Numérique (s) : Défis, Enjeux et Perspectives

Actes du VI[e] Colloque Jeunes Chercheurs Praxiling

Laboratoire Praxiling UMR 5267 (Université Montpellier 3 – CNRS)

http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/

Montpellier, les 25 et 26 juin 2009

Présentation

par Clair-Antoine VEYRIER
clair-antoine@univ-montp3.fr

L'extension des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) s'accompagne de différents changements importants non seulement dans la vie sociale, mais aussi de nouveaux modes d'organisation, d'interactions et de coordination. Dans ce contexte, le support numérique (images, son, textes, vidéo, outils de communication, dispositif local, dispositif Internet, etc.) est devenu une modalité incontournable dans de nombreuses activités humaines.

Depuis 1999, les jeunes chercheurs de l'équipe Praxiling, au fil des différents rattachements de l'équipe, ont toujours tenus à présenter un colloque reflétant des problématiques ancrées dans le laboratoire. En 1999, le premier colloque rassemblait des contributions sur des aspects du discours et de la production de sens. Par la suite, la prédication (2001), la nomination (2004), la multiplicité des sens dans le discours (2005) et la problématique des analyses du discours et du contexte (2007) ont fait l'objet successif des colloques Jeunes Chercheurs.

Le sixième colloque Jeunes Chercheurs Praxiling reflète une évolution des problématiques à de nouveaux objets de recherche. Le colloque s'est attaché à regrouper dans une perspective pluridisciplinaire en sciences humaines de jeunes chercheurs qui travaillent sur les pratiques numériques, ses les usages linguistiques et sociaux. Il a été ainsi demandé à chacun des participants de répondre à la question suivante : quels sont les enjeux, les défis et les perspectives du numérique dans nos différentes pratiques sociales ?

Les contributions rassemblées dans ce numéro adoptent une diversité d'approches et d'objets qui souligne l'étendue des pratiques numériques.

En premier lieu, l'article de Koulayan pointe les enjeux induits par le dialogue des langues-cultures pour la réussite de la société d'information. Le cyberespace y est vu comme un lieu pour la promotion et le développement du dialogue des langues-cultures.

Certaines contributions visent à analyser l'impact du numérique dans les pratiques d'apprentissage du français langue étrangère. Une approche systémique et globale s'attache à évaluer l'utilisation des TICE dans les cours de FLE (Kandeel). Tzanavari présente un retour sur l'élaboration d'un CD rom d'autoformation pour le français sur objectif spécifique. Al Sabri propose quant à lui une méthode pour évaluer les sites d'apprentissage de la grammaire que l'on peut trouver sur Internet. Phoungsub s'est attachée à présenter l'apport d'une nouvelle aide logicielle à l'écriture qui passe par la socialisation des textes à travers un forum. Ces auteurs participent à l'évaluation des avancées dans le domaine de l'apprentissage des langues en ligne tout en pointant certaines perspectives à venir.

D'autres auteurs posent la question des spécificités des formes du discours médié. La traditionnelle conférence connaît par exemple un avatar sur Internet avec la e-conférence. Rakatonoelina propose d'en étudier les fonctionnements visuels et verbaux spécifiques à ce genre discursif sur le web. Qotb s'interroge sur les spécificités discursives d'une communauté virtuelle d'apprenants dans une formation en ligne de français sur objectif spécifique.

Par ailleurs, les participants prennent en compte les spécificités des dispositifs sociotechniques pour mener à bien leurs actions. Tout d'abord dans les forums, Mandelcwajg analyse comment les internautes procèdent pour rendre leurs questions efficaces à travers cet outil. D'autre part, Veyrier montre les spécificités interactionnelles dans les réunions de travail par webconférence.

Capelle s'intéresse aussi aux réunions, mais c'est pour en décrire et analyser les pratiques professionnelles mises en œuvre dans le processus de conceptualisation d'un dispositif technique. Dans une phase ultérieure de conception, Cacheux observe comment les usagers participent activement par leur résistance à l'évolution des usages lors de sessions de formation.

Enfin, Trellu traite la conception de technologies pour les personnes vieillissantes permettant le développement des possibilités de contacts entre la personne et son entourage. Elle montre notamment comment on peut impliquer les personnes vieillissantes dans le processus même de conception.

Sans traiter exhaustivement l'ensemble de nos pratiques numériques, l'objectif de ce numéro est de contribuer à la réflexion sur les nouveaux modes d'organisation, d'interactions, de coordination et d'apprentissage dans nos vies sociales. La richesse et la diversité des articles présentés ici reflètent les enjeux du numérique dans notre société d'information.

ANALYSE DES USAGES DES ESPACES NUMERIQUES DE TRAVAIL DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

USAGES PRESCRITS : ADHESION OU RESISTANCE DES USAGERS ?

