

## **Focalisation multiple et émergence de savoirs nouveaux dans des échanges par clavardage**

Hyeon YUN<sup>1</sup> ; Françoise DEMAIZIÈRE<sup>2</sup>

<sup>1</sup> CRIFPE, université de Montréal, Canada ; <sup>2</sup> université Paris Diderot – Paris 7, France

### **Résumé**

*Notre étude porte sur les interactions entre apprenants de FLE de niveau avancé utilisant le clavardage (échanges à distance synchrones à base textuelle) dans un contexte académique. À partir des transcriptions des séances de clavardage, nous nous intéressons à la manière dont les apprenants conduisent la discussion dans le but d'échanger leurs savoirs sur les pratiques académiques. Dans un premier temps, notre analyse sur la production verbale de chaque apprenant participant à la discussion fait apparaître des aspects variés de focalisation, proches de la "bi-focalisation" dont parle Bange (1992). Ensuite, nous montrons la manière dont s'opère la collaboration entre participants afin d'assurer la construction commune de la discussion. Cette étape nous permet enfin d'examiner comment les savoirs sur les pratiques académiques naissent et se transforment au fil des interactions.*

### **Mots-clés**

clavardage, focalisation, échange à distance synchrone, contexte académique, apprentissage de LE

### **Abstract**

*Our study focuses on the interactions between learners of French as a foreign language at advanced levels using synchronous text-based computer mediated communication (chat) in an academic context. From the transcripts of chat sessions, we analyze how learners conduct a discussion in order to exchange knowledge and information about academic practices. First, our analysis of the learner's verbal production shows various aspects of focalization, which are similar to the bi-focalization of Bange (1992). Then we study the way*

*in which the collaboration between participants takes place for the construction and co-construction of the discussion. This step allows us to examine how knowledge about academic practices appears and evolves during the interactions.*

## **Keywords**

chat, focalization, distant synchronous exchange, academic context, foreign language learning

## **1. Introduction**

Les activités pédagogiques de clavardage, échanges à distance synchrones à base textuelle, sont en général envisagées en didactique des langues pour favoriser des échanges dynamiques en langue étrangère (LE). Depuis les années quatre-vingt-dix, de nombreux chercheurs (Chun, 1994 ; Kern, 1995 ; Warschauer, 1996 ; Negretti, 1999 ; Pellettieri, 2000 ; Sotillo, 2000 ; Noet-Morant, 2003 ; Tudini, 2003) ont souligné que la mise en œuvre des activités de clavardage dans différents contextes d'enseignement / apprentissage contribuent à l'acquisition d'une L2 chez les apprenants et au dynamisme des interactions.

Notre recherche s'intéresse à un usage peu étudié du clavardage dans l'enseignement / apprentissage du FLE (français langue étrangère) : dans un contexte académique et pour des apprenants de niveau avancé. Dans le cadre du projet interuniversitaire Favi (Français académique virtuel international, universités Paris 3 et Paris Dauphine), nous avons utilisé ce mode de communication "oral-écrit" (Anis, 1998) pour des étudiants en master ou doctorat et des chercheurs de nationalités variées travaillant dans une université française. La pratique interactionnelle s'organise sur la base d'une imbrication entre écriture et oralité, le but étant le développement de la spontanéité de l'oral dans un contexte académique. Étant donné qu'il s'agit de pratiquer un niveau de langue soutenu et de viser la précision tout autant que la fluidité dans les échanges, nous avons tenté de garder à la fois la valeur pédagogique de l'écrit et celle de l'oral lors de la conception des activités de clavardage (Yun & Demaizière, 2008).

Dans cet article, nous allons étudier, d'un point de vue interactionniste, la manière dont les apprenants construisent la discussion dans le but d'échanger leurs savoirs sur les pratiques académiques. À partir des transcriptions des séances de clavardage, la première partie de notre analyse fait apparaître une double focalisation ou focalisation multiple qui contient certains aspects similaires à la bi-focalisation dont parle Bange (1992) mais qui semble avoir ses propres caractéristiques. Dans la seconde partie, nous présenterons les énoncés que les apprenants construisent à partir des discours de leurs différents interlocuteurs et qui permettent d'approfondir le sujet en discussion. Nous examinerons également comment les savoirs sur les pratiques académiques naissent et se transforment au fil des interactions. Ces aspects semblent se mettre en place adéquatement et de manière spécifique grâce aux caractéristiques du clavardage. Cela nous permettra de montrer l'apport de l'outil de communication synchrone à base textuelle pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères dans un contexte particulier et avec un objectif d'apprentissage spécifique.

