



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 6, n°2 | 2003

Vol. 6, n°2

Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ?

Conversational elements of online chatting: speaking practice for distance language learners?

Vincenza Tudini



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2231>

DOI : 10.4000/alsic.2231

ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

Vincenza Tudini, « Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? », *Alsic* [En ligne], Vol. 6, n°2 | 2003, document alsic_n11-
pra1, mis en ligne le 15 décembre 2003, Consulté le 12 octobre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2231> ; DOI : 10.4000/alsic.2231

CC-by-nc-nd

Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? [*]

Vincenza TUDINI

Université d'Australie du Sud, Australie

Résumé : *L'un des enjeux fondamentaux d'un cours de langue à distance est de pouvoir fournir un étayage, un accompagnement et une évaluation qui soient adaptés aux apprenants, et susceptibles de les aider à développer leur interlangue. Tout en constituant l'une des motivations principales du choix des étudiants pour un cours de langue, l'interaction orale est censée contribuer au développement de l'interlangue dans la mesure où elle favorise le processus de négociation du sens. Dans le cas des étudiants en présentiel, les progrès en expression orale en langue cible sont favorisés principalement grâce aux aides fournies en classe lors du cours. On se demandera comment les étudiants à distance/en ligne, qui ne peuvent pas être présents sur le site, peuvent pratiquer l'interaction orale. Dans une perspective conversationnelle et acquisitionnelle en langue seconde, l'auteure envisage les aspects qui sont communs aux interactions en face à face et au clavardage, dans le but d'évaluer le potentiel des outils de communication synchrone à base textuelle comme vecteurs du développement de la compétence d'expression orale et de l'interlangue, chez des apprenants de langue à distance. Pour ce faire, l'auteure propose une synthèse des résultats d'études antérieures portant sur les outils de communication synchrone à base textuelle et procède à l'identification de certaines caractéristiques de l'interaction orale, présentes dans les sessions de clavardage de deux groupes d'apprenants d'italien de niveau intermédiaire. L'étude porte en particulier sur les stratégies de réparation et d'intégration de formes cibles, sur la variété des actes de langage, notamment les questions et les demandes de clarifications, ainsi que sur la présence de marqueurs discursifs.*

- 1. Introduction
- 2. Contexte d'enseignement et d'apprentissage : stratégies pour le développement de la compétence d'interaction orale à distance
- 3. Cadre méthodologique : les indicateurs du discours oral
- 4. Brève présentation des tâches et modalités

- 5. Analyse et discussion
- 6. Conclusion
- Références

1. Introduction

Etudier des langues à distance constitue une option intéressante pour des étudiants en recherche de flexibilité. Cependant, l'un des enjeux fondamentaux d'un cours de langue à distance est de pouvoir fournir aux apprenants un étayage, un accompagnement[1] et une évaluation qui leur soient adaptés, et qui soient susceptibles de les aider à développer leur interlangue. Cette question s'avère particulièrement complexe lorsqu'il s'agit du développement de l'interlangue par le biais de l'interaction orale. Le potentiel du clavardage[2] en tant que lieu de pratique de l'interaction orale en italien est exploré à la lumière du projet de la Fondation Cassamarca Italian Online [ItalianOnline03], à l'Université d'Australie du Sud.

Un certain nombre de chercheurs en acquisition des langues $\$$ LA, *Second Language Acquisition*) et en CAO (Communication Assistée par Ordinateur) ont mis à jour des similitudes entre les interactions textuelles via l'ordinateur et les interactions en face à face. Ces études, menées pour la plupart avec des étudiants en présentiel, sont particulièrement pertinentes dans le contexte de la formation à distance.

Chun [Chun94] a montré que les discussions en classe assistées par ordinateur semblaient faciliter l'acquisition de la compétence d'interaction dans la mesure où les étudiants tendaient à développer de nombreuses formes de prises de parole. La décentration de l'enseignant y joue un rôle déterminant en donnant aux apprenants davantage de pouvoir dans la gestion des échanges. Ainsi l'auteur émet l'hypothèse que la CAO à base textuelle constitue une passerelle intéressante entre la compétence d'expression écrite et celle d'expression orale. L'analyse extensive d'archives[3] de clavardage en français, réalisée par Kern [Kern95], montre qu'un plus grand nombre d'échanges étudiant-étudiant ont lieu lors de sessions sur ordinateur que lors de sessions en face-à-face avec un enseignant. Le chercheur montre aussi que les phrases tendent à être moins élaborées et plus courtes dans les sessions sur ordinateur étant donné qu'elles donnent généralement lieu à davantage de réponses que les énoncés plus complexes ([Kern95] : 468). Une étude expérimentale de Warschauer [Warschauer96] comparant l'échange en face-à-face avec l'échange électronique semble contredire les résultats de Kern [Kern95] sur le manque de complexité linguistique du matériel langagier produit sur les forums électroniques. Cette étude montre qu'un groupe de 16 apprenants d'anglais langue seconde utilise un matériel langagier lexicalement et syntaxiquement plus complexe, relevant d'un style plus soutenu, dans les échanges électroniques que dans les échanges en face-à-face. Warschauer [Warschauer96] met aussi à jour le fait que la participation des étudiants augmente et est plus également répartie dans les échanges électroniques que dans ceux qui se déroulent en face-à-face.

L'étude de Negretti [Negretti99] sur des sessions de clavardage en anglais entre locuteurs non

natifs s'inscrit dans la perspective de l'analyse conversationnelle et porte sur les différences entre l'interaction par clavardage et l'interaction en face-à-face. Ses observations reposent sur des clavardages de groupe, conduits en utilisant le logiciel *Webchat*, où se mélangent des envois de type individuel (*one-to-one*) et de type collectif. Des locuteurs natifs participent aussi à ces sessions. Les aspects essentiels de l'interaction orale analysés par Negretti [Negretti99] lors de sessions de clavardage sont : la structure globale de l'interaction et l'organisation des séquences, l'organisation interne des interventions (notamment les ouvertures et les fermetures), l'architecture des tours de parole, l'expression des aspects paralinguistiques et quelques variables pragmatiques. Ces caractéristiques conversationnelles sont toutes présentes dans les sessions de clavardage mais sont traitées de façon très différente. Cette étude demanderait à être reconduite dans un contexte de binômes, étant donné que ces différences pourraient apparaître de façon moins marquée dans un clavardage restreint à deux participants. Quoique la compétence orale ne fasse pas spécifiquement l'objet de son étude et malgré les différences mises à jour, elle affirme néanmoins avoir observé une amélioration de la compétence orale des participants après deux mois d'activité de clavardage ([Negretti99] : 78).

