

LES ROLES PARTICIPATIFS DES APPRENANTS DANS LA REALISATION D'UNE TACHE COMMUNICATIVE PAR CHAT

Barbara Razola Mayor

**Lidilem, Université Stendhal
Departamento de Filología, Universidad de Alcalá**

Résumé : Cette étude porte sur les effets du chat ou « clavardage » sur les apprenants lors de la réalisation d'une tâche communicative à distance. Il s'agit d'examiner concrètement les rôles participatifs de trois groupes de quatre apprenants en espagnol qui réalisent deux jeux de rôle : face à face et à travers le chat. Les méthodes d'analyse qualitatives et quantitatives utilisées sont axées sur une démarche comparative entre le corpus oral et le corpus écrit. La présente étude comprend aussi un questionnaire qui vise l'analyse des images que les apprenants ont de leur propre participation.

Cette étude permet donc de mieux comprendre les dynamiques de participation de différents groupes dans les chats afin de pouvoir adopter, de façon adéquate, ce dispositif de communication dans l'apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : communication médiatisée par ordinateur, clavardage, dynamiques interactionnelles, tâches communicatives

1. Introduction

Les environnements d'apprentissage sur Internet qui visent le développement des compétences en langue étrangère (LE) à travers les échanges entre groupes d'apprenants se sont multipliés ces dernières années (Degache et Mangenot, 2007: 5). La conception de l'interaction en LE comme objet et véhicule d'apprentissage dans le domaine de la didactique de langues est à l'origine de ce fait. La réalisation de pratiques pédagogiques collaboratives à travers des échanges entre étudiants est une démarche courante dans la plupart des classes de langue en présentiel. La mise en place à distance de ce genre de démarches didactiques basées sur l'interaction constitue un défi pour le domaine de l'Apprentissage de Langues Assisté par Ordinateur (ALAO).

Le chat ou clavardage est un des dispositifs de Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) bénéficiant actuellement d'une grande popularité. Les études qui ont analysé l'application didactique de cette forme d'échange communicatif montrent que les interactions synchrones écrites entre apprenants déclenchent des phénomènes discursifs qui peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage de la LE (Pelletieri, 2000; Blake, 2000; Smith, 2003; Jepson, 2005). De même, il a été démontré que le chat peut être utilisé pour le développement de la dimension interactionnelle de la communication en LE (Darhauer, 2002, Tudini, 2003).

De nombreuses recherches sur l'acquisition langagière montrent que le modèle discursif adopté dans l'échange communicatif exerce un effet direct sur l'apprentissage de la LE (*cf.* Storch, 2001, 2002 ; Nussbaum *et al.* 2002, 2003). Étant donné que la participation est un élément essentiel pour la compréhension des dynamiques interactionnelles, nous analyserons ici l'effet de la CMO synchrone sur la manière dont les apprenants participent lors de la réalisation d'une tâche pédagogique interactionnelle et collaborative en LE.

2. Cadre théorique

Les recherches portant sur la participation des apprenants à un chat pédagogique ne sont pas nombreuses. Les études réalisées par Warshauer (1996) et Fitze (2006) sont les plus saillantes car elles abordent l'analyse de cette problématique sous un angle comparatif entre le moyen oral et l'écrit dans un contexte institutionnel. Ces recherches montrent, sur la base d'analyses quantitatives, que le chat provoque une homogénéisation de la quantité de discours émis pour chaque participant, c'est-à-dire un équilibre participatif. Warshauer (1996) compare le nombre de mots que chaque apprenant produit dans le chat et face à face, avec la moyenne des mots émis par apprenant. Les résultats obtenus montrent une tendance à l'équilibre participatif dans les interactions synchrones écrites par rapport aux orales. Les étudiants qui interviennent moins en face à face multiplient leurs émissions à l'écrit et ceux qui monopolisent la conversation orale les diminuent.

Fitze (2006) réalise le même type d'étude que Warshauer mais avec des démarches statistiques plus sophistiquées. Ses résultats montrent également une tendance à l'équilibre participatif ; cependant, il constate des différences entre les dynamiques interactionnelles des réalisations orales. La participation des étudiants d'un des groupes dans l'interaction en face à face est hétérogène et leur réalisation écrite devient plus équilibrée. En revanche, les apprenants de l'autre groupe montrent une manière de participer déjà homogène à l'oral ; celle-ci est également maintenue lors de l'interaction

écrite. Cet auteur conclut que, bien que le moyen de communication puisse exercer une influence décisive sur l'équilibre participatif, d'autres facteurs dérivés des dynamiques interactionnelles établies par le groupe peuvent, de même, jouer un rôle décisif.

