

L'influence de l'anonymat dans les tchats didactiques

Christian Ollivier, université de Salzburg

Résumé: *A la croisée entre les études sur les clavardages didactiques et les analyses sociologiques des effets de l'anonymat dans les tchats non didactiques, cet article présente et analyse les résultats d'une expérience visant à faire ressortir l'impact de l'anonymat dans un tchat didactique. Il montre dans quelle mesure l'anonymat renforce l'effet désinhibant des tchats non anonymes et donne à l'apprenant un plus grand sentiment de liberté l'incitant à parler de choses plus personnelles qu'il aurait pu sans le couvert de l'anonymat.*

Mots-clés: communication, interaction, tchat, clavardage, anonymat, expression

Abstract: *The theoretical framework of this article is constituted by two main axes: the research literature on pedagogical chats and the sociological studies on the impact of anonymity in non pedagogical chats. We present and analyze the results of an experiment that shows that anonymity in pedagogical chats leads to desinhibition and gives the students more freedom to express personal opinions which otherwise s/he would not have formulated.*

Keywords: communication, interaction, chat, anonymity, expression

1. Introduction

L'utilisation didactique du clavardage et son influence sur la compétence de communication orale des apprenants de langues ont été largement débattus, étudiés et analysés ces dernières années. D'un autre côté, les sociologues s'intéressent de près aux tchats et aux effets de l'anonymat dans ceux-ci. Cet article, à la croisée de ces travaux, présentera les résultats d'une expérience visant à montrer les effets de l'anonymat dans un tchat didactique.

Pour permettre au lecteur de mieux comprendre le contexte et les bases scientifiques de notre travail, nous reviendrons succinctement sur quelques-unes des études significatives publiées depuis le milieu des années 1990 tant en matière d'utilisation didactique du clavardage qu'en sociologie des tchats.

2. Etat de la recherche sur le tchat didactique

2.1. *Tchats didactiques: rappel des résultats principaux de la recherche*

La plupart des chercheurs qui se sont intéressés aux tchats didactiques et qui ont mené des expériences fondées (entre autres Beauvois, 1998, Blake, 2000, Chun, 1994, Kern, 1995, Tudini, 2003, Warschauer, 1996) arrivent aux mêmes conclusions.

Dans les tchats didactiques, le nombre d'interactions entre apprenants est sensiblement plus élevé qu'en face à face (Kern, 1995, Warschauer, 1996, Tudini, 2003). En situation de tchat, les apprenants occupent une position plus centrale dans les interactions, ils contribuent plus fortement à la gestion des échanges et parlent plus ensemble et moins avec l'enseignant (Chun, 1994, Kern, 1995). Les tchats favorisent le développement de compétences d'interaction dans le tchat même, mais aussi dans le domaine de l'oral car du fait de sa localisation entre oralité et écrit, le tchat semble un médiateur idéal pour favoriser le transfert entre ces deux domaines. Warschauer, rappelant les conclusions de Chun, précise:

Electronic discussion is similar to written texts in terms of language complexity, yet resembles face-to-face discussion in terms of functions performed, and thus can serve as an important bridge for transfer of communication skills from the written to spoken domain (Warschauer, 1996).

Les chercheurs sont moins unanimes lorsqu'il s'agit de savoir si le tchat conduit à une amélioration sensible des productions orales. Kern (1995) conclut de ses observations que, dans les tchats didactiques, les phrases sont plus courtes et moins complexes que dans la communication habituelle tandis que Warschauer (1996) et Tudini (2003) arrivent à des résultats contrai-

res et affirment que la communication synchrone médiatisée par ordinateur renferme une plus grande complexité syntaxique et une plus grande qualité lexicale. Abrams (2003) montre, lui, dans une étude menée avec des apprenants d'allemand langue étrangère, que le tchat a une influence positive sur l'apprentissage de la langue, mais relativise également la supériorité du tchat sur la communication en présentiel. Il conclut qu'en matière de performance, il ne relève aucune différence entre les étudiants n'ayant participé qu'à des discussions en présentiel et d'autres qui ont entraîné leur compétence d'interaction au moyen de tchats.

2.2. Apprentissage des langues, inhibition et désinhibition

Il ne s'agit pas de trancher ici la question de la supériorité ou non du tchat par rapport aux possibilités traditionnelles d'interaction. L'important pour nous est de retenir que tous les chercheurs s'accordent sur un point: les tchats didactiques aident au développement de la compétence d'interaction. Tous ont pu constater, dans les tchats didactiques par rapport aux situations traditionnelles, un plus grand nombre de contributions des apprenants et une meilleure répartition de celles-ci (Warschauer 1996). Autrement dit: même les apprenants réservés, qui sinon interviennent peu, prennent part aux discussions et saisissent la possibilité d'utiliser activement la langue dans une discussion avec d'autres. Hudson et Bruckman ont analysé ce phénomène et l'explique par la désinhibition que provoquerait le tchat.

Students who refuse to speak the foreign language in classroom situations reverse this pattern and speak significant amounts in similar situations in the online environment. We suggest that it is because the online environment reduces the level of inhibition that the students face.