Pellettieri [Pellettieri00] s'attache particulièrement à la question de la compétence grammaticale dans une étude du clavardage en tant qu'outil pour la négociation du sens. Son étude est basée sur un modèle de la négociation chez les locuteurs non natifs établi par Varonis et Gass [VaronisGass85]. Les tâches qui facilitent l'apprentissage collaboratif et qui reposent sur l'utilisation correcte de la langue cible jouent un rôle déterminant dans les sessions de clavardage à deux étudiées. Un outil de clavardage légèrement différent (*Y-Talk*) est utilisé dans cette étude et permet aux apprenants de visionner et d'interrompre (comme lors d'une discussion orale) l'élaboration des messages des autres participants à mesure que ceux-ci les écrivent. Ceci est différent des outils de clavardage courants avec lesquels les participants ne peuvent voir que la version finale envoyée par les interlocuteurs. Les transcriptions des négociations des apprenants montrent que 70 % des corrections explicites et 75 % des corrections implicites conduisent à l'incorporation des formes cibles dans la suite de la discussion. Sachant que l'incorporation des formes cibles perturbe souvent la dynamique de la conversation, ces exemples d'incorporation ne sont répertoriés que dans la mesure où ils apparaissent dans des négociations contribuant à la dynamique conversationnelle. On constate une grande part d'autocorrection, comme l'indiquent l'utilisation de la touche d'effacement et la réparation des erreurs de type typographique, orthographique et morphologique (notamment les fautes d'accord).

Sotillo [Sotillo00] compare la communication à base textuelle synchrone et asynchrone et conclut à une plus grande ressemblance de la première avec le langage parlé. Comme dans l'étude de Pellettieri, la communication synchrone présente des fonctions du discours qui

rappellent les types de modifications interactionnelles qu'on trouve dans les conversations en face-à-face, considérées comme nécessaires pour l'acquisition d'une langue seconde. ([Pellettieri00] : 82)

L'étude de Blake [Blake00] teste l'hypothèse interactionnelle dans un contexte de CAO avec

des apprenants d'espagnol travaillant en binômes et conclut que la plupart des négociations entre étudiants sont initiées par des confusions lexicales plutôt que des confusions morphologiques ou syntaxiques. Il constate par ailleurs l'importance de la conception de la tâche pour susciter des négociations chez les apprenants, dont il nous apprend que le plus grand nombre est obtenu par des tâches du type "reconstitution de puzzle" ([Blake00] : 128).

En résumé, les caractéristiques principales de la CAO synchrone dont fait état la recherche montre qu'elle présente certains avantages par rapport aux interactions en face-à-face ayant lieu dans la classe et peut aussi servir de tremplin pour l'entraînement à l'interaction verbale. Ce que l'on peut également relever dans ces études c'est le fait que si les enseignants de langue veulent faire du clavardage une activité à part entière dans leurs cours, à la fois pour les étudiants en présentiel et pour ceux à distance, la conception de la tâche demeure un élément fondamental pour faire en sorte que les apprenants s'impliquent dans le type de négociation propre à la conversation authentique, et pour éviter que le clavardage devienne une fin en soi. Pellettieri ([Pellettieri00] : 71) et Blake ([Blake00] : 138) soulignent l'importance d'une tâche appropriée et stimulant l'adhésion afin que l'apprentissage collaboratif et la négociation du sens aient lieu. Le binôme semble par ailleurs la configuration privilégiée des sessions de CAO pour apprenants de langues, d'après ces deux auteurs.

Les enseignants de langues étrangères sont en droit de s'interroger sur la possibilité de transférer ces conclusions au domaine de l'enseignement et apprentissage des langues, étant donné que beaucoup d'aspects fondamentaux de l'interaction orale sont absents des activités de clavardage. Ainsi, les apprenants n'ont pas à articuler pour clavarder et n'intègrent donc pas les différents aspects physiques de la parole qui sont liées à l'interaction orale. Les aspects non verbaux de la communication comme l'expression faciale, le contexte et la pragmatique de l'interaction orale sont aussi des éléments importants pour une communication réussie. Une étude de Kramersch et Andersen souligne que même dans le cadre d'interactions multimédias filmées, les apprenants sont placés dans un contexte quelque peu appauvri en comparaison avec des interactions qui se déroulent dans un contexte "réel" qui comprend :

non seulement la gestuelle, les expressions faciales, les mouvements du corps, les éléments sonores verbaux et non verbaux, la proxémique mais aussi les artefacts culturels comme les bruits de circulation, la musique folk, les images et affiches, les paysages et les plans de ville ([KramerschAndersen99] : 32).

L'interaction orale en contexte réel est une activité multidimensionnelle traversée par une multiplicité d'indices porteurs de sens. On peut cependant soutenir que ces indices ne sont pas plus présents dans le contexte de la salle de classe traditionnelle, même lorsque les enseignants de langues mettent tout en œuvre pour créer un microcosme de la culture-cible, utilisant pour cela supports, affiches et musique par exemple.

L'activité de clavardage textuelle semble aussi exempte de beaucoup des éléments non verbaux contextuels qui à l'évidence donnent du sens à la communication. Il est donc étonnant que malgré ce défaut apparent d'étayage contextuel, la recherche en CAO semble indiquer que la

communication à base textuelle est une activité motivante et digne d'intérêt pour le développement de l'interlangue, en particulier en tant qu'elle constitue une passerelle vers l'interaction orale. L'activité de clavardage peut techniquement être envisagée comme une activité d'expression écrite mais cela ne signifie pas pour autant qu'elle appartient au domaine de l'écrit, comme le suggère Kern :

[les étudiants] peuvent dans une large mesure fonctionner dans un cadre qui ressemble à celui de l'interaction orale, même si le media est celui de l'écrit
([Kern95] : 460).

Un des objectifs de la présente étude est d'envisager, en se basant sur l'analyse conversationnelle et la recherche en acquisition, les éléments de l'interaction orale communs à la fois à la situation de face-à-face et à celle du clavardage, en dehors de la dimension temporelle de la communication. La présence de ces éléments est analysée ci-dessous dans le contexte d'une session de clavardage d'un groupe d'apprenants d'italien de niveau intermédiaire. Ceux-ci sont des "internes" c'est-à-dire des étudiants qui assistent aux cours organisés sur le campus même. L'analyse est menée sur des sessions qui impliquent à la fois des grands et des petits groupes (cette dernière donnée étant moins bien représentée dans la recherche en CAO, sauf dans les travaux de Negretti [Negretti99]). Un autre objectif pédagogique de notre étude est par conséquent de déterminer si le discours de type clavardage, plus spécifiquement le discours d'apprenants d'italien au niveau intermédiaire, est suffisamment proche du discours oral pour soutenir le développement de la compétence d'expression orale et de l'interlangue chez les apprenants de langues à distance. Ceci devrait permettre aux enseignants de langues d'envisager l'intégration de tâches basées sur le clavardage dans des programmes de langues, qui agiront comme passerelles vers l'interaction orale, à la fois dans des programmes "internes" et "externes" (à distance), où les activités quasi orales susceptibles d'accompagnement et d'évaluation sont davantage requises. Les utilisateurs réguliers du clavardage sont familiers de la connotation conversationnelle du clavardage mais les aspects oraux n'ont pas encore été entièrement déterminés par la recherche jusqu'à présent.

