Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence

Viorica Nicolaev

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2165>

DOI : 10.4000/rdlc.2165

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Viorica Nicolaev, « Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2165> ; DOI : 10.4000/rdlc.2165

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Les négociations de sens dans un dispositif d'apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence

Viorica Nicolaev

1. Introduction

- 1 De nombreuses recherches en acquisition des langues secondes (ALS) ont montré le rôle important de l'interaction pour l'appropriation d'une L2 (Long, 1991 ; Pica, 1994 ; Gass & Varonis, 1994). Avec l'intégration des nouvelles technologies en classe de langue, de nouvelles formes de communication électronique voient le jour : des interactions ordinateur/apprenant, des interactions à distance (synchrone, asynchrone) entre apprenants, entre apprenants et enseignant, etc. De nombreuses recherches ont été menées afin de montrer le rôle de ces formes de communication pour l'enseignement des langues secondes. Ainsi, les échanges en ligne auraient un impact positif sur la quantité et la qualité des interactions, car les apprenants sont plus motivés et moins anxieux (Beauvois, 1992 ; Kern, 1995 ; Warschauer, 1996 ; Sotillo, 2000). Chapelle (2000), en partant de l'idée que les interactions électroniques auraient des similitudes avec celles des discussions en classe, montre comment les théories interactionnistes pour l'acquisition des langues secondes (ALS) peuvent contribuer à l'analyse des interactions en ELAO (enseignement des langues assisté par ordinateur).
- 2 En suivant la perspective proposée par Chapelle, à savoir utiliser les théories existantes en ALS, cette étude se propose d'analyser les séquences propices au développement de la langue dans un dispositif d'apprentissage d'une L2 en ligne synchrone vidéographique. Pour ce faire, la présente recherche s'appuie sur un corpus de tâches en ligne conçues par des étudiants en Master 2 *Didactique du Français Langue Étrangère* (FLE) de l'Université Lyon 2 et administrées par ceux-ci à des apprenants de français de Berkeley.

- 3 Après une présentation des hypothèses interactionnistes en classe de langue traditionnelle et dans la communication électronique, nous exposerons le modèle d'analyse des négociations de sens qui nous permettra d'étudier la structure et la nature discursives des séquences de négociations favorables à l'acquisition de la L2, et de cerner leurs spécificités dans un dispositif d'apprentissage en ligne synchrone.

2. Cadre théorique

2.1. Théories interactionnistes pour l'acquisition d'une L2

- 4 Selon la théorie interactionniste de Long, l'acquisition d'une L2 serait facilitée par les interactions interpersonnelles qui se produisent durant la réalisation d'une tâche (Long & Robinson, 1998). La notion centrale de sa théorie est la focalisation sur la forme, définie comme suit :

Focus on form [...] overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication (Long, 1991: 45-46).

- 5 La focalisation sur la forme implique donc des processus cognitifs permettant à l'apprenant de porter son attention sur le code linguistique en même temps qu'il s'implique dans une situation de communication. Ces moments de focalisation se concrétisent à travers les négociations de sens. Ces dernières émergent lorsque la structure discursive normale de l'interaction est modifiée suite à une demande de répétition, une demande de clarification, une vérification de compréhension ou de reformulation du matériau langagier (*input*).
- 6 La théorie de la production compréhensible de Swain et Lapkin (1995) complète celle de Long, en prenant en compte non seulement la compréhension du matériau langagier, mais aussi la production langagière (*output*). Selon ces auteurs, la production langagière contribuerait également au développement linguistique :

In producing the L2, a learner will on occasion become aware of (i.e., notice) a linguistic problem (brought to his/her attention either by external feedback (e.g. clarification requests) or internal feedback). Noticing a problem 'pushes' the learner to modify his/her output into a more syntactic processing mode that might occur in comprehension (Swain & Lapkin, 1995: 373).

- 7 Elles expliquent qu'en compréhension, les apprenants s'appuieront essentiellement sur le lexique pour comprendre les énoncés, tandis qu'en production, ils seront forcés d'aborder une analyse syntaxique afin de faire passer leur message.
- 8 Pica (1994) montre que les deux éléments, aussi bien le matériau langagier que la production langagière, sont importants pour le développement de la L2 :

...negotiation, as a particular way of modifying interaction, can accomplish a great deal for SLA. It can help make input comprehensible to learners, help them modify their own output, and provide opportunities for them to access L2 form and meaning (Pica, 1994: 520).

- 9 Enfin Ellis (2003 : 80) résume l'hypothèse de Long et explique que l'interaction est un élément central pour l'acquisition de la L2 car elle donne lieu à des négociations de sens qui :

- facilitent la compréhension du matériau langagier ;
- apportent des rétroactions correctives aux apprenants ;

- incitent les apprenants à reformuler leurs propres productions.

2.2. Tâches d'apprentissage et négociation de sens

- 10 Pica, Kanagy et Falodun (1993) proposent une typologie de tâches en fonction des négociations de sens qu'elles sont susceptibles de générer. En prenant en compte l'activité interactionnelle (le rôle des interactants, leur rapport et les conditions interactives requises) et le but communicatif (convergent vs. divergent), ils identifient quatre types de tâches : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision et la résolution de problème. Le tableau ci-dessous donne le détail de ces quatre types de tâche :

Tableau - Types de tâche (repris de Guichon & Nicolaev, 2009)

Types	Fonctionnement
Echange d'information	Les participants détiennent des informations sur un même thème. Quand l'information est répartie à part égale entre les apprenants, les interactants ont des documents différents (un texte, un graphique, un dessin) portant sur un même sujet et ils doivent décrire le contenu de leur document afin, par exemple, de faire des comparaisons (Lamy & Hampel, 2007 : 117).
Echange d'opinion	Les participants échangent leurs opinions sur un sujet donné. Ainsi, dans le projet <i>Cultura</i> qui met en relation des étudiants américains et français, les participants doivent débattre au sujet de l'éducation en partant d'une situation ("une mère dans un supermarché gifle son enfant") et échanger dans leur L1 sur un forum.
Prise de décision	Il s'agit de parvenir à une décision qui satisfait tous les protagonistes. On donne, par exemple, une liste d'items (couvertures, allumettes, nourriture, ...) à classer par ordre de priorité en donnant comme contrainte que les participants sont échoués sur une île et doivent survivre en attendant des secours et qu'ils n'ont que 5 choix possibles.
Résolution de problème	Après l'étude de différents documents, les participants doivent parvenir à une solution qui répond aux contraintes initialement énoncées. Il s'agira par exemple de construire un zoo et de faire cohabiter des animaux, ce qui amènera à traiter de l'information sur l'alimentation, les comportements animaux avant de dessiner le plan d'un zoo idéal.

