

Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE Le clavardage au service du français académique

Hyeon Yun et Françoise Demaizière



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6498>

DOI : 10.4000/rdlc.6498

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Hyeon Yun et Françoise Demaizière, « Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE Le clavardage au service du français académique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5-1 | 2008, mis en ligne le , consulté le 11 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6498> ; DOI : 10.4000/rdlc.6498



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

Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE

Le clavardage au service du français académique

Hyeon Yun¹ ; Françoise Demaizière²

¹Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France ; ²université Paris Diderot – Paris 7, France

Résumé

La Communication Médiée par Ordinateur (CMO) questionne la didactique des langues car elle possède des atouts pour favoriser l'enseignement / apprentissage d'une L2. L'article étudie les échanges à distance, utilisant un outil de communication synchrone à base textuelle (le clavardage, chat) entre apprenants de FLE, dans un contexte académique. Après un rappel des caractéristiques de l'outil utilisé, l'article se place dans une perspective interactionnelle et acquisitionnelle en L2 pour analyser les données recueillies lors de premières expérimentations en mettant l'accent sur la compétence discursive et textuelle des apprenants. Le texte examine le dynamisme des interactions, puis analyse la structure des énoncés en L2. L'utilisation du lexique, de structures complexes et les marques transcodiques sont ainsi étudiées plus particulièrement.

Mots-clés

didactique des langues, français académique, acquisition, CMO, clavardage, interaction à distance synchrone

Abstract

Computer Mediated Communication (CMC) is a challenge for language teaching and learning research as well as an opportunity to create new language learning situations. The potential of synchronous written CMC chat is studied here. Chat sessions were organized for advanced level foreign students (Masters, PhD) and researchers enrolled in a French university. These students need to master French as it is used in an academic setting (doctoral presentations, seminars, etc.). This article analyzes the structure of the learners' utterances, their use of lexical items, of complex structures and the influence of their other languages on their productions in French from an interactional and acquisitional perspective.

Keywords

foreign language didactics, French for academic purposes, acquisition, synchronous CMC, interaction in distance learning, chat

1. Introduction – Interactions à distance synchrones en langue académique ?

Le développement de la Communication Médinée par Ordinateur (CMO) interpelle la didactique des langues. Les outils de CMO (synchrones ou asynchrones) possèdent des atouts pour favoriser l'enseignement / apprentissage d'une L2. En effet, ils offrent la possibilité non seulement de créer des échanges linguistiques et culturels à distance, mais aussi d'améliorer la compétence de communication lors d'interactions entre apprenants ou entre apprenants et locuteurs natifs.

L'approche que nous mettons en œuvre se focalise sur des échanges à distance synchrones par clavardage (*chat*) entre apprenants de Français Langue Étrangère (FLE) dans un contexte académique. Nous nous intéressons donc au français utilisé par des non-francophones (étudiants ou chercheurs) travaillant dans une université française et donc à des pratiques qui relèvent de leur vie de chercheur. Dans ce contexte, les étudiants étrangers ont évidemment besoin d'améliorer leur compétence linguistique en français en lien avec leur domaine d'étude. Par ailleurs, il leur est nécessaire de maîtriser l'usage académique du français au-delà de ce domaine, pour tout ce qui constitue la culture académique au sens large.

Si l'on prend l'exemple d'une soutenance de thèse ou de mémoire, on se trouve dans le domaine de l'écrit oralisé. Pour les interventions qui suivent un exposé scientifique dans un colloque, on retrouve la spontanéité de l'oral. Nous envisageons qu'il est nécessaire pour l'apprenant de travailler sur la compétence textuelle et la compétence discursive, c'est-à-dire les compétences qui impliquent "*une compétence transversale à différentes disciplines*" (Mangiante & Parpette, 2004). L'apprenant, qui n'est plus apprenant dans un cours de langue mais plutôt communicant étranger, doit être capable d'utiliser des stratégies de textualisation spécifiques à l'oral comme la maîtrise de la structure et de la communication. Par ailleurs, il doit être capable de passer de la présentation d'un thème spécifique à une discussion scientifique plus générale. C'est la raison pour laquelle nous considérons que les interactions dans un contexte académique sont des enchaînements de structures argumentatives imprévues

et contingentes qui permettent de façonner de nouveaux "objets de discours et de savoir se rapportant à une interaction spécifique" (Miecznikowski *et al.*, 2001).

Nous postulons que le clavardage, échange écrit synchrone dont les caractéristiques se distinguent d'autres outils de CMO, peut contribuer à améliorer les compétences linguistiques de l'apprenant dans notre contexte particulier. Nous nous focalisons sur un aspect du clavardage qui nous semble intéressant : il peut fournir une passerelle entre la compétence de production écrite et celle de production orale, sans élimination de la valeur pédagogique de l'écrit dans un contexte académique.

Les interactions constituant notre corpus ont été recueillies lors de premières expérimentations conduites en 2006 à l'université Paris Dauphine¹ dans le cadre du projet *Favi (Français Académique Virtuel International)*². Le public était constitué d'étudiants de niveau intermédiaire et avancé inscrits à Paris Dauphine en master ou en doctorat et de chercheurs de nationalités variées ayant tous pour objectif de perfectionner leur niveau de langue française *académique*. Nous chercherons à répondre à la question suivante : quelles sont les caractéristiques linguistiques de l'apprenant dans un contexte académique lors d'interactions à distance synchrones ?

2. Communication Médiée par Ordinateur (CMO) synchrone : le clavardage

Le clavardage fait partie de la CMO synchrone puisqu'il permet la transmission de textes en temps réel entre les participants à une même session. Il nous paraît important de rappeler ici des caractéristiques générales et pédagogiques du clavardage pour mieux comprendre ses potentialités pour l'enseignement / apprentissage d'une L2.