Catherine Cacheux
Doctorante en Sciences du Langage
Praxiling UMR 5267 CNRS - Université Montpellier 3
catherine.cacheux@etu.univ-montp3.fr

Résumé : En nous plaçant dans une perspective d'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (Garfinkel), nous nous proposons de cerner les usages que les décideurs souhaitent voir se généraliser dans le cadre de l'implantation de l'ENT 4-5-6 sur l'Académie de Montpellier. Nous analyserons le scénario du formateur confronté aux réactions des futurs usagers en nous appuyant sur l'observation d'enregistrements audiovisuels de séances de formation d'enseignants à l'ENT. Par cette analyse, nous souhaitons étayer notre hypothèse selon laquelle les acteurs participent activement par leur « résistance » (Laulan) à l'évolution des usages dans un processus d'innovation en cours.

Mots-clés : usages, pratiques, ENT, résistance

Summary : Our study will examine the practices decision-makers hope to bring into general use in the context of the "ENT 4-5-6" project of the Montpellier regional education authority. Based on ethnomethodologically inspired conversation analysis (Garfinkel), this research will discuss the trainer scenario faced to future users from video recordings of teachers in virtual learning environment training sessions. We hope by this analysis to shore up the hypothesis that actors are involved actively through resistance (Laulan) into practices evolution in a current innovation process.

Keywords : uses, practices, virtual learning environment, resistance

Analyse des usages des espaces numériques de travail dans l'enseignement secondaire

Usages prescrits : adhésion ou résistance des usagers ?

Cette étude sociolinguistique procède d'une sociologie des usages *« attentive aux usagers pensés non plus seulement comme de simples consommateurs passifs mais aussi comme des acteurs »* (Jauréguiberry, 2008, p. 5). Elle se rapproche de la méthodologie des recherches fondée essentiellement sur l'observation ethnographique de séquences d'activités enregistrées en contexte (Goodwin et Goodwin, 1997 et Heath et Luff, 1995) et inclut la notion d'indexicalité qui, selon Garfinkel *« implique que chaque expression (chaque segment de parole et de comportement) pour être comprise a besoin d'un contexte »* (Garfinkel, 2001). De même, Promovost (1994, p. 379) insiste sur la nécessité de *« situer les usages dans le contexte de l'ensemble de leurs pratiques culturelles »*.

1 - HISTORIQUE DE L'ENT 4-5-6

En novembre 2002, Jean-Pierre Raffarin, alors Premier Ministre, a présenté le plan général d'informatisation de la société française, dit plan RESO 2007 (plan gouvernemental Pour une REpublique numérique dans la Société de l'information), destiné à mettre à la disposition de la communauté éducative, l'infrastructure et les services adaptés au développement des usages numériques. Un appel à projet dit "ENT" (Espace Numérique de Travail) a été lancé en 2003 par le Ministère de l'Éducation nationale et la Caisse des Dépôts et Consignations. Le plan RESO 2007 a ainsi conduit à la concrétisation de projets numériques dans l'enseignement qui intègrent un ensemble structuré de services pour les présenter aux utilisateurs comme un véritable espace numérique de travail. Le choix d'un ENT dans les établissements scolaires vise aujourd'hui à pallier les inégalités d'accès à internet et à l'outil informatique. L'amélioration de la relation Écoles-Familles, la professionnalisation des personnels, la validation des compétences notamment par le B2i et le socle commun de compétences et de connaissances, le développement des pratiques pédagogiques d'individualisation des apprentissages et l'accompagnement de l'apprentissage des langues constituent les priorités politiques actuelles.

On dénombre aujourd'hui vingt-quatre projets territoriaux de généralisation dans le secondaire, menés conjointement par l'État et les collectivités territoriales. Le plan ENT de l'Académie de Montpellier nommé ENT 4-5-6, est de ce nombre. Lorsque le projet fut voté en 2004, il fut nommé ENT 4-5-6, car on comptait l'implanter dans tous les lycées de l'académie en quatre ans (2008), dans tous les collèges en cinq ans (2009) et dans l'ensemble des établissements primaires dans les six années à venir (2010). L'implantation de l'ENT 4-5-6 a pris du retard en raison principalement de problèmes techniques. Vingt-quatre établissements dits établissements-pilotes, ont été sélectionnés dans l'académie de Montpellier pour tester durant l'année scolaire 2008-2009, un prototype avant l'implantation du dispositif dans tous les lycées de l'académie à la rentrée 2009. Ces établissements ont bénéficié d'un apport matériel et pédagogique, la Région Languedoc Roussillon finançant l'équipement des lycées et les Départements participant à l'investissement en matériel informatique dans les collèges. De plus, des actions de formation ont été mises en place afin d'accompagner les enseignants dans l'utilisation de nouveaux outils.