- 11 Selon le critère de l'activité interactionnelle, Pica *et al.* (1993) expliquent que la tâche – où les apprenants possèdent chacun des informations différentes et où l'ensemble de ces informations est nécessaire pour sa réalisation – est susceptible de provoquer plus de négociations de sens. Quant au but communicatif, ils avancent qu'il y a plus de négociations lorsque les interactants partagent des buts convergents et non des buts divergents. En tenant compte de ces deux critères, Pica *et al.* (1993) postulent que les tâches du type échange d'information seraient les plus aptes à générer des négociations de sens, tandis que les tâches de type échange d'opinion seraient les moins propices.

2.3. Les négociations de sens dans les dispositifs d'apprentissage d'une L2 à distance

- 12 Un certain nombre de recherches a été mené autour de la question des négociations dans les dispositifs d'apprentissage d'une L2 en ligne. Ces études montrent que les interactions en ligne sont favorables à l'apparition des séquences de négociations de sens, et que ces dernières sont bénéfiques à l'apprentissage d'une L2 (Pellettieri, 2000 ; Fernández-García & Martínez Arbelaiz, 2002 ; Kötter, 2003 ; Smith, 2003 ; Wang, 2006).
- 13 Une série de travaux montre que les négociations de sens dans la communication électronique synchrone textuelle présentent un certain nombre de caractéristiques similaires à celles observées dans les interactions en présentiel (par exemple les négociations portent davantage sur le lexique que sur la morphologie ou la syntaxe : Blake, 2000 ; Fernández-García & Martínez Arbelaiz, 2002 ; Smith, 2003). Wang (2006), qui s'intéresse aux dispositifs synchrones avec visioconférence, montre que les interactions par visioconférence poste à poste comportent beaucoup de modifications interactionnelles propices à l'acquisition d'une L2, et que la vidéo et le tableau blanc constituent des supports déterminants pour la réalisation des négociations de sens. Les recherches ayant mis l'accent sur les types de tâches les plus aptes à provoquer des négociations de sens font état de résultats divergents : l'étude de Blake (2000) révèle que les tâches du type échange d'information seraient plus favorables à déclencher des négociations, tandis que pour Smith (2003) ce sont les tâches du type prise de décision qui provoqueraient davantage de négociations. Enfin, selon Pellettieri (2000) et Cosereanu (2008), le clavardage serait un bon outil de négociation de sens, à condition de privilégier les tâches qui favorisent l'apprentissage collaboratif.
- 14 A partir de ce cadre conceptuel, la présente étude se propose de répondre aux questions suivantes :
 - Les interactions en ligne synchrones dans un dispositif vidéographique sont-elles favorables à générer des séquences de négociation de sens ?
 - Le type de tâche a-t-il un impact sur l'apparition des négociations de sens ?
 - Quel est l'impact de l'environnement vidéographique synchrone sur la structure et la nature discursive des séquences de négociation de sens ?

3. Contexte et démarche méthodologique

3.1. Le contexte

- 15 Cette recherche s'appuie sur le dispositif d'enseignement/apprentissage à distance le "*Français en 1^{ère} ligne*" qui met en relation des étudiants en master professionnel *Didactique du FLE* avec des apprenants de français à l'étranger (Develotte, Guichon & Kern, 2008). En 2007-2008, ce projet a réuni dix apprentis-tuteurs de FLE, étudiants à l'université Lyon 2, et dix-sept apprenants de français, étudiants à l'UC Berkeley dans un environnement vidéographique synchrone (Skype).
- 16 Les apprenants de français, âgés de 19 à 31 ans, possédaient le niveau B1 en français. Les apprentis-tuteurs français avaient entre 23 et 45 ans. Sept tuteurs sur dix avaient une expérience d'enseignement du FLE en classe de langue.

- 17 La formation en ligne s'est déroulée pendant sept séances de 45 minutes. Les interactions en ligne avaient lieu une fois par semaine et s'inscrivaient dans le cadre pédagogique d'un cours de français. Les tâches ont été conçues par les apprentis-tuteurs français en fonction du contenu thématique du manuel utilisé par les apprenants américains. Lors des interactions, les apprentis-tuteurs français accompagnaient des groupes de deux apprenants.

3.2. Le corpus d'étude

- 18 Le corpus d'étude est constitué de trois tâches représentatives des types de tâche suivants : échange d'information, échange d'opinion et prise de décision, réalisées durant les séances 5 (*les moyens de transport*) et 6 (*les voyages*). Dix apprenants organisés en cinq binômes et encadrés par six apprentis-tuteurs (un binôme d'apprenants a été encadré par deux apprentis-tuteurs ; les quatre autres par un seul) ont réalisé les trois tâches. Le second tableau (ci-dessous) présente les tâches choisies, selon le type, les thèmes, les supports et leurs caractéristiques : activité interactionnelle et but communicationnel (Pica *et al.*, 1993) :

Tableau 2 – Les tâches d'apprentissage selon le type, le thème, le support et les caractéristiques communicationnelles

Type de tâche	Thème de la tâche	Support utilisé	Activité interactionnelle	But communicationnel
T1 : Échange d'information	Les Français et les transports en commun	Questionnaire "Opinions des Français sur les transports en commun en ville"	Chaque apprenant détient une partie différente du questionnaire. Ils doivent échanger pour retrouver l'information manquante.	Convergent et fermé : Un seul résultat est possible. Il est commun aux deux apprenants.
T2 : Échange d'opinion	Transport et pollution	Texte : "Proposition pour diminuer la pollution"	Les apprenants choisissent la proposition qu'ils préfèrent et argumentent autour de leur choix. L'activité n'implique pas d'échange entre les apprenants.	Divergent et ouvert : Plusieurs résultats sont possibles. Les apprenants peuvent arriver à des solutions divergentes.