2.1. Caractéristiques générales

Comme les autres outils de communication synchrone, le clavardage permet à des personnes éloignées de communiquer en temps réel. Il est généralement possible d'envoyer soit des

¹ Nous adressons tous nos remerciements à Odile Challe qui nous a permis de bénéficier de la plate-forme de Paris Dauphine et de conduire nos expérimentations avec les étudiants dont elle avait la charge.

² Le projet *Favi* a été créé à l'université Paris Dauphine en collaboration avec l'université Paris 3 Sorbonne nouvelle. Un séminaire de français académique a été proposé aux étudiants à Paris Dauphine par Odile Challe. Les séquences en présentiel étaient complétées à distance sur la plate-forme *WebCT* de l'université. *Favi* a pour but de familiariser les étudiants avec la langue académique pour les aider à mieux s'intégrer à l'université.

messages publics vers tous les participants, soit des messages privés visibles seulement par leur destinataire. Anis (2003) définit ainsi les caractéristiques du *chat* (clavardage pour nous), qui fait partie de la communication électronique scripturale³.

Il s'agit d'un espace public (avec des niches privées), auquel on accède, pour certains sites, librement en choisissant un pseudonyme, pour d'autres moyennant une inscription. Il s'agit d'une communication collective dans son principe mais essentiellement interindividuelle dans son fonctionnement réel (Anis, 2003).

Pour participer à une session de clavardage, les participants doivent se plier à un horaire convenu pour se rencontrer en ligne mais ils sont dégagés de la contrainte spatiale.

L'élimination de la norme de l'écrit est une caractéristique souvent soulignée de la discussion par clavardage : utilisation d'abréviations, imitation écrite approximative d'une prononciation, etc. Crystal (2001) mentionne qu'on réduit la longueur du message en utilisant des abréviations ou des acronymes. Il affirme que cette caractéristique est liée à l'immédiateté de la transmission des textes : rédiger un message bref augmente le rythme de la distribution de la parole et le dynamisme de l'interaction en temps réel. Filatova (2006) précise que, pour des participants qui s'expriment en L2, un processus inconscient visant à la destruction des normes littéraires est à l'œuvre : large simplification grammaticale, abolition presque totale de la ponctuation. La communication par clavardage peut briser les règles orthographiques, tout en remplaçant celles-ci par l'imitation écrite approximative d'une prononciation. Elle ajoute que ce régime visuel permet aux participants d'entendre mieux ce qu'on prononce au-delà de l'écran.

Parlant de la communication sur Internet (*netspeak*), Crystal (2004) considère qu'elle ressemble à une langue écrite qui a été tirée d'une certaine manière dans la direction de la parole plutôt qu'à une langue parlée qui aurait été écrite. Il affirme que la CMO n'est pas conforme à l'écrit ni à l'oral mais précise qu'elle présente des propriétés de chacun d'une manière sélective et appropriée en fonction de l'outil de communication choisi. En ce sens, le choix du clavardage en tant qu'outil de communication peut être favorable à notre contexte de

³ Les outils de CMO actuels permettent de s'affranchir des supports matériels habituels de l'écrit grâce à des codages numériques. Anis (2003) souligne qu'il s'agit d'échanges dont les messages sont véhiculés grâce à l'alliance de l'informatique et des communications. Le courriel, les forums de discussion, la messagerie instantanée, le clavardage et le *Short Message Service (SMS)* sont des exemples de CMO.

langue académique, dans lequel le perfectionnement d'un écrit oralisé est requis pour l'apprenant.

Examinons maintenant le rôle plus spécifique du clavardage pour l'enseignement / apprentissage d'une L2.

2.2. Potentiel pour l'enseignement / apprentissage d'une L2

2.2.1. Caractéristiques interactionnelles

Dans les années quatre-vingt dix, divers travaux ont révélé un certain dynamisme des interactions entre apprenants lors du clavardage par rapport à un cours en présentiel. Selon Chun (1994), le clavardage présente certains avantages pour l'entraînement à l'interaction verbale par rapport aux interactions en présentiel :

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

De même, Kern (1995) constate que :

[students] may operate largely within a framework that resembles that of oral communication, even though the medium is written.

La CMO synchrone à base textuelle semble bien pouvoir constituer une passerelle intéressante entre l'expression écrite et l'expression orale.

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

est probablement plus proche de la communication orale que de la communication écrite et qu'il permet une amélioration de la compétence orale.

Dans notre étude, nous nous focalisons sur un autre aspect intéressant du clavardage. Noet-Morant (2003) affirme que la communication par clavardage profite de certains atouts de l'écrit.

Les étudiants ont plus de temps qu'à l'oral pour faire émerger et formuler leur pensée [...]. Les échanges sur le chat laissent une trace écrite qui permet de communiquer sans entraves, même a posteriori sur des topics déjà abordés, sans risque de couper la parole à quelqu'un ou de paraître hors sujet (Noet-Morand, 2003).

Ces derniers points sont particulièrement pertinents pour notre étude. Le clavardage semble pouvoir aider à un développement de la spontanéité de l'oral tout en gardant la valeur pédagogique de l'écrit.

