



DES INTERACTIONS A DISTANCE SYNCHRONES POUR AMELIORER LA COMPETENCE ARGUMENTATIVE D'APPRENANTS DE FLE ?

Hyeon Yun, Françoise Demaizière

► To cite this version:

Hyeon Yun, Françoise Demaizière. DES INTERACTIONS A DISTANCE SYNCHRONES POUR AMELIORER LA COMPETENCE ARGUMENTATIVE D'APPRENANTS DE FLE ?. EPAL (Echanger Pour Apprendre en Ligne), Jun 2009, Grenoble, France. <hal-00618972>

HAL Id: hal-00618972

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00618972>

Submitted on 4 Sep 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DES INTERACTIONS À DISTANCE SYNCHRONES POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE ARGUMENTATIVE D'APPRENANTS DE FLE ?

Hyeon Yun

Diltec, université Paris 3-Sorbonne Nouvelle

Françoise Demaizière

Université Paris Diderot-Paris 7

Résumé : Cet 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 du clavardage au service du « français académique », l'article se place dans une perspective interactionnelle en L2 pour l'analyse de données en mettant l'accent sur les compétences discursive et argumentative des apprenants. L'« analyse du discours-en-interaction par clavardage » que les auteures se proposent d'effectuer a pour but d'étudier les interactions à distance synchrones à base textuelle en tenant compte des spécificités de l'outil et du contexte de la discussion. Le texte examine d'abord l'utilisation des topogrammes du clavardage dans un contexte académique, puis analyse les mouvements thématiques. Le mécanisme qui permet de réunir ou de séparer les participants sur un sujet est étudié plus particulièrement.

Mots-clés : apprenants de FLE, français académique, clavardage, CMO, compétence discursive, compétence argumentative, interaction à distance synchrone

1. Introduction

Nous étudions des échanges à distance synchrones par clavardage (*chat*) dans un contexte académique, entre apprenants de FLE (Français Langue Étrangère), non francophones, étudiants ou chercheurs travaillant dans une université française. Notre travail s'effectue dans le cadre du projet Favi (Français académique virtuel international) au sein duquel collaborent les universités Paris 3 et Paris Dauphine¹. En accord avec l'objectif de Favi, les activités de clavardage proposent des discussions à propos de pratiques universitaires académiques.

Pour notre analyse, nous nous tournons conjointement vers les études interactionnistes-acquisitionnistes et les études sur la CMO (communication médiée par ordinateur). Nous nous inspirons plus particulièrement ici de l'analyse du discours en interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005) et de la communication électronique scripturale d'Anis (2003).

Nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- 1) De quelle manière les apprenants construisent-ils leurs propos pour rendre plus pertinente la structuration de leurs énoncés lors des interactions synchrones à base textuelle ?
- 2) Quelles caractéristiques interactionnelles existe-t-il dans les échanges par clavardage dans un contexte académique ?

2. Le clavardage au service du français académique

2.1 Le français académique dans Favi

Dans son étude sur le « *français sur objectifs universitaires* (FOU) », Hilgert (2008) mentionne que le FLE à l'université se comprend comme « *français langue des études* » et qu'il prend une orientation spécifique, qui découle du fait que les étudiants sont confrontés aux mêmes épreuves que les natifs (Hilgert, 2008 : 130).

« S'il [le français sur objectifs universitaires] n'a pas de contenu d'une spécialité, il dépasse pourtant les contenus du français général communicatif par le fait que son objectif général est le 'comment' (comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire un exposé, comment apprendre en autonomie, etc.) » (Hilgert, 2008 : 131).

Les étudiants ou chercheurs non francophones travaillant dans une université française doivent perfectionner leurs compétences linguistiques pour atteindre leurs objectifs universitaires. Ils ont besoin non seulement d'une compétence linguistique en français mais aussi de compétences concernant les savoir-faire scientifiques en milieu académique, qui constituent le quotidien de la vie des étudiants, futurs chercheurs, et des chercheurs à l'université. C'est ainsi que nous approchons ce que nous nommons ici le français académique.

Récapitulons quelques aspects du projet Favi.

- Public cible : étudiants en master, doctorants, post-doctorants et chercheurs en sciences humaines non francophones qui entament ou sont en train de faire des études en français (niveau de langue avancé à ce stade d'étude).
- Lieux d'utilisation de la langue : en France ou dans le pays d'origine pour obtenir un diplôme d'une université française.
- Objectifs :

¹ Nous remercions 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.

- familiarisation avec la langue et la culture académiques et perfectionnement pour mieux s'intégrer à son domaine d'étude ;
- acquisition des règles de la composition et de la communication académiques en usage dans les universités françaises, par exemple intervention à des colloques ou échanges oraux entre chercheurs.
- Organisation : les séances à distance sont distinctes des activités du cours de langue en présentiel.

2.2 Communication médiée par ordinateur (CMO) synchrone : le clavardage

Le clavardage, outil de la CMO synchrone, est une transmission de texte en temps réel sur Internet entre les participants à une même session. Anis définit ainsi les caractéristiques du *chat* (clavardage pour nous), qui fait partie de la communication électronique scripturale.

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

Crystal (2004) 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 à l'outil choisi. Il mentionne également qu'on réduit la longueur du message en utilisant des abréviations ou des acronymes (Crystal, 2001) en raison de 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 qu'un processus inconscient visant à la destruction des normes littéraires est à l'œuvre : large simplification grammaticale et 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 de mieux entendre ce qu'on prononce au-delà de l'écran.

Le clavardage offre la possibilité non seulement de créer des échanges linguistiques et culturels à distance, mais aussi d'améliorer la compétence de communication. De nombreuses études sur le développement de la compétence orale par clavardage ont été effectuées. Selon Chun (1994), le clavardage présente certains avantages pour l'entraînement à l'interaction verbale et révèle un certain dynamisme des interactions entre participants par rapport aux interactions en présentiel. Sotillo (2000) compare la communication synchrone à la communication asynchrone et conclut que la première présente des fonctions du discours semblables à celles que l'on trouve dans la conversation orale. Noet-Morand (2003) envisage, quant à elle, que le clavardage pourrait grandement favoriser le développement de stratégies conversationnelles bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, selon Negretti (1999) et Noet-Morand (2003), on peut observer des aspects essentiels de l'interaction orale lors de sessions de clavardage : prise de parole, structure globale de l'interaction, organisation des séquences, gestion des malentendus, reformulations et expression des aspects paralinguistiques. De même, Negretti (1999) et Tudini (2003) 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.