T3 : Prise de décision	Hébergement et activités	Fiche-guide comportant le type de loisir à choisir selon les moments de la journée : matin / après-midi / soir	Les apprenants doivent déterminer un programme commun de visites ou activités, en respectant la fiche-guide. Ils doivent échanger pour se mettre d'accord.	Convergent et ouvert : Plusieurs résultats sont possibles. Le résultat final est commun aux deux apprenants.
------------------------	--------------------------	--	--	--

3.3. Le modèle d'analyse des négociations de sens de Varonis et Gass

- 19 Varonis et Gass (1985) proposent un modèle d'analyse des séquences de négociations de sens. Leur modèle d'analyse contient quatre éléments :

Le déclencheur → le signal → la réponse → la réaction à la réponse (optionnelle) (Varonis & Gass, 1985 : 74).

- **Le déclencheur (D)** constitue un énoncé ou une partie d'un énoncé qui pose un problème de compréhension. Il peut être de nature :
 - lexicale ;
 - morphosyntaxique ;
 - phonétique ;
 - discursive.
- **Le signal (S)** est l'énoncé utilisé pour exprimer la non-compréhension. Varonis et Gass (1985) identifient les catégories de signaux suivantes :
 - signal explicite (ex. : "Je ne comprends pas", "Qu'est ce que c'est ?") ;
 - répétition du mot ou de l'énoncé précédent ;
 - signal non-verbal (silence, mimique, geste) ;
 - reformulation (ex. : "tu veux dire... ?") ;
 - réponse inappropriée ;
 - correction.
- **La réponse (R)** représente la réparation du problème de communication. Elle peut être donnée sous forme de :
 - réponse minimale ("oui" ; "d'accord") ;
 - répétition du déclencheur ;
 - reformulation ;
 - expansion.
- **La réaction à la réponse (RR)** constitue la réponse à la réparation. Elle peut être :
 - une exclamation ("oh !" ; "ah !") ;
 - une réaction minimale ("oui" ; "je vois" ; "d'accord") ;
 - une répétition ;

- une réponse appropriée (une réponse appropriée dans le contexte de la tâche qui montre implicitement la compréhension).
- 20 Smith (2003) reprend le modèle de Varonis et Gass, et l'adapte à la communication électronique. Il propose un modèle expansif, en y rajoutant deux autres phases optionnelles :
- **La confirmation (C)** constitue une nouvelle réponse à la réaction.
Elle peut être une nouvelle tentative de réparation, lorsque la réaction indique que le problème de compréhension n'a pas été élucidé. Dans les cas où la réaction est positive et la réponse initiale a éclairci le problème de compréhension, la confirmation peut prendre les formes suivantes :
 - confirmation minimale ("ok", "bien", "c'est ça") ;
 - réaffirmation (l'interlocuteur apporte de nouvelles informations pour compléter sa réponse initiale) ;
 - vérification de compréhension ("d'accord ?" ; "tu as compris ?").
 - **La réaction à la confirmation (RC)** suit la phase de confirmation. Elle peut prendre les mêmes formes que la réaction à la réponse (RR).
- 21 Il faut noter que le modèle de Varonis et Gass a été utilisé essentiellement pour l'analyse des séquences de non-compréhension, celle-ci étant définie comme : *"those exchanges in which there is some overt indication that understanding between participants has not been complete"* (Varonis & Gass, 1985 : 73). Wang (2006) applique ce modèle aux séquences de non-compréhension, ainsi qu'aux ruptures communicationnelles dues aux pannes lexicales. À l'instar de Wang, nous allons utiliser le modèle de Varonis et Gass pour analyser les deux types de modifications interactionnelles.
- 22 **Exemple de codage des séquences de négociations de sens**
- 23 En suivant le modèle de Varonis et Gass, nous avons repéré les séquences de négociations de sens déclenchées par un problème de compréhension ou une panne lexicale. L'exemple qui suit (tableau 3) présente la modalité de codage d'une séquence de négociation : la première colonne présente les tours de parole de la séquence de négociation, la seconde expose les constituants d'une négociation selon le modèle de Varonis et Gass, enfin la troisième montre la nature discursive des énoncés pour chaque constituant :

Tableau 3 – Exemple de codage des séquences de négociation de sens

Tours de parole	Phase du modèle	Nature discursive
72. LET ensuite c'est le bus le tramway le vélo le métro la moto et le scooter	D	lexique
74. LAU hum quelle quelle est la différence entre le tramway et le métro/	S	demande explicite de clarification
75. LET alors le métro il est sous la terre	R1	expansion
76. LAU ah ok	RR	minime
77. DAN ah oui		

78. LET d'accord il est sous la terre et le tramway il est sur la rue [d'accord	R2	expansion
79. LAU [oh merci	RR2	exclamation +remerciement

Note : LET –apprenti-tuteur ; DAN, LAU – apprenants.

- 24 L'énoncé du tuteur LET (72) constitue le déclencheur (D) de la séquence de négociation. La nature de ce déclencheur est de type lexical. L'apprenante LAU signale de façon explicite un problème de compréhension (S), en demandant une clarification : *quelle quelle est la différence entre le tramway et le métro* (74). LET propose une explication (R) pour les deux mots en question (75, 78). Lorsque la négociation est réussie, le locuteur qui a signalé le problème de compréhension met fin à la séquence de négociation par une confirmation de compréhension ou un remerciement (76, 79). Cette dernière phase représente la réaction à la réponse (RR).
- 25 Après le repérage et le codage des séquences de négociation de sens, nous avons d'abord déterminé leur fréquence, en rapportant le nombre de tours de parole engagés dans ce type de séquences au nombre total de tours de parole échangés pendant une tâche. Ensuite, nous avons réalisé une analyse qualitative des négociations de sens selon leur nature discursive, en nous appuyant sur les catégories existantes dans la littérature (cf. cadre théorique).