2.2.2. Rôles spécifiques pour l'acquisition d'une L2

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

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

Pellettieri (2000) examine la question de la compétence grammaticale à travers une étude sur le clavardage comme outil de négociation du sens. Elle constate que le clavardage se révèle être un bon outil de négociation du sens à condition de privilégier les tâches qui favorisent l'apprentissage collaboratif et qui reposent sur un usage correct de la langue cible. Elle en conclut que la rétroaction implicite et la rétroaction explicite pendant une session de clavardage conduisent à l'amélioration de l'expression en langue cible. Tudini (2003a) évoque, à travers une étude avec des étudiants d'italien de niveau intermédiaire, la possibilité d'améliorer l'attention des apprenants à la forme, le *noticing*, comme le constatent Blake (2000), Pellettieri (2000) et Smith (2003) : les difficultés lexicales et structurales semblent être les déclencheurs principaux de la négociation et de la modification de l'interlangue lors des interactions.

3. Interactions par clavardage dans un contexte académique

Pour les étudiants qui nous intéressent les interactions en milieu académique peuvent aller des échanges informels entre étudiants et enseignants ou entre collègues jusqu'à des échanges plus formels pour intervenir dans des séminaires ou des réunions de travail. Il leur est également indispensable de se familiariser avec les manifestations du monde académique comme les colloques ou les journées d'étude. Pour que son message soit adéquatement reçu et interprété lors de ce type d'interactions, l'énonciateur doit assurer sa pertinence contextuelle et une bonne structure argumentative, hiérarchique ou linéaire, de son discours, dans une situation imprévue et contingente. Les interactions en contexte académique dont nous parlons sont donc conçues comme une pratique interactionnelle qui s'organise sur la base d'une imbrication entre oralité et écriture. Il peut s'agir de savoir maintenir le temps de prise de parole et de construire la question ou d'y répondre en fonction de l'objet de discours, et ce avec une pertinence textuelle. Compétence discursive et compétence textuelle s'imbriquent pour l'apprenant de français académique qui nous intéresse ici.

4. Brève présentation des activités et du recueil de données

4.1. Activités

Les activités de clavardage se sont déroulées en deux étapes. La première session de clavardage a été une discussion dans un contexte libre afin de sensibiliser les étudiants à leur nouvel outil de communication. Durant cette première étape, ils ont été invités à appliquer au

maximum ce qu'ils avaient appris pendant le cours en présentiel dans un contexte libre sur des thèmes généraux. Ensuite, prenant en considération le niveau des apprenants, des débats sur différents thèmes ont été proposés afin d'amener les étudiants à communiquer avec plus d'aisance sur des thèmes plus sophistiqués et spécifiques, appropriés au milieu académique.

4.2. Recueil de données

Nous avons recueilli des données lors d'expérimentations menées à l'université Paris Dauphine en 2006. Neuf séances d'une heure environ ont été organisées dans l'espace virtuel de clavardage de la plate-forme *WebCT* entre neuf étudiants de diverses nationalités et trois tuteurs, selon un rythme hebdomadaire. Les étudiants les plus actifs ont été deux lusophones et trois hispanophones. La discussion était une discussion générale entre étudiants et tuteurs, ceux-ci intervenant pour réguler l'échange. Les sujets de discussion de la semaine ont été envoyés aux étudiants par courrier électronique au moins trois jours avant la séance de manière à leur donner un temps de réflexion avant de participer aux échanges. Le contenu des sessions a été automatiquement sauvegardé dans son intégralité sur le serveur central de *WebCT* et était, par conséquent, facilement récupérable pour notre analyse.

5. Analyse des données

Deux aspects majeurs ont attiré notre attention pour construire nos catégories d'analyse : l'aspect interactionnel et l'aspect acquisitionnel.

L'aspect interactionnel concerne le dynamisme de l'interaction. Pour l'étudier, nous avons relevé le nombre de prises de parole en fonction du groupe (groupe d'apprenants et groupe de tuteurs) et du thème.

En second lieu, nous nous sommes focalisées sur la structure des énoncés en L2 pour étudier l'aspect acquisitionnel. Nous avons analysé la structure des énoncés des apprenants au niveau lexical et syntaxique en la comparant à celle des tuteurs.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressées à relever certaines marques transcodiques, qui révèlent le plurilinguisme des participants et qui sont liées à l'aspect acquisitionnel lors des interactions.

5.1. Dynamisme de l'interaction

Nous avons d'abord relevé le nombre de prises de parole afin de voir le dynamisme de l'interaction lors des sessions de clavardage. La Figure 1 montre la moyenne de prises de parole du groupe d'apprenants par comparaison avec celui des tuteurs. Durant neuf séances, une moyenne de 152,6 prises de parole par séance a été enregistrée pour l'ensemble des apprenants. Une moyenne de 191,6 prises de parole a été relevée pour les tuteurs. L'intervention des tuteurs est donc légèrement plus importante dans les discussions.

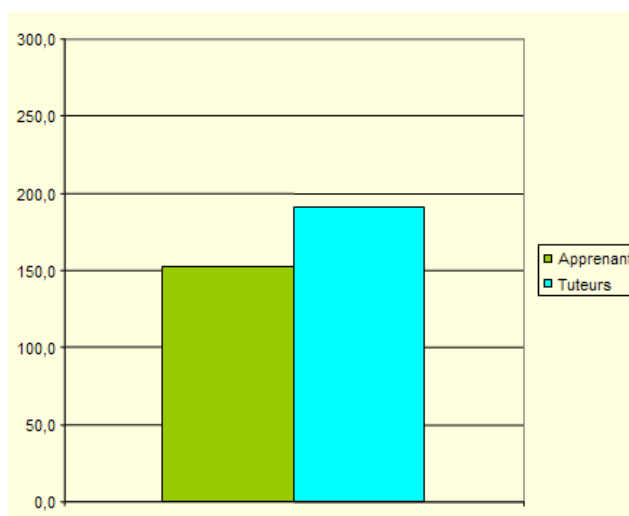


Figure 1 – Moyenne de prises de parole durant neuf séances.