Les études qui prennent en compte des facteurs socio-interactionnels entourant la réalisation d'un chat comme une pratique quelconque dans les cours de langues sont encore peu nombreuses (cf. Darhower, 2002 ; Negretti, 1999). Dans cet article, nous adoptons cette perspective holistique pour analyser les effets du clavardage sur la participation à travers l'étude des dynamiques interactionnelles et des représentations des apprenants.

3. Problématique

En prenant appui sur ces travaux et en postulant l'existence de cet équilibre participatif, nous analyserons les effets du chat dans la participation à la réalisation de tâches entre apprenants selon une perspective socio-interactionnelle. Les questions analysées sont les suivantes :

- Quelles sont les raisons de l'équilibre participatif ?
- Dans quelle mesure et de quelle façon cet équilibre provoqué par le chat affecte les dynamiques socio-interactionnelles des groupes ?
- Peut être-t-il bénéfique pour l'apprentissage ?

Pour répondre à ces questions, nous prenons en compte les implications des circonstances qui entourent la communication : les dynamiques des groupes, les rôles interactifs des participants et leurs représentations.

4. Méthodologie de recherche

En ayant recours aux instruments d'analyse de la linguistique interactionnelle (Mondada, 2001), et de façon plus concrète, de l'analyse de la conversation (Pekarek, 2006), nous examinerons les productions de trois groupes de quatre apprenants universitaires d'espagnol pour non spécialistes de niveau B1 qui réalisent deux fois un même type de tâche, un jeu de rôle, à l'oral et à travers le chat.

Les étudiants représentent un personnage représentatif d'un membre d'une famille ordinaire. Dans le jeu de rôle oral, réalisé en premier terme, les participants doivent choisir un lieu de vacances en prenant en considération les caractéristiques personnelles des personnages assignés. Dans le jeu de rôle écrit, réalisé en deuxième terme, ils doivent choisir deux membres du groupe qui ne partiront pas en vacances en raison de difficultés économiques familiales. L'objectif général de cette tâche pédagogique est de travailler le développement de la dimension interactionnelle de la communication en LE.

Les méthodes d'analyse qualitatives et quantitatives, axées sur une démarche comparative entre les corpus oral et écrit, ont été appliquées. Un questionnaire visant l'analyse des images que les apprenants ont de leur propre participation a été aussi réalisé.

5. Analyse des résultats

5.1. Les raisons de l'équilibre participatif

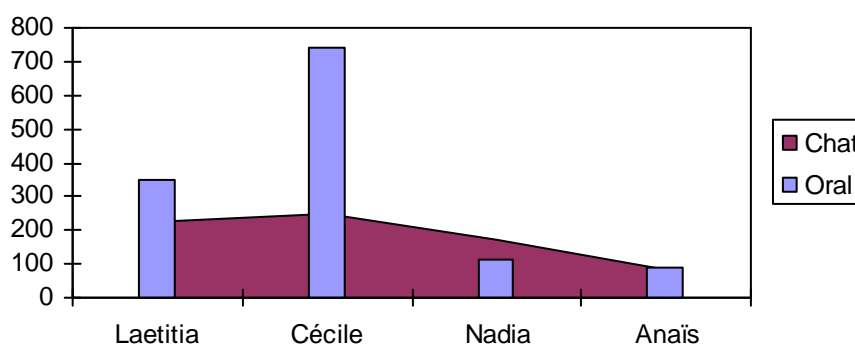
L'obtention des résultats et leur analyse se réalise à travers l'observation et la comparaison des interactions des apprenants dans deux conditions différentes : l'oral et le chat. Nous avons contrasté le nombre de mots produits par chaque apprenant avec la moyenne du groupe afin de déterminer cette tendance à l'équilibre participatif signalée dans des travaux précédents. Nous présentons, ensuite, les résultats obtenus groupe par groupe.

Le tableau ci-dessous, qui représente le taux de participation du groupe 1, montre que ces étudiants interviennent de manière plus équilibrée dans l'interaction réalisée par chat que dans l'oral.

Groupe 1	Oral	Déviation de La moyenne	Chat
Cécile	740	+490	251
Laetitia	352	+128	224
Nadia	111	+58	169
Anaïs	91	-7	84

Tableau 1. Taux de participation du groupe 1

Ces données quantitatives sont présentées ensuite de façon graphique (Graphique 1) afin de les rendre plus compréhensibles. Les colonnes correspondent à l'interaction orale et la ligne continue de derrière, à l'écrite. Cette représentation montre, de manière claire, que le groupe se caractérise par un déséquilibre participatif très marqué dans le jeu de rôle oral. En revanche, dans le *chat*, la quantité de discours émise par chaque apprenant s'homogénéise.



Graphique 1. Taux de participation du groupe 1

Cécile, l'étudiante la plus productive, possède une compétence communicative en espagnol supérieure à celle de ses partenaires ; ce qui explique qu'elle intervienne à la manière d'un enseignant, tel qu'il apparaît dans l'extrait suivant.

