit :
il y a aussi un mot qui lui ressemble "le faire-part de mariage" . Quand une personne va se marier, elle le fait

savoir en envoyant un faire-part.

114 T dit :

mais cela n'a rien à voir avec notre discussion alors bon ...

115 T dit :

à bientôt et merci encore !

116 C dit :

Merci pour votre participation.

117 C dit :

Très bonne journée et à bientôt!

118 FINA dit :

Au revoir !

FINA a quitté la conversation.

119 POLJ dit :

Merci, au revoir!

120 T dit :

au revoir POLJ

POLJ a quitté la conversation.

Séance 12

Revenons au présent, après nous être projetés dans l'avenir avec le sujet de la semaine dernière. Il est temps de conclure notre travail scientifique. Nous discuterons sur la manière de construire les références bibliographiques lors de la rédaction de la thèse, du mémoire ou des autres travaux. La discussion se déroulera autour des questions suivantes :

- Comment choisissez-vous les références appropriées à votre recherche ?
- Qu'entendez-vous par "référence scientifiquement validée" ?

Après cette discussion, si nous avons le temps, les tutrices aimeraient vous écouter à propos des activités que vous avez suivies durant la formation.

Séance 12-1 (le 26 mai 2008)

Participants : COLB, T (tuteur), BRAF, EGYH, POLJ, BRAL, IRIS, CGOW.

BRAL a rejoint la conversation.

- 1 C dit :
Bonjour BRAL, Bonjour T !
- 2 BRAL dit :
Bonjour !
- 3 T dit :
Bonjour C, bonjour BRAL !
- 4 T dit :
comment allez-vous ?
- 5 C dit :
Très bien, merci !
- 6 BRAL dit :
ça va , désolée pour mon absence!
- 7 C dit :
Je vous en prie !

EGYH a rejoint la conversation.

- 8 T dit :
bonjour EGYH !
- 9 C dit :
Bonjour EGYH !

POLJ a rejoint la conversation.

- 10 C dit :
Bonjour POLJ !
- 11 T dit :
bonjour POLJ
- 12 EGYH dit :
Bonjour T, Bonjour C, vraiment je suis contente de participer avec vous la discussion cette dernière fois, c'est vraiment dommage

IRIS a rejoint la conversation.

- 13 T dit :
bonjour IRIS
- 14 C dit :
Bonjour IRIS !
- 15 POLJ dit :
Bonjour à tous!
- 16 IRIS dit :
Bonjour

- 17 EGYH dit :
bonjour cheres collegues
- 18 C dit :
Merci EGYH !
- 19 EGYH dit :
alors, pour aujourd'hui, le sujet est aussi super interessant et important pour nous tous.
- BRAF a rejoint la conversation.
- 20 T dit :
oui, aujourd'hui nous parlerons de la construction des références bibliographiques
- 21 T dit :
bonjour BRAF
- 22 EGYH dit :
comment chercher des references biblio. concernant notre sujet de memoire ou de these?
- 23 BRAF dit :
bonjour T et aux autres
- 24 IRIS dit :
c'est justement a temps. j'ai presque fini la redaction de mon memoire...maintenant il faut organiser la bibliographie
- 25 T dit :
tout à fait EGYH !
- 26 IRIS dit :
ah c'est chercher les references??
- 27 T dit :
essayons tout de même de ne pas utiliser d'abréviations
- 28 T dit :
alors comment choisissez-vous vos références bibliographiques ?
- 29 BRAL dit :
au début de la recherche, pour la construction de son sujet, ou à la fin de rédaction pour organiser la bibliographie (comme dit IRIS)??
- 30 EGYH dit :
pour moi, je commence à prendre une idee de mon sujet de recherche par la recherche rapide des references sur internet, puis je commence à consulter les centres de rechetrche ou les bibliotheques universitaires pour trouver quelques references
- 31 POLJ dit :
J'ai une question a propose des références bibliographiques - est-ce q?u'on peut ajouter dans la bibliographie les ouvrages qu'on n'a pas cité ou commenté dans notre mémoire
- 32 POLJ dit :
à propos*
- 33 BRAF dit :
je fais à peu près comme vous , EGYH
- 34 EGYH dit :
ca s'appelle "Bibliographie complementaire chere Jouna
- 35 POLJ dit :
POLJ
- 36 EGYH dit :
ok, pardon
- 37 IRIS dit :
Moi quand je commence ma recherche, j'organise ce qu'on appelle une bibliographie exploratoire dans laquelle je cite toutes les oeuvres que j'ai consultees avec un petit commentaire ou resume
- 38 EGYH dit :
mais je ne pense pas que cela sera suffit pour construire une bonne bibliographie pour une these, non?
- 39 BRAL dit :
Au fur et à mesure de mes lectures, je trouve des références à la fin des livres et des articles, je les note pour aller les retrouver dans la bibliothèque, sur internet ou dans les librairies.
- 40 EGYH dit :
c'est une tres bonne idee Soudeh