Nous avons ensuite approfondi notre analyse en faisant un bilan du nombre de prises de parole par séance (Figure 2).

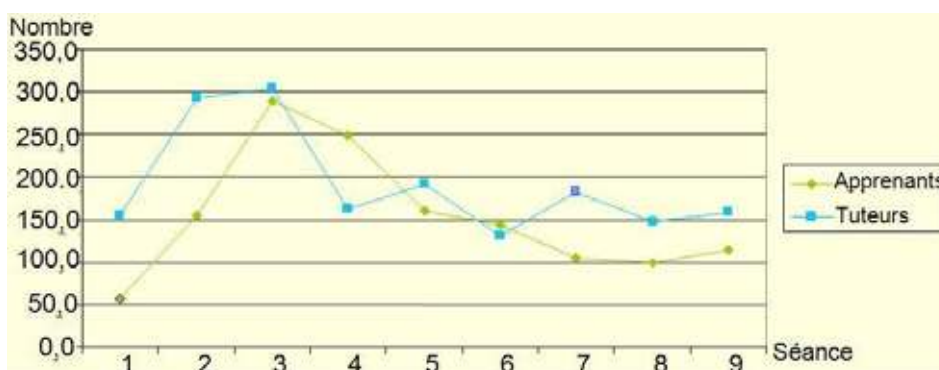


Figure 2 – Nombre de prises de parole par séance.

Étant donné que chaque séance durait entre une heure et une heure dix et que des thèmes différents ont été abordés, il était intéressant de voir ce qui était variable au niveau de la fréquence des tours de parole selon le thème de discussion. La première séance a servi à

présenter la formation et l'outil de communication, la prise de parole a logiquement été centrée sur les tuteurs et les apprenants ont assez peu participé. Lorsque les échanges ont eu lieu dans un contexte libre sans demande d'un discours argumentatif ni consigne particulière à respecter pour utiliser une langue académique (séances 2 et 3), la fréquence de prise de parole des apprenants a esquissé une augmentation notable. Les tuteurs ont laissé les étudiants discuter entre eux et sont intervenus pour réguler l'échange, et intervenir sur les énoncés problématiques⁴ à partir de la séance 4. La fréquence a commencé à baisser et à se stabiliser à partir de la séance 5 suite à l'introduction de sujets demandant plus de réflexion.

Il est intéressant de se focaliser plus particulièrement sur les séances 4 et 6. Par rapport aux autres séances, on peut constater que le nombre de prises de parole des apprenants est notablement supérieur à celui des tuteurs, notamment durant la séance 4. Dans le cas de cette séance, il s'agissait d'une discussion sur un sujet proposé par un étudiant lors de la séance précédente. Dans le cas de la séance 6, les tuteurs ont proposé un sujet de discussion par courrier électronique avant la séance. Néanmoins, un étudiant a conduit la discussion vers un thème que n'avaient pas suggéré les tuteurs.

Il semblerait donc que la conduite des activités de clavardage à partir d'un thème choisi par les apprenants a été favorable à leur prise de parole. Sortis des images traditionnelles d'un enseignant "*transmetteur de savoir*" ou "*accoucheur de savoir*" (Cuq & Gruca, 2002), les tuteurs ont plutôt joué un rôle de "*conseiller-organisateur*" et / ou "*interlocuteur en L2*" (Narcy-Combes, 2006) pour dynamiser les interactions entre apprenants durant les séances.

5.2. Structure des énoncés en L2

Nous avons observé la structure des énoncés en L2 afin de confirmer ou d'infirmer l'existence de spécificités linguistiques dans les interventions des apprenants. Nous avons d'abord analysé nos données au niveau de l'utilisation du lexique, et plus précisément des noms et des verbes non-spécifiques. Ensuite, nous avons travaillé sur la structure des énoncés complexes en nous appuyant sur la complexité syntaxique et la complexité discursive.

⁴ Durant notre travail, il nous semble judicieux d'utiliser le terme "énoncé problématique" pour les énoncés "non corrects" de l'apprenant (voir Porquier et Frauenfelder, 1980).

5.2.1. Utilisation du lexique

Nous avons émis l'hypothèse que les apprenants que nous avons observés ont quelques difficultés relatives à la précision de leurs énoncés, et ce malgré leur niveau. Bien que le niveau de notre public ne relève pas du niveau débutant, il nous a semblé utile de nous appuyer sur la "variété de base" que Klein et Perdue ont dégagée à travers leurs études de cas longitudinales sur des apprenants adultes de niveau débutant et intermédiaire (Klein & Perdue, 1992 ; Perdue, 1995).

Il s'agit d'une "tâche" communicative spécifique [...] tous les apprenants acquièrent un petit faisceau de règles qui constituent un "système-minimal-pour-raconter". Nous appellerons ceci "la variété de base", correspondant à une structuration verbale (Perdue, 2005).

Bien qu'elle corresponde à une structuration verbale, la variété de base est caractérisée non seulement par son inadéquation structurale mais aussi par son inadéquation lexicale ("*structural inadequacy / lexical inadequacy*", Klein & Perdue, 1992). Nous nous sommes intéressées notamment à des éléments lexicaux inadéquats introduits par les participants aux sessions de clavardage. Il est important pour les étudiants de maîtriser le lexique approprié à un contexte académique. Un lexique non approprié au contexte risque, en effet, de dévaloriser leur niveau de langue et leur niveau de connaissances académiques. C'est la raison pour laquelle nous avons fait un bilan de l'utilisation de trois substantifs non spécifiques "gens", "personne", "chose" et de cinq verbes de base "être", "avoir", "faire", "prendre", "penser" en nous appuyant sur ce que Klein et Perdue (1992) ont étudié. Nous avons obtenu un résultat montrant de nettes différences (Figure 3).