4. Résultats

- 26 Dans cette partie, le lecteur trouvera les résultats obtenus concernant la fréquence des négociations de sens selon les types de tâche, suivis d'une présentation des catégories de déclencheurs, de signaux, de réponses et de réactions selon leur nature discursive.

4.1. Les négociations de sens et les types de tâche

- 27 Le tableau 4 présente le nombre total de tours de parole (TP) dans chaque tâche, le nombre de tours de parole engagés dans les séquences de négociations de sens, ainsi que le rapport des tours de parole négociés au nombre total des tours de parole :

Tableau 4 – Nombre total de tours de parole et de tours négociés

Type de tâche	Nombre total de TP	Nombre total de TP négociés	Pourcentage de négociations de sens
Échange d'information	1027	178	17 %
Échange d'opinion	573	138	24 %
Prise de décision	593	30	5 %

- 28 Le tableau ci-dessus montre que les interactions synchrones dans le dispositif étudié sont favorables à générer des séquences de négociations de sens. Néanmoins elles occupent une place moins importante que ce que signalent d'autres études : un tiers de tours engagés dans les séquences de négociations chez Pellettieri (2000) et Smith (2003).
- 29 La tâche du type échange d'opinion semble être la plus propice à l'apparition des négociations de sens (24 %), suivie de la tâche du type échange d'information (17 %). La tâche prise de décision s'avère la moins favorable à déclencher des négociations (5 %).
- 30 L'analyse statistique des données permet de constater qu'il y a un effet du type de tâche sur le nombre de séquences de négociation dans les interactions (ANOVA $F = 4,304$ $p = 0,039$). Le test Mann-Witney permet de comparer les valeurs des tâches deux à deux. La comparaison deux à deux révèle des différences statistiquement significatives entre les valeurs de la tâche "échange d'information" et la tâche "prise de décision" (MW. $Z. -2,619$; $p. 0,008$), ainsi qu'entre les valeurs de la tâche "échange d'opinion" et la tâche "prise de décision" (MW. $Z. -1,991$; $p. 0,047$). En revanche, les différences entre les valeurs de la tâche "échange d'information" et la tâche "échange d'opinion" ne sont pas statistiquement significatives (MW. $Z. -,838$; $p. 0,42$).

4.2. La nature discursive des négociations de sens

4.2.1. Les types de déclencheurs

- 31 Les déclencheurs constituent un énoncé qui pose un problème de compréhension. Notre étude a révélé trois types de déclencheurs se trouvant à l'origine des séquences de négociation. Ils sont comptabilisés dans le tableau 5 selon les trois tâches :

Tableau 5 – Les types de déclencheurs

Type de déclencheurs	EI*	EO*	PD*	Total	%
Lexical	15	18	4	37	88 %
Morphosyntaxique	2	0	0	2	5 %
Phonétique	2	0	1	3	7 %

*Note : EI – Echange d'information ; EO – Echange d'opinion ; PD – prise de décision

- 32 Nous constatons que la plupart des négociations de sens sont déclenchées par un problème de type lexical (88 %). Ceci peut être :
- la non-compréhension d'un mot nouveau :

130. LIN et oui moins de qu'est-ce que c'est d'embouteillage/
 131. JEA embouteillage/ euh euh : : traffic jam
 - les pannes lexicales :

50. ARI euh comment dit-on dirty/
 51. ROS ah c'est sale (1.64) sale

- 33 Seuls deux épisodes de négociation sont dus à des problèmes de type morphosyntaxique. Dans l'exemple suivant, l'apprenante LAU cherche la forme du verbe "aller" au présent, troisième personne du pluriel :

149. LAU oh aller et le il forme j'ai oublié aller euh (1.13) euh les transports
en commun n'aller pas euh toujours le les endroits
150. LET ah ne vont pas toujours dans tous les endroits

- 34 Trois épisodes de négociation sont déclenchés par un problème lié à la phonétique :

38. ADR euh il y a moins de moins **d'em-bou-tillage comment comment dit-on** (inaud.)
39. KAT embouteillage
40. ADR embouteillage y a moins d'embouteillage

4.2.2. Les types de signaux

- 35 Le tableau suivant illustre les types de signaux repérés dans notre corpus et leur nombre dans les trois tâches :

Tableau 6 – Les types de signaux

Type de signaux	EI	EO	PD	Total	%
Demande explicite de clarification	17	13	4	34	44 %
Vérification de compréhension	8	8	1	17	22 %
Non-verbal (silence, regard interrogatif, geste)	4	4	2	10	13 %
Demande de confirmation	1	6	2	9	12 %
Répétition du mot ou de l'énoncé précédents	6	0	0	6	9 %

- 36 Le tableau montre que **les demandes explicites de clarification** sont privilégiées par les interlocuteurs pour indiquer un problème de compréhension (44 %). Dans la plupart des cas, les apprenants signalent de façon explicite le mot qu'ils ne comprennent pas :

51. AND **et aussi je ne comprends pas le mot ico-carburant** (1.6) c'est développer les ico-carburants
52. JEA d'accord alors euh : : éco c'est pour c'est un (1.0) c'est un diminutif c'est-à-dire un mot plus petit de ça ((en écrivant sur le chat)) je suis en train de vous l'écrire hop

- 37 Un autre type de signal fréquemment utilisé dans notre corpus pour initier une négociation de sens est **la vérification de compréhension** (22 %). Généralement, les initiateurs des vérifications de compréhension sont les tuteurs. Dans l'exemple qui suit, l'apprenant, en utilisant le support textuel, donne une des raisons pour lesquelles les Français préfèrent les transports en commun. Le tuteur vérifie la compréhension de l'énoncé produit (98). En (99) l'apprenant signale explicitement qu'elle ne comprend pas le mot :