- 41 IRIS dit :
Si je sais de quoi il s'agit mon sujet et si j'ai un plan, j'essaie de mettre les titres pertinents a chaque partie de mon plan dans le plan pour savoir plus tard quelles oeuvres correspondent aux quelles parties de mon plan..
- 42 BRAF dit :
c'est déjà un début, EGYH et lorsqu'on lit un livre, article, ou thèse on trouve des references dans la bibliographie
- 43 POLJ dit :
moi, je commence aussi avec la recherche des livres, articles générales sur le sujet de mon mémoire, et après je regarde aussi leurs bibliographies et j'essaie de trouver ces ouvrages aussi pour avoir plus d'idées
- 44 BRAL dit :
je me base sur ça BRAF!
- 45 IRIS dit :
oui ce que BRAF dit est vrai. Je trouve beaucoup de bonnes references dans les bibliographies des articles que je lis
- 46 IRIS dit :
en general, meme si les livres sont toujours tres utiles, je prefere les articles car ils sont plus courts et normalement plus recents (ce n'est pas toujours le cas)
- 47 BRAF dit :
ensuite je fais ce que IRIS fait: une sorte de bibliographie commentée avec un résumé pour m'aider à trouver le sujet dont j'ai besoin de développer dans un chapitre, par exemple
- 48 BRAL dit :
je vais prendre votre idée car c 'est une chose que je ne fais pas!!
- 49 EGYH dit :
mais pour moi, la partie qui me parait un peu difficile, c'est comment chercher les references qu'on a trouvés dans un article ou dans la biblio d'un livre, quelqu'un peut me conseiller?
- 50 T dit :
"le sujet que j'ai besoin de développer dans un chapitre"
- 51 BRAF dit :
il faut faire attention pour ne pas lire que des articles car j'ai déjà entendu certains directeurs mépriser un peu un mémoire qui est rédigé à partir des articles

COLB a rejoint la conversation.

- 52 T dit :
bonjour COLB
- 53 BRAL dit :
c'est bon à savoir ça.
- 54 COLB dit :
bonjour à tous, excusez-moi.
- 55 BRAF dit :
pardon j'ai mal exprimé! la lecture des articles n'est pas à mépriser, mais si on a lu que des articles et non pas des ouvrages c'est un peu dérangent
- 56 IRIS dit :
non je n'ai pas dit qu'il faut lire uniquement les articles. les livres peuvent nous servir de base et puis une fois nos idées principales sont construites, ca serait mieux de consulter les articles car ils sont plus courts et donne des réflexions plus récentes sur le sujet.
- 57 BRAL dit :
EGYH, tu notes le nom de l'auteur, date, éditeur et tu cherches dans les ordinateurs des bibliothèques, les mécanismes de recherche tels que le SUDOC
- 58 BRAL dit :
Demande orientation sur place
- 59 IRIS dit :
donnent...pardon
- 60 BRAF dit :
oui, c'est ça IRIS
- 61 T dit :
mais par rapport à ce que dit BRAF, comment savoir quelles sont les références qui sont scientifiquement validées ?