When inhibitions are lowered, students are more willing to engage the discussion as if it is truly a foreign language discussion (Hudson et Bruckman, 2002: 8).

Les deux chercheurs s'interrogent pour savoir pourquoi des apprenants qui se connaissent et suivent le même cours se sentent plus libres et ressentent moins la pression de leur pairs quand ils tchattent que lorsqu'ils discutent en présentiel. Hudson et Bruckman s'appuient, dans leur analyse, sur les théories sociologiques sur lesquelles nous fondons également notre réflexion et que nous présenterons ci-dessous. Ils posent l'hypothèse de la "language ego permeability" et pensent que, selon les situations, l'homme présente, de manière aussi contrôlée que possible, des faces différentes de sa personnalité en fonction de la façon dont il désire être perçu par l'autre. Or, en situation d'apprentissage d'une langue, du fait de ses compétences limitées, le sujet ne dispose plus du même degré de contrôle que dans sa langue maternelle. Cette diminution des possibilités de contrôler son image peut conduire à une inhibition non négligeable.

The language ego permeability hypothesis [...] starts from the understanding that humans project to others different aspects of themselves depending on how the individual wishes those others to perceive the interaction. Many individuals are quite adept at projecting the "appropriate" image of themselves in any situation. [...] Learning a foreign language as an adult requires that the individual give up this control of presentation that comes from language use. Since individuals do not have the same control over the foreign language as over their native languages, they become inhibited about using the new language (Hudson et Bruckman, 2002: 2).

Ceci prive les apprenants concernés de possibilités de s'entraîner et de l'impact positif que l'erreur peut avoir sur l'apprentissage. Les auteurs constatent que les tchats provoquent une désinhibition et avancent deux arguments pour expliquer ceci: le "media-richness argument" et le "immediacy argument".

Même si cela peut être en partie compensé par l'utilisation d'émoticons, le tchat ne présente pas toutes les dimensions de la communication habituelle: les gestes, les mimiques, la voix, les intonations... manquent. Cette pauvreté du média permet aux apprenants d'être moins influencés par les comportements sociaux standards et conduit à une désinhibition au niveau de l'emploi de la langue. (Hudson et Bruckman, 2002:8)

L'argument d'immédiateté pose que vu les règles de tours de parole dans le tchat, l'étudiant n'est pas obligé de parler à un moment précis, il peut envoyer sa contribution quand il le désire et peut donc réfléchir plus longuement à sa formulation. Par ailleurs, un étudiant cité par les deux chercheurs souligne les aspects positifs du fait que l'on ne se retrouve pas au centre de l'attention générale lorsque l'on parle: "people are not staring at you when you're speaking. You're not put on the spot, basically."

Hudson et Bruckman pensent également que le décalage entre le moment de l'écriture et celui de la lecture pousse les chatteurs à prendre plus de risques.

The immediacy argument holds that the delay between message composition and message receipt allows students to feel more comfortable taking risks. In face-to-face conversations, individuals have clearly designated turns at which they must speak. These turns come from a complex intermingling of factors such as gesture, expression, and eye contact [...]. In online environments, however, many of those guiding mechanisms disappear, making the traditional notion of turns relatively meaningless (Hudson et Bruckman, 2002: 8).

2.3. Le questionnement de notre expérience

Si les tchats provoquent de par leur nature une désinhibition menant à plus de contributions de la part des apprenants, nous nous sommes demandé si l'anonymat ajouterait encore à ce sentiment de liberté et aurait une influence positive sur la production des apprenants. Si nous n'avons trouvé aucune étude sur ce sujet dans les tchats didactiques, il existe une abondante littérature et de nombreuses études sociologiques sur l'anonymat dans les tchats non didactiques. Les théories et recherches développées dans ce domaine constituent un des fondements importants de notre hypothèse de travail.

3. Etudes sociologiques et hypothèses

3.1. Le fondement sociologique

Les œuvres d'Erving Goffman, notamment les deux volumes *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman, 1973) et *Les cadres de l'expérience* (Goffman, 1974) restent le point de départ des études et expériences menées ces dernières années dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur (Draelants, 2001, Hudson et Bruckmann, 2002, Hudson, 2006, Pastinelli, 2002).

Dans ses premiers ouvrages, Goffman utilise l'image du théâtre et voit le self comme le résultat de l'interprétation de rôles divers, la distinction entre les rôles interprétés en privé et ceux joués en public étant essentielle. Goffman s'est principalement intéressé aux mécanismes mis en œuvre par l'individu pour se présenter et influencer la façon dont l'autre perçoit sa personne et l'interaction. Il considère que toutes les interactions humaines sont marquées par le contrôle de la perception de la situation et la présentation du soi.

La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale [...]. J'examinerai de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelles sortes de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation (Goffman 1973 : 9).