Il faut toutefois noter que nombre des caractéristiques de l'interaction orale identifiées dans la présente recherche peuvent être définies différemment dans le contexte de la CAO, en raison des contraintes imposées par le média, comme on le voit dans l'analyse de Clark et Brennan ([ClarkBrennan91] : 141-142) sur la manière dont le discours varie suivant le média, ainsi que dans la différenciation faite par Negretti [Negretti99] entre le clavardage et la conversation. La nature de la tâche [Blake00] est aussi susceptible d'influencer le degré de négociation et conséquemment l'"oralité" du discours des apprenants.

La section suivante décrit les stratégies couramment utilisées dans les cours d'italien en formation à distance à l'Université d'Australie du Sud et la manière dont le clavardage peut contribuer à fournir des occasions supplémentaires de contrôle pour l'enseignant et l'apprenant dans des activités quasi orales.

2. Contexte d'enseignement et d'apprentissage :

stratégies pour le développement de la compétence d'interaction orale à distance

Dans le cas des étudiants du campus, les progrès des apprenants en expression orale en langue cible sont suivis et contrôlés principalement dans la salle de classe. Parmi les étudiants "externes" (c'est-à-dire éloignés du campus), ceux vivant en zone urbaine sont encouragés à assister aux cours de langues en petits groupes, l'objectif étant l'interaction orale. Cependant, beaucoup d'entre eux n'assistent pas à ces cours, en particulier les étudiants hors zone urbaine éparpillés sur tout le territoire australien ou même hors Australie. Les technologies traditionnelles aussi bien que nouvelles facilitent la diffusion de programmes de langues à distance qui cherchent à traiter la notion de compétence en interaction orale.

Le tableau 1 décrit quelques stratégies pour le développement de la compétence d'expression orale au sein des programmes de formation à distance à l'Université d'Australie du Sud, dont les étudiants ne peuvent assister ni aux cours intensifs ni aux cours de conversation en présentiel. Notons que la forte représentation de la communauté italienne en Australie et dans d'autres pays à forte immigration italienne, donne à l'apprenant distant d'italien des options supplémentaires, qui ne sont pas forcément accessibles aux apprenants d'autres langues. Une échelle allant de "faible" à "haut" a été utilisée pour évaluer à la fois le niveau de contrainte et le degré d'accompagnement/évaluation que l'enseignant de langue est à même de proposer pour chacune des activités mentionnées.[4]

Tâches / outils technologiques	Niveau de contrainte	Degré de contrôle / Potentiel pour l'évaluation
Conversations téléphoniques (avec un enseignant)	Haut	Haut
Téléconférences (téléphone)	Haut	Moyen
Ressources multimédia (audio, vidéo, cédéroms)	Haut	Haut
Radio communautaire italienne	Faible	Faible
Cours de conversation financés par le gouvernement italien	Faible	Moyen
Chaîne de télévision nationale italienne via le câble / le satellite	Faible	Faible
Films italiens, informations télévisées via le Service de	Faible	Faible

Diffusion Spécial financé par l'État australien		
Projets requérant des entretiens avec la communauté italienne locale	Haut	Moyen
Conversations avec des voisins, amis ou parents italiens	Faible	Faible
Conversations de type clavardage en ligne (étudiants seulement)	Haut	Haut
Conversations de type clavardage en ligne avec des locuteurs natifs	Haut	Haut
Forums et courriels audio	Haut	Faible

Tableau 1 - Tâches et outils technologiques pour le développement de la compétence d'expression orale d'étudiants d'italien à distance.

Les environnements ci-dessus présentent des avantages et des inconvénients pour l'enseignant et l'apprenant qu'il n'est pas de notre propos d'expliquer ici^[**]. On se contentera de préciser que malgré les différentes activités de compréhension orale, consignes et procédures d'évaluation mises en place pour favoriser l'interaction orale, le poids de l'évaluation en relation à cette compétence est très faible (20 à 30 %) et reflète le degré d'accompagnement/évaluation qui peut raisonnablement être proposé aux étudiants "externes". C'est pourquoi le clavardage a été introduit comme composante faisant l'objet d'une évaluation (5 à 10 %) à la fois pour les cours en présentiel et à distance.

Du point de vue de l'évaluation, la capacité d'imprimer une archive des interactions des apprenants est un outil de contrôle et d'évaluation utile pour les étudiants à distance. Contrairement aux enregistrements audio ou aux contributions aux forums vocaux asynchrones, où les étudiants peuvent écrire leurs réponses avant de les enregistrer, l'immédiateté des interactions en temps réel via l'ordinateur fournit un "instantané" de l'interlangue des apprenants comme cela pourrait se passer dans un dispositif oral. Il est aussi plus difficile pour les étudiants de soumettre un travail qui n'est pas le leur quand ils entreprennent une activité de clavardage comptant pour leur évaluation, leurs sessions de clavardage protégées par un mot de passe étant enregistrées en temps réel et accessibles à l'enseignant et aux autres étudiants inscrits au cours.

La section suivante décrit les caractéristiques de l'interaction orale issue d'une exploration plus précise passant par l'analyse des sessions de clavardage des apprenants de langues et parmi ces caractéristiques, elle définit celles qui font l'objet de la présente étude.

3. Cadre méthodologique : les indicateurs du discours oral

Il n'est pas dans notre intention de fournir ici une description complète des caractéristiques du discours italien, nous renvoyons pour cela aux études exhaustives faites par des analystes de la conversation comme Bazzanella [Bazzanella94], [Bazzanella02]. Cependant certaines dimensions de la conversation présentent un intérêt particulier pour l'enseignement et l'apprentissage et doivent être intégrées à la pratique des étudiants. Les paramètres paralinguistiques sont des éléments manifestement absents de la CAO. D'autres éléments nécessiteraient une exploration plus poussée dans le contexte particulier du clavardage : les normes pragmatiques et interactionnelles, la grammaire et le lexique, les actes de langage, les fonctions du langage, les marqueurs discursifs, les négociations et les réparations. Cette étude se concentre sur les réparations et l'incorporation des formes cibles, la variété des actes de langage (en particulier les questions et les demandes de clarifications) ainsi que sur la présence de marqueurs discursifs et d'indices d'implication rétroactive[5].

Les réparations sont une caractéristique du discours oral qui peut être initiée par une rétroaction implicite ou explicite de la part de l'interlocuteur ou qui peut être de l'initiative du locuteur lui-même (autocorrection). Une attention particulière a été apportée aux réparations, ainsi qu'à toute forme d'incorporation des formes cibles qui résulterait de celles-ci, étant donné que cette incorporation est considérée par les chercheurs acquisitionnistes comme un indicateur majeur de la négociation du sens, et de ce fait se trouve être aussi un indicateur majeur du discours oral et de l'éventuel développement de l'interlangue.

Les actes de langage et les fonctions du langage ont une place centrale dans le discours oral et on devrait de la même façon les retrouver dans le clavardage si l'on veut que celui-ci serve utilement le processus d'enseignement. Ainsi, on devrait pouvoir identifier des exemples de formulations de salutation, de remerciement, de compliment ou de plaisanterie, quoique ces fonctions se trouvent aussi dans le discours écrit informel. La présence de questions et de demandes de clarification peut constituer un indicateur particulièrement fort de l'interactivité propre aux interactions en temps réel quasi orales qui supposent la présence d'un interlocuteur. L'interrogation sous ses diverses formes est considérée comme un procédé fondamental du système des tours de parole, si l'on en croit certains chercheurs en analyse conversationnelle (par exemple Sacks et Schegloff [SacksSchegloff74]). Par conséquent l'intensité du questionnement est considérée dans la présente étude comme un important indice de l'existence d'un discours conversationnel.