Groupe1.oral	
84. Cécile (madre):	¿que piensas tú?
85. Nadia (padre):	ehm es mucho: es mucho lontano guadalupe ¿no pefie- no pefie- no prefieres ir:=-
86. Cécile (madre):	¿dónde?
87. Nadia (padre):	=en francia por ejemplo?
88. Cécile (madre):	¿en francia? pero en francia es muy cerca de españa es el país: al lado de españa no sé: /// no es exótico: es: y ya hemos ido a: a francia / tres veces <u>entonces</u> puedes cambiar un poco ¿no?

Cécile, dont les interventions ont été soulignées en caractères gras, intervient à la suite de chaque partenaire. Elle se sert des questions pour aider à la production (86), administrer les tours de parole (84) et évaluer les messages précédents (88).

L'interaction écrite réalisée par ce groupe présente une dynamique interactionnelle assez différente car la tâche de gestion du discours, réalisée de manière quasi exclusive par Cécile à l'oral, est partagée entre les différents membres. Un signe clair de ce partage de la responsabilité interactionnelle peut se trouver non seulement dans la comparaison des quantités de mots produits, mais dans la prise en compte des questions posées par chaque apprenant comme un moyen de gestion discursif. Dans le tableau ci-dessous, nous rassemblons les totaux des questions posées pour chacun des deux moyens de communication.

	ORAL	CHAT
Cécile	36	7
Nadia	2	7
Laëtitia	7	3
Anaïs	3	2

Tableau 2. Nombre des questions du groupe 1

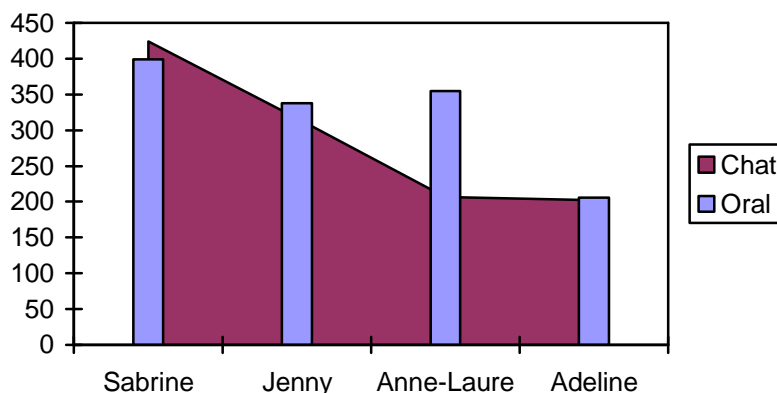
Le tableau 2 montre que, dans l'interaction orale, Cécile se trouve bien au-dessus de ses collègues car elle pose un total de 36 questions ; par contre, dans l'interaction écrite, le nombre de questions est plus équilibré entre les différents membres. Cela confirme que le chat modifie non seulement la participation en terme de quantité discursive mais aussi en ce qui concerne les mécanismes de gestion de l'interaction.

Quant au groupe 2, les résultats quantitatifs obtenus confirment, à nouveau, cette tendance à l'équilibre participatif provoqué par le chat ; cependant, la dynamique interactionnelle établie par les membres de ce groupe à l'oral est très différente. Le tableau suivant (tableau 3) présente les données correspondant à la quantité de discours émis par chaque participant du groupe 2.

Groupe 2	Oral	Dévi- ation de la moyenne	Chat
Anne-Laure	355	+148	207
Jenny	338	+21	317
Adeline	206	+4	202
Sabrina	399	-25	424

Tableau 3. Participation du groupe 2

À l'opposé du groupe 1, les résultats quantitatifs montrent qu'il s'agit d'un groupe dont les membres interviennent de façon très homogène dans l'interaction l'orale. De même, dans la représentation graphique de ces données (graphique 2), il est possible d'observer que cette tendance se maintient également dans le chat.



Graphique 2. Participation du groupe 2

L'homogénéité qui caractérise ce groupe est provoquée par le modèle interactionnel de participation instauré par ses membres. La manière d'interagir de ce groupe, qui se manifeste dans la dynamique interactionnelle adoptée, est transférée de l'interaction orale à l'écrite. L'exemple le plus révélateur de l'existence de ce passage se retrouve dans la manière dont les étudiants résolvent la tâche proposée. Les méthodes choisies dans les deux conditions se caractérisent par leur impartialité. La séquence suivante correspond au dénouement de la tâche orale.

Groupe2.oral	
142. Sabrina (abuelo):	todo el mundo / entonces todo el mundo es de acuerdo: pue- podemos ir: a Djierba
143. Jenny (madre):	¿votamos?
144. Sabrina (abuelo):	vale
145. Jenny (madre):	un dos tres
146. Sabrina (abuelo):	cuatro
147. Jenny (madre):	bien
148. Sabrina (abuelo):	bien /// ¿entonces cuanto tiempo
149. Adeline (padre):	quedamos
150. Sabrina (abuelo):	quedamos en Djierba?