Remarquons que le clavardage a été généralement conçu et utilisé pour favoriser des interactions « familières ». Les activités interactionnelles par clavardage en langue académique sont rarement prises en compte dans leur spécificité. Nous avons montré, dans une étude précédente (Yun & Demaizière, 2008), qu'il permet de révéler des aspects spécifiques au niveau de la structure des énoncés en L2, du lexique et de l'interlangue d'apprenants de niveau avancé.

Nous cherchons à montrer que le clavardage peut contribuer à améliorer les compétences pragmatiques de l'apprenant dans notre contexte particulier, et plus précisément les compétences discursive et argumentative. En ce qui concerne la compétence discursive, l'apprenant doit être capable de produire un ensemble d'énoncés cohérents en mettant l'accent sur la transmission d'informations bien organisées et structurées (*information organization* : Véronique, 2004 : 257). Nous nous intéressons également au développement de la compétence argumentative dans un contexte académique. L'apprenant doit être capable d'établir une combinaison d'arguments en fonction de l'objectif à atteindre dans un contexte donné, de produire des énoncés bien formés et de comprendre ses interlocuteurs.

Le clavardage peut être favorable à notre contexte de français académique. Nous le considérons comme une activité « orale-écrite ». En effet, le clavardage ressemble à une langue orale qui a été tirée d'une certaine manière dans la direction de l'écrit. Il peut fournir une passerelle entre la compétence de production écrite et celle de la production orale, sans élimination de la valeur de l'écrit dans un contexte académique. Il s'agit de pratiquer un niveau de langue soutenu et de viser la précision tout autant que la fluidité dans les échanges. Nous le concevons donc comme une pratique interactionnelle qui s'organise sur la base d'une imbrication entre écriture et oralité.

3. Discours-en-interaction par clavardage

3.1 Définition et objectif

L'analyse des interactions en langue académique, notamment lorsqu'il s'agit d'interactions à distance synchrones, doit être distinguée des interactions dans un contexte d'apprentissage d'une L2 en général.

Focalisons-nous d'abord sur **l'aspect interactionnel dans le discours**. Kerbrat-Orecchioni évoque l'idée que le discours est une construction collective et le produit d'un travail collaboratif. L'objet auquel elle s'intéresse est « *toutes les formes de discours échangé, qui mettent en présence deux personnes au moins, et dont le fonctionnement est donc non seulement 'dialogique' mais 'dialogal'* » (2001 : 95).

Elle parle de discours en interaction.

« *Par 'discours-en-interaction' on désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 14).

Nous inspirant de ce qualificatif, nous parlerons, pour notre projet, d'« analyse du discours-en-interaction par clavardage ».

Examinons maintenant **le type d'interaction** : interactions à distance synchrones. L'approche de l'ADMO (analyse du discours médié par ordinateur, *CMDA : computer mediated discourse analysis*) élaborée par Herring (2001, 2004) permet de mieux analyser différents types d'échanges à distance en respectant les caractéristiques de chaque outil de CMO par rapport aux discours écrits et oraux en présentiel.

« *CMDA applies methods adapted from language-focused disciplines such as linguistics, communication, and rhetoric to the analysis of computer-mediated communication* » (Herring, 2001).

Pour ce qui est de **la spécificité de l'outil**, nous nous appuyons sur la « *communication électronique scripturale* » d'Anis (2003). Les outils de CMO permettent d'utiliser de

² Selon Kerbrat-Orecchioni (1991 : 95), le terme « dialogal » implique au moins deux locuteurs alors que le discours « dialogique » implique un seul locuteur, lequel convoque dans son discours deux ou plusieurs énonciateurs qu'il fait dialoguer dans un texte monologal.

nouveaux modes de communication pour mettre en contact des internautes. En mettant l'accent sur l'aspect écrit des échanges, la communication électronique scripturale est, d'une part, une communication « électronique » car les messages sont véhiculés grâce à l'alliance de l'informatique et des télécommunications, et, d'autre part, d'une communication « scripturale » car elle permet d'affranchir la communication des supports matériels habituels de l'écriture grâce à des codages numériques.

La fonction principale du discours dans un cadre académique est, pour nous, de passer de la présentation d'un thème discursif académique à la production d'une discussion scientifique, tout en établissant une interaction linguistique. L'analyse du discours-en-interaction par clavardage que nous nous proposons d'effectuer a donc pour but d'étudier les interactions à distance synchrones à base textuelle en tenant compte des spécificités de l'outil (clavardage) et du contexte de la discussion.

3.2 Potentiel interactionnel pour l'apprentissage de langues étrangères

Notre analyse s'inspire des études sur les topogrammes d'Anis et des études de nombreux interactionnistes-acquisitionnistes sur le contexte d'apprentissage.

3.2.1 Les topogrammes du français académique

La première partie de notre analyse est inspirée du travail d'Anis (1999) sur les spécificités des signes de ponctuation et les marques typographiques que l'on utilise lors des échanges par clavardage dans un contexte libre, qu'il appelle « *topogrammes* ». Voici sa définition.

« Graphème ponctuo-typographique, qui contribue à la production du sens, en tant qu'organisateur de la séquentialité et indicateur syntagmatique et énonciatif » (Anis, 1988 : 246).

Le terme « *topos* » signifiant « lieu » en grec, Anis appelle ces graphèmes « *topogrammes* » pour les intégrer à la problématique des espaces graphiques. Les topogrammes sont donc constitués par des éléments qui s'adjoignent à la chaîne graphique pour « *rendre plus manifeste sa structuration syntagmatique et énonciative* » (Anis, 1999 : 77).

Il est intéressant, pour nous, d'analyser l'utilisation des topogrammes du clavardage dans un contexte académique, et notamment de ceux qui contribuent à faciliter la communication entre participants. Pour cette raison, nous nous focaliserons sur les marques typographiques, « *marques de second régime* » pour Catach (1994) : parenthèses, crochets, tirets et guillemets. Ces marques relèvent des segments « libres », séparés du reste de la phrase (ajouts, citations, références...) ainsi que des marques de discours rapportés. Nous étudierons plus particulièrement l'utilisation des guillemets et des parenthèses. Il s'avère que les participants les utilisent fréquemment en leur octroyant différentes fonctions. Nous considérons que la pression du temps, l'invisibilité des gestes et l'absence de son et d'intonation pendant le clavardage peuvent générer des fonctions spécifiques de ces marques au-delà de leurs fonctions premières. Il est intéressant de voir de quelle manière les apprenants utilisent ces topogrammes pour rendre plus pertinente la structuration de leurs propos argumentatifs dans un contexte académique.