- 62 T dit :
BRAAF parlait tout à l'heure d'articles qui seraient méprisés par certains directeurs ...
- 63 BRAL dit :
C'est une bonne et difficile question. Je pense que les articles actuelles peuvent être une idée non?
- 64 BRAAF dit :
ah! ouil il y a encore cet aspect T
- 65 BRAL dit :
une façon de vérifier, je veux dire.
- 66 T dit :
"articles actuels"
- 67 BRAL dit :
merci!
- 68 EGYH dit :
merci bcp Laviana pour votre conseil.
- 69 BRAAF dit :
il faudra bien vérifier la méthode employée et les résultats obtenus
- 70 BRAL dit :
si ça peut aider tant mieux.
- 71 COLB dit :
Les sites spécialisés comme ALSIC, CRAPEL peuvent être des références validées.
- 72 BRAAF dit :
un jour nous avons lu un article dans un groupe de recherche et cet article a été publié dans une revue réputée, lorsque nous avons fini la lecture nous, nous étions surpris du fait que l'article ait publié sans aucun fondement scientifique
- 73 EGYH dit :
je suis vraiment desolee, il me parait que le travail de l'accouchement a commencé, mon bébé veut voir sa maman., pardonnez-moi
- 74 IRIS dit :
une connaissance de l'auteur de l'article pourrait aussi etre utile pour savoir si les resultats sont scientifiquement valides ou non
- 75 IRIS dit :
meme si on ne peut pas connaitre tous les gens qui ecrivent des articles sur notre sujet.
- 76 T dit :
bon courage EGYH !
- 77 BRAL dit :
Ah bon EGYH?!
- 78 BRAAF dit :
voilà, Béatriz c'était au CRAPEL dans le GREFSOC où nous avons parlé de l'article dont je viens de vous parler
- 79 IRIS dit :
accouchement???
- 80 BRAL dit :
C'est incroyable. Bon courage!
- 81 IRIS dit :
bon courage EGYH..
- 82 T dit :
je suis sûre qu'EGYH nous enverra de ses nouvelles par la suite, alors surtout pas d'inquiétudes !
- 83 BRAAF dit :
Allez, EGYH, bon courage! C'est un événement très touchant. Cela fait partie de l'histoire dans le FAVI
- 84 BRAL dit :
Il y a aussi la question de la perspective d'analyse. On peut avoir plusieurs pour aborder un même sujet, non?
- 85 IRIS dit :
oui c'est vrai BRAAF...
- 86 T dit :
poursuivons alors !
- 87 T dit :
où en étions-nous ?
- 88 BRAAF dit :
j'ai jamais eu l'occasion de "témoigner" ça!

- 89 BRAL dit :
sur la validation des résultats
- 90 COLB dit :
Elle sera bientôt parmi nous. Le petit va aider sa mama. Je n'ai pas tout le fil de notre clav., alors...
- 91 T dit :
la validation des résultats est-elle un gage de validité scientifique ?
- 92 T dit :
parce qu'il me semble que nous parlions de validité scientifique non ?
- 93 IRIS dit :
moi, je dirai que la validite scientifique vient plutot des theories qu'on utilise pour valider ou invalider ses resultats.

EGYH a quitté la conversation.

- 94 BRAF dit :
non je ne crois pas car il des travaux de recherches avec des hypothèses qu'on peut vérifié alors que d'autres pas

CGOW a rejoint la conversation.

- 95 BRAL dit :
oui c est ça validité scientifique des articles, ouvrages qu'on a lus.
- 96 BRAF dit :
voila c'est ça IRIS
- 97 T dit :
bonjour CGOW
- 98 CGOW dit :
bonjour T, bonjour à toutes
- 99 IRIS dit :
bonjour CGOW
- 100 BRAL dit :
bonjour!
- 101 CGOW dit :
merci de tolérer mon retard
- 102 T dit :
je suis d'accord avec IRIS, et je pense aussi qu'une référence est validé scientifiquement si elle a été publiée, qu'en dites-vous ?
- 103 BRAF dit :
les articles parlent des recherches récentes et normalement ils possèdent une méthodologie rigoureuse
- 104 T dit :
"est validée"
- 105 BRAL dit :
Les livres récents également, sauf que c'est plus long.
- 106 IRIS dit :
mais ca depend d'où cette reference a ete publiee
- 107 BRAF dit :
oui, c'est ça, BRAL. Les livres prennent beaucoup plus de temps pour être publiés
- 108 BRAL dit :
tout à fait IRIS, car il y a des revues plus au moins rigoureuse au niveau de la sélection des articles.
- 109 BRAF dit :
je suis d'accord avec toi, BRAL
- 110 T dit :
j'ai l'impression qu'il y a une légère confusion
- 111 T dit :
de quoi parlez- vous exactement BRAF ?
- 112 COLB dit :
Cathy... dans des revues spécialisées.
- 113 BRAF dit :

