



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: . tel-00440899v1

HAL Id: tel-00440899

<https://theses.hal.science/tel-00440899v1>

Submitted on 13 Dec 2009 (v1), last revised 17 Feb 2014 (v2)

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

Sommaire	4
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 abréviations.....	306
	Liste des figures	307
	Liste des tableaux	308
	Table des matières	309
	Index des notions	314

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".

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

Notre travail va s'organiser comme suit.

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 décrirons 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 appuyons 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.

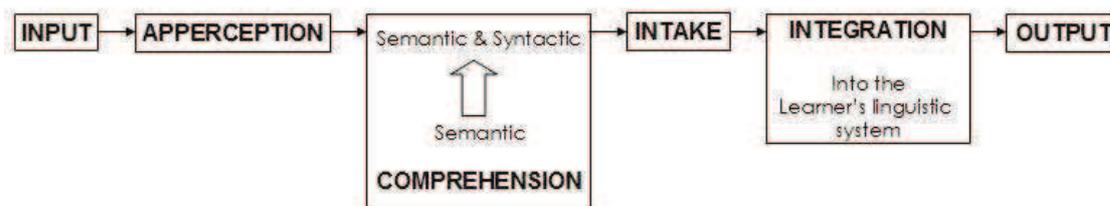


Figure 1 Composantes de base du processus d'acquisition d'une L2 selon la recherche interactionniste-acquisitionniste (Gass, 1997, cité par Chapelle, 1998 : 23)

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.

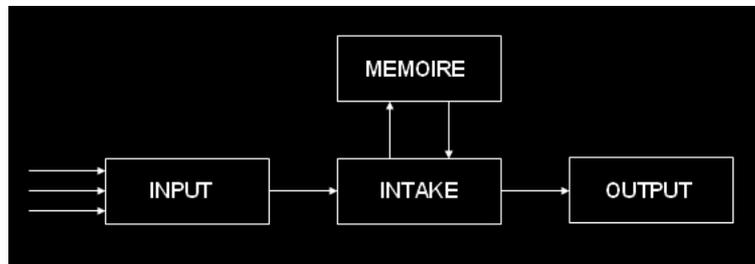


Figure 2 : schéma des relations entre les composants du système cognitif (Gaonac'h, 1991 :109)

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 (*l'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 préciserons 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 monologal.

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 situés : 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.

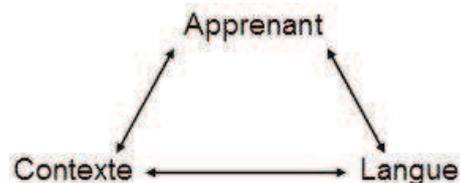


Figure 3 Schéma global d'interactions entre apprenant, langue et contexte (Porquier & Py, 2004 : 44)

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,

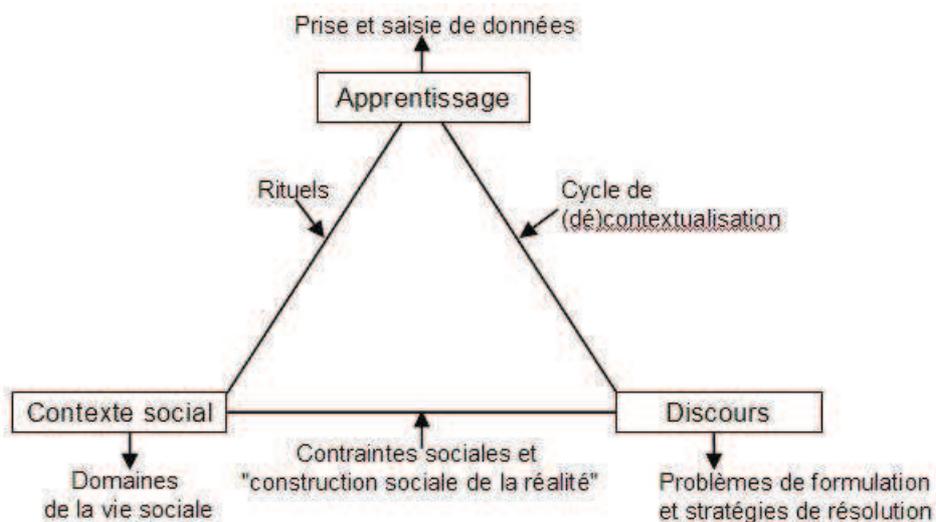


Figure 4 Schéma de médiatisation de la relation qui existe entre apprentissage, discours et contexte social (Porquier & Py, 2004 : 44)

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 Psozka (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)", "*pdt* (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 (Marcoccia, 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-Morand (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 médiate*" (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 médiate 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 crucialement 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 projet 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".

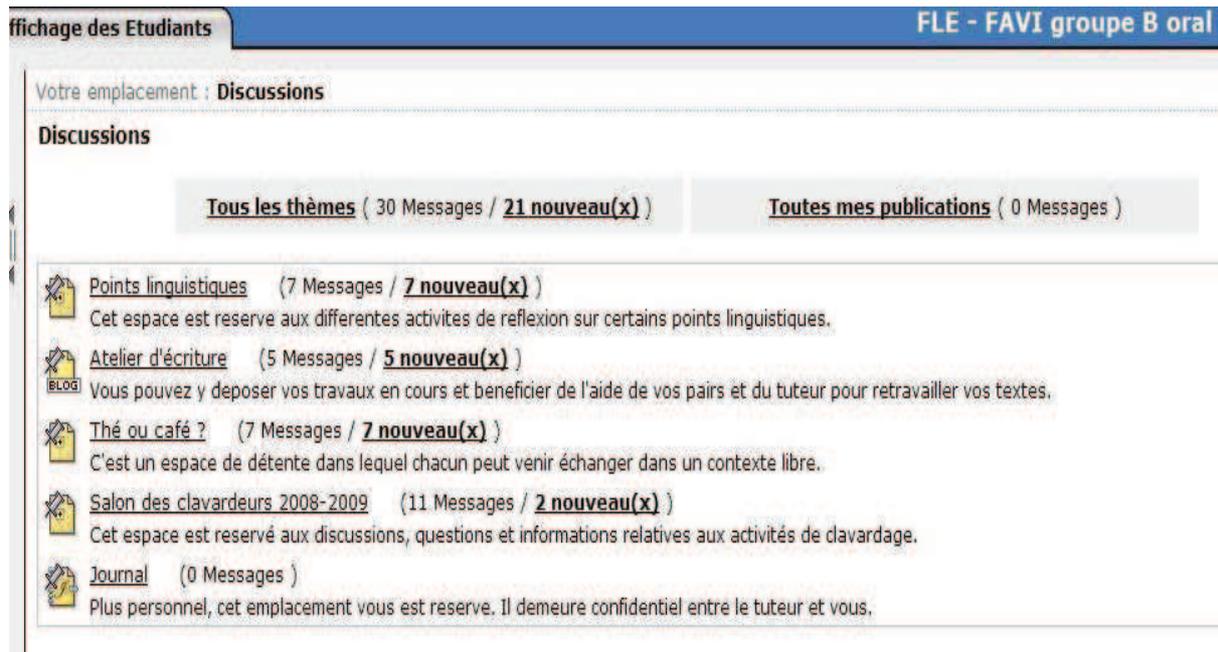


Figure 7 Les espaces dans le forum de discussion sur la plateforme *WebCT*. La capture d'écran a été faite en janvier 2009.