97. ARI hum il il n'y a pas de problèmes de stationnement
 98. ROS **oui tu comprends ce que ça veut dire/**
 99. ARI **euh non**
 100. ROS c'est-à-dire quand tu as une voiture quand tu es en ville il faut se garer sur un sur un parking par exemple
 101. ARI oh oui

38 Les exemples suivants illustrent les trois autres types de signaux :

- **demande de confirmation** (initiée par l'apprenant) :

38. LIN les voies est une rue mais plus grande/
 41. JEA alors les voies c'est (2.9) euh une partie de la de la rue

- **répétition du mot ou de l'énoncé précédent** :

224. EDG c'est parce que c'est moins stressant
 225. LAN **moins efessant/**
 226. EDG moins stressant stressant
 227. LAN oh moins stressant

- **signal non-verbal** (le silence, le regard interrogatif) :

39 Les signaux de type non-verbal (les silences, le froncement des sourcils) sont révélateurs du rôle joué par la visioconférence dans l'expression d'un problème de compréhension ou d'une panne lexicale. Dans l'exemple suivant, la question du tuteur (134) est suivie d'un silence et du regard interrogatif de l'apprenant, indiquant un problème de compréhension, qui sera réparé en (136) par une répétition et une reformulation :

134. ANE et est-ce qu'on peut louer un vélo à Berkeley/
 135. LAN **(2.3) ((se rapproche de l'écran en fronçant les sourcils))**
 136. ANE est-ce qu'on peut louer un vélo peut-on louer un vélo à Berkeley
 euh une bicyclette
 137. LAN oui oui

4.2.3. Les types de réponses

40 Le tableau 7 présente les types de réponses pour réparer les problèmes de compréhension et leur nombre selon les tâches :

Tableau 7 – Les types de réponses

Types de réponse	EI	EO	PD	Total	%
Répétition du déclencheur	8	5	2	15	24 %
Reformulation	6	7	0	13	21 %
Expansion	8	5	0	13	21 %
Traduction en langue cible	0	5	2	7	11 %
Usage de la L1	2	2	1	5	8 %
Réponse minimale (oui, ok)	3	2	0	5	8 %

Non-verbal (gestes illustratifs)	2	2	0	4	7 %
----------------------------------	---	---	---	---	-----

- 41 Les résultats permettent de constater que **les répétitions des déclencheurs** (24 %), puis **les reformulations** (21 %) et **les expansions** (21 %) sont les types de réponses les plus fréquents. L'exemple suivant montre que les répétitions du déclencheur (146, 148, 149) ne sont parfois pas suffisantes pour réparer le problème de compréhension (147, 150). En revanche, lorsque le tuteur propose une définition du mot ou une expansion (151), les apprenants sembleraient saisir le sens du mot (152, 153) :

143. ANE est-ce qu'il y a un système pour louer des vélo à Berkeley/
 145. EDG oh louer c'est comme utiliser ((regard interrogatif))/
 146. MAR vous pouvez louer/
 147. LAN louer pour acheter/
 148. MAR non louer
 149. ANE non louer
 150. EDG louer utiliser/
 151. ANE louer ça veut dire donner de l'argent pour une certaine période et après rendre le vélo
 152. EDG oh
 153. LAN oh

- 42 **Les traductions en langue cible** (11 %) interviennent essentiellement dans les séquences de recherche lexicale. Dans l'exemple suivant, l'apprenant demande explicitement l'équivalent en français du mot "the seventh". Le tuteur propose immédiatement la traduction en langue cible :

82. ADR sur les grandes villes oui et peut être euh comment dit-on the seventh
 83. KAT **euh la septième**
 84. ADR la septième euh proposition développer les écocarburants euh qui sont moins polluants

- 43 Les apprentis-tuteurs font parfois **usage de la L1** des apprenants pour traduire certains mots incompris (8 %) :

66. LET le feu Lau tu comprends ou pas/
 67. LAU euh
 68. LET **le feu comment comment on peut dire fi-euh fir- fire en anglais comment [c'est**
 69. LAU [oh (0.5) oui fire
 oui

- 44 **Les réponses minimales** (8 %) sont utilisées pour confirmer la compréhension d'un mot :

230. ANE tu comprends Lan moins stressant/
 231. LAN **oui**

ou la bonne utilisation d'un lexème :

79. AND parce que ils (1.6) euh ils limitent c'est c'est le mot/
 80. JEA **oui**

- 45 Enfin, la visioconférence permet d'étayer les explications orales à l'aide des **gestes illustratifs**. Dans l'exemple suivant la tutrice propose aux apprenants une explication du sens du mot *embouteillage*, accompagnée d'un geste pour illustrer l'idée de "beaucoup" :

4.2.4. Les types de réactions

- 46 Si la phase de réaction est optionnelle dans le modèle de Varonis et Gass, elle est très présente dans notre étude. Ainsi 86 % des séquences de négociation de sens (36 sur 42) comportent les quatre phases du modèle de Varonis et Gass : D+S+R+RR. Ces résultats confirment les conclusions de l'étude de Smith (2003) sur les négociations de sens dans les interactions par clavardage (82 % des séquences de négociations comportent les quatre phases). Selon cet auteur, ce nombre important de réactions serait dû à l'absence ou quasi-absence des indices paralinguistiques dans la communication synchrone par clavardage. Quoique notre dispositif permette aux interlocuteurs de voir les indices para- ou non-verbaux grâce à la visioconférence, il semblerait que les réactions verbales soient nécessaires afin de clôturer explicitement la séquence de négociation. Nous avons trouvé dans notre corpus quatre types de réactions (tableau 8) : répétition du mot élucidé, réaction minimale ("oui", "ok", "je vois", "d'accord"), exclamation ("ah", "oh"), non-verbal (hochement de la tête).