## **2. Caractérisation des interactions synchrones en L2 à base textuelle en milieu académique**

Nous nous proposons d'abord de voir ce qu'est la communication exolingue, notion approfondie sans cesse par de nombreux chercheurs interactionnistes-acquisitionnistes. Nous allons ensuite réfléchir sur des éléments utiles à nos analyses, qui sont apportés par les études sur la CMO (Communication Médinée par Ordinateur) telles que les spécificités linguistiques et discursives et les caractéristiques de l'outil de communication synchrone à base textuelle.

### ***2.1. Bi-focalisation dans la communication en situation exolingue***

De nombreux chercheurs ont tenté d'aboutir à une meilleure définition de la situation d'interaction entre des interlocuteurs qui ne disposent pas de la même langue maternelle. Plus particulièrement, la communication (ou conversation) exolingue est désignée comme "*celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants*" par Porquier (1984). Par ailleurs, 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. La communication exolingue correspond, pour eux, à des conversations dans lesquelles la langue utilisée est première pour un ou plusieurs participants et seconde pour l'autre ou les autres. L'un des participants au moins s'exprime donc dans sa langue maternelle durant l'échange. Par ailleurs, ils affirment que les conversations exolingues ont pour but l'assurance de l'intercompréhension (Alber & Py, 1986).

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.

En particulier, 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 :

*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 LI (Bange, 1992b).*

Pour Bange, 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 une coopération entre eux et une négociation. Lors de la communication exolingue, il y a toujours, d'une part, des asymétries et, d'autre part, 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 entre les compétences linguistiques, alors que les interactants ont une obligation de gérer cette situation asymétrique. Par ailleurs, durant la communication exolingue, les interactants doivent se focaliser à la fois sur l'objet thématique de la discussion et sur la résolution des obstacles linguistiques ou discursifs auxquels ils sont confrontés : bi-focalisation. Bange affine

notamment la définition de la bi-focalisation en 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 qu'Alber et Py ont mentionné, Bange précise que l'interaction exolingue requiert davantage que l'on porte attention aux opérations linguistiques et conversationnelles. Ceci étant lié au plan de la relation, il souligne le fait qu'il existe une bi-focalisation potentielle entre l'orientation ordinaire vers un but d'interaction 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 entre locuteur natif et locuteur non natif, et aux différences au niveau pragmatique et concernant les savoirs quotidiens.

## ***2.2. Communication à distance synchrone à base textuelle***

Gerbault (2006) caractérise la CMO (Communication Médinée par Ordinateur) comme une "*communication entre les humains instrumentalisée par les réseaux informatisés*". Parmi divers outils de CMO, le clavardage<sup>1</sup>, également appelé "*communication électronique scripturale synchrone*" (Anis, 2003), permet en particulier la transmission de textes en temps réel entre les participants à 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 (1998), 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*". Si l'on envisage globalement l'univers du clavardage, on peut constater le dynamisme de ce type de communication qui permet de faire des échanges à l'écrit (Yun & Demaizière, 2008 et 2009).

Par ailleurs, le clavardage a pour caractéristique l'utilisation des topogrammes (points de suspension, guillemets, parenthèses, etc.). Anis définit le topogramme comme un "*graphème ponctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique et énonciatif*" (Anis, 1988). Le terme "*topos*" signifiant "lieu" en grec, Anis les nomme "topogrammes" pour les intégrer à la

---

<sup>1</sup> Anis parle de "chat", comme beaucoup, nous préférons franciser le terme.

problématique des espaces graphiques. Les topogrammes comprennent des signes de ponctuation qui ont des fonctions syntagmatiques et polyphoniques dans une langue qui est de l'oral-écrit. La fonction syntagmatique permet de délimiter les différentes composantes de la phrase et du texte. La fonction polyphonique contribue à circonscrire le discours et à indiquer le décrochage énonciatif (Anis, 1988). 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). Le topogramme correspondant à la modalité non marquée, sa fonction démarcative est sous-entendue en fin de message en général. Par contre, Anis constate que les signes de ponctuation polyphoniques comme les guillemets et les parenthèses sont marginaux. Les signes de ponctuation ont été fréquemment utilisés par les participants à notre expérience avec différentes fonctions.