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).

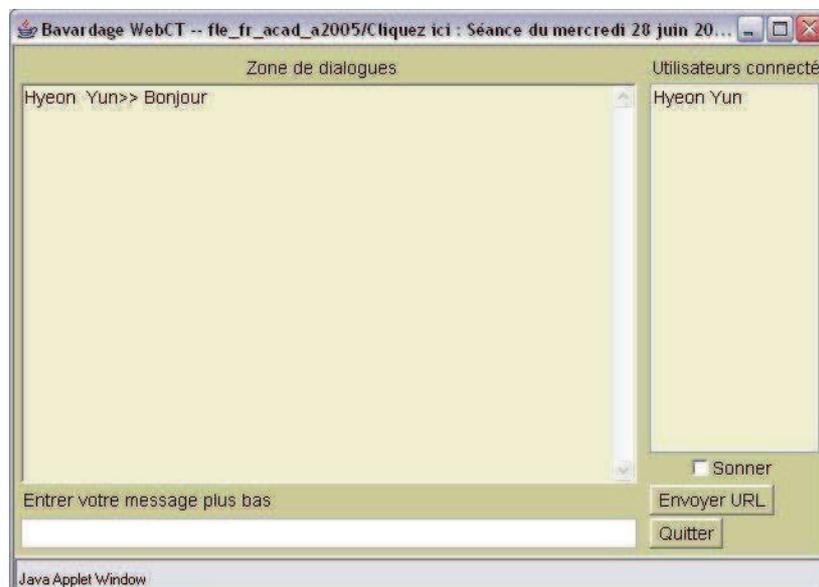


Figure 9 Fenêtre de clavardage dans l'espace "Causette (*chat*)" sur *WebCT*.

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).

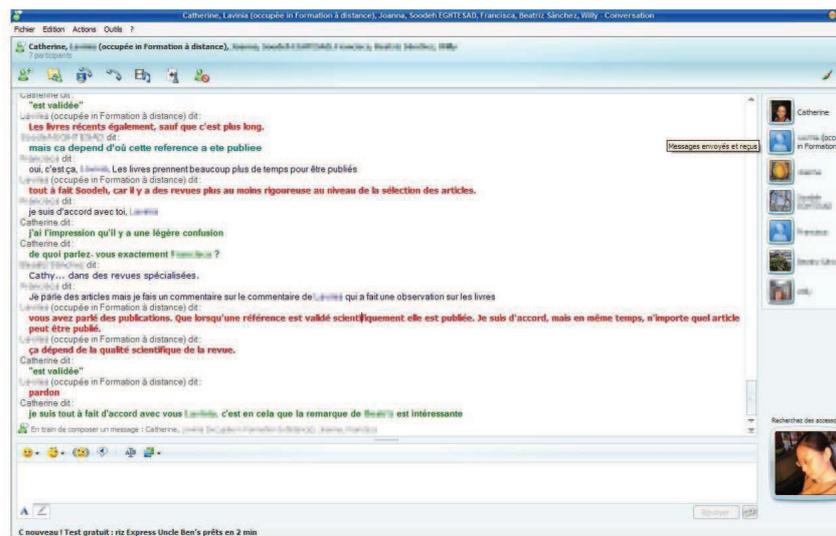


Figure 10 Fenêtre de clavardage sur *MSN Live Messenger*.

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 acceptée 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 :
 - o L'introduction de messages hors sujet.
 - o Le dédoublement du sujet de conversation, dans les clavardages en particulier.

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

En ce qui concerne la nétiquette, 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 nétiquette [...] (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 J	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	Finois	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.

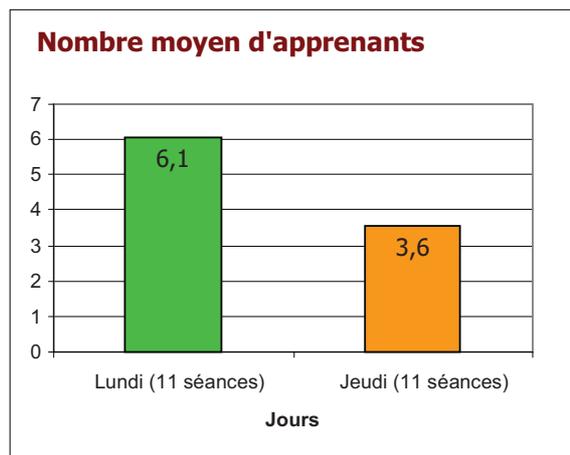


Figure 11 Moyenne de nombre des apprenants participants à la séance.

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

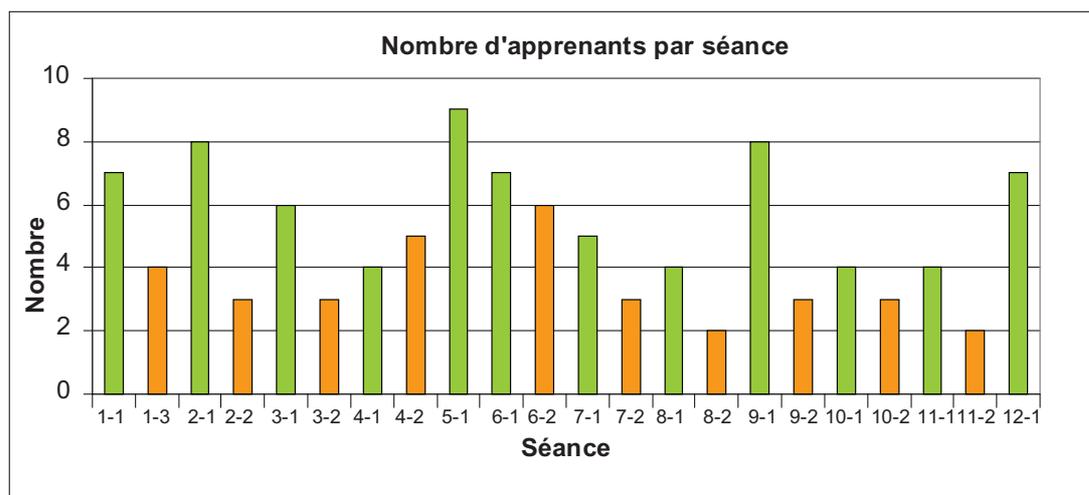


Figure 12 Nombre des apprenants à chaque séance.

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'autres chercheurs, auteurs, 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 polycopié) 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 "tic" 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 (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 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 propose pour la semaine prochaine. Je n'ai aucune idee comment commencer a rediger mon memoire, j'ai tout ce qu'il me faut, mais je ne peux pas me mettre a l'ecrire, c'est comme j'ai peur de l'ecrire 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 interference entre 2 sujets: comment preparer un plan ? et comment faire une synthse de ce qu'on a lu. à mon avis, le 2eme sujet, que je vous ai proposé, aura besoin d'une seance separée parce que chacun sa technique à faire une synthese: quand, comment, ou je peut ajouter une synthese.autre question concernant ce sujet :

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

...

Je vous remercie bcp en attendant votre reponse.

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 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 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.