Les membres de ce groupe choisissent le vote, proposé par Jenny, comme méthode de résolution impartiale. Dans l'interaction écrite, ces étudiants se décident pour le tirage au sort, un moyen de résolution aussi équitable, tel qu'il figure dans la séquence ci-dessous.

Groupe2.chat

165. 19:05 Anne-Laure (hijo): pienso que tengo que quedar a casa con el abuelo
 166. 19:05 Jenny (madre): o debemos hacer un juego para decidir quien se va y quien queda
 167. 19:06 Adeline (padre): o los padres se quedan o el hijo con el ebuelo
 168.19:06 Jenny (madre): es vuestro ultima palabra?
 169. 19:06 Sabrina (abuelo): pienso que los mas viejos tienen razon
 170. 19:06 Anne-Laure (hijo): sorteamos
 171. 19:06 Jenny (madre): si
 172. 19:06 Sabrina (abuelo): si
 173. 19:06 Adeline (padre): ok
 174. 19:06 Jenny (madre): vale
 175. 19:07 Adeline (padre): ...
 176. 19:07 Sabrina (abuelo): voy a sortear
 177. 19:07 Sabrina (abuelo): es manolo y el hijo que sucedien
 178. 19:07 Sabrina (abuelo): congratulaciones

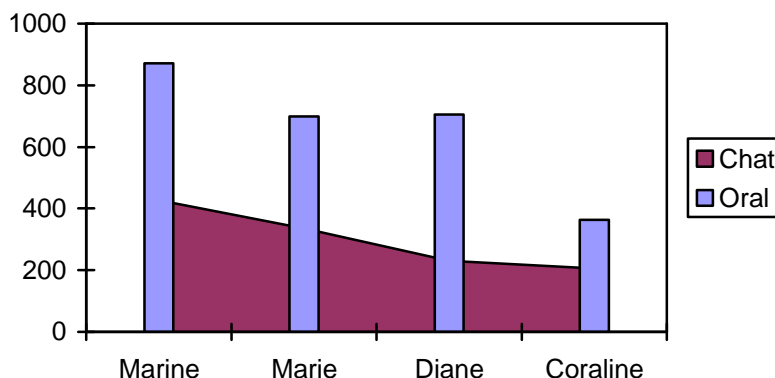
Cette fois, Anne-Laure propose la technique de résolution (170), le reste des étudiants est d'accord (171-174) et finalement, Sabrina réalise le tirage au sort (176-177). Ce type de méthode impartiale destiné à résoudre la tâche se manifeste uniquement dans le groupe 2, caractérisé aussi par l'équilibre discursif à l'oral. Le passage au chat de cette dynamique d'interaction indique que ce moyen de communication écrite peut être approprié pour le développement de pratiques interactionnelles de collaboration entre interlocuteurs.

Le dernier groupe d'apprenants participant à cette expérience présente des caractéristiques différentes des deux précédents. Comme il est possible d'observer dans le tableau qui suit, les membres de ce groupe produisent une quantité de discours beaucoup plus élevée dans l'interaction orale que dans l'écrite.

Groupe 3	Oral	Dévi- ation de la moyenne	Chat
Diane	705	+475	230
Marine	871	+445	426
Marie	699	+364	335
Coraline	363	+158	205

Tableau 4. Participation du groupe 3

Le graphique 3, présenté ci-dessous, montre qu'il s'agit d'un groupe dont la participation dans l'interaction orale est assez homogène. Dans le groupe 3, trois des membres sont très productifs, à la différence du premier groupe dont une étudiante, Cécile, monopolisait les tours de parole. Coraline est l'apprenante dont les interventions se situent en dessous de celles de ses partenaires dans l'interaction orale et dans l'interaction écrite. Cependant, l'écart de participation entre cette étudiante et les autres diminue considérablement dans le chat, ainsi que la quantité de mots produits par l'ensemble des apprenants.



Graphique 3. Taux de participation du groupe 3

Étant donnés les résultats de ce groupe, il est possible de déduire que le moyen de communication affecte non seulement le taux de participation, mais aussi la quantité de discours produite. Celle-ci semble, en quelque sorte, limitée par le caractère écrit qui rend le débit de production plus lent par rapport à l'oral.

En ce qui concerne les dynamiques interactionnelles adoptées par ce groupe, leur analyse montre que celles-ci ont été aussi modifiées par le moyen de communication. Ensuite, nous présentons quelques séquences interactionnelles qui vont nous permettre de découvrir ces différences. Le premier extrait présenté correspond à l'interaction orale.