### ***2.3. Discours en interaction en LE dans un contexte académique***

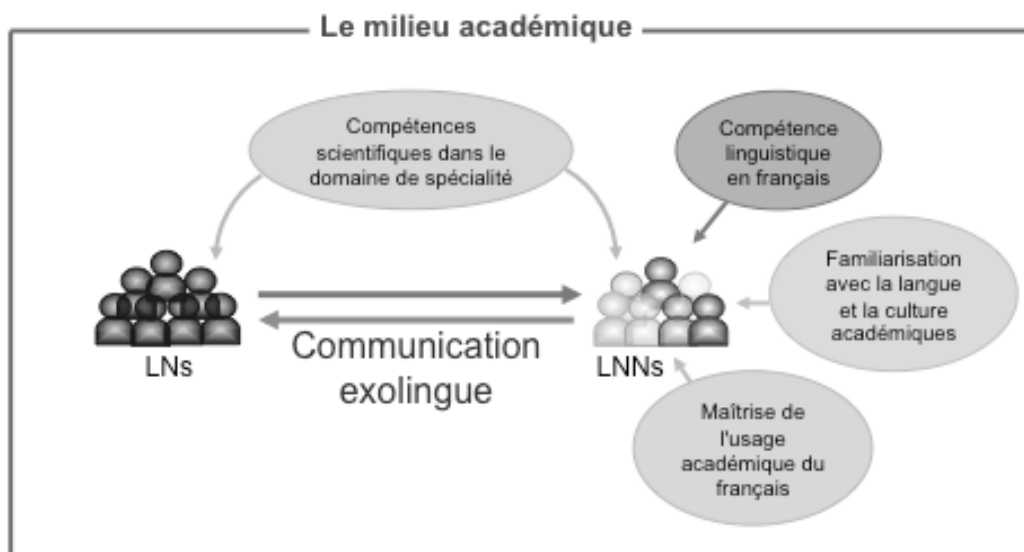
Pour Kerbrat-Orecchioni (2005), le "discours-en-interaction" est "*le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif*". Elle évoque l'idée que le discours est une construction collective et le produit d'un travail "collaboratif". La conversation étant considérée comme un des modes de manifestation et d'échange fondamental du discours, les objets auxquels elle s'intéresse sont toutes les formes de discours "échangé", qui mettent en présence deux personnes au moins. Le fonctionnement du discours est donc non seulement dialogique mais "dialogal" car il implique au moins deux locuteurs tandis que le discours "dialogique" n'implique qu'un seul locuteur, lequel convoque dans son discours deux ou plusieurs énonciateurs qu'il fait dialoguer dans un texte monologal.

Dans la même optique, nous tentons de mettre en rapport le discours-en-interaction de Kerbrat-Orecchioni avec la recherche de Mondada sur l'émergence de savoirs scientifiques par interactions entre "futurs chercheurs" en tenant compte des caractéristiques du contexte de travail. Selon Mondada (1999), un des traits permettant de caractériser le travail d'un groupe scientifique est la façon dont l'objet de discours que propose un de ses membres est susceptible d'être développé collaborativement par les autres. Le savoir est donc 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). Par ailleurs, Mondada (2005 : 15) souligne que "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". De ce point de vue, 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.

Nous représentons donc les interactions dans un contexte académique avec la figure 1. Pour nous, les apprenants constituent la première composante du contexte général d'apprentissage de la LE. Les interactions dans un contexte académique que nous proposons prennent donc en considération les facteurs suivants : le public et les interactions exolingues dans un contexte d'apprentissage spécifique.

Figure 1 : les interactions en LE dans un contexte académique



Comme le montre la figure 1, le contexte académique existe non seulement pour les étudiants étrangers (locuteurs non natifs : LNNs) mais aussi pour les natifs (LNs). Différents types d'échanges sont mis en situation dans ce contexte : les échanges informels entre étudiants et enseignants ou entre collègues ou bien des échanges plus formels pour intervenir dans des séminaires ou des réunions de travail. Il est également indispensable de se familiariser avec les interactions qui doivent être maîtrisées lors de manifestations du

monde académique. À la différence des natifs, les apprenants étrangers ont, de plus, besoin d'améliorer leur compétence linguistique en français en lien avec leur domaine de spécialité, de maîtriser l'usage académique du français au-delà de ce domaine. Les interactions dans un contexte académique sont donc considérées par nous comme 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.