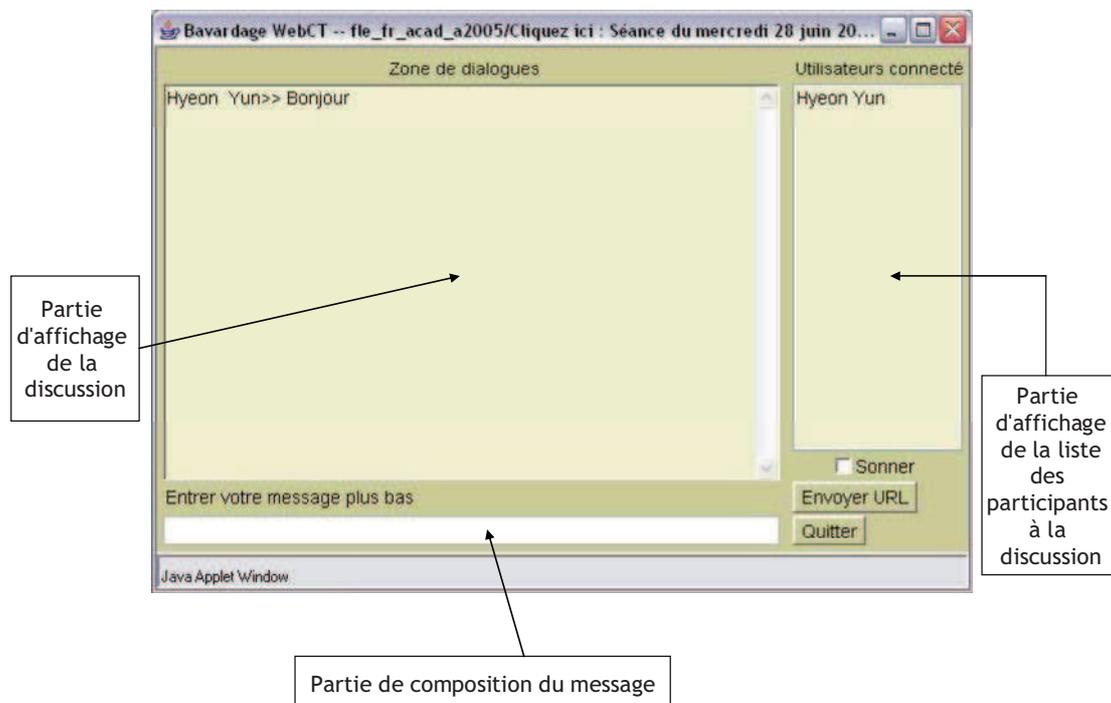


Figure 13 Fenêtre de la salle de clavardage sur la plateforme *WebCT*

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).

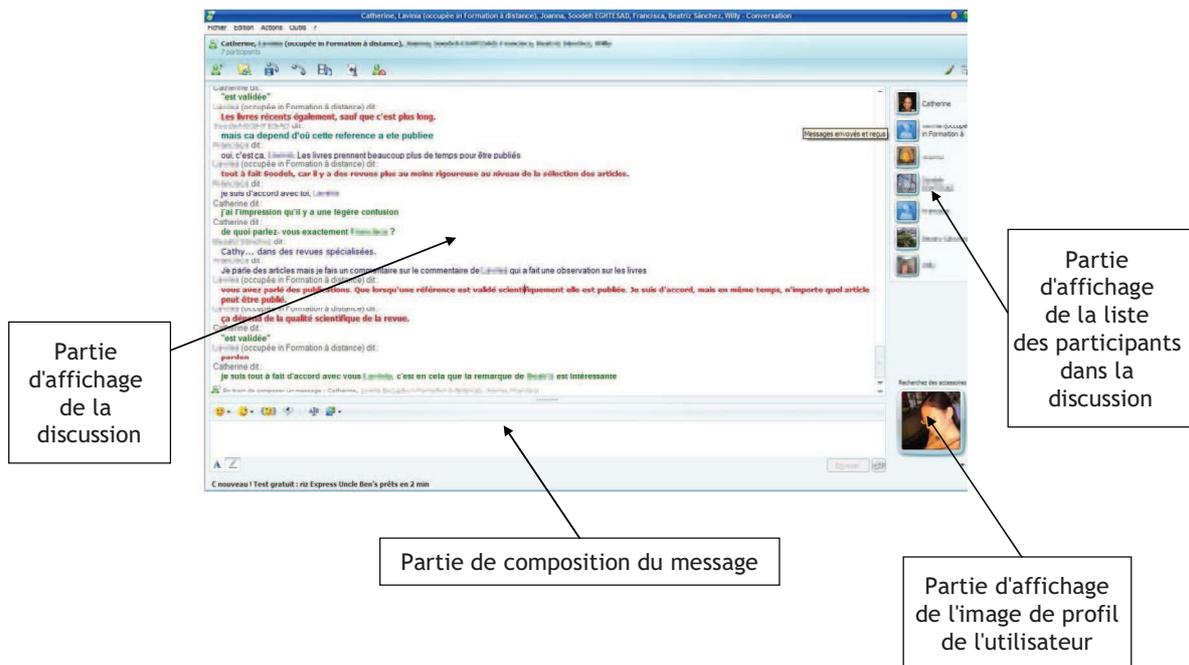


Figure 14 Fenêtre de clavardage sur *MSN Live Messenger* (version 2008)

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 Kirchmeyer, 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 (<i>malgré cela, par ce moyen</i>) - coordination explicite (<i>et, ou, donc, ainsi, depuis</i>) - subordination explicite (<i>parce que, pour que, puisque, quand, avant que</i>) - subordination implicite, avec ou sans connecteur (<i>gérondif, participe ; prép. + infinitif</i>) - nominalisations insérées dans un syntagme prépositionnel (<i>en dépit de, en cas de + SN (syntagme nominal)</i>) - marques de cas telles que <i>de, par, pour (cause), à, pour (but), pendant, après (temps)</i>. <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 :

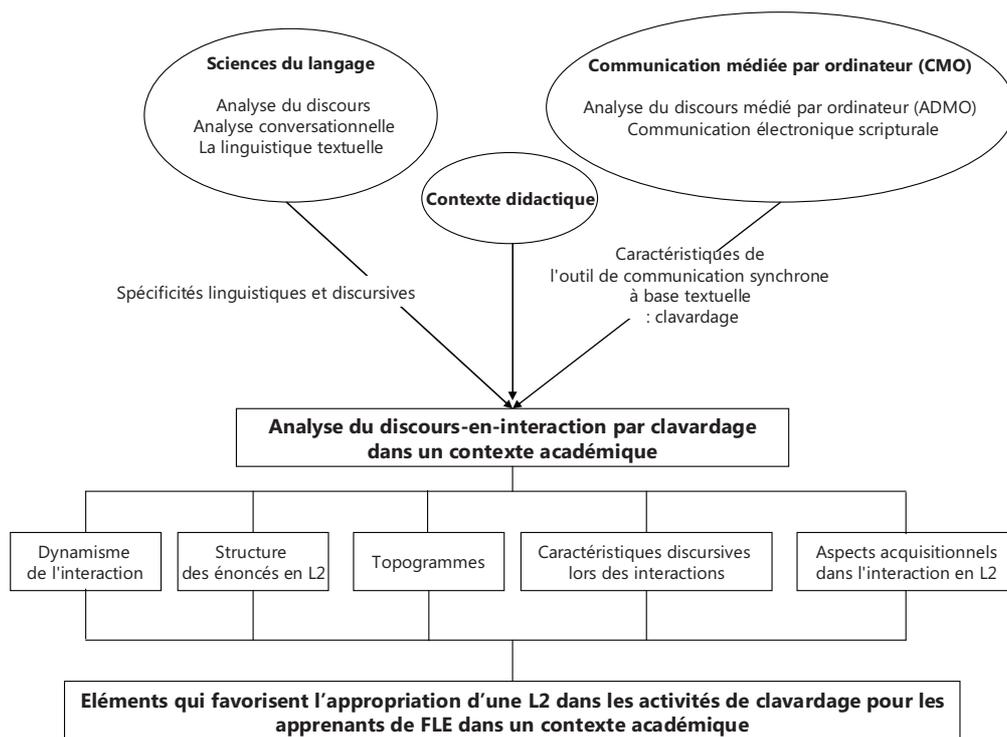


Figure 15 Analyse du discours-en-interaction par clavardage.