3.2.2 Le dynamisme de l'interaction dans un contexte académique

Pour la deuxième partie de notre analyse, le mouvement dynamique des sujets lors d'une séance de clavardage attire notre attention. En nous appuyant sur Berthoud (1996), il nous semble incontournable de distinguer les mouvements séquentiels des mouvements thématiques. Les mouvements séquentiels définissent des lieux où peuvent intervenir les topics dans le discours, alors que les mouvements thématiques assurent la dynamique conversationnelle en garantissant son « alimentation » en objets (Berthoud, 1996 : 35).

Par ailleurs, nous référant à Kerbrat-Orecchioni (1996), nous montrerons également la manière dont s'opère la collaboration entre participants (entre tuteur et apprenants et / ou entre apprenants) afin d'assurer la construction commune de la discussion.

Par l'étude de notre corpus (le contenu de toutes les séances a été enregistré), nous allons tenter de caractériser les mouvements thématiques, « mouvements des sujets de discussion », et d'expliquer le mécanisme qui permet de réunir ou de séparer les participants sur un sujet.

4. Analyse du discours-en-interaction par clavardage

Nous avons présenté notre approche dans la partie précédente. Nous allons maintenant la mettre en œuvre avec notre corpus.

4.1 Brève présentation de l'expérience

Nous avons effectué trois expérimentations. Les extraits présentés dans cet article sont le fruit de la deuxième expérimentation, effectuée en 2007-2008. Vingt-quatre séances d'une heure environ ont été organisées entre six étudiants en moyenne par séance et un tuteur locuteur natif, sur *MSN Live Messenger*. Les séances ont eu lieu deux fois par semaine avec le même sujet de discussion afin de permettre aux étudiants de participer en fonction de leurs disponibilités.

La Figure 1 représente les activités de clavardage dans Favi.

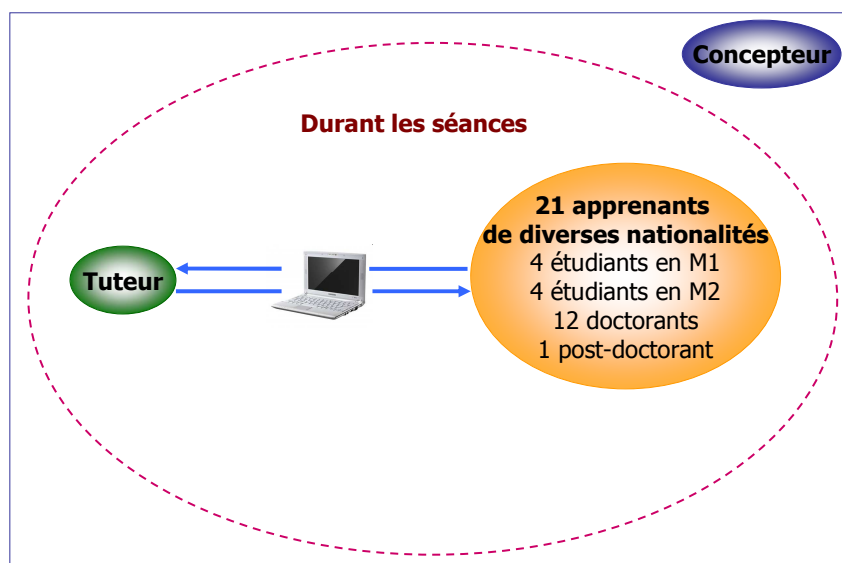


Figure 1 - Construction des activités de clavardage dans Favi

- Le rôle principal du **concepteur** est de proposer les sujets de discussion, appelés « sujet du jour ».
- Le **tuteur**, locuteur natif, intervient pour gérer les interactions entre apprenants et résoudre les obstacles linguistiques / discursifs auxquels ils sont confrontés.
- Les **apprenants** sont des étudiants en master, des doctorants et post-doctorants de l'université Paris 3 et de Paris Dauphine.

Les sujets de discussion de la semaine proposés par le concepteur ou par les étudiants étaient envoyés à tous les participants par courrier électronique et affichés sur le forum de discussion de la plate-forme. Nous tenons également à préciser que les participants étaient

invités à respecter les règles du jeu pédagogiques construites par le concepteur (Annexe 1) pour que le niveau de langue soit adapté au contexte académique et à ses normes.

4.2 Relevé des topogrammes dans Favi : les marques typographiques

En nous inspirant des « *topogrammes des chats* » dont parle Anis (1988, 1999), examinons d'abord les topogrammes, parenthèses et guillemets plus particulièrement. L'usage de ces marques est, en général, réservé aux discours écrits. Néanmoins, en considérant que l'intervention lors de la discussion par clavardage a pour caractéristique une production orale sous forme d'écrit (Tudini, 2003), leur utilisation fréquente dans les messages « oraux-écrits » (Anis, 1988, 1999) attire notre attention.

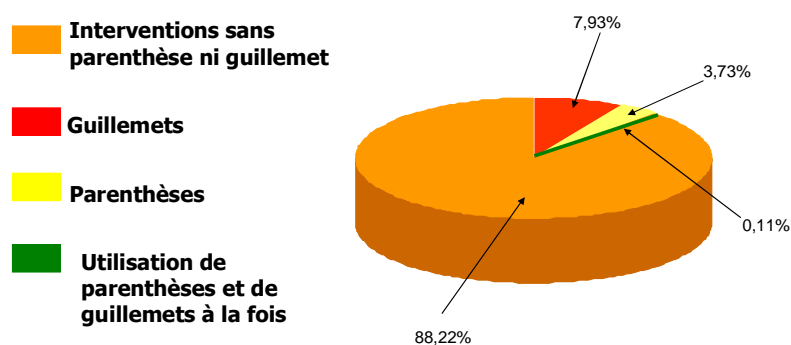


Figure 2 - Utilisation de parenthèses et de guillemets

La Figure 2 indique le taux d'utilisation des guillemets et des parenthèses dans les interventions des participants. Le résultat montre que 11,78 % des messages utilisent des guillemets et/ou des parenthèses, et plus précisément 7,93 % des guillemets, 3,73 % des parenthèses et 0,11 % les deux à la fois. Observons de quelle manière les apprenants utilisent ces marques pour rendre plus manifeste la structuration de leurs énoncés oraux-écrits, dans un contexte académique, au-delà des caractéristiques classiques qu'on leur voit dans les discours écrits.

4.2.1 Utilisation de parenthèses : fonctions complémentaires et métacommunicatives

Nous remarquons que les participants utilisent les parenthèses pour des fonctions interactionnelles : fonctions complémentaires et fonctions métacommunicatives.