2 - CADRE D'ANALYSE

Le prototype en question comporte une plateforme de stockage et d'échange, appelée *Dokeos* car, à l'origine du projet, cette plateforme devait composer l'ENT 4-5-6. Depuis, le projet a évolué et la plateforme *Moodle* remplacera *Dokeos*. Le prototype mettait à la disposition des usagers des fonctionnalités (ou briques) qu'ils utilisaient préalablement, tels *Pronote* et EDT. Ils pourront continuer à en disposer avec l'ENT 4-5-6. Ainsi, des usages d'un espace numérique de travail se sont-ils développés avant même l'implantation du dispositif.

Suivant les établissements, la politique de formation des enseignants à l'ENT a été différente, en particulier en ce qui concerne les deux journées de formation à *Dokeos*. Trois cas de figure ont été relevés :

1. Ces deux journées ont été proposées aux enseignants volontaires, mais tous n'ont pu y assister, en raison de difficultés d'organisation de l'emploi du temps des classes.
2. Les enseignants volontaires se sont répartis en deux groupes et chaque groupe a bénéficié d'une journée de formation.
3. Un des établissements a été fermé aux élèves pendant ces deux journées pour permettre à tous les enseignants de bénéficier de la formation.

Ces journées de formation présentent l'avantage de s'adresser à des enseignants volontaires donc motivés. Tous ont choisi de participer à ces formations pour pouvoir utiliser l'ENT dans leurs pratiques pédagogiques.

En nous plaçant dans une perspective d'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique (Garfinkel, 2001), nous nous proposons de cerner les usages que les décideurs souhaitent voir se généraliser et les usages potentiels énoncés par les enseignants.

Une telle analyse contribue à favoriser les usages de l'espace numérique mis à la disposition des usagers en donnant aux concepteurs les moyens d'adapter le dispositif aux usages réels des acteurs, dans l'objectif de renforcer son efficacité.

Nous avons procédé à l'enregistrement audiovisuel de séances de formation à *Dokeos* dans deux des établissements-pilotes. A partir d'une séquence sélectionnée lors d'une de ces séances, nous allons dégager des éléments pertinents nous permettant de montrer l'intérêt de cette démarche. La séquence que nous présentons se déroule dans un établissement représentatif du cas de figure n° 1.

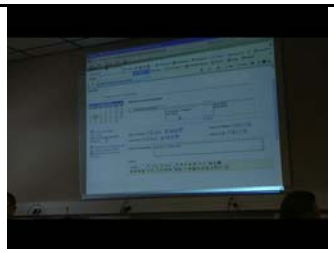
Notre analyse porte sur les productions verbales du formateur et de l'inspecteur, qui révèlent des usages prescrits, croisées avec celles des enseignants, à travers lesquels on perçoit déjà une forme de « résistance », au sens où l'entend Laulan (1985) comme "la réaction multiple, diverse, créatrice et toujours active que les citoyens, les utilisateurs, les publics apportent aux offres technologiques qui leur sont faites" (Laulan 1985, p. 9).

3 - PRESENTATION DE LA SEQUENCE

La séquence met en scène trois catégories d'acteurs : un formateur (F), des enseignants (E) et un inspecteur (I). Le formateur présente la fonction « Agenda » de la plateforme *Dokeos* et propose de l'utiliser pour prévenir l'élève du travail à réaliser.

Séquence

Episode : Formation Dokeos
Janvier 2009
Rivesaltes - France
E1 : Enseignant 1
E2 : Enseignant 2
E3 : Enseignant 3
F : Formateur
I : Inspecteur
Séquence : durée : 00:01:13
Enregistrement .MP4



1.	0:00 01	E1	si c'est une information qu'on voulait
2.			donner à toute la classe ça fait pas un peu
3.			double emploi avec le cahier de texte
4.	0:00 06	F	oui bien sûr (..) mais le::: oui enfin à travers
5.			le cahier de textes oui est-ce qu'il y a
6.			une alerte sur le cahier de textes
7.			je sais pas [j'crois pas qu'y a une alerte]
8.		E1	[est-ce qu'y sont avertis ?]
9.			[là c'est une alerte]
10.		E1	[inaudible]
11.		F	parce que en fait normalement l'élève
12.			l'élève quand y s'inscrit a mis son mail
13.	0:00 24		donc théoriquement y doit y avoir
14.			un mail qui part vers les utilisateurs
15.		E1	si si il ouvre son mail
16.	0:00 29		oui forcément parce que s'il ouvre pas
17.			son mail (rires) ça paraît difficile
18.			y va trouver le travail à faire
19.			s'il ouvre son mail
20.	0:00 35	E1	si y veut travailler
21.		F	si y veut travailler
22.		E2	ça sonne pas automatiquement
23.		F	euh::: non ça sonne pas automatiquement
24.			on n'en est pas encore là
25.			(rires)
26.	0:00 42		on va p'têtre voir
27.		E3	le problème c'est d' ouvrir
28.			et le cahier de textes et:::
29.			c'est un problème [ça]
30.		F	[bon]
31.	0:00 50	I	ceci dit vous avez raison madame
32.			euh :: ca ça fait un petit peu
33.			ça résonne encore une fois ça grignote
34.			encore une fois sur le cahier
35.		F	[sur le cahier de textes]
36.		I	[sur une autre fonction] qui est
37.			la fonction du cahier de textes
38.	0:01:02		donc euh::: il faut savoir effectivement
39.			quel euh qu'est-ce qu'on choisit comme
40.			euh::: comme fonction essentielle
41.			à cet outil de travail collaboratif
42.	0:01:13		enfin de::: de tâches mutualisées

Suivant la catégorie à laquelle il appartient, chaque acteur appréhende différemment l'espace numérique de travail.