Précisons que, durant notre analyse, nous ne nous occuperons pas de légers problèmes comme l'absence d'accent, de cédille ou de tréma (à, 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).

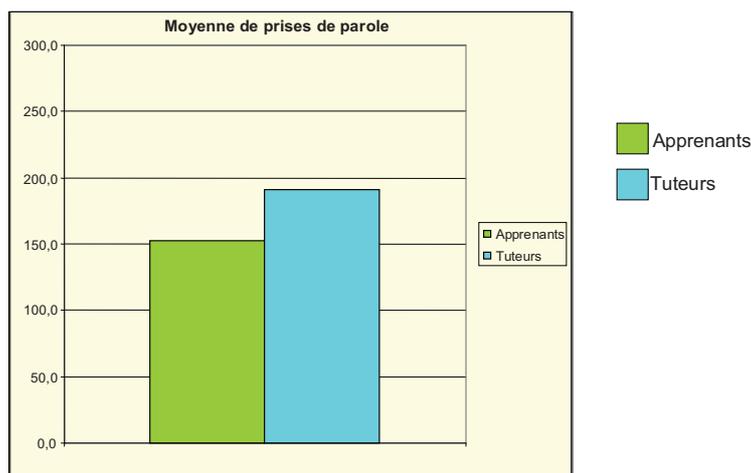


Figure 16 Moyenne de prises de parole durant neuf séances.

Nous avons ensuite approfondi notre analyse en faisant un bilan du nombre de prises de parole par séance (Figure 17).

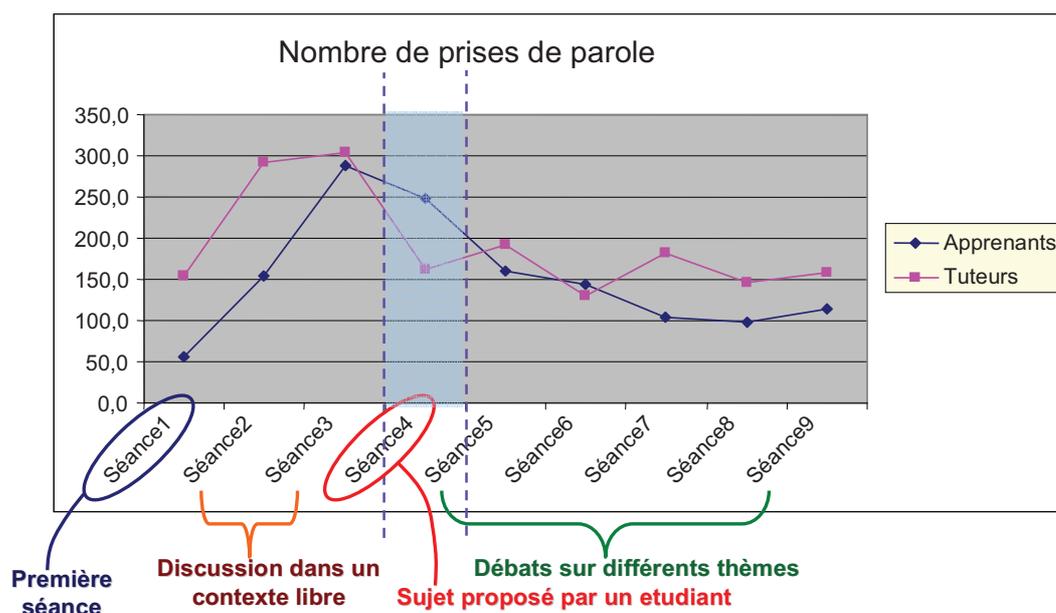


Figure 17 Nombre de prises de parole par séance.

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.

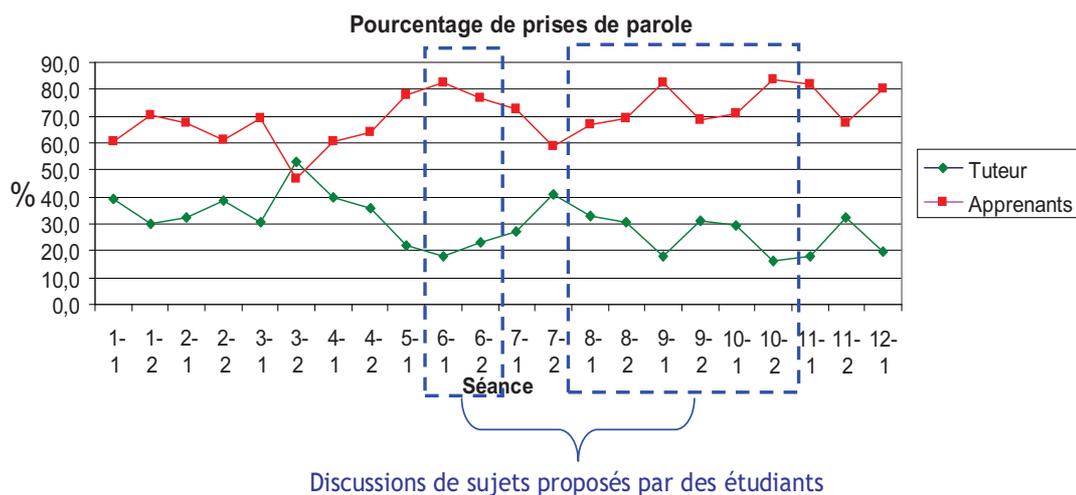


Figure 18 Pourcentage de prises de parole entre apprenants et tuteur.

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).

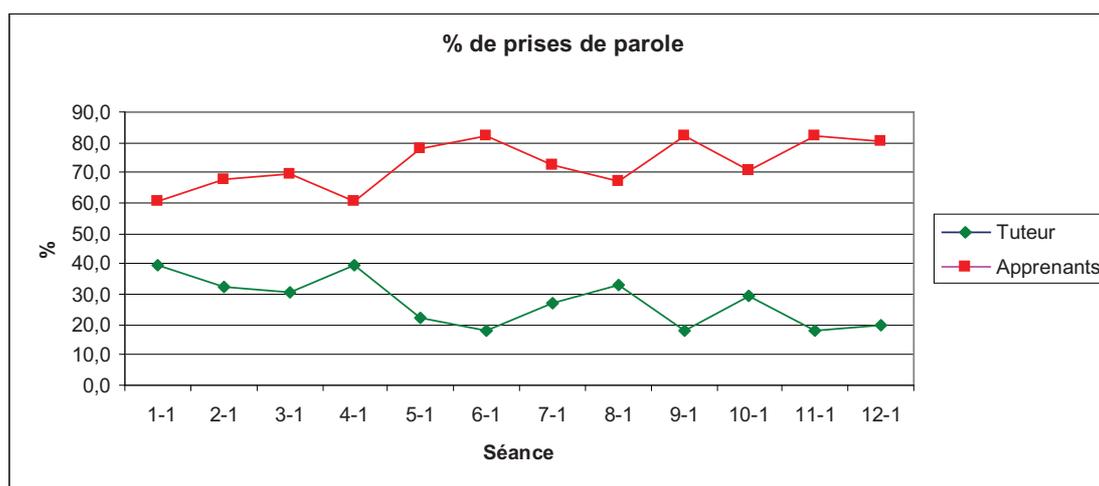


Figure 19 Pourcentage de prises de parole – séances du lundi.