Tableau 8 – Les types de réaction

Types de réactions à la réponse (RR)	EI	EO	PD	Total	%
Répétition du mot élucidé	7	11	3	21	38 %
Réaction minimale	8	6	0	14	26 %
Exclamation	6	3	1	10	18 %
Non-verbal (hochement de la tête)	4	5	1	10	18 %

- 47 Le tableau ci-dessus montre que les répétitions sont les réactions privilégiées (38 %) pour exprimer la compréhension d'un élément linguistique, suivies par les réactions minimales (26 %). Les exclamations (18 %) et les réactions non-verbales (18 %) accompagnent souvent les deux autres réactions, comme dans l'exemple qui suit, où LIN exprime la compréhension du mot par une exclamation, une réaction minimale et un hochement affirmatif de la tête :

130. LIN et oui moins de qu'est-ce que c'est d'embouteillage/
 133. AND c'est quand il y a beaucoup de voitures qui dans une petit rue
 134. LIN **oh ok ((hochement affirmatif de la tête))**

4.3. Les séquences de négociations de sens étendues

- 48 Smith (2003) note que le modèle de Varonis et Gass est insuffisant pour analyser les séquences des négociations de sens qui se produisent dans les interactions médiées par ordinateur. Il propose un modèle expansif et rajoute deux autres phases aux quatre phases du modèle de Varonis et Gass : la phase de confirmation et la phase de réaction à la confirmation (cf. cadre théorique).
- 49 Notre étude montre que 62 % de la totalité des séquences de négociation de sens sont des séquences étendues, c'est-à-dire que les interlocuteurs continuent les échanges de négociation au-delà de la phase de réaction à la réponse. En suivant Smith (2003), nous appellerons ces phases : la phase de confirmation (C) et la phase de réaction à la confirmation (RC).
- 50 Dans notre corpus, la phase de confirmation peut être déclenchée dans trois situations :
- lorsque la réaction indique que le problème de compréhension n'est pas élucidé et devient donc un nouveau signal de non-compréhension ;
 - lorsque la réaction indique que le problème linguistique est éclairci, mais l'interlocuteur intervient pour compléter sa réponse initiale en apportant de nouvelles informations ou pour vérifier la compréhension ;
 - lorsque les interlocuteurs utilisent les deux modalités offertes par Skype (oral + textuel) pour étayer leurs explications.
- 51 Dans l'exemple qui suit, la négociation de sens est déclenchée par l'apprenante LIN, qui demande une confirmation du sens du mot *voie* (38). En (41), le tuteur JEA propose une explication, que LIN ne semble pas avoir comprise (42). La réaction devient donc un nouveau signal de non-compréhension. En (44) et (45), le tuteur et l'autre apprenante AND réexpliquent verbalement et à l'aide des gestes illustratifs le sens du mot. En (46), LIN confirme la compréhension et la séquence de négociation pourrait être close. Cependant JEA complète sa réponse initiale (47, 49). Ce qui entraîne une nouvelle réaction plus explicite pour confirmer la compréhension du mot (48) :

36. JEA euh est-ce qui est-ce qu'il y a des mots que vous n'avez pas compris		
38. LIN les voies est une rue mais plus grande/	S	lexique + demande de confirmation

41. JEA alors les voies c'est (2.9) ((en montrant le geste d'une partie)) euh une partie de la de la rue	R	expansion
(2.0)	S	non-verbal (silence)
42. LIN quoi/	RR → S	explicite
43. AND oh	RR	exclamation
44. JEA une voie c'est là c'est là où roulent les voitures	C1	réaffirmation
45. AND ((en montrant le geste de plusieurs rangées)) c'est une rue avec les voies	C2	réaffirmation orale + non-verbal
46. LIN ah oui d'accord	RC	minime
47. JEA ((en montrant le geste de plusieurs rangées)) sur une route y a plusieurs voies	C3	réaffirmation orale + non-verbale
48. LIN ((en hochant de la tête)) d'accord je je comprends	RC	réaction explicite de compréhension orale + non-verbale
49. JEA y a plusieurs rangés de voitures	C4	réaffirmation

- 52 Cet exemple montre également que la négociation de sens ne se produit pas nécessairement entre deux interlocuteurs (l'apprenant qui déclenche la négociation et le tuteur qui explique). Le troisième locuteur (ici l'autre apprenant) peut également participer à la séquence de négociation afin d'aider son collègue à comprendre le sens. Dans notre corpus, certains tuteurs font appel à un des deux apprenants pour expliquer le sens à l'autre. Cela s'avère bénéfique non seulement pour l'apprenant qui reçoit l'information, mais également pour celui qui explique, car il est incité à reformuler (cf. cadre théorique).
- 53 Dans certaines séquences étendues, les tuteurs utilisent les deux modalités offertes par Skype (oral + textuelle) pour étayer leurs explications. Ce dernier cas est illustré dans l'exemple qui suit :

50. ARI euh comment dit-on dirty /
 51. ROS **ah c'est sale (1.64) sale**
 52. ARI oui
 53. ROS je te l'écris ((en écrivant)) **eh hop sale**
 54. ROSclv **sale**
 55. ARI oh sale
 56. ROS oui

57. ARI oui oui c'est trop sale

- 54 Dans l'exemple ci-dessus, l'apprenant ARI demande l'équivalent en langue cible du mot *dirty* (50). En (51) ROS, lui propose à l'oral la traduction en français, la réaction de ARI étant minime *oui* (52). Le tuteur lui donne aussi la version écrite (54), qui semble être plus clair pour l'apprenant (exclamation et répétition en 55). En (57), elle reprend l'activité interactionnelle principale, en réutilisant le mot dans le contexte de la tâche. Cette séquence montre que la modalité écrite peut avoir un effet bénéfique pour l'appropriation d'un élément linguistique, parce qu'elle permet de visualiser l'information. La modalité de communication principale étant l'oral, les apprenants ne font attention aux explications écrites que si le tuteur le précise : *je te l'écris eh hop sale* (53). Toutefois, il faut noter que le clavardage a été peu utilisé dans les séquences de négociation.