Une enseignante interroge le formateur sur l'intérêt de la fonctionnalité « Agenda » présentée par le formateur, par rapport à celle du « Cahier de Textes » (l. 1-3). Celui-ci propose de l'utiliser comme « alerte » afin de renseigner l'élève sur le travail à faire (l. 4-14). Pour l'enseignante (E1), l'intérêt de la fonctionnalité est soumis à deux conditions : que l'élève consulte ses mails (l. 15) et qu'il ait la volonté de travailler (l. 20). Cette idée est appuyée par une enseignante (E3) (l. 27-29), tandis qu'une autre (E2) demande s'il existe un avertissement sonore (l. 22). L'inspecteur (I) intervient enfin pour inciter les enseignants à choisir entre des fonctionnalités qui se substitueraient les unes aux autres.

4 - USAGES PRESCRITS

4.1 - Prescription d'usages par le formateur

Le formateur se veut le porte-parole des décideurs en valorisant l'ensemble des fonctionnalités de l'ENT mises à la disposition des enseignants. Il reconnaît la valeur ajoutée de l'agenda et préconise son utilisation. Il respecte la mission qui lui a été confiée car il a été désigné par l'IUFM afin d'accompagner les enseignants dans leurs *« pratiques pédagogiques en utilisant la plateforme de stockage et d'échange de l'ENT »*[1]. Il décrit l'ensemble des fonctionnalités de cette plateforme dans leurs pratiques potentielles, mais ne prend pas en compte l'ensemble des fonctionnalités de l'ENT.

Lorsqu'une enseignante remet en cause l'intérêt de l'agenda, la réponse du formateur est d'abord hésitante :

4.	F	oui bien sûr (..) mais le::: oui enfin à travers
5.		le cahier de textes oui est-ce qu'il y a
6.		une alerte sur le cahier de textes
7.		je sais pas [j'crois pas qu'y a une alerte]

Bien qu'il réponde par l'affirmative (« oui bien sûr » ; « oui »), il formule une réponse négative, comme le montrent les connecteurs « mais » et « enfin » Puis, il justifie l'intérêt de l'agenda par rapport au cahier de textes, en décrivant sa fonction d'« alerte » en tant que plus-value :

9.		[là c'est une alerte]

En répondant à la question qu'il pose, le formateur marque son désir de convaincre.

Cet acteur décrit ensuite l'ensemble des procédures à respecter pour que le processus fonctionne :

11.	F	parce que en fait normalement l'élève
12.		l'élève quand y s'inscrit a mis son mail
13.		donc théoriquement y doit y avoir
14.		un mail qui part vers les utilisateurs

Avec les adverbes « normalement » et « théoriquement », le formateur sous-entend que l'usage de l'agenda requiert de la part des élèves la saisie de leur adresse e-mail lors de leur inscription. Il considère que les usagers vont respecter les usages prescrits, mais se heurte aux réactions d'enseignantes.

4.2 Atténuation de la prescription d'usages par l'inspecteur

La prescription d'usages du formateur est atténuée par l'intervention de l'inspecteur qui relève la redondance possible de certaines fonctionnalités mises à la disposition des usagers. Il recadre le discours du formateur en indiquant que toutes les fonctionnalités ne sont pas forcément pertinentes et que certaines doivent être privilégiées ; aux usagers de sélectionner celles qu'ils jugent les plus pertinentes. Il encourage les enseignants à développer des usages en cours par crainte que de nouveaux usages ne viennent freiner les usages routinisés. C'est pourquoi l'expression de leur résistance le conduit à intervenir dans leur sens. L'objectif de l'inspecteur est que les acteurs utilisent de manière optimale l'ENT pour justifier de l'efficacité de cet environnement.

4.3 -Limites des outils technologiques

L'intervention de l'inspecteur met en relief les difficultés auxquelles sont confrontés les concepteurs de projets : ils doivent mettre à la disposition des usagers des outils en fonction des prescriptions des décideurs, mais ces outils peuvent entrer en concurrence les uns avec les autres, en raison de leur redondance.

[1] Fiche de négociation et de contractualisation de la demande de formation signée entre l'établissement et l'IUFM.