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).

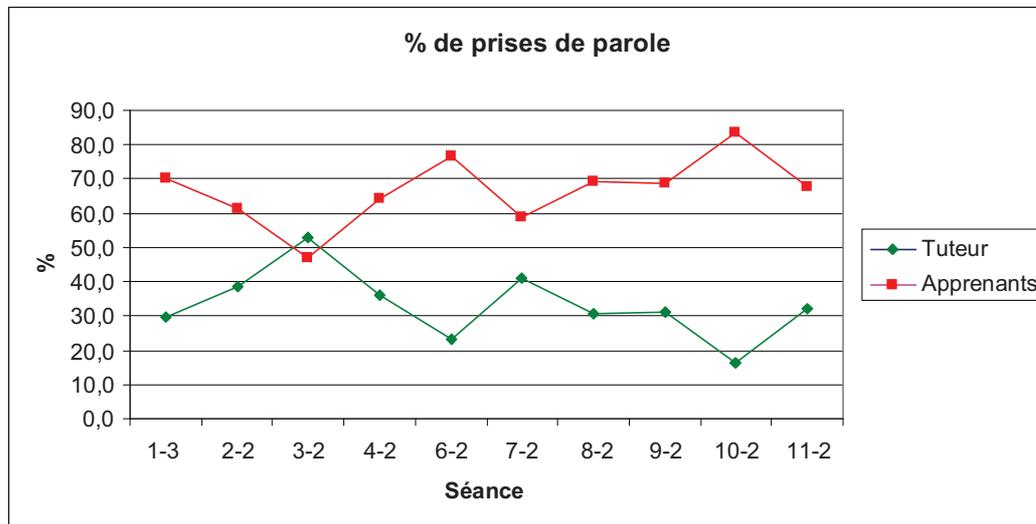


Figure 20 Pourcentage de prises de parole – séances du jeudi.

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

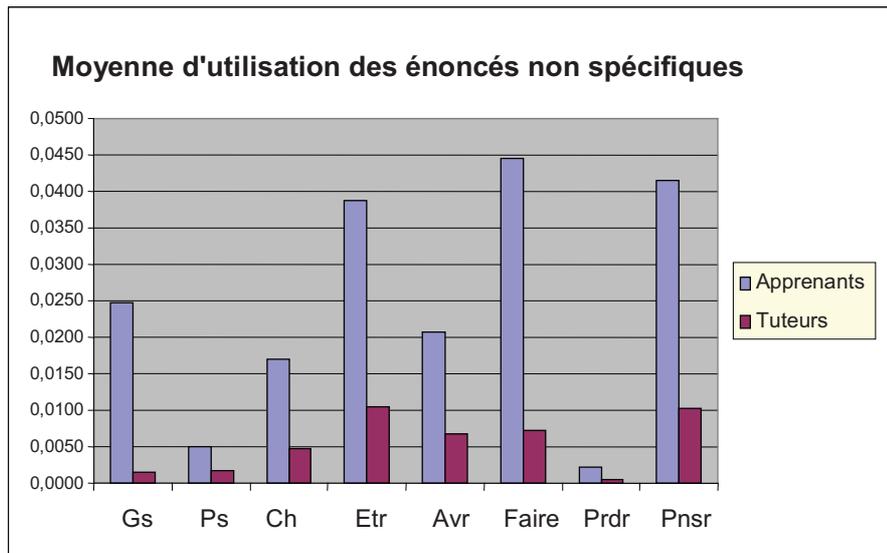


Figure 21 Moyenne d'utilisation d'éléments lexicaux non spécifiques par les étudiants et les tuteurs.

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 france a déjà beaucoup des droits 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 les 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.

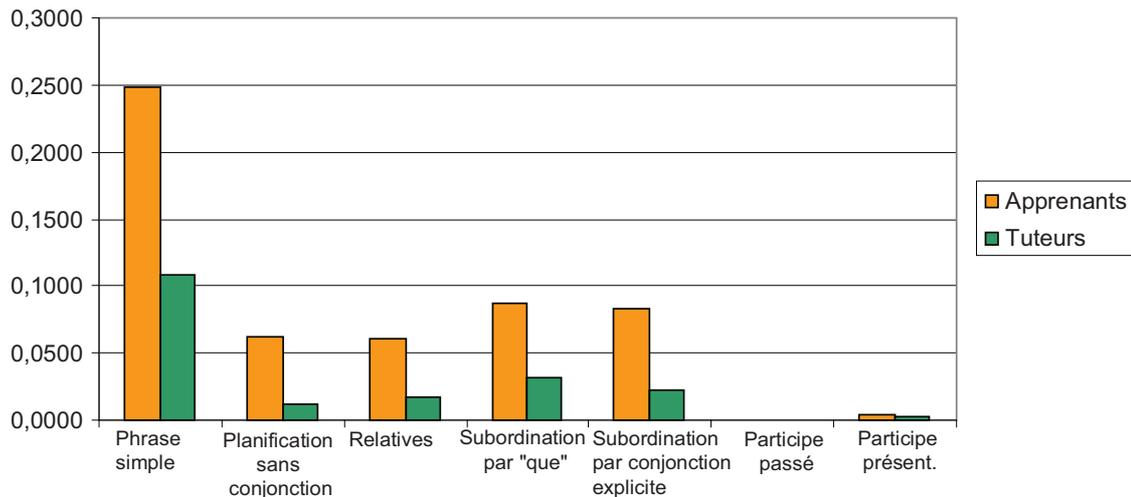


Figure 22 Moyenne par prise de parole d'utilisation des énoncés au niveau de la structure complexe.

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 tous les trois si vous voulez : la tolérance au sein de la famille 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 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 être 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 préfère 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 effectuée 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 face 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.

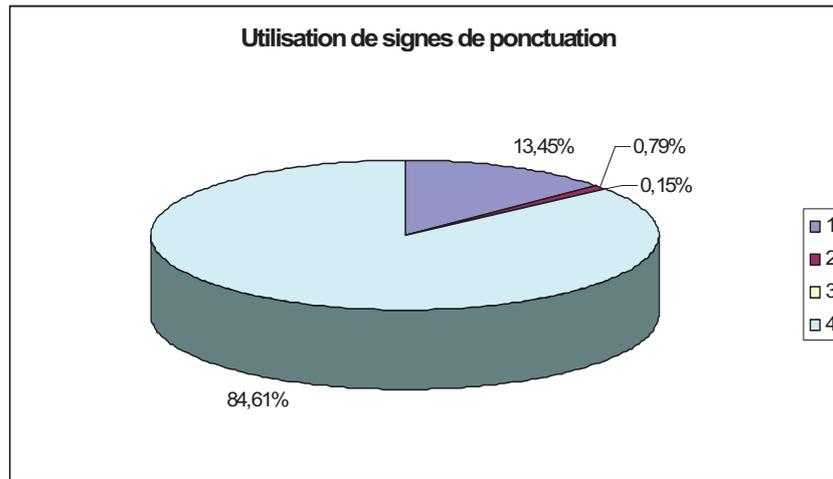


Figure 23 Utilisation de signes de ponctuation par phrase (1. Points de suspension : 13,45%, 2. Multiples points d'exclamation : 0,79%, 3. Multiples points d'interrogation : 0,15%, 4. Aucune ponctuation).