Fonctions complémentaires

Les apprenants et le tuteur ont utilisé des parenthèses pour enrichir le sens de leur message principal. Lorsqu'ils les utilisent ainsi, elles ne sont pas indispensables à la construction du sens ni à sa transmission. Par ailleurs, elles encadrent des propos supplémentaires qui ne construisent pas un rapport étroit avec le sujet de la discussion. Cependant, l'usage de ces marques typographiques est à relever dans la mesure où l'énonciateur peut ainsi enrichir son message lorsqu'il a besoin (ou envie) de mieux argumenter en donnant plus de précisions.

Nous avons d'abord relevé un usage d'**indication auxiliaire** des parenthèses.

Exemple 1 CGOW³ dit :

Je me dis toujours qu'il y a deux façons de se lancer dans la rédaction académique: 1°) réunir des données (théoriques, méthodologiques, statistiques, etc.), en faisant des fiches, et

³ Les noms et prénoms des apprenants qui ont participé aux activités dans Favi sont codés pour des raisons de confidentialité.

commencer la rédaction au moment opportun; 2°) faire la rédaction progressivement en fonction des découvertes.
(séance 8-1)

Dans l'exemple ci-dessus, CGOW présente des exemples entre parenthèses. Dans ce cas, les parenthèses remplacent la locution « par exemple ».

Exemple 2

FINA dit :

Déjà, le directeur ils voudra savoir, si je poursuivre ma carrière académique, ou bien commencer à travailler après mes études (de Master, par exemple)
(séance 11-2)

Dans l'Exemple 2, FINA montre un exemple avec la locution « par exemple » entre parenthèses. On peut constater que les énoncés qui se trouvent entre parenthèses dans l'Exemple 1 et l'Exemple 2 ne sont pas essentiels pour conduire la discussion. Ici, la présence ou l'absence d'exemple n'influence pas le sens de leurs assertions. Il semble que les apprenants désirent ainsi préciser leurs arguments.

Ensuite, les parenthèses sont utilisées pour un usage **périphrastique**.

Exemple 3

COLB dit :

Je crois que c'est pareil partout, la langue qu'on utilise (emploie) dans la rue, à la maternelle, au lycée, à l'U; tout dépend le milieu où on se trouve.
(séance 4-2)

Dans l'Exemple 3, COLB insère le synonyme du verbe « utiliser » entre parenthèses. Nous avons pu également observer le même usage lors des interventions du tuteur (T⁴, Exemple 4).

Exemple 4

T dit :

"ces types de mauvaises interprétations (ou de malentendus)" serait plus correct ici IRIS
(séance 10-1)

T ajoute la conjonction « ou » en donnant, entre parenthèses, un terme, « *malentendus* », permettant d'éviter la périphrase. Cet usage joue un rôle pour préciser l'expression d'origine et laisser le choix entre l'une ou l'autre formulation.

Enfin, les parenthèses servent à un **développement explicatif**.

Exemple 5

IRIS dit :

il faut avoir une "direction" dans le cadre theorique? Si par exemple je parle de l'enseignement de la grammaire, il faut que je dise si je suis pour ou contre l'enseignement explicite de la grammaire? (pas aussi directement dit que ca, mais quand meme il faut que je fasse passer cet opinion personnel a travers les theories?
(séance 8-2)

Dans l'Exemple 5, l'apprenant fait une remarque à l'écart de sa question principale en l'exprimant entre parenthèses : « *pas aussi directement dit que ca, mais quand meme...* ». Les parenthèses servent ici à insérer des réflexions incidentes (Riegel *et al.*, 1994 : 95) de l'apprenant qui tient à faire une légère rectification de son idée d'origine.

Fonctions métacommunicatives

Rappelons que les séances de clavardage que nous avons proposées avaient pour but de perfectionner le français « académique ». Les apprenants devaient donc se focaliser non seulement sur le contenu et le déroulement de la discussion mais aussi sur la construction de leurs énoncés. Nous avons ainsi relevé des fonctions spécifiques des parenthèses qui favorisent les interactions entre participants dans le but de résoudre des obstacles linguistiques

⁴ T = Tuteur.

ou discursifs auxquels ils sont confrontés : des fonctions métacommunicatives. Celles-ci ont permis d'avoir des échanges à part, visant plusieurs objectifs (demande de solution, discussion didactique ou discussion privée en direction d'un interlocuteur en particulier). Nous avons relevé un usage pour une **demande de solution**.

Exemple 6

IRIS dit :

oui, en general on dit "vous" je suis vousvoyee (on peut former le passif avec le verbe **vouvoyer?**) dans tous mes cours excepte dans le cours avec mon directeur de recherche...

(séance 4-1)

POLJ dit :

il me semble que après des années passées en (sur?) travailler seuls (mémoire, thèse), cela doit être difficile de s'habituer au travail avec des autres gens

(séance 11-2)

COLB dit :

c'est une curiosité ...n'auriez-vous pas des (ou de) questions...

(séance 1-1)

Les énoncés insérés entre parenthèses dans l'exemple 6 ci-dessus se distinguent de l'usage relevé plus haut. Les propos entre parenthèses, sous forme d'une question explicite ou d'une demande implicite (pour le dernier), montrent des réticences des apprenants à l'égard du choix linguistique. Ils proposent donc d'autres possibilités de formulation entre parenthèses.

Les apprenants évoquent leur problème de formulation et utilisent des stratégies de reformulation dans leurs propres énoncés. Ceci implique que les apprenants « thématisent » leur problème (Jeanneret & Py, 2002 : 40) et proposent une solution à leurs interlocuteurs y compris le tuteur, qui peuvent être plus compétents qu'eux pour les aider à se réorienter vers une norme linguistique qu'ils considèrent comme acceptable.

Les parenthèses à fonction métacommunicative sont également utilisées pour faire des **apartés**, échanges de courte durée entre apprenant et tuteur ou entre apprenants, en parallèle de la discussion principale. Il semble parfois nécessaire aux apprenants (ainsi qu'au tuteur) de sortir de la discussion principale pour s'exprimer tout en gardant leur place dans la session de clavardage. Les participants ont donc trouvé un moyen de s'exprimer sans désorganiser le sujet principal de la discussion en employant des parenthèses pour une réplique entière.

Exemple 7

FINA dit :

(Excusez-moi les nombreuses fautes d'orthographe ! C'est bête...)

(séance 2-1)

POLJ dit :

(eh, des prepositions, mon talon d'Achille, merci pour les corrections)

(séance 11-2)

POLJ utilise la métaphore « talon d'Achille » pour exprimer son point faible et pour remercier personnellement le tuteur pour la correction.

Exemple 8

FINA dit :

(Oui, ROUE, c'est difficile...mais ce n'est qu'un défi. Désolée, T, pour cette double-discussion à côté de la discussion officielle.)