5 - RESISTANCE DES USAGERS

Trois enseignantes remettent en cause l'intérêt de l'agenda. La première interroge le formateur à l'aide d'une phrase interro-négative qui projette l'attente d'une réponse affirmative :

1.	E1	si c'est une information qu'on voulait
2.		donner à toute la classe ça fait pas un peu
3.		double emploi avec le cahier de texte

Elle exprime clairement son scepticisme en indiquant que l'utilité de l'agenda implique de la part de l'élève à la fois l'action d'ouvrir son mail :

15.	E1	si si il ouvre son mail

et son désir de travailler :

20.	E1	si y veut travailler

Contrairement au formateur qui commente une à une les fonctionnalités de *Dokeos*, cette enseignante appréhende l'ENT dans son ensemble et met en concurrence l'agenda disponible sur *Dokeos* avec le cahier de textes, également accessible sur l'application *Pronote*.

Une autre enseignante intervient elle aussi pour mettre en cause l'intérêt de l'agenda :

43.	E3	le problème c'est d'ouvrir
44.		et le cahier de textes et:::
45.		c'est un problème [ça]

Elle pense que l'agenda ne facilite pas le travail de l'élève car il l'oblige à « ouvrir et le cahier de textes et » son mail. En répétant « et », elle insiste sur la nécessité d'une double action et accentue l'impression de pesanteur de la tâche.

Le discours des enseignantes est centré sur le comportement de l'élève, acteur au cœur du système éducatif. Elles évoquent les difficultés qu'elles rencontrent pour inciter l'élève à travailler. En contact direct avec l'élève, elles savent qu'il est facilement sujet au découragement, ce qui risque de freiner ses usages de l'espace numérique de travail. Elles envisagent d'utiliser l'ENT s'il renforce la motivation de l'élève. Si un signal sonore l'avertit par mail du travail à faire, il le consultera plus facilement que s'il doit, de sa propre initiative le faire. Les enseignantes envisagent ainsi de lier les usages éducatifs avec les usages personnels de l'élève qui utilise sa messagerie électronique pour recevoir des messages privés. Elles sont à la recherche d'efficacité avec l'artefact proposé. Efficacité tant sur le plan pédagogique que pour leur permettre de gagner du temps dans la préparation des cours. De leur point de vue, il serait en effet inutile de renseigner deux fois les mêmes informations si l'efficacité de cette opération n'était pas avérée. La résistance de l'élève est également évoquée lors de cette interaction car elle induit l'idée que l'élève acceptera plus facilement d'utiliser un artefact pour un objectif éducatif s'il se confond avec ses objectifs personnels.

L'intervention des enseignantes est révélatrice de la résistance des usagers face aux outils mis à leur disposition. La référence au cahier de textes révèle aussi une connaissance partagée des enseignants qui appartiennent à la même catégorie d'acteurs et s'accordent pour adopter le même point de vue. Ils s'opposent ensemble au formateur et participent ainsi en groupe au processus d'innovation en cours.

6 - USAGES REELS

6.1 - Usages perçus à venir

De l'analyse de cette séquence on peut déduire deux potentialités d'usages permettant aux enseignants de mettre à la disposition de l'élève le travail à réaliser :

1. Les enseignants utiliseront uniquement le cahier de textes, pour les raisons suivantes :

- **Facilitation dans le transfert d'usage** : comme ils utilisent déjà le cahier de textes sur support papier, l'usage du cahier de textes numérique représenterait un simple transfert d'usage.

- **Refus de changer leurs habitudes** : compléter l'agenda est une tâche qui incombe, hors ENT, à l'élève. L'usage de l'agenda ajoute une tâche supplémentaire aux enseignants en réduisant d'autant les tâches demandées à l'élève. La prise en charge du travail de celui-ci s'en trouve de plus diminuée, d'où un risque de perte d'autonomie.

2. Les enseignants auront recours à l'agenda comme alerte en complément du cahier de textes. Lorsque le formateur compare l'agenda à une « alerte », il induit chez une enseignante, l'idée d'avertissement :

8.	E1	[est-ce qu'y sont avertis ?]

Pour une autre enseignante, un avertissement s'accompagne d'un signal sonore :

22.	E2	ça sonne pas automatiquement

L'intérêt de l'agenda réside donc dans sa fonction potentielle d'alerte sonore. Ainsi, les enseignants semblent-ils enclins à utiliser cette fonctionnalité si elle permet aux élèves d'être prévenus du travail à faire par signal sonore. Les i-phones permettent de recevoir des e-mails. Cette potentialité est considérée, au moment de l'enregistrement de cette séquence, comme une utopie par les participants, ainsi que le montre les rires que provoquent cette idée et la réaction du formateur :

22.	E2	ça sonne pas automatiquement
23.	F	euh::: non ça sonne pas automatiquement
24.		on n'en est pas encore là
25.		(rires)
26.		on va p'têtre voir

Cependant, la rapidité avec laquelle évoluent les nouvelles technologies nous permet d'avancer que l'usage de ces outils va être amené à se généraliser avec une évolution dans les pratiques comparable à celle qu'ont connue d'autres outils, tels le téléphone mobile, les ordinateurs, etc.