La multiplicité du *self* est conçue par Goffman comme le produit des perceptions et interprétations des autres. L'individu tente de se présenter de la façon qui correspond le mieux à ce que les autres attendent en fonction des règles et conventions sociales qui régissent les différentes situations de rencontre. Il entend ainsi préserver sa "face" sociale tout en assurant que celle-ci reste en accord avec sa propre image de soi. En d'autres termes, le sujet s'efforce de préserver un équilibre et un accord entre présentation et représentation du soi. L'individu ne pouvant

socialement se réinventer à chaque fois, il est obligé de respecter certaines règles de la société et doit agir d'une façon qui corresponde à l'image que les autres ont déjà de lui, car le "public" juge en permanence l'authenticité du sujet, conçue par Ogien comme l'adéquation entre les comportements et les situations dans lesquels ils s'inscrivent:

L'authenticité ne se présente pas ici comme cette qualité immanente à un self garantissant l'unité de l'individu. Elle est plutôt conçue comme une propriété conférée à l'individu par une audience qui juge, dans l'actualité de la situation, de la conformité de ses conduites aux exigences du registre de pertinence dans lequel l'action s'inscrit (Ogien, 1989: 108).

3.2. Analyse sociologique de l'anonymat dans les tchats (non didactiques)

Dans le clavardage anonyme les contraintes sociales tombent en grande partie. L'individu n'a plus besoin de préserver la face. Tant qu'ils n'envisagent pas une rencontre dans le monde non virtuel, les tchateurs n'ont pas besoin de se soucier de l'image qu'ils donnent et de son adéquation à leurs comportements habituels. Ils peuvent même débiter une nouvelle *représentation* à chaque nouvelle séance. L'individu dispose du contrôle quasi absolu de son image: il peut choisir les informations qu'il donne sur lui-même sans se trahir par la voix, ses vêtements ou sa gestuelle. Il pourrait même en théorie se créer un nouveau soi à chaque interaction. Dans son analyse, Pastinelli montre comment peut ainsi apparaître un monde libéré des contraintes analysées par Goffman:

Un monde où l'image et l'identité de chacun seraient parfaitement indéterminées et où, conséquemment, plus personne n'aurait à sauver la face. Il en résulterait un monde dans lequel plus aucune des règles d'interaction mises au jour par Goffman ne baliserait les rencontres humaines. Dans IRC, les règles d'interaction ne sont bien sûr pas absentes, mais elles sont tout de même radicalement différentes de celles qu'on observe généralement dans les autres contextes de sociabilité. Plus encore, la « cybersociabilité » est à ce point différente de la sociabilité in situ, qu'elle conduit les ircéens à rien de moins qu'à se découvrir une nouvelle identité (Pastinelli, 2002 : 236).

Et plus loin:

Le fait qu'il n'y ait ni coprésence ni image de soi a priori dans l'interaction présente un avantage considérable : aucune information sur soi ne risque d'échapper à l'ircéen. Il a le plein contrôle de la situation dans ses efforts visant à produire une image de lui-même (Pastinelli, 2002 : 243).

Draelants (2001) analyse également le fait que les tchats peuvent être perçus comme des scènes sur lesquels l'individu peut tester certains comportements sans danger ni conséquence directe:

Le chat apparaît pour ces acteurs, quasi exclusivement adolescents, comme une scène, sur laquelle il est possible de tester certains comportements risqués, sans que ces activités soient couplées des conséquences habituelles qu'elles ne manqueraient pas d'entraîner en dehors du cyberspace. (Par exemple une riposte musclée face à des insultes ou une gifle en retour d'un comportement de drague intempestif...) (Draelants, 2001)

On pourrait ainsi croire que l'anonymat mène à un monde d'actes asociaux, à un univers marqué par le mensonge, mais ceci n'est pas la règle, affirment tout autant Pastinelli que Draelants. Car pourquoi l'individu devrait-il prétendre quelque chose alors qu'il n'est plus obligé de respecter les contraintes sociales habituelles?

Comment, en effet, pourrait-on ne pas être soi-même là où les statuts et les rôles sociaux n'existent plus? Dans une rhétorique qui conçoit l'identité comme essentialisée, constante et homogène, ne devrait-on pas être « vraiment soi-même » là où plus rien ne nous contraint à faire semblant ou à jouer un rôle? Les ircéens semblent le croire et nombreux sont ceux qui soutiennent que la cybersociabilité constitue une sorte d'oasis identitaire dans lequel le vrai soi a enfin toute la place qu'il mérite (Pastinelli, 2002 : 248).

L'anonymat permet donc de découvrir et de vivre des aspects nouveaux et peut-être même plus vrais de sa personnalité, elle est désinhibante et peut conduire à une plus grande intimité que la communication en face à face. (Pastinelli, 2002 : 242)

3.3. L'anonymat dans les tchats didactiques: les hypothèses de l'expérience

Si les chats normaux ont déjà un effet désinhibiteur et si l'anonymat dans les chats non didactiques sont eux aussi désinhibants et donnent un sentiment de liberté accrue, on est en droit de se demander si l'anonymat ne peut pas être exploité de façon positive en situation d'apprentissage d'une langue.

Les hypothèses ont donc été les suivantes:

1. L'anonymat provoque une importante désinhibition et donne aux apprenants un plus grand sentiment de liberté.
2. L'anonymat mène à plus d'honnêteté et d'expression personnelle.
3. L'anonymat réduit la peur de commettre des erreurs.