(séance 10-2)

Dans l'Exemple 8, la réplique de FINA désigne deux interlocuteurs particuliers : ROUE et T. Les autres participants ne sont donc pas censés se sentir concernés.

Lorsque les apprenants insèrent leur réplique sous forme d'aparté entre parenthèses, la norme linguistique au niveau de la syntaxe ou de la grammaire attire moins l'attention des autres apprenants, nous semble-t-il. En revanche, ces répliques dévoilant plus les sentiments

personnels de l'énonciateur, elles semblent permettre de construire une intimité plus forte entre l'énonciateur et son interlocuteur.

Nous pouvons nous rendre compte que les énoncés insérés entre parenthèses jouent un rôle important pour préciser l'intervention principale et enrichir les échanges, au niveau linguistique, discursif et métacommunicatif.

4.2.2 Utilisation de guillemets pour la mise en valeur de l'énoncé

Il nous semble intéressant d'approfondir l'aspect interactionnel en insistant sur un usage spécifique des guillemets : la mise en valeur de l'énoncé. Parmi différentes fonctions des guillemets que nous avons relevées (ajouts, citations, statuts autonymes...), nous avons remarqué que les guillemets jouent un rôle important pour mettre l'énoncé en valeur selon le besoin ou le désir de l'énonciateur. Prenons un exemple.

Exemple 9

CGOW dit :

C'est vrai que parfois quand on est "scientifique", on ne le réalise pas soi-même, mais devant celui qui ne l'est pas, c'est remarquable
(séance 3-2)

CGOW a inséré le terme « scientifique » entre guillemets pour mettre une distance par rapport à un terme qu'il tient à introduire prudemment, nous semble-t-il. Ce terme n'a pas été mentionné auparavant, il ne s'agit donc pas d'une citation. Nous supposons que cet apprenant a isolé le terme et l'a mis en valeur.

Voici un autre exemple.

Exemple 10

ITAP dit :

Je vois très bien ce que IRIS dit. J'ai passé plusieurs mois aux étas-unis, et j'ai été frappée par le rapport qu'un étudiant établit là-bas avec l'institution universitaire en général. Notamment, les bibliothèques ne sont pas un lieu de souffrance, mais on y peut trouver des endroits diversifiés, pour lire, étudier, discuter en groupe; on y introduit boissons et nourritures, etc.

T dit :

les bibliothèques, "lieux de souffrance" ?
(séance 4-2)

Dans l'Exemple 10, ITAP explique ses expériences personnelles dans les bibliothèques de différents pays. Durant son intervention, il met l'accent sur l'idée « *Notamment, les bibliothèques ne sont pas un lieu de souffrance, mais on y peut trouver [...]* ». Cette proposition est reprise par le tuteur sous forme de citation indirecte et réduite « *les bibliothèques, 'lieux de souffrances' ?* » et insérée entre guillemets. Ceci est un moyen intéressant de faire évoluer le sujet de discussion durant la séance, nous proposons de le voir plus précisément dans la partie suivante avec des extraits du corpus.

4.3 Relevé des caractéristiques interactionnelles

Regardons de quelle manière les participants conduisent la discussion à partir du sujet proposé en début de séance pour tenter de trouver des caractéristiques discursives et argumentatives des interactions dans un contexte académique.

4.3.1 Lorsqu'un énoncé est mis en valeur à l'aide de guillemets

Au début de la discussion, les participants ont thématiqué un des objets de discussion proposés pour la séance : la manière de parler avec les professeurs et les règles à respecter en milieu universitaire.

Extrait 1

12 ITAP dit :

Je vois très bien ce que IRIS dit. J'ai passé plusieurs mois aux étas-unis, et j'ai été frappée par le rapport qu'un étudiant établit là-bas avec l'institution universitaire en général. Notamment, les bibliothèques ne sont pas un lieu de souffrance, mais on y peut trouver des endroits diversifiés, pour lire, étudier, discuter en groupe; on y introduit boissons et nourritures, etc.

13 T dit :

les bibliothèques, "lieux de souffrance" ?

14 T dit :

partagez-vous cette idée les autres ?

Dans la réplique (12), ITAP intervient en exprimant son accord avec ce qu'a constaté IRIS « *Je vois très bien ce qu'IRIS dit* ». En même temps, cet apprenant tente d'introduire un nouveau sujet de discussion en mentionnant les bibliothèques, ce qui est repris par le tuteur en (13) entre guillemets, sous forme de citation indirecte et réduite. Ensuite, T demande leur opinion aux autres participants en (14). Cette intervention de T est un déclencheur qui a contribué à la co-construction d'une séquence avec le nouveau sujet au sens où il est présenté comme existant discursivement, ce qui est représenté par la figure 3.

Sujet principal : Règles à respecter en milieu académique.
"La manière de parler avec les professeurs de l'université"

Les bibliothèques, "lieux de souffrance"

Nouveau sujet

Argument introduit
avec le nouveau sujet

Agent de réorientation thématique
et de multiplication séquentielle

Figure 3 « Les bibliothèques », nouveau sujet introduit dans la discussion.

Le nouveau sujet est introduit dans la discussion avec un argument qui le suit, « *lieux de souffrance* ». Cet argument joue le rôle à la fois d'agent de **réorientation thématique** et de **multiplication séquentielle**. L'intervention de T en (13) a permis de réaliser le changement thématique où l'on passe des règles de la bibliothèque à un argument particulier « lieux de souffrance ». Par conséquent, ce nouveau sujet devient « *l'objet d'une co-construction dans l'alternance des tours de parole* » (Berthoud, 1996 : 75) qui contribue au dédoublement du sujet en multipliant les séquences par l'intervention de BRAF en (16) et d'IRIS en (17), comme dans l'Extrait 2.

Extrait 2

16 BRAF dit :

oui tout à fait

17 IRIS dit :

je ne dirais pas que les bibliothèques sont des "lieux de souffrance" mais je suis d'accord avec le fait qu'en France il y a des règles très strictes dans les bibliothèques.

Je ne vois pas, par exemple, pourquoi on ne peut pas boire quelque chose en étudiant

4.3.2 Lorsque s'amorce une multiplication séquentielle

Le mouvement des sujets prend sa dynamique à partir du moment où le nouveau sujet a été mis en place. FINA intervient simultanément au sujet principal et au nouveau sujet en (18), (22) et (30), et IRIS rejoint FINA pour le sujet principal en (20) et (32) (Extrait 3).

Extrait 3

18 FINA dit :

Je ne partage pas complètement l'opinion de ITAP. C'est normal que dans les bibliothèques il y a un endroit, où on se concentre purement aux études, mais c'est vrai que dans les bibliothèques plus modernes et recent il y peut avoir d'espace pour les cafés et d'autres endroits où les étudiantes peuvent partager leur vie sociale.