Groupe 3.oral

- | | |
|------------------------|---|
| 30. Marine (madre): | sí por por eh por ej.emplo en Brasil |
| 31. Marie (padre): | pero: tengo ganas de <u>un luego</u> tranquilo |
| 32. Coraline (abuelo): | <u>es una buena idea</u> |
| 33. Marine (madre): | es muy exótico el Brasil |
| 34. Diane (hijo): | si pero va a ser más caro y:= |
| 35. Marie (padre): | sí |
| 36. Diane (hijo): | <u>=quizás podemos</u> |
| 37. Marie (padre): | <u>y el coste</u> del avión! |
| 38. Marine (madre): | ¡el avión! |
| 39. Marie (padre): | ¡está loca! |
| 40. Marine (madre): | tú no estás rico:= |
| 41. Marie (padre): | no |
| 42. Diane (hijo): | <u>y yo estoy demasiado cansado: porque</u> |
| 43. Marine (madre): | <u>=y no entiendo porque me me casé contigo</u> (ríe) |

Comme nous pouvons observer, les interventions de Coraline et de Diane sont superposées (32), interrompues (34) ou ignorées (36) par Marie et Marine qui monopolisent l'échange. Les rôles de ces deux dernières étudiantes, épouse et mari respectivement, leur permettent de mettre en place un jeu de reproches sur la base des stéréotypes des couples mariés. La séquence précédente est un exemple de la dynamique interactionnelle adoptée par ce groupe à l'oral qui se caractérise par les interruptions constantes et les abondantes superpositions de parole.

La dynamique interactionnelle instaurée dans le chat manifeste des modifications importantes par rapport à celle de l'oral. Bien que les apprenants continuent le jeu des stéréotypes et des reproches dans l'interaction écrite, tous les membres du groupe ont la possibilité d'exposer leurs arguments de façon plus extensive. Un exemple clair de ce changement se trouve dans les interventions de Diane et Coraline, les étudiantes qui

avaient été mises à l'écart dans l'interaction orale. Dans le chat, leurs messages sont pris en compte par Marie et Marine comme il est montré dans l'extrait suivant.

Groupe3.chat	
20. 18:45 Diane (hijo):	yo quiero ir de vacaciones, estoy el mas joven y entonces necesito ver del mundo
21. 18:45 Coraline (abuelo):	imagina que me voy a morir el proximo ano, estoy 78 anos y yo debo vivir
22. 18:45 Marie (padre):	es mi dinero que habeis gastado y deberia quedarme a casa mientras apravechais del sol???
23. 18:46 Marine (madre):	pero tu abuelito luego se va a morir entonces el tiene que aprovechar de lo poco que le queda de la vida
24. 18:46 Marine (madre):	puedes entender eso mi hijo no puedes?
25. 18:46 Marie (padre):	Padre claro que eres un anciano y que debemos respetarte...
26. 18:46 Coraline (abuelo):	yo quiero ir de vacaciones, estoy cansado ayudar os todo el ano hacer la cocina, ayudar tu hijo hacer sus deberes!!!
27. 18:46 Diane (hijo):	yo pienso que el abuelo ya ha visto muchas cosas, tiene que dejar su plaza para los jovenes, que piensas mama?
28. 18:47 Marine (madre):	que????????????????????????????
29. 18:47 Marine (madre):	el abuelo esta cansado de no hacer nada???
30. 18:47 Coraline (abuelo):	no estoy de acuerdo alberto!!!
31. 18:47 Marine (madre):	quieres enfadarme???
32. 18:47 Coraline (abuelo):	tu debes respetar mi!

Cette séquence, qui correspond au début de l'interaction écrite du groupe 3, commence par les interventions de Diane et Coraline qui exposent leurs arguments contre l'idée de rester sans vacances (20 et 21). Marie et Marine répondent immédiatement aux messages de ses partenaires (22-25). La négociation entre les quatre membres du groupe se poursuit tout au long de l'échange (26-32). Le jeu de reproches et de stéréotypes continue, mais la possibilité qu'offre le chat de pouvoir émettre un message complet permet que tous les membres du groupe y participent et que leurs contributions à l'échange soient plus équilibrées.

Les résultats exposés jusqu'à présent montrent que la réalisation d'échanges entre étudiants en LE à travers le chat peut être bénéfique pour les groupes dont les dynamiques de participation instaurées à l'oral ne sont pas équilibrées. Les raisons de cet équilibre participatif se trouvent donc dans les modifications que les dynamiques interactionnelles subissent lors de la communication par chat. Ce moyen de communication facilite la prise de parole et ralentit le débit et la quantité discursive, offrant ainsi aux apprenants davantage de possibilités de participation.

5.2. Les représentations des apprenants

Les démarches analytiques exposées jusqu'à présent se complètent avec un questionnaire dont une partie a été dédiée à l'analyse de la participation. La question posée aux étudiants est la suivante : « Quel est le moyen de communication où vous avez le plus participé ? Pourquoi ? » L'objectif de cette procédure consiste à élucider des possibles bénéfiques pour l'apprentissage de la LE à travers la comparaison des résultats quantitatifs obtenus avec les perceptions des apprenants.