- Je parle des articles mais je fais un commentaire sur le commentaire de BRAL qui a fait une observation sur les livres
- 114 BRAL dit :
vous avez parlé des publications. Que lorsqu'une référence est validé scientifiquement elle est publiée. Je suis d'accord, mais en même temps, n'importe quel article peut être publié.
- 115 BRAL dit :
ça dépend de la qualité scientifique de la revue.
- 116 T dit :
"est validée"
- 117 BRAL dit :
pardon
- 118 T dit :
je suis tout à fait d'accord avec vous BRAL, c'est en cela que la remarque de COLB est intéressante
- 119 BRAL dit :
Donc c'est difficile de savoir quels sont les bonnes et mauvaises références.
- 120 BRAL dit :
quelles
- 121 POLJ dit :
Je suis d'accord avec BRAL, comment peut-on savoir quelle publication est important et validée par les professionnels?
- 122 T dit :
elle parlait de revues spécialisées n'est-ce pas ?
- 123 BRAL dit :
oui
- 124 POLJ dit :
est-ce qu'il y a une liste des revues plus "acceptée" ou non? par contre, les opinions des gens, des professeurs sont différents, comment savoir quelle opinion est mieux et plus important?
- 125 BRAF dit :
BRAL, je ne sais pas si on peut dire que n'importe quel article peut être publié car lorsqu'on envoie un article il doit obligatoirement passer par une lecture, c'est-à-dire il y a un comité scientifique qui va évaluer le contenu de l'article et son importance dans le monde de la recherche
- 126 IRIS dit :
je pense qu'une partie de ta réponse, POLJ, dépend de ton propre cadre théorique
- 127 IRIS dit :
tu choisis certaines théories en tant que valides et tu formes tes arguments selon ces théories.
- 128 BRAL dit :
oui, je sais BRAF. Après c'est une question de "qualité" scientifique de la revue.
- 129 IRIS dit :
alors ces théories deviennent les "opinions" que tu soutiens...
- 130 BRAL dit :
Effectivement il faut choisir des revues spécialisées.
- 131 IRIS dit :
c'est toi qui choisis ton angle dans une recherche
- 132 COLB dit :
Laviana, nous pouvons parler des ...voilà Johanna a complété...
- 133 POLJ dit :
j'ai quand même une impression qu'on aura tendance à essayer de satisfaire notre directeur de recherche à propos des ouvrages qu'il/elle accepte, mais c'est pas toujours vrai que ce sont les meilleures ouvrages
- 134 CGOW dit :
j'essaie de me positionner...
- 135 BRAL dit :
"BRAL" , COLB!
- 136 CGOW dit :
une citation est un argument d'autorité...
- 137 T dit :
un bon moyen de savoir si votre article est "de qualité" c'est d'en parler à votre directeur, ou encore de voir s'il y a beaucoup de grands chercheurs de votre domaine qui y font référence qu'en dites-vous ?
- 138 IRIS dit :

- c'est vrai qu'il faut en parler avec ton directeur, mais tu n'es pas obligée de l'écouter et d'être d'accord avec ton directeur dans toutes vos opinions. Tant que tu peux te justifier, ton directeur doit normalement accepter tes positionnements même si ce ne sont pas les mêmes que ses positionnements
- 139 BRAL dit :
Je suis tout à fait d'accord T.
- 140 CGOW dit :
elle est une référence validée lorsque elle appartient à un auteur de renom qui a élaboré une théorie approuvée par les pairs...
- 141 BRAF dit :
je suis d'accord avec T et IRIS
- 142 T dit :
CGOW ajoute encore une idée intéressante il me semble non ?
- 143 POLJ dit :
Mais CGOW, comme on peut savoir si l'auteur a une renommée?
- 144 T dit :
"renommée"
- 145 COLB dit :
Désolé BRAL!
- 146 IRIS dit :
moi aussi, je suis d'accord avec vous T. Si une opinion est partagée par un grand nombre de chercheurs, on peut y faire confiance...de toute façon, on peut toujours en discuter avec son directeur ou les profs qui se spécialisent dans le domaine de notre recherche
- 147 BRAF dit :
oui, je suis d'accord avec lui
- 148 CGOW dit :
On peut considérer le nombre de fois qu'il est cité par les autres...
- 149 BRAL dit :
Je pense qu'il est renommé lorsqu'il est beaucoup cité par ses pairs, comme dit CGOW et dont la production devient ouvrage de référence.
- 150 BRAL dit :
"renommé"
- 151 BRAF dit :
voilà! Donc avec CGOW nous avons trouvé la réponse pour la question validité scientifique
- 152 BRAL dit :
Merci CGOW!!
- 153 BRAF dit :
ton résumé était très bien, BRAL! Bravo à toi aussi
- 154 BRAL dit :
La réflexion menée ensemble nous aide forcément à trouver une réponse. C'est bien ça!
- 155 BRAF dit :
justement!
- 156 IRIS dit :
tout a fait...
- 157 CGOW dit :
La validité scientifique d'un article tient à beaucoup d'autres paramètres...
- 158 T dit :
oui, je pense que notre discussion a été très intéressante aujourd'hui
- 159 T dit :
nous reste-t-il un peu de temps pour discuter sur l'ensemble des activités que vous avez suivies dans Favi ?
- 160 BRAF dit :
bien entendu, CGOW, mais comme nous n'avons pas assez de temps pour discuter, ton observation à propos de la validité représente une porte d'entrée pour approfondir les prochaines réflexions
- 161 IRIS dit :
que nous aimerions bien entendre...peut-être tu peux les mettre sur le plateau, comme toujours...à la fin de chaque séance on demande à CGOW de continuer ses bonnes remarques sur le plateau...
- 162 T dit :
c'est une excellente idée IRIS