...

22 FINA dit :

Moi aussi, j'étais choquée au début par les plusieurs règles strictes. Mais je le comprends mieux maintenant. Il y a beaucoup de monde ici qui manque le respect vers la propriété commune. Et c'est à cause de ceux gens là, à cause de lesquelles tout le monde souffre. Très simple.

...

30 FINA dit :

Ah, oui, IRIS. C'est intéressant à savoir concernant les relations amicales avec un professeur. Je doutais si cela devient plus correcte de nouveau dans les cours. Car je ne suis pas encore dans ce niveau à devenir plus proche avec mes professeurs. Mais c'est très bien à savoir ! Merci.

20 IRIS dit :

oui je suis d'accord avec FINA, à chaque fois que je vois mon directeur de recherche pour discuter de mon mémoire, on a une relation bien informelle, mais avec le même professeur dans la salle de classe, la relation devient plus formelle devant les autres...

...

32 IRIS dit :

mon directeur est toujours très sympa et amical, mais la façon dont il parle dans nos réunions est un peu différente de la façon dont il s'adresse dans la classe. Dans la classe, je suis comme tous les autres étudiants, mais quand on parle dans son bureau, c'est plus amical, plus personnel, ce qui est logique, je pense

Par contre, ITAP, énonciateur initial du nouveau sujet, s'éclipse après sa dernière intervention sur le nouveau sujet en (27) (Extrait 4).

Extrait 4

27 ITAP dit :

c'est à dire sur la dimension austère et sur la sensation de grandeur et d'importance que l'on ressent en entrant dans certaines institutions européennes. Je m'y sens à l'aise, peut être parce que j'y suis grandie, mais je remarquais seulement la différence qui m'a frappée aux États-Unis.

En ce qui concerne le tuteur (T), il intervient en alternance pour réguler les interactions et demander des précisions sur les arguments que les apprenants ont apportés. Un exemple notable en est l'intervention alternative de FINA à la proposition d'IRIS et d'ITAP comme le montre la Figure 4 où l'on voit la relation entre les participants lors de l'intervention alternative.

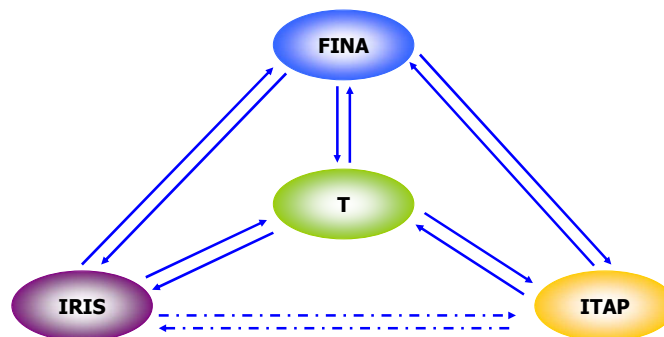


Figure 4 - Intervention alternative lors de la multiplication séquentielle.

Dans ce cas, les interactions polycentriques dues à la multiplication séquentielle sont construites par les tours de parole de plusieurs participants. Ceci montre qu'il est possible de mener simultanément une discussion sur deux ou plusieurs sujets différents.

Nous voyons que, dans une discussion par clavardage, les participants peuvent simultanément discuter avec certains interlocuteurs et réagir à l'intervention avec un léger décalage dans le temps. Ceci fait directement appel aux caractéristiques de l'outil : le clavardage dans son environnement informatique permet de garder la trace des interventions et de conserver momentanément l'historique de la discussion sur l'écran de l'utilisateur. Comme le mentionne Noet-Morand (2003), cette trace écrite permet de « *communiquer sans entraves, même a posteriori sur des topics déjà abordés* » (Noet-Morand, 2003 : 369). Les participants peuvent donc revenir en arrière pour relire les échanges précédents et poursuivre le fil de la discussion.

4.3.3 Lors de l'absence de réaction des interlocuteurs

Pour la suite de notre exemple, après le consensus entre FINA et IRIS et en l'absence d'ITAP, l'échange sur le sujet « les bibliothèques » semble clôturé. Cependant, l'intervention de BRAF en (31) suivie d'une demande d'explication de T en (33) réactualise cet échange sur le nouveau sujet (Extrait 5).

Extrait 5

31 BRAF dit :

cette sorte de relation et les moyens pour faciliter la tâche de lire aux Etats-Unis sont les mêmes au Brésil

...

33 T dit :

qu'avez-vous voulu dire par la tâche de lire BRAF ?

En parallèle, IRIS et FINA se remettent à discuter le sujet principal de la discussion.

Extrait 6

44 BRAF dit :

oui c'est ça T et un jours j'étais en train de lire dans une des bibliothèques à la Sorbonne et j'avais soif. J'ai bu de l'eau et j'ai mis la bouteille à côté de la lampe puis je suis allée au toilette. Lors de mon retour j'ai remarqué que la bouteille était par terre. J'ai trouvé cela bizarre mais je me suis dit que peut-être c'était moi-même qui l'ai mise par terre. Une heure plus

45 BRAF dit :

tard j'ai bu à nouveau et tout d'un coup une dame est venue me faire de reproche. Je me suis déconstruite complètement

46 T dit :

déconstruite, oui, je suppose

Les prises de parole de BRAF en (44) et en (45) (Extrait 6) pour répondre à la question de T en (33) offrent la possibilité de réorienter le sujet en cours de discussion vers un nouveau sujet, comme dans le cas précédent. Néanmoins, malgré l'intervention de T pour une hétérostructuration et une rétroaction pour soutenir BRAF en (46), cet échange ne suscite pas de détournement ni de dédoublement du sujet.

Nous expliquerons cet aspect discursif en nous appuyant sur la notion de trilogue (Traverso, 1995 : 30). Dans un trilogue réunissant les participants A, B et C, il existe trois sortes de relation conversationnelle : la relation triadique (ABC), les relations duelles (AB, BC, CA) ou le découpage (AB / C). A première vue, la relation discursive entre les participants BRAF, FINA, IRIS et T représente le découpage. FINA et IRIS constituent une structure principale d'échange qui correspond au sujet initial et associent leurs énoncés pour élaborer un composant de l'échange. Tandis que l'intervention de BRAF ne contribue pas au développement de la discussion, elle permet de développer une séquence en parallèle de la discussion principale à travers les échanges locaux avec T, séquence que nous appelons « séquence trilogale ». La séquence trilogale doit être distinguée du trilogue dans le cas de la conversation en présentiel : la spécificité de l'outil, que nous avons mentionnée dans la partie précédente, fournit la possibilité de s'intégrer dans la discussion principale ou d'y participer en

alternance à n'importe quel moment, lorsque l'énonciateur le souhaite. La séquence trilogale dans une discussion par clavardage peut donc se représenter ainsi (Figure 5).