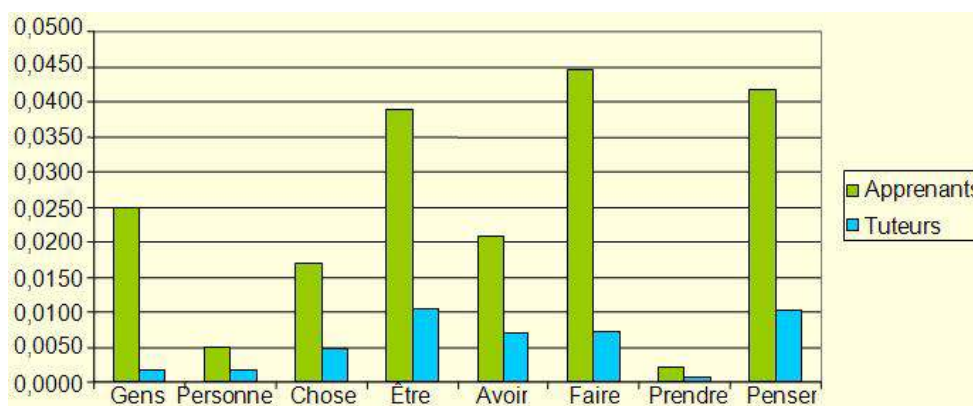


Figure 3 – Moyenne d'utilisation d'éléments lexicaux non spécifiques par les étudiants et les tuteurs.

La figure 3 représente donc les moyennes d'utilisation d'éléments lexicaux non spécifiques, en distinguant les apprenants des tuteurs. Les apprenants utilisent beaucoup plus fréquemment des substantifs et des verbes non spécifiques que les tuteurs. Le décalage entre les deux groupes est remarquable pour l'emploi de certains éléments comme "gens", "chose", "être", "avoir", "faire" et "penser". Voici des exemples⁵.

*IE>> du moment qu'un groupe accepte les **gens** qui les gouvernent c bon: seule la majorité qui peut décider*

*MC>>mais, à mon avis il faut **faire** quelque **chose** pour faciliter l'embauche des jeunes, et si cela peut être favorable, alors je pense que c'est important*

*MC>>je **penses** que la france a déjà beaucoup des droits sociaux, et que l'état ne supporte plus, il a déjà une grosse debt publique*

*ZR>>ok, je pense que la democracie **est** la liberte de chaque pays de choisir son propre destin*

*LZO>>alors... qu'est que vous en pensez?? il faut changer aussi les exigences des universites pour **faire** des stages??*

5.2.2. Utilisation des structures complexes

Nous nous sommes intéressées à la complexité syntaxique et discursive des énoncés des apprenants. Ce travail a été basé sur l'analyse du discours et la linguistique textuelle. Moeschler (1985) définit l'objectif de l'analyse du discours comme la description de la structure hiérarchique de la conversation, selon les différentes unités conversationnelles qui la composent tels que l'échange, l'intervention, etc. La structure hiérarchique peut également concerner les diverses relations entre les unités, constituant ainsi l'organisation structurelle de la conversation. De ce point de vue, il est intéressant de se focaliser sur le lien avec la linguistique textuelle. Rück (1991) mentionne que ce qui est déterminant dans la linguistique textuelle est "*la prise en charge du contexte et de l'interdépendance des éléments*". De plus, selon Adam (2005), elle a pour rôle de théoriser et de décrire "*les agencements d'énoncés élémentaires au sein de l'unité de haute complexité*" que constitue un texte.

⁵ Les apprenants sont désignés par leurs initiales.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement est la relation entre production langagière des apprenants et échange médié par ordinateur au niveau du "*registre interactif écrit*" dont parle Mondada (1999) pour les discours hybrides, terme qui permet de repenser le continuum entre écrit et oral, au lieu d'opposer ces deux pôles de façon dichotomique. Les échanges à base textuelle par clavardage dans un contexte académique conduisent également à établir des liens avec l'approche de l'Analyse du Discours Médié par Ordinateur (ADMO) : CMO, d'une part, et analyse du discours, d'autre part.

It [CMDA: Computer Mediated Discourse Analysis] may be supplemented by surveys, interviews, ethnographic observation, or other methods; it may involve qualitative or quantitative analysis; but what defines CMDA at its core is the analysis of logs of verbal interaction (characters, words, utterances, messages, exchanges, threads, archives, etc.) (Herring, 2004).

Il était également pertinent de nous référer à certains traits caractéristiques acquisitionnels liés à la compétence textuelle que plusieurs chercheurs acquisitionnistes ont travaillés (Hancock, 1997 ; Bartning & Kirchmeyer, 2003 ; Lambert, Carroll & von Stutterheim, 2003). Les apprenants de niveau intermédiaire et avancé commencent à utiliser la subordination et les connecteurs pour l'organisation des informations mettant en jeu différentes composantes de leurs connaissances linguistiques.