4. L'expérience

4.1. Le cadre institutionnel

L'expérience a été en grande partie réalisée dans le cadre du projet européen DidacTIClang, projet Comenius 2.1 coordonné par mes soins et cofinancé par la Commission européenne visant à mettre en place une formation des enseignants de langues à une didactique des langues intégrant Internet.

4.2. Les personnes-tests

Vingt-trois étudiants de français du Département d'Etudes romanes de l'Université de Salzbourg ont participé à l'expérience. De niveaux quelque peu hétérogènes, ils disposaient cependant tous d'un niveau minimum correspondant au niveau B1+ du Cadre européen commun de référence. Ce niveau garantissait que les personnes-tests disposaient des compétences langagières suffisantes pour participer aux discussions virtuelles sans trop de difficultés. Les étudiants n'avaient encore aucune expérience des tchats didactiques en situation d'apprentissage des langues.

Deux sous-groupes ont été constitué alphabétiquement, les deux sujets ont été discutés par tous les étudiants, les uns discutant un sujet de façon anonyme, les autres sous leur nom et inversement.

4.3. Le cadre technique

Le tchat fourni par la plate-forme d'apprentissage de l'université ne permettant que les discussions des utilisateurs enregistrés et identifiables, nous avons opté pour un outil *open-source* installé sur le serveur du Centre de langues (phpMyChat) autorisant les pseudonymes.

4.4. Réalisation de l'expérience

Quatre discussions d'une durée chacune d'environ 12 minutes ont eu lieu dans un laps de temps de 90 minutes correspondant à la durée d'un cours. Le groupe A a débattu de façon non-anonyme du sujet A: "Seriez-vous prêt à partir un an avec un programme Erasmus?" L'enseignante avait pour mission d'amener la discussion sur le sujet plus délicat de la fidélité et de la jalousie.

Les personnes du groupe B a commencé sous leur nom par une discussion du sujet B: "Que signifie pour vous réussir dans la vie et être heureux?" L'enseignante devait dans le courant du tchat demander aux apprenants s'ils se sentaient actuellement heureux.

Le groupe B a ensuite discuté anonymement le sujet A et le groupe A le sujet B.

Les deux sujets comportaient un caractère personnel et le croisement des situations d'expérience permettait de réduire l'influence du sujet.

Afin d'empêcher que le choix des pseudonymes ne donne une quelconque information sur les personnes-test, ceux-ci ont été choisis par l'équipe de recherche. Nous avons opté pour des noms de villes françaises que nous avons distribués au hasard aux étudiants. Toujours dans un souci de garantir l'anonymat des étudiants, nous les avons fait s'installer dans une salle informatique avec un espace suffisant entre les personnes de sorte qu'ils ne puissent pas voir les écrans de leurs pairs. En outre, les étudiants non occupés à tchatter ont été installés entre les personnes-tests et ont reçu une tâche à réaliser sur ordinateurs et leur demandant de taper presque en continu. Il s'agissait d'exclure qu'une contribution dans le tchat anonyme puisse être attribuée à une personne précise qui aurait été la seule à taper un message. Ces deux mesures d'espacement des individus et de bruit de fond ont probablement été inutiles car le nombre important de contributions aux discussions et leur fréquente simultanéité auraient suffi à masquer leur origine, elles nous semblaient cependant nécessaires.

4.5. Questionnaire

A l'issue des deux chats, les étudiants ont été invités à remplir un questionnaire. Nous leur avons posé des questions sur la comparaison entre les deux situations de tchat, des questions spécifiques se rapportant au tchat anonyme et des questions communes aux deux tchats. Des questions ouvertes complétaient et contrôlaient les réponses aux questions fermées.

Les questions posées pour les deux tchats étaient:

- Avez-vous dit la vérité lorsque vous vous êtes exprimé?
- Avez-vous dit tout ce à quoi vous avez pensé concernant le sujet discuté? Si non, pourquoi?
- Avez-vous tapé ou commencé à taper une contribution que vous n'avez pas envoyée?

Pour les questions 2 et 3, nous fournissions les réponses alternatives suivantes:

- parce que je voulais éviter des erreurs
- parce que j'avais des problèmes de formulation
- parce que je ne voulais finalement pas exprimé cette opinion en public
- parce que la discussion allait trop vite
- parce que ma contribution ne correspondait plus à l'état d'avancement de la discussion
- autres raisons

Par ces questions, nous voulions connaître le degré de vérité des contributions, nous voulions savoir si l'anonymat conduisait à prendre de nouveaux rôles et si le contrôle exercé sur ce qui

était dit et donc sur l'image projetée du *self* était plus grand dans une situation ou l'autre. Ces questions nous ont également servi de points de comparaison pour les réponses apportées aux questions sur la comparaison entre les deux types de tchats:

- Dans quelle situation votre peur des erreurs a-t-elle été la moins grande?
- Dans quelle situation vous êtes-vous senti plus libre?
- Dans quelle situation avez-vous été plus enclin à suivre l'opinion des autres?

Dans la partie consacrée au tchat anonyme, nous avons en outre demandé aux étudiants s'ils s'étaient demandé si on pouvait le reconnaître et qui pouvaient bien être les autres et finalement s'ils auraient exprimé les mêmes opinions de la même façon dans une discussion non anonyme.