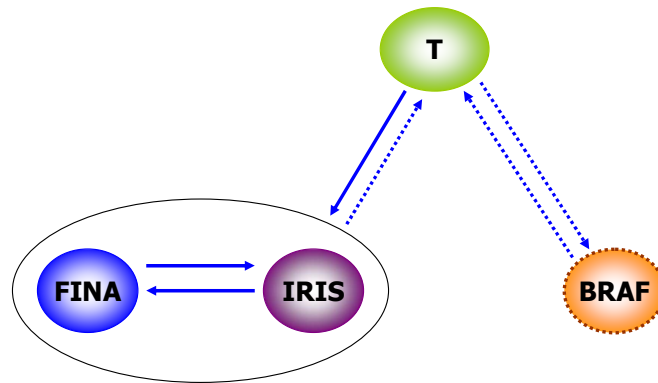


Figure 5 - Séquence trilogale dans une discussion par clavardage

4.3.4 Pour résumer

Nous avons montré de quelle manière une discussion par clavardage dans un contexte académique peut se construire avec ses particularités. Résumons les séquences que nous venons d'analyser dans la Figure 6.

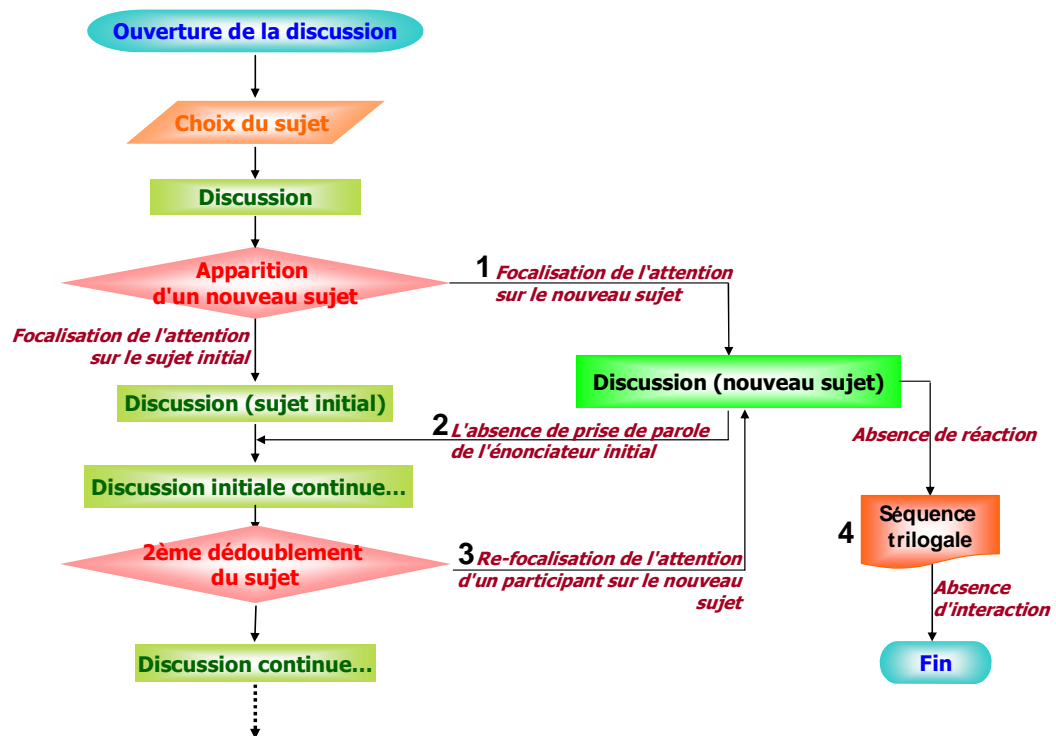


Figure 6 - Construction de la discussion par clavardage

La discussion démarre avec un sujet proposé (sujet du jour) pour la séance. Les participants thématisent alors un des sujets de discussion. Comme nous l'avons analysé en 0, lorsque l'énoncé est mis en valeur par l'interlocuteur, un nouveau sujet commence à apparaître (phase 1) en raison de la focalisation de l'attention de certains participants sur ce nouveau sujet. Intervient alors la première multiplication séquentielle qui induit l'apparition d'une séquence de discussion en parallèle de la discussion principale : il y a dédoublement du sujet.

Cependant, en raison de l'absence d'intervention de l'énonciateur initial et d'un accord partiel entre participants lors des échanges sur le sujet principal, la séquence qui se déroulait en parallèle se dissipe alors que la discussion initiale continue (phase 2). Tandis que les participants sont confrontés à une deuxième multiplication séquentielle en raison de la re-focalisation de l'attention d'un participant sur le nouveau sujet (phase 3), la séquence qui aurait pu être dédoublée s'est limitée à une séquence trilogale (phase 4) et s'est achevée en peu de temps. Puis, la discussion sur le sujet initial a continué.

5. Conclusion

Nous avons tenté de construire le passage de l'aspect discursif à l'aspect argumentatif que l'on peut observer dans les activités synchrones à base textuelle concernant un objectif spécifique de discussion, lorsqu'il s'agit du traitement d'un sujet académique en particulier.

En premier lieu, l'analyse au niveau des topogrammes nous a permis de découvrir leur usage nouveau dans un discours académique oral-écrit. Parmi divers topogrammes, les marques typographiques (guillemets et parenthèses), réservées en général aux textes écrits, ont révélé leurs fonctions variées grâce au fait que les énonciateurs considèrent le discours par clavardage comme une production orale sous forme écrite. Les topogrammes dans les activités de clavardage ont donc pour caractéristique d'être non seulement l'« *indication accessoire* » (Grevisse, 1993 : 167) accompagnant la proposition principale, mais aussi un « soutien d'argument » en précisant certains points que l'énonciateur souhaite approfondir et développer dans son intervention argumentative. De ce fait, nous constatons que l'utilisation des topogrammes influence la construction et le développement des discours argumentatifs et compense le manque de visibilité de l'interlocuteur durant une discussion à base textuelle. Les topogrammes contribuent à préciser certains aspects du discours comme le feraient la gestuelle et les expressions faciales dans une interaction en présentiel.