Tel qu'il apparaît dans le tableau suivant, les données quantitatives et la perception des apprenants diffèrent souvent.

	Nombre d'étudiants participant davantage dans...		
	le chat	l'interaction orale	égal dans le deux moyens de communication
Données quantitatives	2	7	3
Perception des étudiants	6	2	3

Tableau 5. Classification des étudiants selon la quantité de production discursive

La colonne correspondant aux interactions écrites montre que parmi les douze étudiants, seulement deux ont été plus productifs dans le chat qu'à l'oral ; cependant, leurs appréciations sont très différentes : six apprenants croient avoir participé plus à l'écrit. La deuxième colonne, représentant l'interaction orale, indique l'inverse : selon les données quantitatives, sept étudiants ont produit plus de discours à l'oral ; selon leurs appréciations, seulement deux confirment ces résultats. Ces observations nous amènent à chercher les raisons de ces divergences et leurs implications pour l'apprentissage dans les arguments donnés par les étudiants et dans les dynamiques discursives adoptées par chaque groupe.

Le tableau que nous présentons ensuite correspond aux réponses données par le premier groupe dont la caractéristique principale était la monopolisation de la gestion discursive de Cécile à l'oral. Les arguments des membres de ce groupe coïncident avec les résultats quantitatifs obtenus.

ÉTUD.	RÉPONSE	PERCEP.	DONNÉES QUANT.
GROUPE 1			
Laetitia	“Contre toute attente, à l'oral je pense ça a été plus spontané”	Oral	Oral
Cécile	“He participado tanto en el oral como en el chat. Quizás un poco más en el oral porque los demás no se atrevían a hablar”	Oral	Oral
Anaïs	“Je ne sais pas, je pense autant dans l'un que l'autre”	Égal	Égal
Nadia	“J'ai beaucoup participé au chat parce que je n'aime pas trop m'exposer à l'oral”	Chat	Chat

Tableau 6. Réponses au questionnaire du groupe 1

Cécile et Laetitia étaient effectivement les étudiantes les plus bavardes à l'oral tel qu'elles l'ont perçu. Cependant, la réponse de Cécile montre que cette étudiante a du mal à admettre son rôle central dans le face à face et elle culpabilise les autres partenaires de ne pas vouloir parler. Nous soulignons également la réponse de Nadia, qui admet ne pas aimer s'exposer à l'oral, car cet argument est utilisé ultérieurement par d'autres apprenants.

Ensuite nous présentons les résultats obtenus par le deuxième groupe caractérisé par l'équilibré participatif dans l'interaction orale et dans l'écrite. Les appréciations de deux des étudiants, Jenny et Anne-Laure, ne coïncident pas avec les résultats quantitatifs.

ÉTUD.	RÉPONSE	PERCEP.	DONNÉES QUANT.
GROUPE 2			
Adeline	“Pienso que era igual”“	Égal	Égal
Jenny	“En el chat, moins d’appréhension, plus d’organisation”	Chat	Égal
Sabrina	“En el chat porque tenía muchas cosas que decir”	Chat	Chat
Anne-Laure	“Je pense que j’ai plus parlé dans le chat parce que je n’étais pas prête à l’oral, je ne savais pas quoi dire sur le personnage”	Chat	Oral

Tableau 7. Réponses au questionnaire du groupe 2

Le cas de Anne-Laure est le plus significatif car il s’agit de l’étudiante de ce groupe qui présente les différences de participation les plus marquées d’un milieu à l’autre. Les raisons de son choix sont d’ordre cognitif : elle n’était pas prête à intervenir dans l’interaction orale et elle n’avait rien à dire. Cependant, les apprenants n’ont pas disposé de temps préalable de préparation dans l’interaction écrite, ce qui pourrait amener à déduire qu’Anne-Laure perçoit le chat comme un milieu qui a besoin de moins de préparation.

De la comparaison des échanges réalisés dans les deux moyens de communication, il est possible d’apprécier une différence marquée entre les deux comportements interactionnels d’Anne-Laure. Dans la tâche écrite, elle se charge d’organiser et de donner les nouvelles informations concernant le déroulement du jeu de rôle. Cette démarche est acceptée par tous les membres du groupe même si l’information n’est pas nouvelle car elle se trouvait écrite dans les consignes du jeu. La séquence gérée par Anne-Laure occupe une grande partie de l’interaction écrite : les 42 premiers tours de parole, c’est-à-dire, 20% de l’échange. L’extrait présenté ensuite sert d’exemple de la dynamique adoptée par le groupe 2.