5. Présentation des résultats

Du fait du nombre relativement restreint de personnes-tests, cette expérience ne peut avoir qu'une valeur exploratoire, les résultats présentés ci-dessous sont des premiers éléments de réponses qu'une expérience menée entre temps avec un autre groupe semble toutefois vouloir confirmer.

L'expérience corrobore en tout cas les observations faites dans des expériences précédentes: le nombre de contributions a été élevé (environ 120 par tchat) et tous les étudiants ont participé aux échanges avec un minimum de deux contributions par personne, la moyenne étant de 10. Nous avons également pu constaté que de nombreuses interactions ont eu lieu entre les apprenants sous forme de demandes de précision ou de questions directes adressées à des pairs. Nous notons également des prises d'initiative intéressantes au niveau de la conduite des débats. Un étudiant a même renvoyé à l'enseignante la question qu'elle posait: "eST CE QUE VOUS ETEES HEUREUSE; CHERE PROFESSEUR".

Pour ce qui est de notre questionnaire, nos hypothèses n'ont été que partiellement confirmées.

5.1. *L'anonymat est-il synonyme de plus de liberté et de désinhibition?*

En tout, 13¹ personnes ont affirmé qu'elles se sont senties plus libres dans le tchat anonyme. Cinq, soit la moitié, disent n'avoir éprouvé aucune différence et cinq autres étudiants se sont sentis plus libres dans le tchat non-anonyme. Nous expliquons ce dernier résultat par le fait

¹ Du fait du nombre restreint de participants à cette expérience, une analyse statistique s'avère impossible, c'est pourquoi nous n'indiquerons que les nombres de réponses.

que l'anonymat peut être lié à un sentiment d'insécurité. L'individu peut en effet avoir l'impression d'être manipulé par une autre personne anonyme: on peut avoir l'impression qu'un pair profite de l'anonymat pour faire dire quelque chose que l'on ne dirait pas sans le couvert de l'anonymat. Les cinq personnes concernées se sont d'ailleurs toutes demandées qui se cachait derrière les pseudonymes.

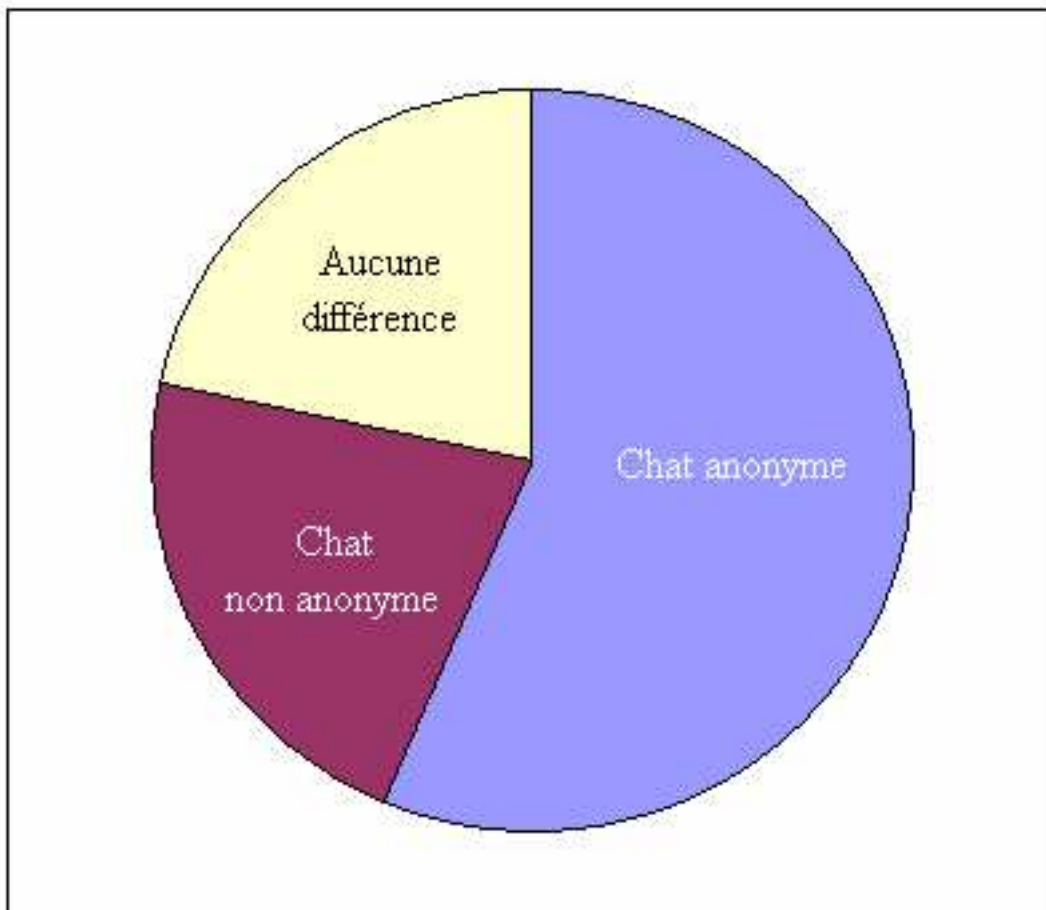


Figure 1 – Dans quelle situation vous êtes-vous senti le plus libre?