Les demandes de clarifications sont définies comme telles quand il y a la preuve qu'un message d'un participant au clavardage n'a pas été entièrement compris et qu'un interlocuteur demande plus d'explications. De telles incompréhensions peuvent provenir de problèmes sémantiques ou linguistiques et sont communément classées comme une forme de négociation dans la recherche en acquisition ([Long96] : 452).

L'analyse tient aussi compte de la présence de marqueurs discursifs. Les marqueurs discursifs ont été inclus dans cette étude car ils manifestent la relation avec un interlocuteur présent en temps réel, comme cela arrive dans la conversation. Par exemple, en discours oral italien (et bien que ces fonctions se trouvent aussi dans le discours écrit informel) le marqueur discursif **a proposito** (à propos), permet au locuteur de changer de sujet et le marqueur **cioé** (c'est à dire) permet au locuteur de poursuivre un sujet. Les indices d'implication rétroactive des interlocuteurs ont été inclus dans cette catégorie, étant généralement considérés comme des indicateurs du discours oral et souvent catégorisés en tant que type de marqueur discursif [HeemanByron98]. Il s'agit de signaux verbaux ou faciaux que l'auditeur donne au locuteur pour indiquer qu'il comprend ou reconnaît ce que ce locuteur dit. Lors d'une conversation, ces signaux se manifestent à l'aide de hochements de tête, de sourires et d'autres moyens non verbaux, souvent substitués par des binettes dans la communication par clavardage. Remarquons que les binettes sont exclues de notre champ d'étude, lequel a pour objet les indices verbaux. **Ho capito** (je comprends/j'ai compris) et **davvero ?** (ah bon ?) sont des exemples d'indices verbaux. Ces paramètres conversationnels doivent faire partie intégrante des sessions de clavardage si l'on veut que celles-ci aient un intérêt pédagogique dans le cadre de l'interaction orale.

Étant donné la taille réduite du groupe (39 étudiants) et la courte durée des sessions de clavardage (30 minutes par groupe au total), cette analyse est plutôt de nature qualitative que statistique, même si certaines récurrences sont prises en considération. Ces schémas sont spécifiques à ces sessions de clavardage et aux types de tâches proposées (débat, évaluation, description de son enfance par le participant, organisation de futurs thèmes de clavardage).

4. Brève présentation des tâches et modalités

Deux groupes d'étudiants en présentiel se sont vu donner des tâches qui ont été réalisées dans une salle d'ordinateurs reliés en réseau, en utilisant l'environnement d'enseignement et d'apprentissage de l'université, sur un site protégé par mot de passe. Les sessions de clavardage ont été mises en place avec les objectifs suivants :

- permettre l'évaluation des cours par les étudiants ;
- permettre la pratique de structures grammaticales spécifiques ;
- explorer la pertinence du clavardage en tant qu'outil pédagogique pour des cours en présentiel et à distance.

4.1. Activité 1 (étudiants en présentiel d'italien 3B)

On a demandé à dix étudiants d'évaluer les textes et films qui composent la partie civilisation et culture du cours d'italien 3B et d'en débattre ensuite. Ce cours rassemble des étudiants de deuxième année, au second semestre d'italien, après validation du cursus d'italien secondaire et de celui d'italien 2A et 2B. Il comprend aussi des étudiants en troisième année qui ont validé la première année débutant (italien 1A et 1B) ainsi que celle d'italien 2A et 2B.

Comme les étudiants semblaient éprouver des difficultés d'ordre linguistique avec l'un des textes littéraires, leurs points de vue sur ces textes et films ont fait l'objet d'un sondage via une session de clavardage afin que leurs suggestions puissent être vues par tous et que les étudiants d'ordinaire timides puissent avoir l'occasion de s'exprimer, conformément à ce que la recherche en CAO semblait prévoir. On a aussi pensé qu'une session de clavardage pouvait donner un retour d'information plus complet sur le cours que les outils d'évaluation existants (questionnaires). Les questions suivantes ont été posées :

- Si vous en aviez la possibilité, parmi les romans que vous avez lus ce semestre, quels sont ceux que vous garderiez et ceux que vous écarteriez ?
- Si vous en aviez la responsabilité, que feriez-vous de la partie culture et civilisation de ce cours ?

Des romans italiens connus ainsi que les films qu'ils ont inspirés furent ainsi soumis à jugement : *Fontamara* d'Ignazio Silone, *A ciascuno il suo* de Leonardo Sciascia et *I Malavoglia* de Giovanni Verga.

L'enseignant/chercheur ne participa pas au clavardage mais était physiquement présent pour apporter son aide en cas de problèmes techniques. Les étudiants avaient donc un contrôle total de la discussion.

4.2. Activité 2 (étudiants en présentiel d'italien 2A)

Au cours d'une session de clavardage durant approximativement 30 minutes, 19 étudiants d'italien 2A se sont vu demander de décrire leur enfance et de la comparer à celle de leurs parents. Il s'agit là d'apprenants en premier semestre d'études post-secondaires, ainsi que des apprenants en deuxième année universitaire (sachant qu'ils étaient débutants lors de leur première année à l'université). On leur a aussi demandé d'organiser un rendez-vous avec d'autres étudiants pour d'autres sessions de clavardage en dehors du temps de la classe. Cette session fut organisée après deux semaines d'un cours consacré aux temps de l'*imperfetto* et du *passato prossimo*. Les mêmes conditions que celles décrites dans l'activité 1 ont été appliquées, sauf que les groupes de clavardage comprenaient de moindres effectifs : 6 groupes de clavardage ont été mis en place et les étudiants étaient encouragés à n'admettre que 2 à 4 étudiants à rejoindre chaque groupe. Les chercheurs présents espéraient ainsi que cela ressemblerait davantage aux discussions de clavardage des étudiants à distance, qui seraient encouragés à se retrouver sur le clavardage en groupes restreints ou par deux, comme le recommandent les études antérieures, notamment celles de Blake [Blake00] et de Pellettieri [Pellettieri00].

5. Analyse et discussion

5.1. Quantité de langue produite

Un total de 263 tours de parole a été enregistré durant la session d'italien 3B. Un total de 550 tours de parole a été enregistré durant la session d'italien 2A, en dépit du fait que certains étudiants n'ont pas discuté pendant toute la durée qui leur avait été fixée. Le contenu linguistique des transcriptions de clavardage n'inclut pas les commentaires, principalement d'ordre métalinguistiques, échangés de manière constante entre les participants en face à face, portant surtout sur des questions de vocabulaire, en particulier des demandes de mots inconnus. De telles réflexions linguistiques seraient intéressantes à enregistrer dans le cadre d'une étude sur le long terme, comme dans le travail de Mrowa-Hopkins [Mrowa00] sur les échanges verbaux d'étudiants travaillant sur l'ordinateur.