Notre analyse va donc montrer de quelle manière les apprenants utilisent les topogrammes pour rendre plus manifeste l'aspect de bi-focalisation voire de focalisation multiple dans leurs énoncés. Nous soulignons également 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. Plus particulièrement, il est intéressant 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.

### **3. Construction de la discussion par clavardage sur les pratiques académiques**

Nous présentons d'abord brièvement l'expérience à travers laquelle nous avons recueilli les données. Nous effectuerons ensuite notre analyse en tenant compte des spécificités de l'outil (clavardage) et du contexte de la discussion.

#### ***3.1. Présentation de l'expérience***

Durant le déroulement du projet Favi, nous avons effectué deux expériences. Les extraits présentés dans cet article sont le fruit de la seconde expérience que nous avons effectuée en 2007-2008. Vingt-deux séances d'une heure environ ont été organisées entre six étudiants en moyenne par séance et un tuteur locuteur natif, sur *MSN Live Messenger*. Pour construire le corpus des activités de clavardage, nous avons converti le contenu de chaque session en format *Word*, fait la mise en page pour une meilleure organisation du corpus et introduit une codification de l'identité des apprenants. Dans les extraits d'échanges que nous présentons ici, les noms des participants sont codés.

Les thèmes de discussion ont été proposés par Hyeon Yun. La conception des activités a été basée sur le principe du FOU (Français sur Objectifs Universitaires) dont parle Hilgart (2008). Durant les activités, le tuteur locuteur natif intervenait pour réguler l'échange et les problèmes linguistiques et discursifs des apprenants. 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, de thèses ou d'articles scientifiques ; exposés, communications ou discussions diverses lors de réunions scientifiques ou de colloques. Il s'agissait donc d'aborder une discussion sur les pratiques académiques, de construire la question et d'y répondre en fonction de l'objet de discours, et ce avec une pertinence textuelle : les compétences discursives, argumentatives et textuelles s'imbriquent. Les séances ont eu lieu deux fois par semaine avec le même sujet de discussion afin de permettre aux étudiants de participer en fonction de leurs disponibilités.

### ***3.2. Aspects de double focalisation et de focalisation multiple dans les énoncés***

Nous avons avancé l'hypothèse que les interactions par clavardage dans un contexte académique ont lieu dans les conditions d'une double focalisation ou d'une focalisation multiple qui contient certains aspects proches de la bi-focalisation de Bange. Nous avons donc tenté de le montrer à travers l'utilisation des topogrammes : les participants aux séances de clavardage ont attribué différentes fonctions aux points de suspension, aux parenthèses et aux guillemets (fonctions complémentaires, métacommunicatives, etc.). On le voit dans les exemples suivants où les parenthèses ont une fonction métacommunicative ou servent pour un aparté.

#### ***3.2.1. Les parenthèses pour introduire un discours métacommunicatif***

Les apprenants se servent de parenthèses pour poser des questions sur ce qui n'est pas certain pour eux, comme dans l'exemple suivant.

### Exemple 1

IRIS:

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...

T<sup>2</sup>:

oui on peut avoir le participe passé de vousvoyer (séance 4-1).

FINA:

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).

Durant la séance 4, les étudiants sont invités à discuter sur des règles à respecter en milieu académique en France. L'apprenant se focalise ainsi non seulement sur le fil de la discussion mais aussi sur l'aspect linguistique des énoncés. Nous avons remarqué que les apprenants indiquent parfois, entre parenthèses, une seconde forme alternative, lorsqu'ils ne sont pas certains de l'adéquation de ce qu'ils viennent de formuler.

Voici des exemples.

### Exemple 2

ITAP:

Je suis en post-doc de littérature française, j'étudie l'idée d'Europe aux (dans les?) années Vingt du XIXe siècle

---

<sup>2</sup> T = Tuteur

(séance 1-1 : *la première rencontre*).

POLJ:

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 : *préparation à l'entretien d'embauche*).

Les apprenants ne sont pas certains d'avoir écrit un énoncé correct. Ils proposent alors d'autres possibilités entre parenthèses.