5.2. L'anonymat mène-t-il à plus d'honnêteté et d'expression personnelle?

Lorsque l'on demande aux participants s'ils ont exprimé tout ce à quoi ils ont pensé en relation avec le sujet de la discussion, on note un léger avantage pour le chat anonyme: 8 personnes affirment avoir tout dit dans le chat anonyme contre 6 dans l'autre situation.

Pour ce qui est du degré de vérité dans les contributions, dans les deux cas, la grande majorité des étudiants ont répondu qu'ils avaient dit la vérité: 18 et 17 réponses pour "toujours", 5 et 6 pour "en partie" et 0 pour "jamais".

Les réponses divergent cependant lorsqu'il s'agit de savoir s'ils auraient présenté leur opinion de la même façon dans un tchat non anonyme: 18 disent que oui, 5 affirment cependant qu'ils auraient exprimé leur opinion différemment.

L'influence de l'opinion majoritaire est plus importante dans le tchat non anonyme: 16 étudiants disent n'avoir fait aucune différence entre les deux tchats, mais 6 se sont sentis plus enclins à suivre l'opinion du groupe dans le tchat non anonyme. Ces réponses ne surprennent pas. En revanche, il est surprenant qu'une personne ait affirmé le contraire. Nous pensons qu'il s'agit d'une erreur de case car cette personne dit s'être sentie plus libre dans le tchat anonyme et y avoir ressenti une moindre peur de commettre des erreurs, elle ajoute également dans les questions ouvertes qu'elle a donné sous couvert du pseudonyme des "informations très personnelles" qu'elle n'aurait pas données sinon.

5.3. *L'anonymat contribue-t-il à réduire la peur de commettre des erreurs?*

Interrogés sur leur peur de commettre des erreurs, 10 apprenants confirment qu'elle était moins forte dans le tchat anonyme. Ils sont autant à n'avoir constaté aucune différence et seulement 3 à avoir ressenti moins de peur dans le tchat non anonyme.

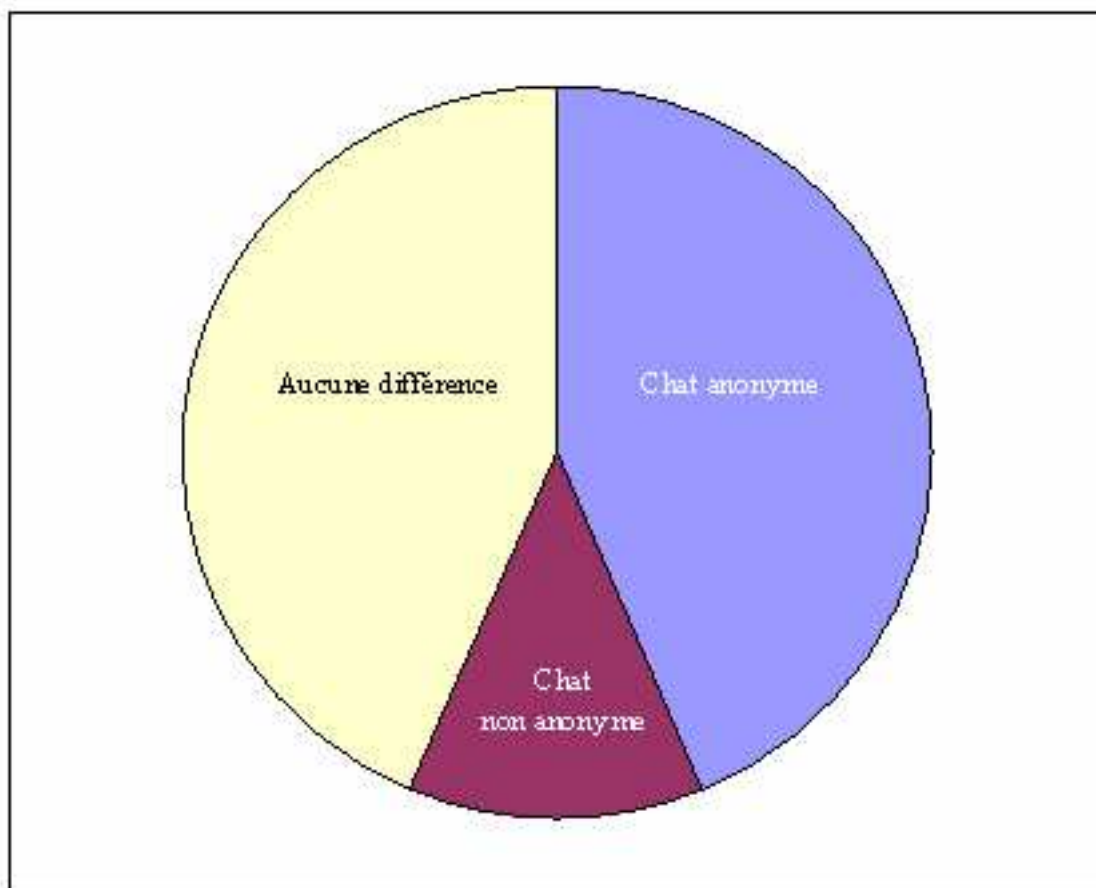


Figure 2 – Dans quelle situation votre peur de commettre des erreurs a-t-elle été la moins grande?