5. Discussion

- 55 Les résultats de notre étude permettent de constater que les interactions synchrones en ligne dans un dispositif vidéographique sont susceptibles de déclencher des négociations de sens similaires à celles qui existent en présentiel. Leur nombre dans notre étude est moins important que ce qui a été signalé dans d'autres études sur les négociations de sens en environnement électronique (Pellettieri, 2000 ; Smith, 2003). Ceci confirmerait en revanche le constat de Skehan (1996), qui souligne que les apprenants, préoccupés par l'accomplissement de la tâche, ont tendance à éviter de traiter les questions de langue au profit du maintien de la communication.
- 56 Nous avons constaté que le type de tâche pourrait avoir un impact sur la génération des négociations de sens. Ainsi, les tâches "échange d'information" et "échange d'opinion" seraient les plus propices à l'apparition des négociations de sens, tandis que la tâche "prise de décision" serait la moins favorable. Ces résultats confirment en partie les conclusions de Pica *et al.* (1993). Selon ces auteurs, la tâche de type "échange d'information" engendre plus de négociation de sens, car elle requiert une activité interactionnelle collaborative importante de la part des apprenants, dans la mesure où ils possèdent des informations différentes, et où l'échange de l'information est indispensable à la résolution du problème. La tâche "prise de décision" serait quant à elle moins propice à provoquer des négociations car elle exige un degré de collaboration moins important, dans la mesure où les apprenants peuvent livrer la solution au problème sans qu'il y ait échange d'information entre les interlocuteurs. Ici, à la différence de ce qui a été montré par Pica *et al.* (1993), la tâche "échange d'opinion" a généré un nombre important de négociations. En analysant la source des déclencheurs des négociations dans cette tâche, nous constatons qu'ils proviennent essentiellement du support textuel sur lequel les apprenants s'appuient pour réaliser la tâche. À partir de ces résultats, nous émettons l'hypothèse qu'un matériau langagier riche proposé aux apprenants en amont de la tâche aurait un impact sur la génération des négociations de sens.
- 57 L'analyse de la nature discursive des négociations de sens permet de constater que les séquences de négociation sont provoquées essentiellement par un déclencheur de type lexical. Ceci rejoint les observations de Pica *et al.* (1993), Blake (2000), Fernández-García & Martínez Arbelaiz (2002), Smith (2003). Ainsi, les négociations de sens en ligne seraient bénéfiques pour le développement des compétences lexicales, mais moins pour le développement des compétences morphosyntaxiques.

- 58 L'analyse des types de signaux montre que les apprenants ont tendance à signaler les problèmes de compréhension de façon explicite. Fernández-García et Martínez Arbelaiz (2002) et Smith (2003) expliquent que ce phénomène serait dû à l'absence d'indices paralinguistiques dans les interactions synchrones par clavardage. Notre étude montre que les indices non-verbaux (le silence, le regard interrogatif, les gestes) permettent aux interlocuteurs d'exprimer un problème de compréhension (Wang, 2006). Cependant, les demandes explicites de clarification restent dominantes. Un type de signal spécifique à notre dispositif et non répertorié par Varonis et Gass (1985) est la vérification de compréhension initiée par le tuteur. Ces vérifications sont souvent à l'origine de plusieurs séquences de négociation et montrent que les apprenants n'osent pas toujours exprimer leurs difficultés de compréhension.
- 59 Nos résultats exhibent une variété de types de réponses, pour la plupart répertoriées dans l'étude de Varonis et Gass (1985). Les deux types additionnels sont : l'usage de la L1 pour expliquer certains mots nouveaux et la traduction en langue cible dans les séquences de panne lexicale. La présence de ces deux catégories dans notre corpus s'explique par le fait que les étudiants français maîtrisent l'anglais de façon inégale. Les types de réponses prédominants sont les répétitions, les expansions et les reformulations, les deux dernières étant les plus bénéfiques à l'acquisition de la L2 (Smith, 2003) car elles éclairent de façon plus précise le problème linguistique.
- 60 Comme nous l'avons souligné, les réactions aux réponses occupent une place importante dans notre corpus. C'est une phase importante car elle indique la clôture de la séquence de négociation et la reprise de l'activité interactionnelle principale, ou montre la non-résolution du problème et donc la nécessité de continuer l'activité de négociation. Wang (2006) explique que le nombre important de réactions est dû au travail en petit groupe (dans son cas selon la configuration un tuteur/un apprenant). Dans ce type d'interaction, les réponses du tuteur sont immédiates et orientées vers l'apprenant qui en fait la demande. Ceci "forcerait" l'apprenant à réagir à la réponse (Wang, 2006). Cette observation pourrait expliquer le nombre important de réactions dans notre étude où les groupes travaillent selon la configuration un tuteur/deux apprenants. Selon Wang, les réactions à la réponse seraient révélatrices d'un certain degré d'acquisition de la L2 et leur étude devrait occuper une place plus importante au sein de la recherche en acquisition.
- 61 Notre étude montre que le nouveau modèle d'analyse des négociations de sens de Smith (2003) serait plus adapté à l'analyse des négociations dans les environnements électroniques, car les séquences de négociation générées dans ce type d'environnement s'avèrent être plus expansives qu'en présentiel. En effet, les phases de confirmation et de réponse à la confirmation sont généralement utilisées dans les interactions synchrones en ligne, afin d'indiquer clairement la compréhension d'un élément linguistique.
- 62 Enfin, cette étude montre que la multimodalité aurait un impact positif dans l'expression et l'élucidation d'un problème de compréhension. Ainsi, lorsqu'un apprenant indique de façon implicite un problème de langue par un regard interrogatif ou par des gestes, l'image retransmise par la webcam permettrait aux apprentis-tuteurs de le repérer et de l'éclaircir. La modalité visuelle permettrait également d'étayer les explications à l'aide des gestes illustratifs. Quant au clavardage, il permettrait aux apprentis-tuteurs d'appuyer leurs explications orales et offrirait à l'apprenant la possibilité de visualiser l'information. Une étude plus approfondie à partir de transcriptions multimodales serait

nécessaire, afin d'analyser le rôle de la multimodalité dans l'acquisition linguistique au travers de dispositifs d'apprentissage des langues synchrones par visioconférence.