Nous avons donc relevé, au niveau de la complexité syntaxique, la construction des énoncés simples, la planification des énoncés sans conjonction et l'utilisation des relatives. Pour ce qui est de la complexité discursive, nous nous sommes intéressées à l'utilisation de subordonnées introduites par "que", de la subordination par conjonction explicite, du participe passé et du participe présent. La subordination et l'emploi des connecteurs de subordination ont souvent été utilisés comme mesure du développement de la complexité syntaxique (Klein et Perdue, 1992). Il est également important de prendre en compte la fonction discursive liée à cette complexité ; "*la complexité syntaxique est renvoyée à la capacité de structurer et de hiérarchiser les énoncés en unités textuelles plus larges au niveau macro-syntaxique et textuel*" (Bartning & Kirchmeyer, 2003).

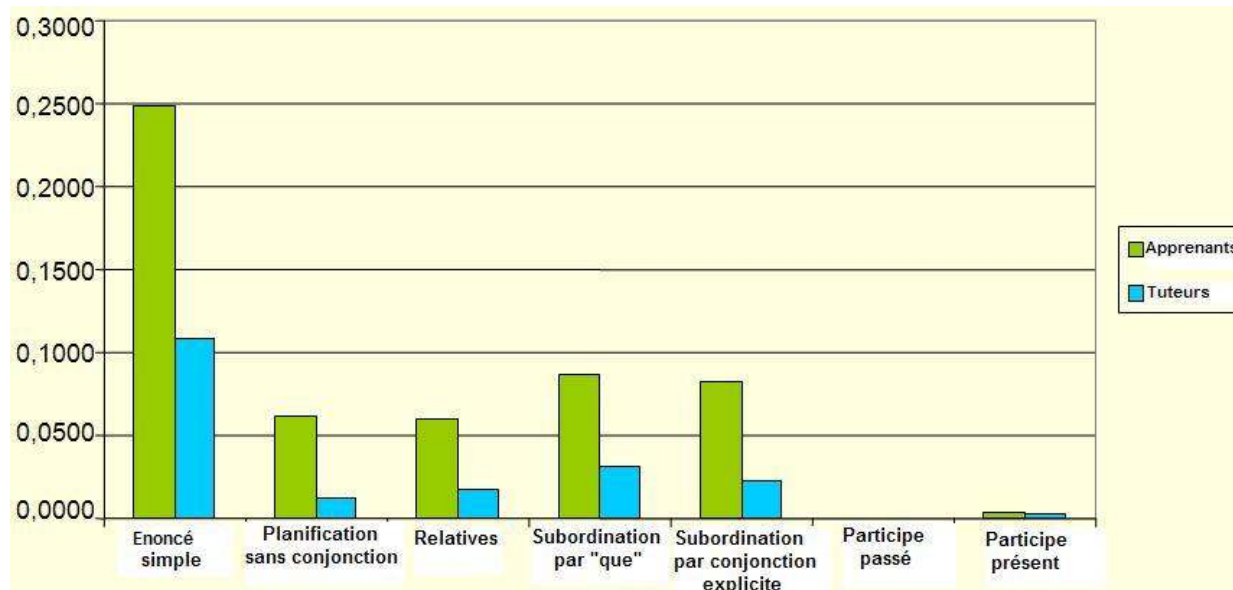


Figure 4 – Moyenne d'utilisation des énoncés au niveau de la structure complexe.

La Figure 4, ci-dessus, montre que les apprenants construisent plus fréquemment des propositions simples que les tuteurs lors de leurs interventions. Cette différence est également notable au niveau de la planification des énoncés sans conjonction, de l'utilisation de relatives, de la subordination introduite par "que" et par une conjonction explicite chez les apprenants. Pour ce qui est de l'utilisation des subordinations, il est nécessaire de tenir compte du fait que les tuteurs (indiqués par T1, T2) ont volontairement utilisé des consignes simplifiées. Voici quelques exemples.

T2>>ce serait intéressant de faire des phrases entières s'il vous plaît

T2>>Qu'as-tu voulu dire par incentive ?

T2>>merci de m'encourager

T2>>c'est plus précis

Concernant la planification des énoncés sans conjonction, les apprenants ont notamment juxtaposé des propositions. Voici des exemples.

IE>>moi j'ai remarqué qu'en france les gens plaident souvent bienqu'ils ont des avantages que chez nous on ne peut pas les envisager même dans les rêves, je crois que c'est l'exés de la démocratie qui engendre ça

MC>>je ne sais même pas, je pense qu'il n'y a pas un code, une loi pour les embauches privées. je sais que pour les fonctionnaires publics, cela est assuré

Par ailleurs, les participants, tuteurs et apprenants, ont souvent utilisé ":" ou ";" pour remplacer certains connecteurs. Cependant, nous avons remarqué qu'il y a une différence entre groupes dans l'utilisation de ces marques de ponctuation. Par rapport aux tuteurs, qui les ont utilisés pour remplacer certaines conjonctions, les apprenants les ont utilisés de pair avec des connecteurs.

Voici un cas d'utilisation par un tuteur :

T1>>On peut parler de tous les trois si vous voulez : la tolérance au sein de la famille à travers le cinéma français

T1>>Alors, la danse : phénomène culturel ou génétique ?

Dans le cas des apprenants :

ZR>>mais... il y a des intérêt par tout; et on peut prendre n'importe quel excuse pour y arriver

*IE>>pour résumer mon point de vue T2⁶, moi je suis très socialiste, donc j'ai l'espoir de voir un jour un peuple qui travaille, et récolte les fruits de son travail équitablement sans abuser le pouvoir et sans avoir une hiérarchie particulière : c'est presque systématique: **mais** peut être c'est une vision platonienne de la ville éternelle où il n'y a pas du mal et il y a que la paix: **donc** moi j'insiste sur le respect mutuel et c'est tout*

Lorsque nous avons approfondi notre analyse, nous avons remarqué que les énoncés des apprenants n'étaient pas toujours adéquats au niveau de l'organisation du discours. Ils maîtrisent plus ou moins correctement le système grammatical et leur répertoire lexical semble souvent bien construit. Pourtant, les énoncés ne sont pas ceux qui seraient produits par un natif : le "parfum d'étrangeté" (Lambert *et al.*, 2003) persiste lors des interventions des apprenants. Les exemples ci-dessous le montrent.