On peut donc envisager l'usage futur de l'agenda en complémentarité avec l'i-phone par les enseignants, usage qui n'avait pu être anticipé par les concepteurs de l'ENT car les téléphones mobiles avec messagerie électronique ou les i-phones n'existaient pas sur le marché au moment de la conception de la plateforme.

Ainsi, les usages vont-ils être amenés à évoluer en même temps que seront proposés aux consommateurs de nouveaux outils. Cette séquence témoigne également de la difficulté pour les concepteurs d'envisager les usages réels des futurs usagers. En effet, l'instabilité du numérique complexifie leur tâche car ils ne peuvent anticiper sur des pratiques requérant des outils inexistants lors de la conception du dispositif. Les usages dépendent donc aussi de l'évolution des nouvelles technologies et *« débordent les prescriptions des concepteurs »* (Jauréguiberry, 2008, p. 30).

6.2 - Induction d'usages par le formateur

En présentant l'agenda comme « une alerte », le formateur a induit chez une enseignante l'idée d'un avertissement sonore. La manière dont l'ENT est présenté peut donc avoir une influence sur les usages futurs.

6.3 Usages en contexte numérique

Le terme d'« usages » dans le cadre des nouvelles technologies voit son sens différer légèrement de celui qu'il connaît dans d'autres contextes. Pour Yannis Delmas-Rigoutsos, les usages sont *« des comportements repérables dans un groupe, en tant qu'ils sont, dans une certaine mesure, récurrents dans le temps et d'un individu à l'autre »* (Delmas-Rigoutsos, 2006). Thévenot partage cette idée lorsqu'il décrit l'usage comme un régime qui *« prévaut dans une coordination d'actions conjointes avec d'autres personnes dont la dynamique d'ajustement se spécifie par le caractère distribué de la capacité de l'ensemble »* (Thévenot, 1993, p. 106). Heath et Luff (2000) mettent en avant l'idée de systématicité et de récurrence dans le temps pour définir l'usage, mais n'y incluent pas forcément la notion de collectivité. Charnet reprend leur définition en ces termes : *« Les usages sont des comportements individuels ou collectifs repérables car souvent systématiques dans les différentes activités des individus. Ils sont situés c'est-à-dire effectivement engagés dans l'accomplissement d'une activité réelle et placée dans sa temporalité. En outre, ils ne peuvent pas être considérés comme apparaissant à l'improviste au moment où un usager prend possession du dispositif, ou à une autre phase d'utilisation »* (Charnet, 2005, p. 3).

Ainsi, le sens du mot « utilisation » qui désigne l'action de se servir de quelque chose, inclut la réalisation possible d'une action imprévue, alors que *« les usages ont une antériorité constitutive … sont issus d'une réflexion … qui préfigure des attendus dans les pratiques»* (Charnet, 2005, p. 3).

Pour Pierre Moeglin, les usages sont des *« utilisations inscrites dans le temps long de pratiques éducatives et sociales stabilisées »* (Lacroix et al., 1993, p. 101). Avec l'évolution rapide des nouvelles technologies, les pratiques se stabilisent de plus en plus rapidement. La notion de temps doit donc être relativisée en fonction du contexte. L'évolution des nouvelles technologies complexifie aussi la tâche du chercheur qui dispose d'un temps de plus en plus réduit pour repérer les usages qui leur sont liés.

7 - CONCLUSION

L'analyse de cette séquence met en relief la confrontation entre trois catégories d'acteurs : formateur, inspecteur et enseignants, issues de leur différence de points de vue. Elle a permis de cerner des usages prescrits et des *« usages potentiels qui préfigurent sans prédéterminer l'usage quotidien et routinier du dispositif »* (Bonu et Charnet, 2006, p. 6).

Les réactions des enseignants laissent présager du rôle d'acteurs joué par les usagers dans le processus d'innovation en cours. Les enseignants comme les élèves, acteurs au cœur du dispositif, mettront en place de nouveaux usages que ni les décideurs, ni les concepteurs n'avaient prévus. Dans le contexte particulier des nouvelles technologies, les concepteurs ne peuvent pas anticiper les usages réels, non seulement du fait de la « résistance » des usagers, mais aussi en raison de l'évolution des nouvelles technologies. Cette étude révèle les apports de l'analyse conversationnelle dans une recherche sur les usages car elle saisit dans le détail des attentes des participants par l'observation d'usages émergents grâce aux enregistrements audiovisuels.