163 IRIS dit :

ce que j'ai écrit, c'était la continuation de la remarque de BRAF...

164 T dit :

il serait intéressant que nous fassions un petit bilan de l'ensemble de la formation qu'en dites-vous ?

165 BRAL dit :

La formation était très intéressante. Le système de la plateforme (activités linguistiques, atelier d'écriture) est une très bonne idée. J'ai seulement deux remarques à faire. 1: Je pense que les discussions sur MSN sont très courtes (il faudrait que ce soit 1h30 à mon avis)

166 BRAF dit :

Tiens! je pense comme toi, BRAL

167 IRIS dit :

J'ai beaucoup profité de nos discussions; malheureusement, j'étais tellement occupée ce semestre que je n'ai pas pu consacrer énormément de temps aux activités sur la plateforme, mais les séances de clavardage m'ont beaucoup aidé.

168 POLJ dit :

Je suis d'accord avec BRAL, on voit toujours bien qu'il nous manque un petit demi-heure de faire des conclusions, donc je pense une séance de 1h30 sera une très bonne idée

169 IRIS dit :

discussions...

170 C dit :

Je partage votre opinion, BRAL et BRAF.

171 BRAF dit :

J'ai remarqué dès le début que nos idées à propos d'un certain sujet mûrissent à la fin de la discussion! C'est dommage

172 IRIS dit :

mais les discussions sont tellement intéressantes et utiles que même si on avait 1h30, on parlerait pendant les 90 minutes et puis on aurait toujours besoin d'une demi-heure de plus pour faire des conclusions

173 CGOW dit :

comme quoi, les bonnes choses ne durent point...

174 BRAF dit :

c'est vraiment un travail de construction et donc le fait de "visiter" l'idée de l'un et de l'autre prend un certain temps et lorsque on commence à construire notre idée la séance s'achève

175 BRAL dit :

2ème remarque concerne les sujets d'activités linguistiques: même sachant de notre difficulté par rapport aux articles en français, d'autres points peuvent être exploités. Mais c'est vrai que le temps de formation est aussi court vu le nombre de points linguistiques qu'on peut développer.

176 C dit :

Merci BRAF; Vous avez vraiment bien compris le principe de ces activités !

177 T dit :

quels autres points linguistiques BRAL ?

178 COLB dit :

Je partage ce que BRAL et IRIS viennent de remarquer, on pourra essayer de le faire par vidéoconférence!!

179 BRAF dit :

Et toi, COLB?

180 POLJ dit :

je pense que c'était aussi très utile de faire des compte-rendus de nos discussions - parce que si on a raté une séance c'était parfois difficile de comprendre tout quand on a lu seulement une transcription

181 C dit :

Oui, COLB, c'est une bonne idée. Mais cela peut être problématique sur le plan matériel.

182 BRAL dit :

Par exemple la construction des idées (les conjonctions, l'expression de conformité, l'opposition, etc...) c'est vaste.

183 BRAL dit :

C'est vrai POLJ.