La comparaison avec les réponses à la question: "Si vous n'avez pas exprimé tout ce à quoi vous avez pensé en relation avec la discussion, pourquoi?" est intéressante. Pour le tchat non anonyme, 5 personnes évoquent le souci d'éviter des erreurs (contre 2 pour la discussion anonyme), 6 personnes (contre 2) donnent comme raison des difficultés de formulation pour la discussion menée sous leur nom. Les facteurs de rapidité de la discussion et d'adéquation à l'état d'avancement de la discussion jouent, eux, des rôles similaires dans les deux situations. Les raisons pour lesquelles des personnes n'ont pas envoyé une contribution qu'ils avaient déjà écrite ou qu'ils étaient en train de taper résident dans les deux cas principalement dans l'aspect fugitif de la discussion.

6. Analyse des résultats

L'effet désinhibant de l'anonymat ressort clairement des résultats de l'expérience. Les théories sociologiques et les résultats des analyses de chats non didactiques évoqués ci-dessus expliquent suffisamment ce phénomène sans qu'il soit besoin de revenir ici sur ce point.

Il convient cependant de souligner que cet effet n'apparaît pas chez toutes les personnes impliquées dans l'expérience. "Seuls" 13 étudiants affirment s'être sentis plus libres. Ceci pourrait être dû au fait qu'ils se sont déjà sentis plus libres dans le chat non-anonyme par rapport aux discussions en présentiel et qu'ils n'ont pas ressenti d'intensification de ce sentiment en situation anonyme. Mais cette explication ne peut être confirmée par les données recueillies. Une analyse plus précise des résultats nous permet de mieux comprendre ce sentiment de liberté accrue. Ce sentiment ne touche pas le niveau du contenu puisque la majorité des étudiants (21 sur 23) disent qu'ils auraient exprimé dans un tchat non anonyme les mêmes opinions que celles présentées dans le tchat anonyme. Presque tous les étudiants qui précisent leur réponse soulignent que, "anonyme ou pas", ils "assument" leur opinion. Nous constatons là – comme Pastinelli dans le cas des tchats non didactiques – une revendication de vérité et d'honnêteté de la part des tchateurs. Une personne souligne même qu'elle aurait trouvé "hypocrite d'écrire quelque chose d'autres sous prétexte que les autres ne peuvent pas [la] reconnaître." Les tchats didactiques n'ont pas été ressentis par nos étudiants comme une possibilité de vivre de nouveaux rôles ou du moins des rôles inconnus de leurs pairs, ils n'ont pas eu d'influence sur l'honnêteté des contributions. Nous expliquons cela par le fait que de nombreux étudiants (16) se sont demandé qui étaient les autres derrière leurs pseudonymes et que 10 personnes-tests se sont demandé si on pouvait les reconnaître. Dans un groupe d'apprenants, et ce même si les relations internes sont faibles, l'anonymat complet est probablement difficile. Dans un groupe présentant une hétérogénéité de niveaux, les apprenants peuvent donner inconsciemment des informations sur leur personne: une expression très idiomatique laissera supposer un apprenant de meilleur niveau alors que de nombreuses erreurs pourront "démasquer" un apprenant faible.

En outre, il est difficile de jouer un rôle très différent et de défendre des positions divergeant des opinions habituellement défendues car la plupart des personnes impliquées dans la discussion se demanderaient qui est l'auteur de ces comportements sortant de l'ordinaire. Ceci pourrait créer au sein du groupe un sentiment d'insécurité, certains tenteraient probablement de découvrir qui est la personne en question et celle-ci, si elle devait être découverte, devrait répondre de ses actes; il lui faudrait alors faire correspondre son comportement – la présentation de son soi dans le tchat – avec la représentation, l'image que les autres avait d'elle jusqu'alors. C'est dans cette conscience latente que nous situons la raison pour laquelle le tchat didactique n'a pas un effet aussi désinhibant que d'autres tchats anonymes. L'hypothèse 1 est donc confirmée, mais seulement en partie.

Notons en revanche que plusieurs étudiants ont précisé qu'ils auraient donné dans le tchat anonyme des informations qu'ils n'auraient pas évoquées sous leur propre nom: il s'agit de "façons de penser vieux-jeu", d'informations d'ordre privé, d'affaires d'argent ou d'opinions que la personne considère au fond d'elle-même comme "tout à fait stupides". En situation d'anonymat ou non, les étudiants expriment leurs opinions, mais sous le couvert de l'anonymat, ils sont plus prêts à dire des choses qu'ils auraient tues sinon.