Les étudiants d'italien 2A ont été encouragés à discuter en petits groupes de trois à quatre étudiants. Pour cette raison, six salles de clavardage ont été créées pour 19 étudiants participant à la session. Cependant, seules quatre de ces salles ont été utilisées, deux d'entre elles ayant réuni six étudiants tout au long de la session. Deux étudiants ont aussi préféré rejoindre d'autres étudiants plutôt que de discuter en binôme (voir Salles 1 et 2 du tableau 2). Cela signifie que seuls 17 étudiants ont activement pris part aux conversations. La taille plus réduite des groupes peut expliquer le plus grand nombre de tours obtenus par la session d'italien 2A (550 tours) par rapport à la session 3B (263), peut-être en raison du fait que les groupes plus réduits encouragent chaque individu à prendre plus souvent la parole, comme c'est le cas dans une conversation.

Le tableau 2 montre la configuration des étudiants d'italien 2A et des tours de parole dans chaque salle de clavardage.

numéro de la salle	Nombre d'étudiants	Nombre de tours
Salle 1	4 étudiants actifs (2 autres étudiants ont participé brièvement)	154
Salle 2	6 étudiants actifs (2 autres étudiants ont participé brièvement)	221
Salle 3	4 étudiants actifs	135
Salle 4	3 étudiants actifs	40

Tableau 2 - Nombre d'étudiants en italien 2A et nombre de tours de parole dans chaque salle.

Il est intéressant de noter qu'alors que les étudiants adhèrent globalement à la tâche fixée, une grande partie du temps alloué est consacrée à une discussion sur le thème de leurs voyages passés et futurs en Italie, en corollaire à la discussion principale sur l'enfance. Comme on pouvait s'y attendre, alors que les archives de la salle 4 se sont avérées pauvres en nombre de tours, elles contiennent les tours les plus longs et les plus complexes de toutes les archives. Ceci peut être lié au fait que deux des étudiants les plus avancés étaient présents dans cette salle et avaient tendance à utiliser un langage de plus haut niveau.

5.2. Réparations et incorporation de formes cibles

Nos données nous fournissent parfois des exemples manifestes de centration sur la forme. Il s'agit principalement de vocabulaire et d'orthographe, c'est-à-dire soit d'une erreur de frappe, soit d'un problème de prononciation, comme dans le cas de la forme erronée **estro** à la place de **estero** (à l'étranger) décrite ci-dessous. Les données contiennent beaucoup de formes erronées et dans la session d'italien 3B, le verbe **piacere** a provoqué au début une série de variantes erronées, venant surtout du fait que les étudiants ont dû exprimer leurs goûts positifs et négatifs. Quelques étudiants se sont mis à utiliser **mi ha piaciuto** (j'ai aimé/ça m'a plu). Une étudiante en particulier (l'étudiante D dans l'archive C), après avoir utilisé cette forme erronée plusieurs fois, a commencé à incorporer la forme quasi cible **mi è piaciuto** avec le verbe auxiliaire correct, surtout après que l'une des étudiantes réputées "l'une des meilleures" auprès du groupe, (l'étudiante G) a rejoint la conversation et utilisé le verbe correctement (voir le tableau 5). Pour situer les choses, sachons que chacun des extraits reproduits ci-dessous se positionne après le début de chaque conversation. Pour le tableau 3, il s'agit des tours 26 à 33, pour le tableau 4, ce sont les tours 47 à 51, et pour le tableau 5 nous avons reproduit les tours 71 à 80[6].

Locuteur	Allocataire(s) et énoncé italien	Traduction
A	[surnom de l'étudiant], tii ha piaciuto il libro	Tu as aimé le livre / Il t'a plu, le livre?
B	Scusa volevo dire Verismo	Désolé je voulais dire Verismo
C	cos'e' Verga	C'est quoi Verga
D	[surnom de l'étudiant] ha piaciuto molto	[] a beaucoup aimé / a beaucoup plu
E	verismo, che cos'e' questo ?	Verismo, c'est quoi ?
F	E, ti piace il libro di Verga ?	E, tu aimes / il te plaît,... le livre de Verga?
A	[surnom de l'étudiant] E`PIACUTO IL LIBRO ???	[] TU AS AIMÉ LE LIVRE / IL T'A PLU, LE LIVRE ???
D	A, e`piaciuto molto era un libro molto...	A, j'ai beaucoup aimé le livre était très...

Tableau 3 - Archive A.

Locuteur	Allocataire(s) et énoncé italien	Traduction
D	suza [scusa], sono d'accordo con E, pero `mi piace molto i romazi. A, chi pensi tu ?	Excuse-moi, je suis d'accord avec E, mais j'aime beaucoup les romans. A, qu'en penses-tu ?
A	si anche io D	Oui moi aussi D
A	ah grazie per il vosti commenti	ah merci pour vos commentaires
B	Io preferisco i libri di oggi giorno	Je préfère les livres modernes
D	mi ho piaciuto fontamara piu	J'ai aimé fontamara plus / le plus

Tableau 4 - Archive B.

Locuteur	Allocataire(s) et énoncé italien	Traduction
F	Mi piace il racconto, davvero, pero' spero che e' scritto in inglese o in italiano piu' facile	J'aime l'histoire, vraiment, mais j'espère qu'il est écrit en anglais ou dans un italien plus facile
D	A, hai piaciuto ?	A, tu as aimé ?
E	vorrei dire di a ciascuno il suo	J'aimerais dire [parler de] A ciascuno il suo
E	per favore	S'il vous plaît
C	cos'e' l'ora ?	Quelle heure est-il ?
G	A ciascuno il suo mi e' piaciuto [forme correcte mais l'apostrophe est utilisée au lieu de l'accent], forse perche era assai moderno	J'ai aimé A ciascuno il suo, peut-être parce que c'était très moderne
E	mi piace molto questo libro	J'aime beaucoup ce livre
F	va benne [surnom de l'étudiant E] sorry, [prénom de l'étudiant E]	Bien [] - désolé []
F	oops, bene	zut, bien [corrige le double n incorrect]
D	si mi e' piaciuto [forme correcte mais il manque le 'i' devant le 'u' et l'apostrophe est utilisée au lieu de l'accent]	Oui j'ai aimé

Tableau 5 - Archive C.