184 POLJ dit :

- je pense que ça sera aussi intéressant si cette formation pourrait durer plus longtemps - par exemple du mois octobre, parce que pendant le dernier semestre on est toujours beaucoup plus occupée avec nos mémoires et on a pas toujours autant de temps pour vraiment le consacrer sur les activités sur la plateforme
- 185 IRIS dit :
je pense qu'au début il y avait de compte rendus des séances, n'est-ce pas?
- 186 BRAL dit :
Je tiens à féliciter aussi les ateliers d'écriture.
- 187 IRIS dit :
je suis tout à fait d'accord avec POLJ
- 188 BRAL dit :
D'accord encore une fois avec ce que dit POLJ.
- 189 POLJ dit :
oui, oui, il y a toujours des comptes-rendus, et moi, personnellement, je les préfère que des transcriptions
- 190 BRAF dit :
c'était d'ailleurs mon cas! Je ne peux rentrer dans la plateforme que pour faire les activités. Malheureusement, je ne peux pas y me rendre très souvent
- 191 C dit :
Oui, tout à fait IRIS. Ils sont toujours sur la plate-forme.
- 192 BRAL dit :
Et la patience de T pour lire nos textes.
- 193 POLJ dit :
si la formation pourrait durer plus longtemps, vous pouvez ajouter aussi des activités plus "pratique" à propos de l'écriture académique - par exemple une fois par mois
- 194 T dit :
Ce sont de très bonnes idées BRAL, il est clair que ces points auraient pu faire l'objet d'activités plus spécifiques, mais ils auraient aussi pu être abordés en atelier d'écriture par exemple
- 195 BRAF dit :
mais lorsque j'ai le temps je reste à peu près 2 heures en train de travailler et je vois que les discussions sont assez intéressantes mais je ne peux pas me connecter tous les jours, par exemple
- 196 T dit :
oui tout à fait POLJ il est vrai que la formation était très courte et que l'évolution des activités dépendent aussi beaucoup de la participation de chacun
- 197 IRIS dit :
oui, c'est vrai, ce qu'a dit BRAL, un grand merci à T
- 198 T dit :
donc des disponibilités de chacun
- 199 BRAL dit :
Oui c'est vrai T. Mais ce qui est dommage c'est le temps. Si effectivement la formation est proposée au début de l'année, je pense qu'on pourrait se dédier beaucoup plus.
- 200 CGOW dit :
Moi, j'aurais souhaité voir des remarques, notamment dans le compte-rendu, sur ce qui n'aurait pas été bien présenté dans la séance précédente. Question de réorienter les apprenants.
- 201 BRAL dit :
"dédier".
- 202 T dit :
et qu'avez-vous pensé du tutorat lors des séances de clavardage ou sur la plate-forme ?
- 203 BRAL dit :
Très bien "arbitré" je pense. Vous êtes d'une gentillesse et d'une patience admirables.
- 204 CGOW dit :
Une organisation sérieuse...
- 205 BRAF dit :
C'est tout à fait ça CGOW et BRAL et j'étais assez impressionné par leur solidarité
- 206 CGOW dit :
la manière de répondre et de relancer la discussion sur la plate forme m'a personnellement marqué...
- 207 IRIS dit :
oui, moi aussi je vous félicite pour votre patience...pour prendre le temps de nous écouter et de nous aider former/approfondir nos idées
- 208 T dit :