*MC>>OEG, un projet de **capacitation** professionnelle, ou d'éducation*

*OEG>>non, vous pouvez me **mettre à jour**?*

*MC>>je ne sais pas si ici en France **se célèbre** le jour de saint valentin comme au Brés*

⁶ L'apprenant a utilisé ici le nom du tuteur T2.

LZO>>nous n'avons pas été **introduites** !!

5.3. Les marques transcodiques⁷

Il est intéressant pour nous d'utiliser le terme "marque transcodique" dans la mesure où il a souvent une connotation positive et où il remplit toute une série de fonctions discursives. Pour Lüdi et Py :

On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et / ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété (Lüdi & Py, 2003).

On qualifiera donc de marque transcodique ce qui dans les observables manifeste la présence de deux ou plusieurs langues dans le répertoire des locuteurs. Cela s'applique non seulement à l'étude du parler bilingue, mais aussi à certains énoncés problématiques des apprenants. Nous avons trouvé de nombreuses marques transcodiques lors des interventions des apprenants durant les séances de clavardage.

Au niveau lexical, on trouve des calques, encore appelés emprunts lexicaux. Les exemples que nous avons relevés ci-dessous montrent que ces trois apprenants, un lusophone et deux hispanophones, introduisent des calques de leur langue maternelle ou de l'anglais. Par exemple,

MC>>**por** *quoi tu te repetes?*

L'énoncé de cet apprenant lusophone montre un calque lexical avec transfert du portugais *por que* vers le français *pourquoi*.

ZR>>*cet-à-dire que si la population accepte le **régimen**, on doit faire avec*

Dans la proposition de l'apprenante ZR (hispanophone), on peut remarquer qu'elle a emprunté le terme espagnol *régimen* sans modification de la forme.

LF>>**personnellement** *je trouve que ce n'est pas du tout juste d'avoir autant des emplois "gratuits"*

⁷ Nous adressons tous nos remerciements à Mireille Darot pour sa lecture attentive et ses commentaires précieux au cours de l'élaboration de cette partie.

LF>>c'est pour ça que je n'ai pas compris... **personellement**, je préfère avoir un cpe que un stage !!

Dans les énoncés ci-dessus, l'apprenante hispanophone montre une instabilité lexicale lors de l'utilisation du terme *personnellement*. Il semble qu'elle fait référence à sa langue maternelle.

OEG>>comme ça on aurait plus de liberté. Mais le risque est qu'on se trouve avec une **review** autour du même sujet.

L'exemple ci-dessus montre un emprunt lexical venant d'une autre langue étrangère apprise : l'anglais. L'apprenant hispanophone emprunte le mot anglais *review*. Il semble que l'anglais a fourni du "matériel linguistique" pour le français (Williams & Hammarberg, 1998 ; Trévisiol, 2006).

Au niveau de la phrase, nous avons relevé des calques syntaxiques. Voici des exemples.

OEG>>je ne sais pas, **je seulement** sais que avant je n'aime pas trop danser. Mais maintenant j'adore

MC>>d'abord je pense que **le transport public à paris** s'agit d'un système vraiment public, où on peut trouver de tout

MC>>mais est-ce que personnes les **accessent**?

OEG>>alors, l'investissement participatif **aide aux pauvres** à recevoir une éducation?

Le calque syntaxique relevé dans les exemples ci-dessus ne concerne pas un phénomène touchant une phrase entière. Il ne perturbe pas notablement la transmission du sens du message à l'interlocuteur. Cependant, même si le lexique est français, on voit que le schéma de construction syntaxique est emprunté soit à la langue maternelle (espagnol ou portugais), soit à d'autres langues étrangères apprises (anglais par exemple).

6. Discussion – Conclusion

Notre première analyse a montré le dynamisme de l'interaction lors des échanges par clavardage, une structuration spécifique des énoncés et l'existence de marques transcodiques dans les énoncés des apprenants.

Au niveau du dynamisme de l'interaction, il a été intéressant de voir le lien entre apprenants et tuteurs. La situation pédagogique proposée semble riche de potentialités pour les apprenants

qui nous intéressent ici, ces nombreux étudiants étrangers qui participent à la vie universitaire française⁸ et ont besoin de perfectionner leur maniement de la langue académique. Les séances de clavardage les ont mobilisés et leur ont offert une situation de pratique de la langue qu'il nous semble important de continuer à explorer et analyser. Il ne s'agit pas de l'utilisation la plus courante du clavardage, on évoque plus souvent des échanges en langue familière qu'à un niveau de langue soutenu comme ici. Cette utilisation "décalée" nous est apparue pertinente.

S'agissant de l'analyse de la langue des apprenants, les énoncés en L2 de ces étudiants de niveau avancé révèlent un lexique et une structure de proposition quasi-conformes à ceux des locuteurs natifs. Néanmoins, leurs productions linguistiques écrites contiennent encore certains traits qui divergent des productions de locuteurs natifs ; le "*parfum d'étrangeté*" persiste même si les problèmes de compréhension sont de faible intensité.