Nous pouvons ainsi constater 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. Ces énoncés peuvent être une demande de reformulation (implicite ou explicite) ou une proposition d'échanges brefs n'appartenant pas à la discussion principale, sollicitant la réaction des interlocuteurs en lien avec le sujet de discussion. Notamment, la question sur le point linguistique entre parenthèses est construite en parallèle de la discussion principale. Bien qu'elle ne concerne pas l'objet thématique de la discussion (focalisation principale), cette question joue un rôle important pour permettre à l'étudiant de se rassurer sur la pertinence de ses énoncés lors de la transmission par rapport au contexte de la discussion (focalisation périphérique).

### *3.2.2. Aparté*

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, on rencontre des énoncés entre parenthèses qui sont des échanges hors du sujet de discussion et peuvent être considérés comme un aparté.

#### Exemple 3

BRAF:

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 : *Comment rédiger un mémoire ou une thèse en français ?*)

Dans l'exemple 3, 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.

Ou encore,

#### Exemple 4

T :

"de petites questions" (car "des" est immédiatement suivi d'un adjectif "petites")

(séance 11-2) .

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.

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. La bi-focalisation semble se mettre en place de manière adéquate et spécifique grâce aux caractéristiques de l'outil de communication à base textuelle. 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
  - l'objet thématique de la discussion ;
  - les obstacles linguistiques ou discursifs rencontrés lors des échanges ;
- le contexte, le contexte académique ;
- la particularité du mode de communication, le clavardage, la communication synchrone à base textuelle.

À travers notre expérience, nous pouvons constater que cet aspect a été observable durant toute la durée des activités de clavardage dans un contexte académique.

### ***3.3. Émergence de savoirs nouveaux lors d'interactions par clavardage***

Selon Noet-Morant (2003 : 396), 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. Elle constate que "*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*". Nous avons donc avancé l'hypothèse que 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 et de faire émerger des savoirs nouveaux sur les pratiques académiques à travers les échanges par clavardage.

Nous allons examiner une des séances dans laquelle nous avons pu relever un dynamisme particulier des interactions entre participants. Celle-ci a eu pour objet de discuter de la manière d'organiser le travail pour se préparer à une rencontre scientifique, tout en partageant les stratégies de chacun. Nous nous sommes intéressées aux aspects suivants : la manière de développer des séquences question-réponse et d'introduire des chiffres dans ses propres discours.

### *3.3.1. Le développement du sujet dans les séquences question-réponse*

Nous nous sommes intéressées d'abord à la manière d'organiser les informations à travers des séquences 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. Voici d'abord une question posée par le tuteur pour ouvrir une discussion.

#### Exemple 5

23 T:

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

La question a pour but d'amener les apprenants à faire émerger des informations spécifiques, pratiques et académiques et cela exige un processus de réflexion en interaction. Ce processus de réflexion 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.

Trois apprenants (GREE, FINA, ROUE) prennent la parole pour répondre à la question de T en (23). Voici trois types de réponse différents

#### Exemple 6

1. La réponse de GREE

25 GREE:

initialement faire un macro planning...

...

28 GREE:

sur les grandes étapes qui ont à voir à l'organisation de mon travail...

29 GREE:

pour respecter les délais...

...

34 GREE:

et puis évidemment commencer le micro travail ...

35 GREE:

mes diapos, établir en expliquant ma réflexion...

2. La réponse d'EGYH

36 EGYH:

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.

3. La réponse de ROUE

30 ROUE:

S'il s'agit d'une proposition de communication, je commence par établir un emploi du temps et travailler sur mes diapos.

...

42 ROUE:

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:

Dès que ma directrice m'envoie ses commentaires et les éventuelles corrections, je reprends mes diapos et je retravaille là-dessus.

Dans le premier cas, GREE compose ses propos en plusieurs répliques. 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 sans possibilités d'inférence a provoqué, en conséquence, une rétroaction négative de ses interlocuteurs après plusieurs tours de parole. EGYH, quant à lui, tente d'exprimer ses idées en une seule proposition en utilisant une subordination et la conjonction appropriée pour une meilleure organisation. Dans le dernier cas, à l'opposé d'EGYH, ROUE 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. Ensuite, avec un léger décalage dans le temps, il prend de nouveau la parole en (42) pour expliquer l'étape suivante. Pour finir son intervention, il enchaîne en (46). Cependant, malgré les efforts qu'il a faits en intervenant plusieurs fois, ses propositions ne suscitent pas de réactions particulières de ses interlocuteurs, y compris du tuteur. Il réagit donc. Voici la suite de la séquence :

#### Exemple 7

54 ROUE :

Je n'ai pas de rétroaction de votre part!