- merci beaucoup, y aurait-il cependant des choses à améliorer ?
- 209 IRIS dit :
aussi j'étais toujours impressionnée par les réponses vites de nos emails ou de nos questions sur la plateforme.
- 210 BRAF dit :
car j'ai eu des petits problèmes techniques et C même en étant en vacances ne m'a pas nié son soutien! Et lorsque j'ai eu besoin de l'aide Catherine c'était pareil!!! Un grand merci à tous les deux
- 211 BRAF dit :
tous les deux
- 212 C dit :
Nous vous remercions pour votre enthousiasme.
- 213 C dit :
Et remarquez-vous une évolution dans la construction de vos idées depuis le début de la formation ?
- 214 IRIS dit :
et je vous remercie, tous les deux, de tout votre aide; quand à moi, je pense que j'ai beaucoup appris par rapport à la construction d'un projet de recherche
- 215 CGOW dit :
vous tenez à ne pas théoriser un peu sur le français académique, même de façon synthétique
- 216 BRAF dit :
Oui, je me suis sentie plus à l'aise pour écrire car le face à face avec les locuteurs natifs nous oblige à surveiller tous les aspects d'expression orale et écrite
- 217 BRAL dit :
c'est surtout qu'on apprend beaucoup avec les échanges d'idées dans la plateforme et lors de la correction dans l'atelier d'écriture (j'ai beaucoup apprécié le système de correction et d'échange).
- 218 IRIS dit :
de T, de C et de mes collègues qui ont partagé leurs idées et leurs meilleures stratégies de recherche avec les autres. c'est vraiment précieux
- 219 IRIS dit :
qu'est-ce qui s'est passé au début de mon message...c'est disparu???
- 220 BRAF dit :
c'est un mystère, IRIS!
- 221 T dit :
pas du tout IRIS, si nous remontons un peu dans le fil de discussion nous pouvons voir le début de votre phrase
- 222 T dit :
nous pouvons
- 223 COLB dit :
Voilà un vrai travail à suivre (imiter) comme des tuteurs. Je vous admire la patience de vous deux. On apprend beaucoup!
- 224 IRIS dit :
ah...la voilà...je ne me rappelle pas avoir cliqué sur "enter" au milieu de mon message
- 225 IRIS dit :
bon...merci T, merci C et merci à tous et à toutes.
- 226 T dit :
très bien, merci à tous pour ces remarques
- 227 IRIS dit :
j'aimerais vous souhaiter tous et toutes bonne chance avec vos projets, vos mémoires, vos thèses et aussi la vie en général...
- 228 T dit :
je crois que le temps est venu de conclure cette séance
- 229 C dit :
Merci à tous !
- 230 CGOW dit :
félicitations à tout le monde!
- BRAL a quitté la conversation.
- 231 COLB dit :

Je vous remercie à vous Cathy et C et à vous tous!
232 POLJ dit :
 merci beaucoup! je vous souhaite bonne chance aussi!
233 T dit :
 bon courage à vous tous !
234 POLJ dit :
 et je remercie T et C pour tout ce grand travail que vous avez fait pour nous!

BRAL a rejoint la conversation.

235 T dit :
 je vous rappelle cependant que la plate-forme reste ouverte jusqu'au 31 mai
236 BRAL dit :
 la dernière activité linguistique est cloturée?
237 BRAF dit :
 Merci beaucoup T et C pour le soutien sans faute ou sans faille au cours de cette formation
238 T dit :
 non pas du tout
239 C dit :
 Non, pas du tout, BRAL.
240 POLJ dit :
 merci et au revoir!
241 BRAL dit :
 Ok. Merci pour tout!!
242 T dit :
 vous pouvez toujours venir y participer
243 COLB dit :
 Et du courage pour l'analyse de ces données!
244 BRAF dit :
 ah! bonne question car je dois travailler les dernières activités
245 IRIS dit :
 merci, au revoir tout le monde...merci mille fois
246 T dit :
 merci à vous, bonne journée !
247 C dit :
 A bientôt !Bon courage pour votre travail !
248 BRAL dit :
 bon courage pour la suite à tout le monde!!!
249 BRAF dit :
 au revoir et à bientôt
250 COLB dit :
 merci, à bientôt

POLJ a quitté la conversation.

BRAL a quitté la conversation.

251 C dit :
 Croisons les doigts pour EGYH.
252 T dit :
 oui croisons les doigts !
253 IRIS dit :
 oui...
254 BRAF dit :
 oui! c'est ça! je crois que CGOW est arrivé après et il n'est pas au courant
255 IRIS dit :
 elle a vraiment de l'enthousiasme et du courage de participer aux seances de clavardage juste des minutes avant son accouchement...

256 COLB dit :
ah!

257 CGOW dit :
quelle bonne nouvelle!

258 BRAF dit :
j'ai du mal à vous quitter!

259 C dit :
Ceci dit, nous aussi.

260 CGOW dit :
qui la verra, lui transmettra mes sincères félicitations

261 COLB dit :
j'ai mal compris! alors là croisons les doigts pour elle!

262 T dit :
j'espère qu'elle nous enverra des nouvelles !

263 T dit :
qu'avez-vous mal compris COLB ?

264 BRAF dit :
nous avons pu organiser un pique-nique avec quelques collègues à la fin des séminaires et c'est dommage qu'on a pas pu fait pareil avec vous deux et les autres collègues

265 BRAF dit :
collègues

266 IRIS dit :
ok...je dois vraiment aller travailler sur mon memoire...c'est vrai, comme Francaisca c'est triste de vous quitter..