On a affaire ici à un cas intéressant de possible implication implicite et d'autocorrection, dans un contexte de clavardage. Cette même forme quasi cible **mi è piaciuto** (je l'ai aimé/ça m'a plu) est reprise deux tours après la fin de notre exemple par l'étudiante A, qui avait précédemment utilisé à tort l'auxiliaire **avere** au lieu de **essere** (voir Tableau 3), peut-être par imitation quoique ceci ne soit qu'une interprétation de notre part :

*Si pero' spero che la vita non e' cosi' triste per ogni persona, ...mi e' **piaciuto** il libro e penso che e' un buono libro per questo livello di italiano, anche se io l'ho trovato molto difficile. (Oui mais j'espère que la vie n'est pas aussi triste pour tout le monde, ... j'ai aimé le livre et je pense que c'est un bon livre pour ce niveau d'italien, même si je l'ai trouvé très difficile).*

Cependant, de telles résolutions de problèmes de forme peuvent aussi se faire de façon incorrecte, peut-être par imitation de formes erronées. Dans la session de clavardage d'italien 2A ci-dessous, le mot **estro**, orthographié de façon incorrecte (peut-être du fait d'une mauvaise prononciation) à la place de **estero** (à l'étranger) par l'étudiant I, est repris par l'étudiant L, malgré le fait qu'un étudiant de meilleur niveau (étudiante J, proche du niveau natif) fournisse

le modèle correct, comme on peut l'observer dans le tableau 6. Notons qu'il s'agit des tours 64 à 96 de la conversation.

Locuteur	Allocataire(s) et énoncé italien	Traduction
J	Chi vuole cominciare?	Qui veut commencer?
I	si... spero che	oui ... j'espère que
K	Jane [deuxième prénom de J. connu du groupe car inclus dans l'identifiant de clavardage], così fai durante queste vacanze	Jane, que fais-tu ces vacances
L	la mia infanzia era migliore dei miei genitori perché ho molte cose che loro non hanno avuto	Mon enfance a été meilleure que celle de mes parents parce que j'ai beaucoup de choses qu'ils n'ont pu avoir
J	Chi è Jane... e Tarzan dove sta ?	Qui est Jane... et où est Tarzan?
I	hahahahahaha	Très drôle!
H	si la mia infanzia ero più migliore di i miei genitori	Oui mon enfance a été meilleure que celle de mes parents
L	perché, H, perché ?	pourquoi H, pourquoi ?
J	sto scherzando !	Je plaisante !
I	chi sono andati all'estero durante le sue infanzia	qui sont allés à l'étranger pendant leur enfance
J	Si H, perché ?	Oui H., pourquoi ?
I	all'estero, mi scusa	à l'étranger, pardon
G	la mia infanzia era molto bello, più migliore dai miei genitori	mon enfance a été très agréable, meilleure que celle de mes parents
I	miei	mes
G	MIEI	MES
I	G. !!!	G. !!!
H	L, perché io avevo tanti giocattoli	L., parce ce que j'ai eu beaucoup de jouets
K	si i miei infanzia è molto più migliore dai i miei genitori	oui mon enfance a été meilleure que celle de mes parents
J	Veramente non ho mai chiesto ai miei genitori come è stata la loro infanzia	En fait je n'ai jamais demandé à mes parents comment était leur enfance
L	Sì, sono andata all'estero quando ho avuto otto anni. Ho visitato l'Italia	Oui, je suis allée à l'étranger quand j'avais 8 ans. J'ai visité l'Italie.

I	chi sono andata all'estro durante le sue infanza ?	qui est allée à l'étranger pendant son enfance?
H	J. e vero	J. c'est vrai
L	grazie per la risposta H.	merci pour la réponse H.
G	M, dove M ??	M., où est M ??
I	Scusa L... anche io sono andata in itala	Excuse-moi L... je suis allée en italie aussi
H	va bene	ça va
I	italia	italie
J	io non sono andata mai all'estero quando ero bambina solo quando ho risparmiato abbastanza soldi io (si anche lavorando al convention centre) a comprare il biglietto.	moi je ne suis pas allée à l'étranger quand j'étais enfant jusqu'à que je mette assez d'argent de côté (oui aussi en travaillant au centre de conférences) pour acheter le billet
H	e una bene idea	c'est une bonne idée
L	si, si, si	oui, oui, oui
K	chi vole tanti soldi per andare in Italia	il faut beaucoup d'argent pour aller en Italie
I	spero che tu vai all'estro J... anche io voglio ritorno all'estro	J'espère que tu vas aller à l'étranger J... je veux aller à l'étranger moi aussi
L	anchi'o	Moi aussi

Tableau 6 - italien 2A Salle 2.

Plus loin dans la conversation l'étudiante J utilise de nouveau (avec ou non l'intention délibérée de donner l'exemple) la forme correcte **estero** :

I, che bello 7 settimane all'estero. Quando sei andata ?" (I, 7 semaines à l'étranger c'est merveilleux. Tu y es allée quand ?)

Finalement, malgré l'utilisation antérieure de **estro**, l'étudiante L utilisera la forme correcte plus loin dans la conversation :

Si non posso aspettare piu di andare all'estero !!!" (Je suis impatiente d'aller à l'étranger!!!)

Sans entretien de suivi, il est difficile de déterminer si cette étudiante a résolu ce problème d'orthographe/prononciation en discutant avec les autres étudiants, grâce au dictionnaire, en imitant l'étudiante J ou en se remémorant la forme cible qu'elle connaissait déjà et dont elle s'est souvenue à ce moment.

En résumé, les archives du clavardage d'italien 3B indiquent qu'il y a eu quatre réparations.

Deux d'entre elles ont consisté en une correction terminologique (ex. *Verga* a été corrigé par *Verismo*). Une seule réparation a été due à un raté de la communication : la mauvaise utilisation par un étudiant de l'adjectif interrogatif ayant provoqué une demande de clarification de la part de l'interlocuteur. Ainsi *come questi* (comme ceux-ci) fut modifié en *come quali romanzi ?* (comme quels romans ?) dans une séquence non reproduite ici. C'est le seul exemple qui confirme l'affirmation de Pellettieri [Pellettieri00] selon laquelle le résultant[7] modifié ou forcé est le produit de tâches comprenant de la négociation de sens dans un contexte de clavardage. Dans les archives du clavardage d'italien 2A, on trouve six réparations, dont quatre autocorrections, y compris l'exemple de *estro* décrit précédemment. Deux des réparations sont des corrections initiées par les réactions d'autres étudiants, comme on le voit pour *miei* dans le tableau 6 ci-dessus.

5.3. Variété des actes de langage

Si l'on considère les différents paramètres de l'interaction orale décrits plus haut, on peut assurément qualifier cette discussion sur le clavardage d'"interactive" et de "conversationnelle". Les sessions de clavardage ont vu se succéder différents actes de langage, comme s'exclamer, se saluer, prendre congé, féliciter et souhaiter bonne chance : de *auguri* (félicitations) à *buona fortuna* (bonne chance) en passant par *spero che tutti i vostri sogni vengano veri* (j'espère que tes rêves deviendront réalité). Sur un total enregistré de 263 tours pour la session d'italien 3B, il y a eu 41 questions (15,6 % du total des tours). Sur un total de 550 tours pour la session d'italien 2A, il y a eu 153 questions (28 % du total des tours). À l'intérieur de cette session, la répartition des questions par salle est la suivante :

- Salle 1 : 27 questions pour 154 tours (17 %)
- Salle 2 : 80 questions pour 221 tours (36 %)
- Salle 3 : 31 questions pour 135 tours (23 %)
- Salle 4 : 15 questions pour 40 tours (37 %)

Le fort taux de questionnement et d'interactivité, en moyenne, de la session d'italien 2A (28 %) par rapport à 3B (15,6 %) peut être attribué à la facilité d'interaction due à la taille réduite des groupes. Il faudrait cependant recueillir davantage de données. Il n'y a eu que quatre demandes de clarification dans la session d'italien 3B alors qu'il y en a eu 11 dans la session d'italien 2A. Les exemples donnés dans la section 5.2 ci-dessus donnent une idée de la variété des fonctions représentées dans les sessions de clavardage.