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.

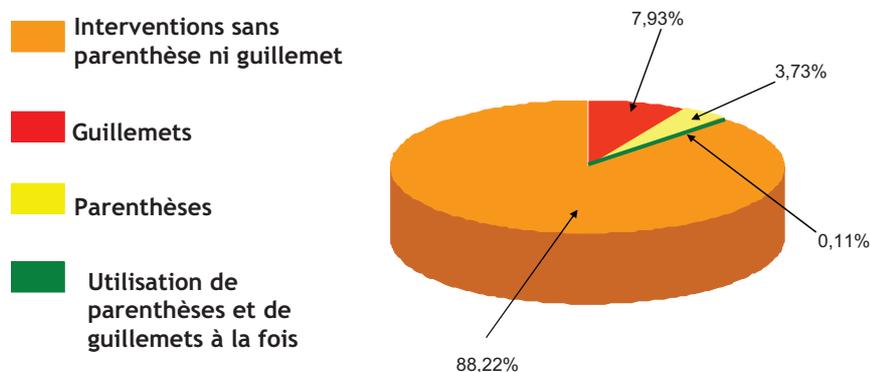


Figure 24 Utilisation de parenthèses et de guillemets.

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 certains 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. Pous 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 ce 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 défis - 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" (Riegel *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 reccents (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 vousvoyer?) 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 vousvoyer (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 dit :

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 dit :

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 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).

(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 dit :
(Excusez-moi les nombreuses fautes d'orthographe ! C'est bête...) (séance 2-1)

POLJ dit :
(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 dit :
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, le 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 dit :
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 dit :
"courant les cours" ?
(séance 2-1)

IRIH dit :
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 dit :
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 dit :

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 dit :

"beaucoup de références"

(séance 2-2)

COLN dit :

il faut regarder le public

COLN 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 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 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 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.
(séance 1-1)

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"
(séance 1-3)

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"
(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 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

(séance 1-3)

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

...

POLJ dit :

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'autre sens que la citation 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 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

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

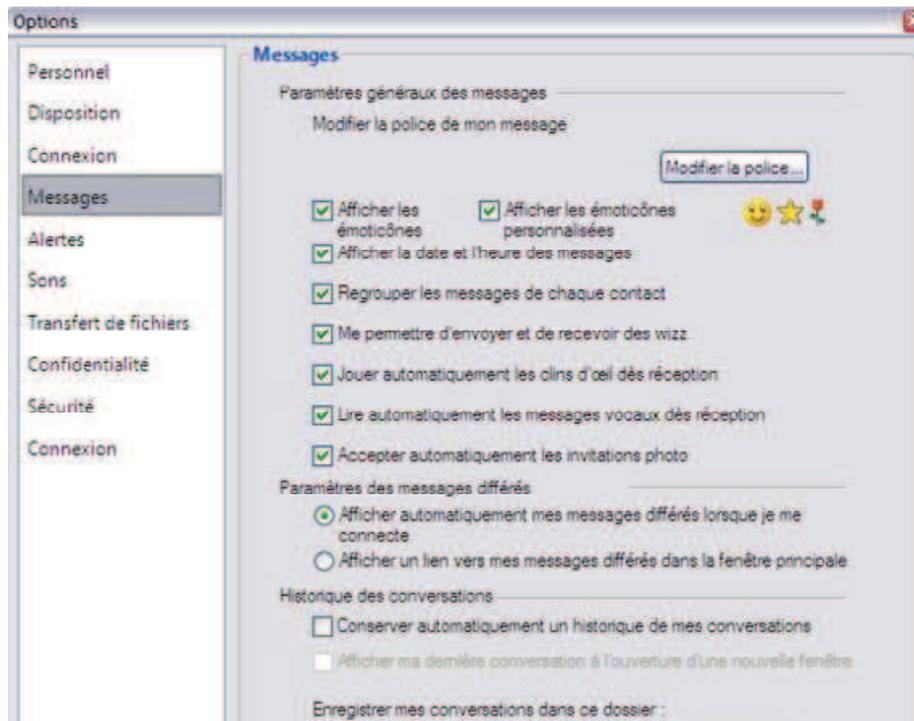


Figure 25 : La configuration d'affichage sur *MSN Live Messenger*

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 semble 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) :

Interessant. 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 "*Interessant*" 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 juste pour une petite remarque concernant notre communication collective. c'est simplement, je trouve que qqfois on pose des questions sans reponse de votre part puisque vous

etes avec T, nos tutrices responsables de la seance 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 repond, bien que je participe pour bien profiter de nouveaux mots à l'ecrit, et pas seulement echanger des idees [...].

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 "Étude 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'embete 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 différent, 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 minime 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.

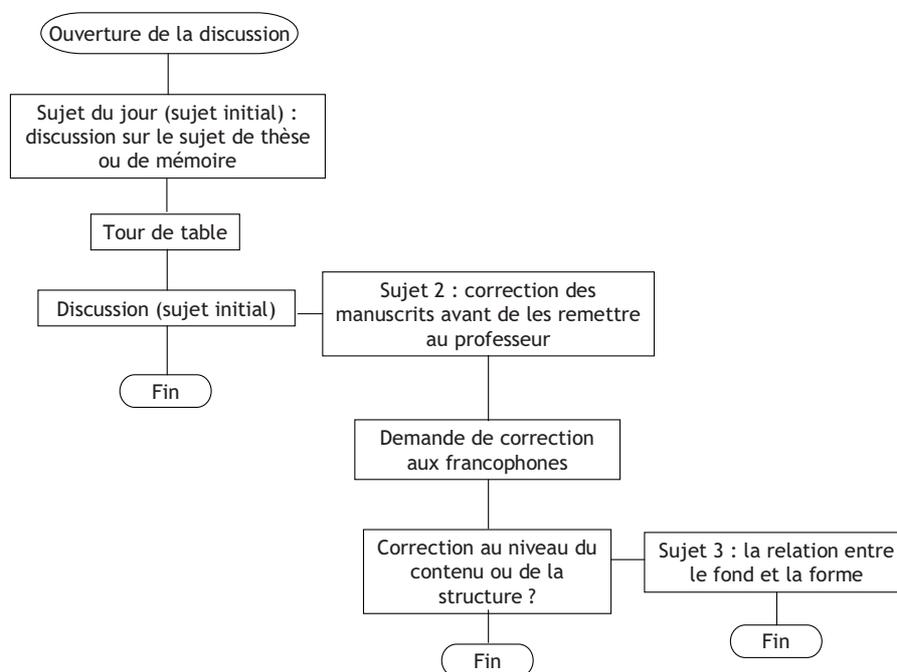


Figure 26 Construction de la discussion par clavardage (séance 1-1).

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 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.