Bibliographie

Bonu B. et Charnet C., 2006, *« Du prototype aux usages : observations ethnographiques »*, Colloque AIPU 2006- Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire — 16 et 18 mai 2006, Monastir, Tunisie, XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Actes du colloque (Cédérom)

Charnet C, 2005, *« Des usages attendus aux usages effectifs dans l'Espace Numérique de Travail de l'Université Numérique de la Région Languedoc Roussillon »*, dans Actes du Colloque « Les environnements numériques de travail pour apprenants : des usages aux analyses d'usages », Université de Poitiers., CNDP, Futuroscope, collection, SCEREN, 123-132.

Delmas-Rigoutsos Yannis, *« Comment caractériser un environnement numérique de travail et ses usages ? »*, 2006, http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=633

Garfinkel H., 2001, *« Le programme de l'ethnométhodologie »*, in L'ethnométhodologie, Une sociologie radicale, Colloque de Cerisy sous la direction de Fornel M., Ogien A., Quéré L, La Découverte et Syros

Health C.C., and Luff P. (2000), *"Technology in Action"*, Cambridge : Cambridge University Press

Jauréguiberry Francis, février 2008, *« De l'usage des technologies de l'information et de la communication comme apprentissage créatif »*, http://www.cairn.info/article.php?id_revue=es&id_numpublie=es_022&id_article=es_022_0029

Lacroix J.-G., Miege B., Moeglin P., Pajon P., Tremblay G., *« La convergence des télécommunications et de l'audiovisuel : un renouvellement* de perspective s'impose », Technologies de l'information et société, vol. 5, n° 1, 1993, Montréal et Liège. http://revuetis.mshparisnord.org/article.php3?id_article=21 p. 81-105.

Laulan A.-M., 1985, *« La résistance aux systèmes d'information »*, Paris, Retz

Promovost G., 1994, *« Médias : éléments pour l'étude de la formation des usages sociaux »*, Technologie de l'information et société-6-4, 377-400.

Thévenot Laurent, 1993, *« Essai sur les objets usuels. Propriétés, fonctions, usages »*, Raisons pratiques, p. 106.

AIDE LOGICIELLE À L'ECRITURE INTEGREE DANS UNE PLATEFORME EN LIGNE : QUELLE SOCIALISATION DES ECRITS ?

Montiya Phoungsub,
Doctorante en Sciences du langage,
Université de Toulouse le Mirail
montiya.phoungsub@yahoo.fr

Résumé : Notre communication porte sur une proposition de scénario d'utilisation conjointe d'une aide logicielle à l'écriture et d'un système de type forum. Nous nous concentrons sur le phénomène de socialisation des textes tout en essayant d'analyser les échanges du forum, et de répondre aux questions suivantes : La publication des productions écrites sur le forum permet-elle de favoriser l'interaction entre l'étudiant et son texte, et de quelle manière ? Quelles sont les réactions des étudiants face à la socialisation de leurs textes ?

Mots clés : Aide logicielle à l'écriture, plateforme d'apprentissage en ligne, didactique de l'écrit en langue étrangère, interactions.

Summary: The communication that we propose concerns a scenario with the joint use of software to support writing and system discussion forum. For the speech proposed here, we focus on the phenomenon of socialisation of texts. We try to analyse the type of exchanges among students within the forum and to answer the following questions: could the text publication on the forum promote the interactions between the student and his/her texts and how? What are the students' reactions facing the socialisation of their texts?

Key words: Software to support writing, Virtual Learning Environment, teaching second-language writing, interactions.

Aide logicielle à l'écriture intégrée dans une plateforme en ligne : Quelle socialisation des écrits ?

L'analyse, menée au cours de notre deuxième année de Master[1], de la production écrite des étudiants thaïlandais apprenant le français comme matière principale à l'Université de Chaing Maï, montre qu'une part importante des erreurs dans leurs textes ne relève pas de la grammaire de phrase. Par ailleurs, les entretiens menés auprès de 19 étudiants[2] révèlent que leurs difficultés ne sont pas seulement liées à la mise en texte mais aussi à la planification et à la recherche d'idées.

Face à ces problèmes, notre projet consiste à proposer une approche nouvelle basée sur l'informatique éducative. La communication que nous proposons un scénario d'utilisation conjointe d'un logiciel d'aide à la rédaction et d'un système de type forum dans une plateforme d'apprentissage en ligne « Moodle[3] ».

1. METHODOLOGIE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La recherche sur l'utilisation du système d'aide à l'écriture « ScribPlus » que nous avons adopté dans notre étude auprès d'étudiants thaïlandais âgés de 20 à 21 ans apprenant le français à l'université de Chiang Maï s'est déroulée pendant 6 semaines. Pendant chaque séance de 2 heures, les étudiants ont d'abord travaillé par groupes de 2 ou 3 devant l'ordinateur, pour s'approprier les caractéristiques du genre textuel à rédiger[4] sur la plateforme d'apprentissage « Moodle ». A l'aide de « ScribPlus », ils ont ensuite produit individuellement leur texte pendant trente minutes, pour le publier enfin sur le forum. La participation au forum n'était pas obligatoire mais recommandée par l'enseignant.