5.4. Marqueurs discursifs

Les marqueurs discursifs comme *d'accordo* (tu es d'accord ?), *no* (tu ne crois pas ?) ou *e tu ?* (et toi /qu'en penses-tu ?) placés à la fin d'une question ont pour but de provoquer la réaction de l'interlocuteur. Des marqueurs comme *scusa* (pardon) et *scusa volevo dire* (pardon je voulais dire) ont pour rôle d'attirer l'attention sur telle ou telle affirmation. On note aussi des cas de

marqueurs discursifs comme *beh !* (eh bien !), *per rispondere alla tua domanda* (pour répondre à ta question) et *vorrei dire di* (je voudrais dire) ou *volevo dire a tutti* (je voulais vous dire à tous) pour prendre la parole ou introduire un point de vue.

Il y a aussi beaucoup de marqueurs discursifs qu'on peut catégoriser comme indices d'implication rétroactive. On peut citer par exemple *davvero !* (vraiment !), *ah si !* (ah oui !), *anch'io !* (moi aussi !), *brava* (bravo). *D'accordo* (je suis d'accord) et *e' vero* (c'est vrai), ont été massivement utilisés pour exprimer l'accord. Sur un total de 263 tours pour la session d'italien 3B, on relève 86 marqueurs discursifs. Cela comprend *si* et *no*, entendus comme indicateurs d'implication rétroactive répondant à des questions et à des remarques, comme pour une conversation réelle. Sur les 550 tours de la session d'italien 2A, il y a eu 156 marqueurs discursifs, sans compter les binettes.

6. Conclusion

Les données analysées plus haut mettent en évidence le fort degré d'interactivité et par conséquent la dimension orale du clavardage. L'interactivité qui simule le discours en temps réel apparaît clairement dans le fort taux de questionnement et d'utilisation des marqueurs discursifs comprenant les indices d'implication rétroactive. L'entraînement à ces stratégies interactionnelles pourrait s'avérer utile à l'étudiant distant qui veut devenir un locuteur compétent de la langue cible mais qui ne peut pas bénéficier du soutien qu'une pratique des interactions verbales en laboratoire de langues peut apporter. Le petit corpus décrit dans cette étude tend à corroborer les recherches précédentes faisant état des avantages de sessions en groupes restreints. La session d'italien 2A, composée de groupes de clavardage plus réduits, se révèle de nature plus interactive que la session d'italien 3B dont les groupes sont de plus grande taille, comme le prouve le nombre plus élevé de questions et de demandes de clarification dans la session d'italien 2A. Le niveau supérieur d'interactivité relevé pour la session d'italien 2A peut aussi venir du fait que l'activité portant sur l'enfance était plus personnelle que celle d'italien 3B portant sur l'évaluation, induisant de ce fait une motivation et une participation accrue des étudiants à la session de clavardage.

Une recherche future qui s'intéresserait à de telles activités de clavardage devra se baser sur une analyse d'archives de conversations recueillies sur le long terme afin d'établir des récurrences, en particulier en ce qui concerne la négociation du sens et le développement de l'interlangue. Un échange interactionnel avec des locuteurs natifs "naïfs" c'est-à-dire ne bénéficiant pas d'une formation pédagogique ou linguistique, lors de sessions non institutionnelles de clavardage à deux, pourrait donner des résultats différents, ces interlocuteurs pouvant avoir tendance à moins bien tolérer des formes linguistiques erronées et les apprenants à utiliser davantage l'expertise linguistique du locuteur natif. L'analyse des sessions de clavardage présentée ici montre que les apprenants sont très tolérants vis à vis des formes erronées produites entre eux. En l'absence d'un expert ou d'un apprenant plus compétent, ils peuvent même s'approprier ces formes erronées. Le nombre de réparations et de demandes de clarification est plutôt faible et appelle une comparaison avec des sessions de clavardage

impliquant des binômes comprenant un locuteur natif.

Cependant les études précédentes ainsi que les archives de clavardage présentées ici font apparaître assez clairement que nombre d'aspects du clavardage entre apprenants doivent être explorés plus avant. Les archives montrent qu'en dépit de l'absence de certains éléments, le clavardage est probablement plus proche de la communication orale que de la communication écrite. Même si on ne peut pas qualifier l'activité de clavardage de réelle pratique de l'expression orale, il peut être intéressant de l'intégrer à l'évaluation globale, avec un coefficient modeste, aussi bien pour les étudiants en présentiel que pour les étudiants à distance, qui peuvent ainsi développer leur compétence d'expression orale et leur interlangue à travers cet outil de communication hautement interactif et conversationnel.

L'évaluation devrait alors porter sur les aspects pragmatiques des interactions des apprenants, comme on le ferait pour une évaluation de l'expression orale ou, dans notre cas, du dialogue écrit informel. Dans ce cas, la compétence pragmatique devra alors être spécifiquement étudiée et apprise. Dans le cas contraire, les critères d'évaluation de la compétence orale très souvent utilisés comme la fluidité, la richesse du vocabulaire et la précision grammaticale, pourraient s'avérer appropriés. Il est par ailleurs également nécessaire de tenir compte des stratégies d'organisation du discours et des efforts faits par les apprenants pour utiliser la langue cible de façon idiomatique (avec un transfert minimum des expressions et structures linguistiques de la langue maternelle sur la langue cible). Étant donné que l'activité de clavardage semble favoriser la négociation, les critères d'évaluation doivent promouvoir et récompenser la compétence de négociation. Les apprenants seront ainsi encouragés à réfléchir explicitement à des problèmes linguistiques et à réécrire leurs contributions en les corrigeant quand cela n'interrompt pas le cours normal de la conversation. L'évaluation de la participation au clavardage devra aussi prendre en considération le fait que les apprenants "pensent à chaud" et n'ont que peu de temps pour vérifier ce qu'ils écrivent, surtout dans les petits groupes où le temps pris pour taper la réponse retarde souvent la conversation. Ils n'ont pas non plus le soutien du "non verbal" des interactions en mode réel, même s'ils ont un peu plus le temps de consulter un dictionnaire.

Les activités qui développent l'authenticité de l'interaction sont particulièrement adaptées à des participants qui communiquent par clavardage à distance. Ainsi, mettre en place des échanges par courrier électronique ou par "textos", organiser des rencontres virtuelles ou réelles, échanger ou commenter des photographies, faire connaissance avec les autres, décrire son lieu d'origine, discuter sur des thèmes liés à l'apprentissage et utiliser l'outil de clavardage pour collaborer dans des projets utilisant la Toile sont toutes des activités authentiques censées promouvoir l'interaction quasi orale.