BIBLIOGRAPHIE

- Beauvois, M. H. (1992). "Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion". *Foreign Language Annals*, vol. 25, n° 5. pp. 455-463.
- Blake, R. (2000). "Computed Mediated Communication: a Window on L2 Spanish Interlanguage". *Language Learning and Technology*, vol. 4, n° 1. pp. 120-136.
- Chapelle, C. A. (2000). "Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO". In Duquette, L. & Laurier, M. (dir.). *Apprendre les langues dans un environnement multimédia*. Québec : Les éditions Logiques.
- Cosereanu, E. (2008). "Interactions langagières : entre perception par les apprenants et analyse de corpus par les chercheurs". *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1. pp. 129-150.
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). "Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? - Etude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Alsic*, vol. 11, n° 2. pp. 129-156.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Fernández-García, M. & Martínez Arbelaiz, A. (2002). "Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions". *CALICO Journal*, vol. 20, n° 2. pp. 279-294.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1994). "Input, interaction and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, n° 3. pp. 283-302.
- Guichon, N. & Nicolaev, V. (2009). "Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2". In Develotte, C., Mangenot, F. & Nissen, E. (coord.) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Disponible en ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Kern, R. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production". *Modern Language Journal*, vol. 79. pp. 457-476.
- Kötter, M. (2003). "Negotiation of meaning and codeswitching in online tandems". *Language Learning and Technology*, vol. 7, n° 2. pp. 145-172. Disponible en ligne: <http://llt.msu.edu/vol7num2/kotter/>
- Lamy, M.-H. & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan.
- Long, M. H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (dir.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. pp. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. & Robinson, P. (1998). "Focus on Form: Theory, Research and Practice". In Doughty, C. & Williams, J. (dir.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. pp. 15-41. New York: CUP.

- Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in Cyberspace - the Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence". In Warschauer, M. & Kern R. (dir.). *Network-based LT: Concepts and Practice*. Cambridge: CUP.
- Pica, T. (1994). "Research on Negotiation: What Does it Reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?". *Language Learning*, vol. 44, n° 3. pp. 493-527.
- Pica, T., Kanagy, R. & Faladun, J. (1993). "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research". In Crookes, G. & Gass, S. M. (dir.). *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skehan, P. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Linguistics*, vol. 17, n° 1. pp. 38-61.
- Smith, B. (2003). "Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model". *Modern Language Journal*, vol. 87, n° 1. pp. 38-57.
- Sotillo, S. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 1. pp. 82-119. Disponible en ligne: <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995) "Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning". *Applied Linguistics*, n° 16. pp. 371-391.
- Varonis, E. M. & Gass, S. M. (1985). "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning". *Applied Linguistics*, vol. 6, n° 1. pp. 71-90.
- Wang, Y. (2006). "Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning". *ReCALL*, vol. 18, n° 1. pp. 122-164.
- Warschauer, M. (1996). "Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom". *CALICO Journal*, vol. 13, n° 2-3. pp. 7-26.

Site Internet

"Le Français en (1^{ère}) ligne". Consulté en septembre 2009 : <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>

Logiciels

Screen Video Recorder. (2004). Site de l'éditeur du logiciel : <http://www.clubic.com/telecharger-fiche65376-screen-video-recorder.html>

Skype. (2003). Site de l'éditeur du logiciel : <http://www.skype.com/intl/fr/welcomeback/>

ANNEXES

Convention de transcription

(2.0)	pause égale ou supérieure à 0.5 secondes
::	allongement syllabique
/	montée intonative

[aaa	le crochet indique le début du chevauchement
(rire)	rire
(inaud.)	segment inaudible

RÉSUMÉS

Cet article se donne pour objectif de déterminer dans quelle mesure un dispositif d'apprentissage d'une langue seconde (L2) en ligne synchrone peut être propice à l'acquisition de celle-ci. L'étude s'appuie sur le projet le "Français en 1^{ère} ligne", dispositif d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère qui met en relation des apprentis-tuteurs et des apprenants américains dans un dispositif de visioconférence.

En nous appuyant sur la théorie et la méthodologie interactionnistes, nous analyserons trois tâches réalisées par cinq binômes d'apprenants. L'étude montre que les interactions synchrones en ligne sont susceptibles de générer des négociations de sens similaires à celles qui apparaissent en classe de langue, et que l'environnement vidéographique a un impact sur leur nature et structure discursives.

The aim of this article is to determine how videoconferencing-supported interaction in distance language learning may promote the acquisition of an L2. The context of this research is the program "Français en 1^{ère} ligne" which brings together teachers in training and American learners of French via a desktop platform.

We analyze three tasks carried out by five pairs of learners from an interactional and acquisitional perspective. Results from this research show that instances of negotiation of meaning occurred in videoconferencing-supported interaction in a similar way to those reported in the classroom. The study also indicates that the videoconferencing-supported environment has an impact on the structure and the nature of negotiation of meaning.

INDEX

Mots-clés : interactions par visioconférence, acquisition d'une L2, négociation de sens

Keywords : videoconferencing-supported interaction, L2 acquisition, negotiation of meaning

AUTEUR

VIORICA NICOLAEV

Viorica Nicolaev est doctorante à l'École Normale Supérieure de Lyon et membre du laboratoire ICAR (Interactions Corpus Apprentissages Représentations) UMR 5191. Sa recherche porte sur l'étude des dispositifs d'apprentissage des langues à distance dans une perspective acquisitionnelle.

Courriel : viorica.nicolaev[at]ens-lsh.fr

Adresse : Laboratoire ICAR, 15 parvis René Descartes, 69366 Lyon cedex 07