55 EGYH :

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 :

il me semble que c'était bien les étapes que ROUE décrivait plus haut

Dans l'exemple 7, EGYH intervient, en (55), pour faire un complément à ROUE sous forme de résumé, et l'intervention de T en (57) contribue également à faire émerger 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 jouent un rôle important pour

déclencher une nouvelle séquence de discussion par la suite. Par ailleurs, elles ont permis de focaliser l'attention des autres participants sur ce qu'a dit ROUE. Ses propos deviennent alors "*un point d'attention conjointe dans la discussion*" comme le mentionne Mondada (2005).

### *3.3.2. L'introduction de chiffres au début de la réplique*

Dans la même séance, nous avons découvert une manière particulière de construire les discours : l'introduction de chiffres en début de réplique. Voici un exemple :

#### Exemple 8

167 T:

si vous deviez résumer les différentes étapes d'élaboration d'une communication, que diriez-vous ?

...

169 ROUE:

1. établir un emploi du temps (à respecter!)

170 GREE:

projet/écriture de la problématique/power point/texte en forme télégraphique/entraînement!

171 CGOW:

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:

2. Préparer un document en Power Point avec les idées générales.

173 T:

alors prenons le tout étape par étape

174 T:

oui ROUE ...

175 ROUE:

Merci.

...

181 ROUE:

3. Rédiger un texte cohérent avec ces idées dans un autre document (par exemple sur format papier ou dans Word).

182 BRAL:

ce sont pardon

183 T:

je suis d'accord aussi avec CGOW (alias CGOW)

184 EGYH:

1. préciser les mots-clé et les idées-clé de mon sujet

185 EGYH:

2. préparer un plan détaillé.

186 EGYH:

3; commencer à rédiger.

187 ROUE:

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.

Suite à la question de T en (167), les apprenants prennent la parole pour y répondre. Parmi différentes interventions, la façon de numéroter les étapes de ROUE semble attirer

l'attention de T qui désigne alors ROUE en (174) pour qu'il donne les étapes suivant ce qu'il a proposé. 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, en conséquence, apparaître une sorte de "liste des étapes pour l'organisation du travail". Chaque élément de la liste étant apporté par différents participants sous un format numéroté, ils apparaissent alors comme facilement identifiables. Comme l'explique Mondada (2005), 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 : c'est l'enchaînement des tours de parole pour un travail d'équipe en face-à-face. Cependant, ce mécanisme ne correspond pas tout à fait à l'enchaînement des tours de parole par 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. En conséquence, plusieurs objets de discours apparaissent de façon successive mais sans se "nourrir collectivement". Nous pouvons constater que la façon de co-construire une séquence avec des répliques numérotées par chaque participant permet de caractériser des aspects spécifiques observables dans les échanges à base textuelle.

#### **4. Conclusion**

Cette étude a permis de montrer certaines spécificités des discussions synchrones à base textuelle dans un contexte particulier. Le clavardage dans un contexte académique prend en compte le contenu, la forme des échanges, le contexte et le mode de communication à la fois. Nous avons pu le constater à travers l'utilisation des topogrammes qui influencent la construction et le développement des discours scientifiques. Au-delà de la résolution des obstacles linguistiques ou discursifs, les topogrammes contribuent à préciser divers aspects que l'on ne peut verbaliser ou exprimer dans le discours faute de visibilité de l'interlocuteur, durant une discussion à base textuelle. La focalisation périphérique joue un rôle important pour faciliter les interactions entre apprenants et les mettre dans un contexte d'apprentissage approprié. C'est la raison pour laquelle nous insistons sur l'existence d'une focalisation

multiple que peuvent exploiter les apprenants participant à la discussion par clavardage dans un contexte spécifique. Cette focalisation multiple est particulièrement riche de potentialités dans un contexte très clairement délimité comme celui de notre expérience.

Par ailleurs, le clavardage dans un contexte académique offre la possibilité d'approfondir les discussions et d'enrichir l'échange d'information sur une thématique grâce à la co-construction particulière qu'il permet. Les questions du tuteur sur le sujet du jour ont aidé les apprenants à mieux construire le fil conducteur de la discussion. Ils ont perçu 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 les autres apprenants prenant le statut d'interlocuteurs et de collaborateurs. Ceci peut leur permettre de gérer et d'approfondir les éléments essentiels d'une discussion et les aider à mieux argumenter.