Groupe2.chat		
7. 18:39	Anne-Laure (hijo):	hay un gran problema
8. 18:40	Sabrina (abuelo):	que es?
9. 18:40	Jenny (madre):	qué se pasa?
10. 18:40	Anne-Laure (hijo):	para la vacaciones
11. 18:40	Adeline (padre):	que?
12. 18:41	Anne-Laure (hijo):	no hay bastante dinero para las vacaciones
13. 18:41	Sabrina (abuelo):	que!!!
14. 18:41	Adeline (padre):	porque

15. 18:41	Jenny (madre):	es una catastrophe!!!
16. 18:41	Anne-Laure (hijo):	y dos personas tienenqueue quedar a casa

Dans la séquence précédente, Anne-Laure introduit peu à peu de nouvelles informations (7, 10, 12, 16) et ses partenaires acceptent le jeu proposé en réagissant aux messages avec surprise et déception (8, 9, 11, 13, 14, 15). Il est possible, donc, que ce rôle principal ait été interprété par Anne-Laure comme une participation plus intense : elle n'a pas produit plus de quantité discursive mais les interventions ont un poids plus marqué que dans l'interaction orale.

Jenny est l'autre étudiante du groupe 2 dont le résultat quantitatif ne s'accorde pas à son appréciation. L'argument utilisé est, par contre, d'ordre affectif : elle a moins d'appréhension à s'exprimer dans le chat qu'à l'oral (tableau 7). Cela se rapproche de la réponse de Nadia du groupe 1 qui manifeste aussi sa préférence par l'expression écrite.

Le dernier groupe est celui qui présente les différences les plus marquées entre les résultats quantitatifs et les appréciations personnelles des apprenants. Le tableau suivant (tableau 8) montre ces divergences.

ÉTUD.	RÉPONSE	PERCEP.	DONNÉES QUANT.
GROUPE 2			
Marine	“Los dos porque vamos a tener una nota”	Égal	Oral
Coraline	“En el chat, c'est dure de s'imposer pour prendre la parole à l'oral, certains ne laisse pas trop parler”	Chat	Oral
Marie	“En el chat porque prefiero escribir”	Chat	Oral
Diane	Oral

Tableau 8. Réponses au questionnaire du groupe 3

Tous les membres du groupe 3, à l'exception de Diane qui ne donne pas de réponse, ont perçu que leur participation a été différente à celle représentée par les résultats quantitatifs.

Ce groupe se caractérise par la grande quantité de discours oral émis, par la monopolisation discursive de Marine et Marie et par le grand nombre d'interruptions et de superpositions de la parole produites par ses membres. Ces particularités se reflètent bien dans la réponse donnée par Coraline. Cette étudiante pense que la raison pour laquelle elle a participé plus dans l'échange écrit est la difficulté ressentie pour prendre la parole à l'oral.

Marie, malgré ses interventions abondantes dans l'interaction orale, considère aussi être intervenue plus dans le chat. De même que Diane du groupe 1 et Jenny du groupe 2, les raisons qu'elle exprime sont d'ordre affectif : elle préfère écrire.

Finalement, Marine donne un argument qui dérive du contexte institutionnel où ont lieu les échanges : elle a participé autant dans un milieu que dans l'autre parce que cela sert à obtenir une note. Cette idée de l'évaluation des apprenants dans le contexte

scolaire n'est pas négligeable car il a été montré que la perception pourrait exercer une influence dans l'apprentissage de la LE (Nussbaum et al. 2001, 2002 ; Razola Mayor, 2009).

Comme nous avons pu observer, les apprenants ne jugent pas leurs participations en se basant uniquement sur des critères de quantité. Les autres facteurs exprimés sont d'ordre affectif (moins d'appréhension et préférence pour le chat), discursif (dans le chat, il est plus facile de prendre la parole) ou cognitifs (le chat n'a pas besoin de préparation).

6. Conclusions

La réalisation des tâches à travers le chat provoque une tendance à l'homogénéisation des quantités discursives émises par chaque apprenant. Les raisons de ce phénomène, interprété comme équilibre participatif, se trouvent dans la modification, provoquée par le chat, des dynamiques interactionnelles de l'interaction orale. Dans les données écrites, nous avons observé que certains comportements interactionnels déséquilibrés se transforment car ce système de communication permet de réduire les contraintes d'élaboration et de transmission de messages liées au mécanisme d'allocation du tour de parole. Nous constatons que ces modifications aboutissent à une distribution plus équilibrée de la responsabilité discursive et elles favorisent l'adoption de démarches communicatives de caractère collaboratif.

A la lumière des réponses données aux questionnaires et de leur comparaison avec les résultats quantitatifs, nous remarquons que le taux de participation dans une interaction menée par chat ne peut pas être considéré uniquement sur la base du pourcentage du nombre de mots émis par chaque interlocuteur. Les appréciations des étudiants interrogés ne coïncident pas souvent avec les résultats obtenus. Les apprenants dont les divergences sont manifestes expriment des arguments d'ordre affectif, cognitif et discursif. Ces appréciations peuvent avoir un reflet dans l'interaction, notamment en ce qui concerne la prise de poids discursif et l'adoption des responsabilités conversationnelles.