267 T dit :
mais nous pourrons faire pareil, nous pensions juste vous en faire la proposition par courriel

268 C dit :
Dis donc ! C'est ce que nous voudrions proposer par courriel, BRAF.

269 C dit :
vous proposer, pardon.

270 IRIS dit :
mais..ciao tout le monde...

271 T dit :
a bientôt IRIS

272 T dit :
bon courage !

273 BRAF dit :
ah! c'est une très bonne idée

274 IRIS dit :
le pique nique...c'est une bonne idee...si vous decidez de le faire, j'y serai moi...merci

275 IRIS dit :
ciao

276 BRAF dit :
je suis partante

277 C dit :
A bientôt, IRIS !

278 T dit :
très bien, nous vous enverrons le courriel bientôt alors !

IRIS a quitté la conversation.

279 BRAF dit :
je ne perds pas l'occasion de vous rejoindre personnellement! C'est magnifique l'idée

280 COLB dit :
Je dois vous quitter, c'est une bonne idée, je aimerais y être. Aurevoir!

COLB a quitté la conversation.

281 BRAF dit :

alors je vous souhaite une très bonne journée et à très bientôt
282 T dit :
Bon eh bien il semblerait qu'il soit définitivement l'heure de nous quitter

BRAF a quitté la conversation.

283 T dit :
je dois aussi y aller !

284 C dit :
A bientôt, T. A bientôt CGOW !

285 T dit :
à bientôt C !

286 CGOW dit :
merci pour tout

Résumé

Cette recherche relève du domaine de la didactique du FLE et de l'usage de la communication médiée par ordinateur (CMO), plus particulièrement du clavardage, outil de communication synchrone à base textuelle. Notre recherche se place dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle en L2 en mettant l'accent sur la construction des discussions entre participants lors de séances de clavardage. Le public étudié est composé d'étudiants de nationalités variées en master ou doctorat dans des universités en France, et qui souhaitent améliorer la langue qu'ils doivent utiliser en milieu académique. Notre analyse du "discours-en-interaction par clavardage" a pour but d'étudier les interactions en tenant compte des spécificités de l'outil et du contexte de la discussion. En premier lieu, nous examinons la structure des énoncés en L2 au niveau de l'utilisation du lexique, des structures complexes et des marques transcodiques. En deuxième lieu, nous analysons l'utilisation des topogrammes dans un contexte académique et leurs diverses fonctions. Cette analyse montre la manière dont les apprenants se focalisent à la fois sur l'objet thématique de la discussion et sur la résolution des obstacles linguistiques ou discursifs auxquels ils sont confrontés lors des échanges. En dernier lieu, nous étudions la manière dont les apprenants construisent et co-construisent les discussions par clavardage. Les énoncés que l'apprenant construit à partir des discours de ses différents interlocuteurs lui permettent, tout en alimentant ses compétences pragmatiques, d'approfondir le sujet en discussion. Nous examinons également comment les savoirs sur les pratiques académiques naissent et se transforment au fil des interactions. Nous cherchons à montrer à la fois le bénéfice de l'utilisation du clavardage pour la recherche sur la langue d'apprenants avancés et son intérêt comme outil pour favoriser l'appropriation d'une L2.

Mots-clés

acquisition, appropriation d'une L2, clavardage, CMO, FLE, français dans un contexte académique, interaction à distance synchrone

Abstract

This is a research in the teaching and learning of French as a foreign language and the use of CMC (computer mediated communication) using synchronous text-based CMC (computer mediated communication), viz chat. We analyze the construction of discussions between foreign students with an interactional and acquisitional perspective in order to discover its specificities. The target audience is enrolled in a French university at advanced levels (Master, Ph D...) and needs to improve their French as used in an academic context. In a "discourse analysis in chat interactions", we focus on specificities of this communication tool and of the discussion context. We first show the structure of learners' utterances, their use of lexical items and complex structures, and the influence of their other languages on their productions in French. Then, we analyze the use of "topogrammes" in an academic context and their different functions. We thus show how learners focus on the thematic object of the discussion and the solving of linguistic or discourse obstacles they were faced with during the exchanges. We also study the way in which the learners construct and co-construct the discussions. The messages that they construct from their interlocutors' discourses allow them to develop the theme into a discussion and to improve his pragmatic competences. Finally, we examine how knowledge about academic practices appears and evolves during the interactions. Our work shows the benefits of the use of the chat for linguistic research about advanced learners and its interest as a communication tool in L2 acquisition.

Keywords

L2 acquisition, chat, CMC, French as a foreign language, French in an academic context, distant synchronous interaction