Nous tenons à mettre l'accent sur le rôle des participants aux échanges pour faire émerger des savoirs et des savoir-faire académiques de manière plus favorable. Pour ce qui est du tuteur, les questions qu'il pose aux apprenants ainsi que ses réactions influencent considérablement le fil de la discussion notamment au début des activités. Il doit savoir attirer l'attention des participants, et parfois les réorienter vers un nouveau sujet ou refuser un thème de discussion. Pour ce qui est des apprenants, une fois l'objectif des activités de clavardage compris, la possibilité d'aborder plusieurs sujets et d'intervenir simultanément leur offre le grand bénéfice de pouvoir enrichir la discussion tout en respectant le sujet proposé au début. Ils se sont montrés capables d'organiser et de transmettre des informations en utilisant des stratégies adaptées à l'outil de communication. Lors de la co-construction du discours entre participants, nous remarquons deux niveaux différents : le niveau macro de conduite de la discussion par les apprenants et le niveau micro de la gestion locale par le tuteur et on observe une complémentarité. 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.

Pour conclure, nous mettons l'accent sur la spécificité de l'outil : "des stratégies adaptées à l'outil de communication". Le fait de pouvoir numéroter ses propres discours ou de compléter celui de l'autre 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 et de compléter le discours les uns des autres.

## Références

### *Bibliographie*

Alber, J.-L. & Py, B. (1985). "Interlangue et communication exolingue ". In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (2004). *Un parcours au contact des langues : textes de Bernard By commenté*. Paris : Didier. pp. 171-186.

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>

Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.

Bange, P. (1992b). "À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n°1. pp. 53-85.

Chun, D. M. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, vol. 22, n° 1. pp. 17-31.

Degache, C. & Tea, E. (2003). "Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet". In Degache, C. (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.

Disponible en ligne : <http://lidil.revues.org/document1723.html>

Gerbault, J. (dir.) (2006). *La langue du cyberspace. De la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan.

Hilgart, E. (2008). "Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs". *Mélanges CRAPEL*, n° 31. pp. 129-143. Disponible en ligne : [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/07\\_Hilgart\\_E.pdf](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/07_Hilgart_E.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.

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.

Negretti, R. (1999). "Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 3, n° 1. pp. 75-87. <http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>

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.

Pellettieri, 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.

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.

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, P.-R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sotillo, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 4, n° 1. pp. 82-119. <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>

Tudini, V. (2003a). "Using native speakers in chat". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 7, n° 3. pp. 141-159. <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html>

Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom". *Calico Journal*, vol. 13. pp.7-26.

Yun, H. & Demaizière, F. (2008). "Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : le clavardage au service du français académique". *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. pp.255-276. [http://acedle.org/IMG/pdf/Yun\\_Demaiziere\\_Cah5-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Yun_Demaiziere_Cah5-1.pdf)

Yun, H. & Demaizière, F. (2009). "Des interactions à distance synchrones pour améliorer la compétence argumentative d'apprenants de FLE ?". *Actes du colloque Epal 2009*. [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/pdf/epal2009-yun-demaiziere.pdf](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-yun-demaiziere.pdf)

## **À propos des auteures**

**Hyeon Yun** a soutenu sa thèse en didactique des langues étrangères à l'université Paris 3 en novembre 2009. Elle s'intéresse aux aspects acquisitionnels lors d'interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE. Elle est actuellement chercheuse postdoctorale au CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) dans l'équipe du professeur Thierry Karsenti à l'université de Montréal. Ses recherches portent sur l'analyse du discours en interaction à distance entre enseignants / futurs enseignants sur l'e-portfolio *Eduportfolio.org*.

**Courriel :** [hyeon.yun@umontreal.ca](mailto:hyeon.yun@umontreal.ca)

**Françoise Demaizière** travaille depuis de nombreuses années sur le lien entre linguistique, didactique des langues et utilisation pédagogique des technologies, domaine dans lequel elle encadre des recherches. Elle est actuellement rédactrice en chef de la revue *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication, Alsic*.

**Courriel :** [francoise.demaiziere@paris7.jussieu.fr](mailto:francoise.demaiziere@paris7.jussieu.fr)

**Toile :** <http://didatic.net>