Finalement, étant donné les résultats obtenus dans cette étude, nous pouvons en déduire que la réalisation de tâches pédagogiques entre étudiants peut avoir des effets bénéfiques pour l'apprentissage. L'encouragement de démarches interactionnelles collaboratives dans le chat, l'augmentation de la facilité d'intervention ou l'image positive que la communication écrite possède pour certains étudiants sont des valeurs significatives qui peuvent être mises au service de l'apprentissage de langues étrangères.

Ainsi, nous considérons que le chat peut être utilisé, d'un côté, pour homogénéiser et faciliter la communication des groupes caractérisés par l'hétérogénéité de leurs compétences communicatives en LE, d'un autre côté pour l'équilibrage de groupes d'apprenants dont les usages interactionnels sont très asymétriques et, finalement, pour favoriser l'adéquation des étudiants au caractère interactif et spontané de l'interaction face à face dans des groupes ayant privilégié l'écrit dans leur formation académique ou étant réticents à s'exprimer de façon orale en LE.

Bibliographie

BLAKE, R., 2000, « Computer mediated communication a window on L2 Spanish interlanguage », dans *Language Learning & Technology*, 4:1, pp. 120-136.
<http://ilt.msu.edu/vol4num1/blake/>

- DARHOWER, M., 2002, « Interactional Features of Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate L2 Class: A sociocultural Case Study », *CALICO Journal*, 19-2, pp. 249-277.
- DEGACHE, C. & F. MANGENOT, 2007, « Les échanges exolingues via internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », *Lidil. Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*, 36, pp. 5-22.
- FITZE, M., 2006, « Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences », *Language Learning & Technology*, 10(1), pp. 67-86. <http://ilt.msu.edu/vol10num1/pdf/fitze.pdf>
- JEPSON, K., 2005, « Conversations -and negotiated interaction- in text and voice chat rooms », *Language Learning & Technology*, 9/3, pp. 79-98. <http://ilt.msu.edu/vol9num3/pdf/jepson.pdf>
- MONDADA, L., 2001, « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques*, 1, pp. 1-21. http://www.ispla.su.se/iis/Dokument/ml052001_mondada_1.pdf
- NEGRETTI, R., 1999, « Web-Based Activities and SLA: A Conversation Analysis Research Approach », *Language Learning & Technology*, 3/1, pp. 75-87. <http://ilt.msu.edu/vol3num1/negretti/>
- NUSSBAUM, L., A. TUSON VALLS Y V. UNAMUNO, 2002, « Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants », en F. Cicurel y D. Véronique (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, pp. 147-201, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle.
- NUSSBAUM, L., A. TUSON VALLS Y V. UNAMUNO, 2003, « Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes de langue dans l'interaction entre apprenants », *Marges linguistiques*. http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0138_nussbaum_1/doc0138.pdf
- PEKAREK DOEHLER, S., 2006, « "CA for SLA": Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues », *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XI-2, pp. 123-137.
- PELLETTIERI, J., 2000, « Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence », en M. Warschauer y R. G. Kern (Eds.), *Network-based Language Teaching Concepts and Practice*, Cambridge, England, Cambridge University Press.
- RAZOLA MAYOR, B., 2009, *Les interactions synchrones écrites dans la classe de langue et dans les environnements pédagogiques multimédias : convergence, divergence et potentialités*, Thèse soutenue à l'Universidad de Alcalá et à l'Université Stendhal.
- SMITH, B., 2003, « Computer-Mediated Negotiated Interaction: An Expanded Model », *The Modern Language Journal*, 87/i.
- STORCH, N., 2001, « How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs », *Language Teaching Research*, 5,1, pp. 29-53.
- STORCH, N., 2002, « Patterns of Interaction in ESL Pair Work », *Language Learning*, 52/1, pp. 119-158.
- TUDINI, V., 2003, « Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance? » *Alsic*, 6/2, pp. 63-81. http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/19/12/PDF/alsic_n11-pra1.pdf
- WARSCHAUER, M., 1996, « Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom », *CALICO Journal*, 13/2, pp. 7-26.

Notice biographique

Barbara Razola Mayor fait partie du laboratoire Lidilem (Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles). Docteur en Sciences du Langage de l'Université Stendhal de Grenoble et de l'Universidad de Alcalá (Espagne), son travail se concentre plus particulièrement sur les interactions entre apprenants dans différents contextes pédagogiques, à la fois en présentiel et à distance. Elle occupe un poste d'ATER à l'université Stendhal depuis 2007. Courriel : barbara_rm@yahoo.com