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 thématized 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 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 vouvoyer et les appeler par leur titre comme Dr. X

42 T dit :

vouvoir

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 recent 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 souffre. 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.

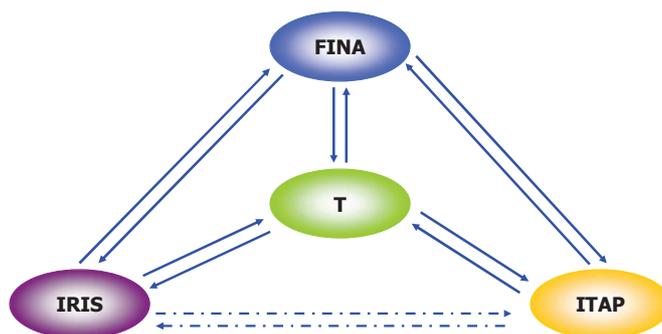


Figure 28 Intervention alternative lors de la multiplication séquentielle.

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 retours 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 déconstrée complètement

80 T dit :

déconstrée, 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...

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).

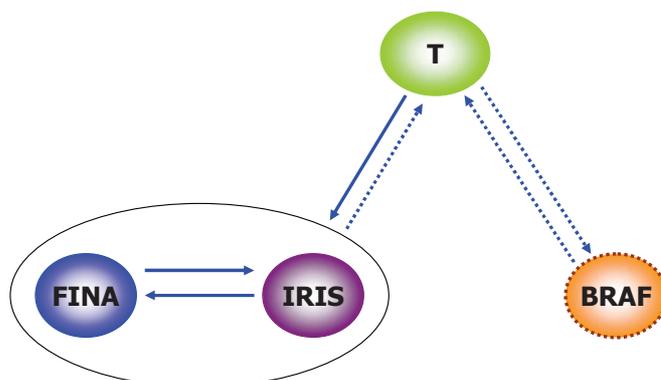


Figure 29 Séquence trilogale dans une discussion par clavardage.

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.

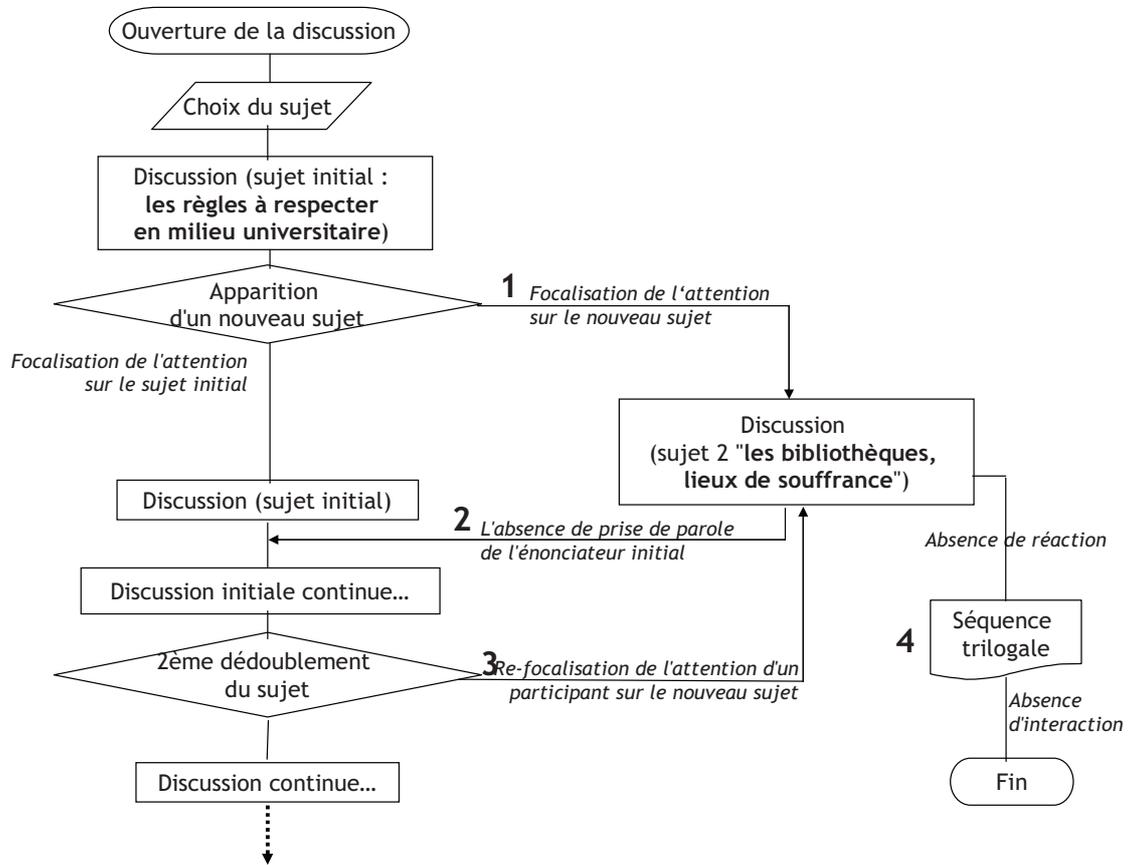


Figure 30 Construction de la discussion par clavardage (séance 4-1).

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 polycopié) 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-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.

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 copains 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 j'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.

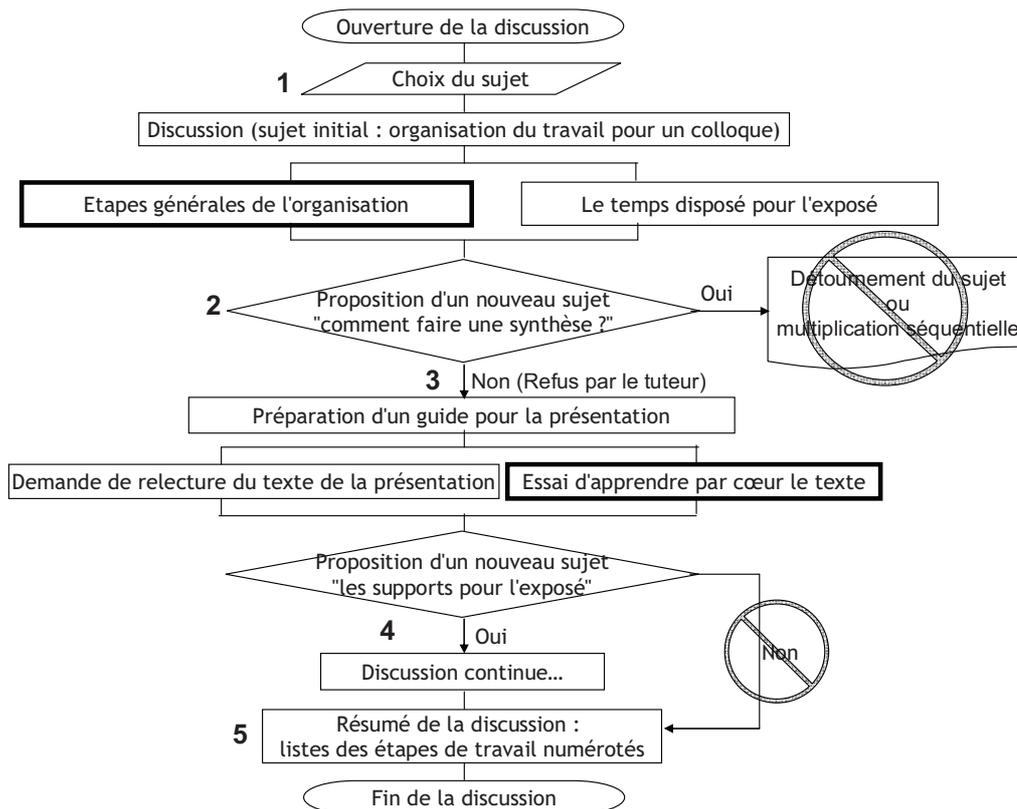


Figure 31 Construction de la discussion par clavardage (séance 5-1). L'épaisseur du contour des carrés signifie l'importance du thème sur lequel les participants se sont focalisés davantage. Plus le contour est épais, plus le thème a été traité.