En second lieu, à travers l'analyse du mouvement de sujet de la discussion, nous avons relevé des caractéristiques discursives des interactions synchrones orales-écrites mettant en jeu de nombreux participants dans un contexte académique. Une des caractéristiques notables est la coexistence de plusieurs sujets durant une discussion. Le dynamisme de l'interaction à ce niveau a offert la possibilité d'enrichir les échanges en multipliant le sujet initial de la discussion. La multiplication séquentielle due au dédoublement du sujet ou à l'apparition d'une séquence trilogale est non seulement la décision de l'énonciateur en fonction de son centre d'intérêt, mais aussi le fruit de la co-construction de la discussion. Par exemple, nous avons pu remarquer que, lors de l'absence de réaction des interlocuteurs, le sujet que l'énonciateur a initié ne pouvait plus se développer. Son intervention est alors devenue un monologue avant de se transformer en séquence trilogale.

Pour les apprenants qui participent à la discussion par clavardage, la possibilité d'aborder plusieurs sujets et d'y intervenir simultanément leur offre le grand bénéfice de pouvoir enrichir la discussion tout en respectant le sujet proposé au début. A travers les extraits du corpus que nous avons montrés, on peut dire que les apprenants sont capables d'organiser et de transmettre des informations en utilisant des stratégies adaptées à l'outil de communication. Néanmoins, il leur est important de savoir gérer et approfondir les éléments nécessaires et essentiels dans la discussion pour mieux « argumenter ».

Pour aller plus loin, nous ouvrons des perspectives qui devraient inclure plus spécifiquement l'amélioration de la compétence argumentative par interactions synchrones à base textuelle en nous appuyant sur le potentiel acquisitionnel. Plus précisément, il sera intéressant de développer la possibilité de « double focalisation » de l'attention de l'apprenant en établissant le lien avec la spécificité de l'outil de communication : focalisation de l'attention

à la fois sur les éléments linguistiques et sur le contenu de la discussion, mais aussi sur les aspects distincts de la communication en présentiel.

Bibliographie

- ANIS J., 1988, *L'écriture. Théories et descriptions*, De Boeck, Bruxelles.
- ANIS J., 1999, « Chapitre 4 : chats et usages graphiques », dans *Internet et langue française*, J. Anis (dir.), Hermès, Paris, pp. 71-90.
- ANIS J., 2003, « Communication électronique scripturale et formes langagières : chat et SMS », dans *Réseaux humains / Réseaux technologiques*, 4, S'écrire avec les outils d'aujourd'hui, CNDP, Poitiers, pp. 57-70, disponible en ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=547>
- BERTHOUD A.-C., 1996, *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Ophrys, Paris.
- CATACH N., 1994, *La ponctuation. Histoire et système*, Presses Universitaire de France, Paris.
- CHUN D., 1994, « Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence », dans *System*, 22, 1, pp. 17-31.
- CRYSTAL D., 2004, *The language revolution*, Polity, Cambridge.
- FILATOVA K., 2006, « La construction de l'illusion : mécanismes linguistiques et cognitifs qui assurent la compréhension métaphorique du clavardage », dans *La langue du cyberEspace : de la diversité aux normes*, J. Gerbault (dir.), L'Harmattan, Paris, pp. 137-147.
- GREVISSE M., 1993, *Le bon usage (treizième édition)*, De Boeck / Duculot, Bruxelles / Paris.
- HERRING S., 2001, « Computer-mediated Discourse », dans *The Handbook of Discourse Analysis*, D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (dir.), Massachusetts / Blackwell, Oxford, pp. 612-634.
- HERRING S., 2004, « Computer-Mediated Discourse Analysis. An approach to Researching Online Behavior », dans *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, S. Barab, R. Kling & J. Gray (dir.), Cambridge University Press, pp. 338-376.
- HILGERT E., 2008, « Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : interviews d'enseignants-chercheurs », dans *Mélanges CRAPEL*, 31, pp. 129-143.
- JEANNERET T. & Py B., 2002, « Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle », dans *Discours, action et appropriation des langues*, D. Véronique & F. Cicurel (dir.), Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 37-51.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1996, *La conversation*, Seuil, Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2001, « Oui, non, si : un trio célèbre et méconnu », dans *Marges Linguistiques*, 2, pp. 99-120, disponible en ligne : http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%2000/00_ml112001/00_ml112001.pdf
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, Armand Colin, Paris.
- NEGRETTI R., 1999, « Web-based activities and SLA: A conversation analysis research approach », dans *Language Learning & Technology (LLT)*, 3, 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 ? », dans *Distances et savoirs*, 1, 3, pp. 375-398.
- RIEGEL M., PELLAT J.-C. & RIOUL P.-R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, Paris.

- SOTILLO S., 2000, « Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication » dans *Language Learning & Technology (LLT)*, 4, 1, pp. 82-119, disponible en ligne : <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html>
- TRAVERSO V., 1995, *L'analyse des conversations*, Armand Colin, Paris.
- TUDINI V., 2003, « Conversational elements of online chatting: Speaking practice for distance language learners? », dans *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 6, 2, pp. 83-99, disponible en ligne : http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1v2.htm
- VÉRONIQUE D., 2004, « The acquisition of discourse in French SLA », dans *Journal of French language studies*, 14, pp. 257-280.
- YUN H. & DEMAIZIERE F., 2008, « Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE : le clavardage au service du français académique », dans *Cahiers de l'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères)*, 5, pp. 255-276, disponible en ligne : http://acedle.org/IMG/pdf/Yun_Demaiziere_Cah5-1.pdf

Annexe 1 : règles du jeu pédagogiques

10 commandements pour le clavardage en français académique :

1. Soyez ponctuel(le) au rendez-vous fixé.
2. Connectez-vous avec votre propre nom et prénom (Évitez d'utiliser un pseudonyme).
3. Évitez le style familier et essayez d'écrire en style académique avec un vocabulaire pertinent.
4. Concentrez-vous sur le sujet du jour : le message transmis doit être adapté au sujet de discussion.
5. Ne monopolisez pas la parole. Partagez-la avec vos collègues.
6. Précisez la référence si vous transmettez une information ou une citation.
7. Utilisez les points de suspension « ... » pour indiquer que votre message n'est pas terminé et que vous allez le continuer dans un message suivant. Sinon, il est possible que les autres prennent la parole à votre place.
8. Faites attention aux fautes d'orthographe et relisez-vous avant de cliquer sur « envoyer ».
9. Évitez d'utiliser des émoticônes. Essayez plutôt de formuler avec des mots.
10. Respectez les opinions de vos collègues et essayez de comprendre la différence de point de vue.

Notice biographique

Hyeon YUN est doctorante en didactique des langues étrangères à l'université Paris 3. Ses recherches portent sur le domaine des TIC pour l'enseignement / apprentissage du FLE. Elle s'intéresse aux aspects acquisitionnels lors des interactions à distance synchrones entre apprenants. Elle 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