Les résultats ne confirment donc que partiellement l'hypothèse 2 (l'anonymat mène à plus d'honnêteté et d'expression personnelle): dans le cas présent, nous ne pouvons pas affirmer que le tchat anonyme conduit les participants à plus d'honnêteté, mais les réponses détaillées laissent entrevoir que l'anonymat peut favoriser la communication de détails plus personnels. Si l'origine du sentiment de liberté ressenti n'est donc pas à chercher du côté du contenu, cette impression semble provenir d'un recul de la peur de commettre des erreurs. Celle-ci diminue en effet sensiblement en situation d'anonymat par rapport aux tchats non anonymes dans lesquels pourtant cette peur était déjà moins forte par rapport aux situations traditionnelles parce que les apprenants ont plus de temps pour formuler leurs contributions et ne sont pas observés par les autres lorsqu'ils parlent, ce qui réduit le stress. Une personne-test qui indique n'avoir ressenti aucune différence entre tchat anonyme et non anonyme ajoute cependant plus loin que dans le tchat non anonyme elle aurait "peut-être fait plus attention aux fautes + formulations", une autre ajoute qu'en situation non anonyme, elle aurait été "un peu plus sérieuse" et n'aurait pas tout exprimé comme dans le chat anonyme "parce qu'[elle] sait combien de fautes [elle] fai[t]". L'hypothèse 3 est donc largement vérifiée: le fait que personne ne sait qui écrit quoi – comprenons quelles erreurs – a un effet positif et désinhibant sur les étudiants.

7. Conséquences didactiques

Les résultats des recherches antérieures et les effets positifs de l'anonymat que nous venons de faire ressortir plaident en faveur de l'utilisation de tels tchats dans les pratiques de classes de langues. Le tchat permet à tous les apprenants – même les plus timides – de prendre part aux discussions, il leur retire en partie la peur de commettre des erreurs et de trop s'exposer au regard des autres. Les apprenants peuvent ainsi plus facilement se concentrer sur ce qu'ils ont à dire. Le contenu, qui est finalement un des aspects essentiels de la communication, peut passer au premier plan tandis que la forme prend une place subordonnée.

Au regard des déclarations des personnes-tests, nous pouvons partir du principe que les clavardages anonymes sont tout particulièrement adaptés pour discuter de sujets délicats et personnels puisque les tchateurs sont plus enclins à faire part de détails privés sous le couvert de

l'anonymat. Des opinions qui n'auraient pas été exprimées parce que, par exemple, elles ne sont pas conformes à celles du groupe peuvent être présentées et défendues plus librement. Nous voyons donc dans cette forme de discussion un enrichissement pour les pratiques de classe, le clavardage anonyme nous semble constituer une possibilité de ranimer des discussions parfois laborieuses où tous les apprenants semblent partager la même opinion.

Références

Références bibliographiques

- Abrams, Z. I. (2003) "The Effect of Synchronous and Asynchronous CMC on Oral Performance in German". *The Modern Language Journal*, vol. 87, juin. pp. 157-167.
- Beauvois, M. H. (1998) "Write to Speak: The Effects of Electronic Communication on the Oral Achievement of Fourth Semester French Students". In: Muyskens, J. A. (dir.) *New Ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle. pp. 93-116.
- Blake, R. (2000). "Computer Mediated Communication: A Window on L2 Spanish Interlanguage". *Language Learning & Technology*, vol. 4, n° 1, mai. pp. 120-136. Consulté en juin 2007. <http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>.
- Chun, D. M. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System*, vol. 22, n°1. pp. 17-31.
- Draelants, H. (2001). "Le 'chat': un vecteur de lien social?" In: Marcotte, J.-F. (dir.) (2001). *Les rapports sociaux sur Internet: analyse sociologique des relations sociales dans le virtuel*. Esprit critique, vol. 3, n° 10. Consulté en juin 2007. <http://critique.ovh.org/0310/article1.html>
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: division des langues vivantes. (cité: CECR)
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris: Minit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minit.
- Hudson, J. M., Bruckman, A. (2002). "Disinhibition in a CSCL Environment". In: *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning (CSCL)*. Consulté en juin 2007. <http://research.jimhudson.org/publications/cscl02.pdf>

- Hudson, J. M. (2006). *The Role of Chatrooms in Facilitating Learning Behaviors in Small Group Learning*. Thèse non publiée. Atlanta: Georgia Institute of Technology. Consulté en juin 2007. <http://research.jimhudson.org/publications/diss.pdf>
- Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, vol. 79, n° 4. pp. 457-476.
- Ogien, A. (1989). "La décomposition du sujet". In: Joseph, I. (dir.) (1989). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris: Minuit.
- Pastinelli, M. (2002). "Quand le 'vrai' s'oppose au 'réel'. Discours identitaires et mise en scène du soi dans les bavardages d'Internet". In: Bucica, C., Simard, N. L'identité. Zones d'ombre, Ste-Foy et Montréal: CÉLAT. pp. 235-253. Consulté en juin 2007. <http://www.soc.ulaval.ca/site/document/pdf/Textes%20professeurs/Pastinelli%20-%20vrai-reel.pdf>
- Tudini, V. (2003) "Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance?" In: *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 6, n° 2, décembre. pp. 63 - 81. Consulté en juin 2007. http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1.htm
- Warschauer, M. (1996). "Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom". *CALICO Journal*, vol. 13, n° 2 & 3. pp. 7-26. Consulté en juin 2007. <http://calico.org/journalarticles/Volume13/vol13-2and3/Warschauer.pdf>