Pour ce qui est des marques transcodiques relevées, les calques syntaxiques ou les emprunts lexicaux peuvent être considérés comme des interférences, des traces persistantes de la langue maternelle ou d'une autre langue apprise. Ils sont un reflet de l'interlangue de l'apprenant. Certains acquisitionnistes y voient les traces d'une incompétence des apprenants ou le produit de stratégies individuelles employées dans des situations de détresse verbale (Faerch & Kasper, 1993, 1998 ; Perdue *et al.* 1993, cités par Lüdi et Py, 2003). Nous les considérons de manière moins négative. Ainsi les emprunts lexicaux, unités lexicales d'une autre langue (langue maternelle ou autre langue apprise) introduites dans le système linguistique français contribuent à augmenter "*le potentiel référentiel*" (Lüdi & Py, 2003) dont disposent les apprenants. Nous ajouterons que cet emprunt joue un rôle de déclencheur important qui facilite la structuration des énoncés en L2 des apprenants.

En conclusion, après ces premières expérimentations, nous avons entamé une phase d'expérimentation plus large. Nous espérons pouvoir ainsi obtenir une analyse plus détaillée de l'interlangue des apprenants qui nous intéressent et arriver à des propositions pédagogiques plus élaborées à destination de ce public. Le clavardage nous semble pertinent pour l'utilisation spécifique, peu habituelle, que nous lui avons donnée et il peut apporter des données intéressantes à l'analyse de l'interlangue d'apprenants avancés.

⁸ Nous ne nous permettons pas d'élargir à toutes les universités francophones, la culture universitaire pouvant varier d'un pays à un autre.

Références

Bibliographie

Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin.

Anis, J. (2003). "Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS". *Réseaux humains / Réseaux technologiques 4 - S'écrire avec les outils d'aujourd'hui*. Poitiers : CNDP. pp. 57-70. Disponible en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=547>

Bartning, I. & Kirchmeyer, N. (2003). "Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 19. pp. 9-39.

Blake, R. (2000). "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage". *Language Learning & Technology (LLT)*, vol. 4, n° 1. pp.120-136. Disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/>

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

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge : Cambridge University Press.

Crystal, D. (2004). *The language revolution*. Cambridge : Polity.

Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Filatova, K. (2006). " La construction de l'illusion : mécanismes linguistiques et cognitifs qui assurent la compréhension métaphorique du clavardage". In Gerbault, J. (dir.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan. pp. 137-147.

Hancock, V. (1997). "Parce que : un connecteur macro-syntaxique. L'emploi de *parce que* chez des apprenants de français langue étrangère et des locuteurs natifs". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 9. pp. 117-145.

Herring, S. (2004). "Computer-Mediated Discourse Analysis. An approach to Researching Online Behavior". In Barab, S., Kling, R. & Gray, J. (dir.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 338-376.

Kern, R. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production". *The Modern Language Journal*, vol. 79. pp. 457-476.

Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure: Developing grammars again*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins.

Lambert, M., Carroll, M. & von Stutterheim, C. (2003). "La subordination dans les récits d'apprenants avancés francophones et germanophones de l'anglais". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 19. pp. 41-69.

Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Miecznikowski, J., Mondada, L., Müller, K. & Pieth, C. (2001). "L'exposé scientifique comme activité pratique et interactive". In Cicurel, F. & Doury, M. (dir.) *Interactions et discours professionnels : usage et transmission*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Crédif / Hatier.

Mondada, L. (1999). "Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Alsic*, vol. 2, n° 1. pp. 3-25. Disponible en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/mondada/alsic_n03-rec1.htm

Narcy-Combes, J.-P. (2006). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

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

Noet-Morand, P. (2003). "Le 'chat' favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère ?". *Distances et savoirs*, vol. 1, n° 3. pp. 375-398.

Pellettieri, J. (2000). "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence". In Warschauer, M. & Kern, R. (dir.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 59-86.

Perdue, C. (1995). *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes. Former des énoncés*. Paris : CNRS.

Porquier, R. & Frauenfelder, U. (1980). "Enseignants et apprenants face à l'erreur". *Le Français dans le monde*, n° 154. pp. 29-36.

Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Didier.

Smith, B. (2003). "Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model". *The Modern Language Journal*, vol. 87, n° 1. pp. 38-57.

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

Trévisiol, P. (2006). "Influence translinguistique et alternance codique en français L3 rôles des L1 et L2 dans la production orale d'apprenants japonais". *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, n° 24. pp. 14-43. Disponible en ligne : <http://www.umr7023.cnrs.fr/IMG/pdf/Trevisiol06.pdf>

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

Tudini, V. (2003b). "Conversational elements of online chatting: Speaking practice for distance language learners?". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 6, n° 2. pp. 83-99. Disponible en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1v2.htm

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

Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). "Language Switches in L3 Production: Implications for a polyglot speaking model". *Applied Linguistics*, vol. 3, n° 19. pp. 295-333.

Logiciel

WebCT. (nd). *Français Langue Étrangère. Formation linguistique et culturelle*.
<http://www.cip.dauphine.fr/challe>

À propos des auteures

Hyeon Yun est doctorante en didactique des langues étrangères à l'université Paris 3 Sorbonne nouvelle. Ses recherches portent sur le domaine des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) pour l'enseignement / apprentissage du FLE. Elle s'intéresse aux aspects acquisitionnels lors des interactions à distance synchrones entre apprenants. Elle participe actuellement au projet Favi et travaille à la conception et à la réalisation d'activités pédagogiques basées sur la communication à distance synchrone (le clavardage).

Courriel : hyeon_yun@yahoo.fr

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

Courriel : francoise.demaiziere@paris7.jussieu.fr

Toile : <http://didatic.net>

Adresse : université Paris Diderot – Paris 7, 8 rue Charles V, 75004 Paris, France.