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 exclure 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 32).

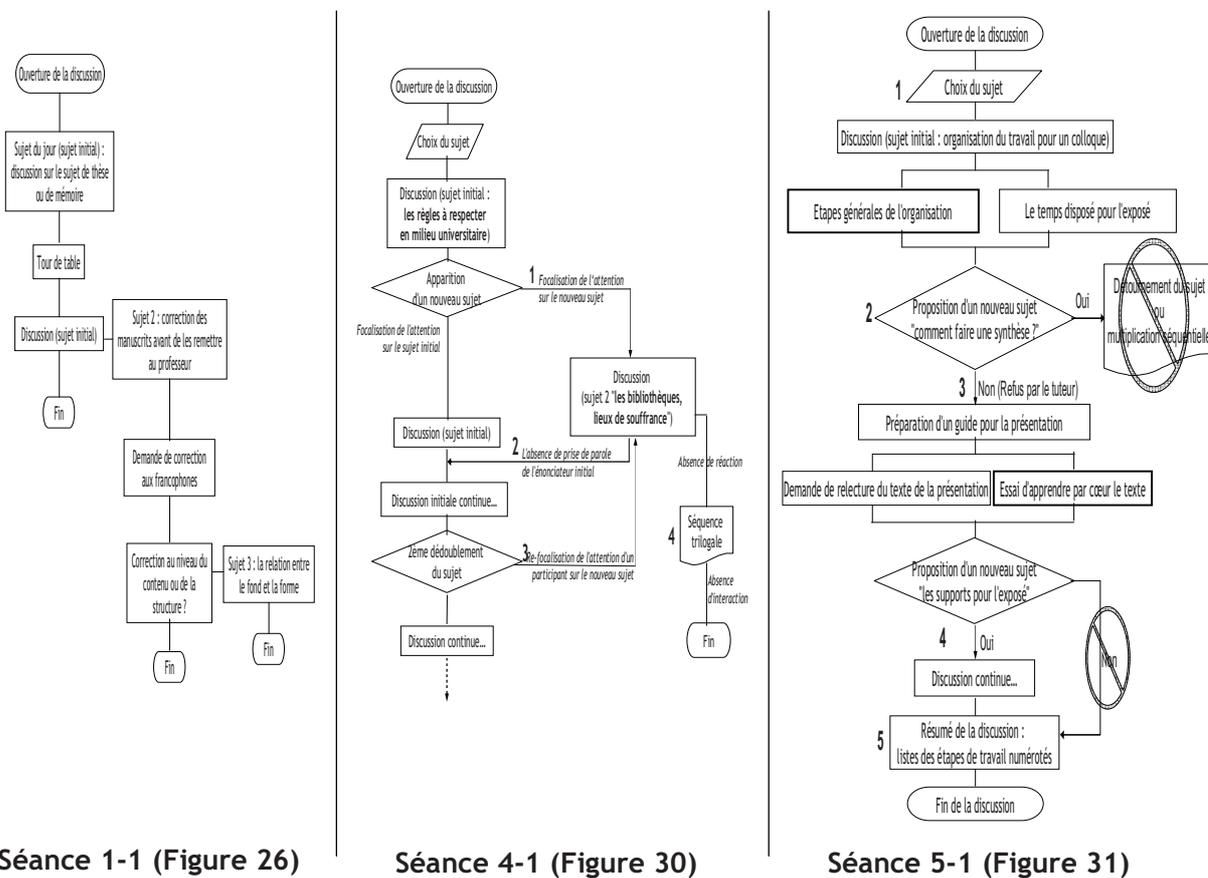


Figure 32 Structure de la discussion dans les séances 1-1, 4-1 et 5-1.

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 se 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, 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 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 sûre 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).

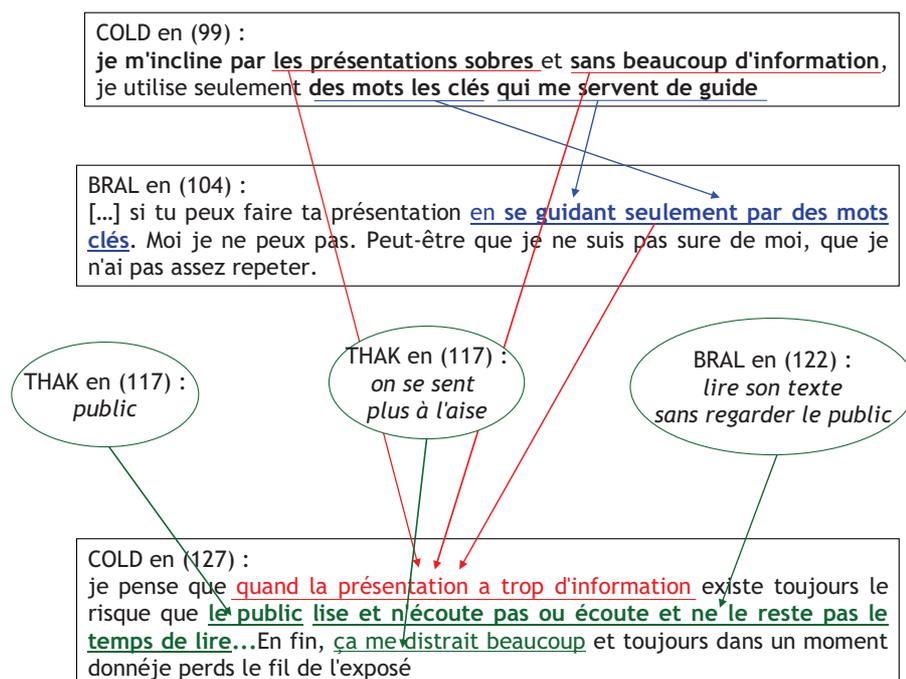


Figure 33 Processus de la construction des énoncés de COLD à partir de l'intervention de ses interlocuteurs.

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_m112001/00_m112001.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-recl.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.
- Psofka, 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/cogeter/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 abréviations

ADMO : Analyse du Discours Médiée par Ordinateur
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
CMO : Communication Médiée par Ordinateur
FAD : Formation A Distance
FAVI : Français Académique Virtuel International
FLE : Français Langue Etrangère
FLS : Français Langue Seconde
FOS : Français sur Objectif spécifique
FOU : Français sur Objectifs Universitaires
L1 : Langue première
L2 : Langue seconde
LE : Langue Etrangère
LM : Langue Maternelle
SPA : Séquence Potentiellement Acquisitionnelle
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

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

Sommaire	4
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 abréviations.....	306
Liste des figures	307
Liste des tableaux	308

Table des matières	309
Index des notions	314

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

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