Références

Bibliographie

[Bazzanella94]

Bazzanella, C. (1994). *Le facce del parlare*. Firenze : La Nuova Italia.

[Bazzanella02]

Bazzanella, C. (ed) (2002). *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*. Milano : Guerini e Associati.

[Blake00]

Blake, R. (2000). "Computer Mediated Communication: a Window on L2 Spanish Interlanguage", *Language Learning and Technology*, vol. 4, 1. pp. 120-136. Consulté en novembre 2003 : <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>.

[Chun94]

Chun, D. (1994). "Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence". *System*, vol. 22, 1. pp. 17-31.

[ClarkBrennan91]

Clark, H.H. & S.E. Brennan (1991). "Grounding in Communication". In Levine, J., Resnick, L.B. & Teasley, S.D. (dirs.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington : American Psychological Association. pp. 127-149.

[HeemanByron98]

Heeman, P., Byron D. & Allan, J.F. (1998). "Identifying Discourse Markers in Spoken Dialog". AAI Spring Symposium on Applying Machine Learning and Discourse Processing, Stanford. Consulté en octobre 2003 : <http://www.cse.ogi.edu/~heeman/papers/98.aaiss.pdf>

[Kern95]

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.

[KramschAndersen99]

Kramsch, C. & Andersen, R.W. (1999). "Teaching Text and Context Through Multimedia", *Language Learning and Technology*, vol. 2, 2. pp. 31-42. Consulté en novembre 2003 : <http://llt.msu.edu/vol2num2/article1/index.html>.

[Long96]

Long, M. (1996). The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In Richie, W.C. & Bhatia, T.K. (dirs.). *Handbook of Research on Language Acquisition*, vol. 2 : *Second Language Acquisition*. New York : Academic Press..pp. 413-468

[Mrowa00]

Mowra-Hopkins, C. (2000). "Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia". *Apprentissage des Langues et des Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 3, 2. pp. 207-223. Consulté en novembre 2003 : http://alsic.revues.org/Num6/mrowa/alsic_n06-pra1.htm.

[Negretti99]

Negretti, R. (1999). "Web-Based Activities and SLA : a Conversation Analysis Research approach", *Language Learning and Technology*, vol. 3, 1. pp. 75-87. Consulté en novembre

2003 : <http://ilt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>.

[Pellettieri00]

Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in Cyberspace : The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence". In Warschauer, M. and Kern, R. (dirs.). *Network-Based Language Teaching : Concepts and Practice* . Cambridge : Cambridge University Press. pp. 59-86.

[SacksSchegloff74]

Sacks, H., Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, vol. 50. pp. 696-735.

[Sotillo00]

Sotillo, S. (2000). "Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication", *Language Learning and Technology*, vol. 4, 1. pp. 82-119. Consulté en novembre 2003 : <http://ilt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>.

[VaronisGass85]

Varonis, E. & Gass, S. (1985). "Non-Native/Non-Native Conversations : A Model for Negotiation", *Applied Linguistics*, vol. 6. pp. 71-90.

[Warschauer96]

Warschauer, M. (1996). "Comparing Face-to-Face and Electronic Communication in the Second Language Classroom", *CALICO Journal*, vol. 13. pp. 7-26.

Site Internet

[ItalianOnline03]

Italian online (2003). *Site du projet Cassamarca* . Australie: University of South Australia. Last visited November 2003. http://www.unisanet.unisa.edu.au/italian_online/

Notes

[1] Par "accompagnement" nous entendons ici désormais un retour correctif informel du tuteur vers l'étudiant, et par "évaluation" nous désignons désormais la notation formalisée dispensée par le tuteur-correcteur. Dans l'enseignement à distance ces trois fonctions se cumulent.

[2] Le terme "clavardage" a été proposé par l'Office de la langue française du Québec, en octobre 1997, pour désigner la notion de conversation menée par plusieurs utilisateurs qui voient affichés simultanément sur leur écran tous les commentaires saisis. "Clavardage" est un mot-valise formé à partir des mots "CLAVier" et "bavARDAGE".

[3] Le produit du clavardage est écrit. Il nous a donc semblé redondant de parler de "transcriptions de clavardage". Nous préférons le terme d'"archive", qui traduit mieux l'anglais *log*.

[4] Il peut être intéressant d'envisager dans le futur la téléconférence via l'ordinateur comme une pratique possible de la conversation pour les apprenants à distance. Celle-ci est aujourd'hui encore négligée pour des questions de bande passante et de faible attractivité. Les échanges par courrier électronique et les forums de discussions écrits n'ont pas été inclus dans cette liste d'activités conversationnelles, malgré leur utilisation dans les programmes de langues à distance et leur haut degré potentiel d'interactivité. Seuls les dispositifs vocaux et synchrones sont inclus.

[5] Par cette expression nous désignerons les termes ou indices paralinguistiques qui montrent qu'un interlocuteur revient sur le discours du locuteur et exprime son approbation, son incompréhension ou porte tout autre jugement sur l'utilisation de la langue cible par le locuteur. En anglais : *feedback token*.

[6] Le clavardage est reproduit mot à mot, y compris l'utilisation de guillemets à la place des accents. Les matricules des étudiants ont été remplacés par des lettres neutres de l'alphabet, ce qui permet leur repérage dans la conversation. Les noms et surnoms identifiant les personnes, utilisés au cours de la conversation, sont indiqués par des crochets, ainsi que les explications. La traduction est littérale, mais ne rend compte des formes erronées que lorsque celles-ci sont sujettes à commentaire dans le corps de l'article. Ces formes sont en gras dans la version originale en italien lorsqu'elles ont une pertinence pour l'analyse.

[7] Ce terme traduit pour nous le terme anglais de '*output*' au sens où l'entendent les acquisitionnistes.

[*] **Note de la rédaction :** Une version en anglais du même article de V. Tudini est également publiée dans ce numéro.

[**] **Note de la rédaction :** Un tableau semblable au Tableau 1 est commenté en détail dans un article de l'auteur publié en 2003 dans la revue *Language Learning and Technology*, vol 7, 3 : "Using native speakers in chat". Consulté en novembre 2003 : <http://ilt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html>

À propos de l'auteur

Vincenza TUDINI est professeure, Directrice des Langues Vivantes et Coordinatrice pour l'italien à l'Université d'Australie du Sud où elle enseigne la langue italienne, la culture et la communication. Sa recherche porte principalement sur le domaine de la communication assistée par ordinateur et son impact sur l'acquisition d'une langue seconde. Elle dirige actuellement la composante Interaction Orale du projet de la Fondation Cassamarca : *Italian online*.

Courriel : enza.tudini@unisa.edu.au

Adresse : School of International Studies, University of South Australia, Magill Campus, Magill 5072, Adélaïde , Australie.

À propos de la traductrice

Virginie AIMARD est ATER au département de linguistique appliquée et de didactique des langues de l'université Marc Bloch, Strasbourg. Elle prépare une thèse sur l'apprentissage collaboratif en langues sur Internet.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, décembre 2003