Nous nous concentrons sur le phénomène de la socialisation des textes, qui permet de passer d'un texte individuel à un texte collectif. Nous tenterons d'identifier le type d'échanges qui ont lieu sur le forum, tout en essayant de répondre aux questions suivantes :

- La publication de la production écrite sur le forum permet-elle de favoriser l'interaction entre l'étudiant et son texte ou le texte d'autrui, et de quelle manière ?
- Quelles sont les réactions des étudiants face à la socialisation de leurs textes ?

Pour aborder ces questions, notre méthodologie repose sur l'analyse des échanges au sein du forum, ainsi que sur celle des entretiens menés auprès d'étudiants ayant participé à l'expérience. Cette analyse est à la fois de nature quantitative et qualitative. A la fin de l'expérience, nous avons mené un entretien en thaï, que nous avons ensuite traduit en français, avec les étudiants. Les

[1] Notre mémoire en Master 2 porte sur « L'analyse des erreurs : le cas du système temporel du passé dans la production écrite des apprenants thaïlandais ».

[2] Parmi 25 étudiants ayant participé à notre expérience, seulement 19 étudiants ont été inclus dans l'analyse en raison de l'irrégularité de la participation des autres.

[3] « Moodle » est défini dans le wikipédia comme « une plate-forme d'apprentissage en ligne (*e-learning* en anglais) sous licence open source, servant à créer des communautés d'apprenants autour de contenus et d'activités pédagogiques ».

[4] Nous avons fait rédiger aux étudiants 6 genres textuels : auto-présentation, carte postale, présentation d'un site touristique, lettre de motivation (demande d'emploi ou de stage), contribution à un débat (pour ou contre la peine de mort) et recette de cuisine (rédigée sans l'aide de « ScribPlus »).

questions posées aux étudiants au cours de cet entretien sont par exemple :

- Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires?

2. « SCRIBPLUS » DE LA CREATION A LA MISE A DISPOSITION

« ScribPlus » est un logiciel en ligne (http://ScribPlus.ovh.org/) crée en 2008 par Anukhada Khara et François Mangenot à des fins éducatives, dans le cadre du « Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles » (LIDILEM).

Ce système d'aide à la rédaction « ScribPlus » est inspiré de l'environnement « Gammes d'écriture », développé par François Mangenot en 1995 dans le cadre de sa thèse concernant l'apprentissage de l'écriture en FLM et/ou en FLE. « Gammes d'écriture » est lui-même inspiré de « Word Prof », développé par des chercheurs italiens (Ferraris, Caviglia & Degl'Innocenti) en 1992.

Comme « Gammes d'écriture », « ScribPlus » est un logiciel ouvert qui permet à l'enseignant de créer des activités répondant aux besoins et aux niveaux des apprenants. Le concept de « ScribPlus » repose sur une « interactivité »[5] entre l'élève et l'ordinateur : une série de questions posées par le logiciel accompagne progressivement l'apprenant dans la rédaction d'un texte, en l'obligeant à écrire des phrases à partir desquelles sera généré un texte définitif. Ce mode d'écriture guidée présente notamment l'intérêt d'aider l'apprenant à prendre conscience des étapes de la production textuelle.

Ces trois logiciels sont issus des travaux sur le processus rédactionnel visant à faciliter les différents stades cycliques de ce processus[6], particulièrement ceux de la pré-rédaction et de la rédaction. Prenant exemple sur le modèle de Hayes et Flower (1980), ils combinent des activités de lecture-écriture, de planification et de recherche d'idées.

Inspirés de l'approche textuelle considérant le langage comme une activité discursive[7], ces trois systèmes informatiques d'aide à l'écriture visent à développer des compétences de production textuelle chez les apprentis scripteurs, tout en essayant de susciter des échanges autour des textes produits.

Nous allons maintenant montrer comment fonctionne l'aide logicielle à l'écriture « ScribPlus » du point de vue de l'étudiant, via l'utilisation d'un navigateur Internet (Mozilla Firefox)[8] .

Après s'être identifié, l'étudiant est dirigé vers la page d'accueil où il a accès à tous les « dialogues »[9] créés par son professeur. Ici, il doit choisir un « dialogue » (voir figure ci-dessous).

[5] Mangenot (2001) réserve le terme d'« interactivité » aux rapports homme/machine et celui d'« interaction » aux rapports humains.

[6] Voir plus particulièrement les travaux de Flower & Hayes (1980), de Scardamalia & Bereiter (1986), de Daiute (1985) et d'Oliver & Piolat (2003).

[7] Malgré les termes très diversifiés : « analyse de(s) discours de texte » (*cf.* Cortès, 1985), « grammaire des textes et des dialogues » (*cf.* Moirand, 1990), « linguistique textuelle » (*cf.* Adam, 1990), « linguistique de discours » (*cf.* Peytard & Moirand, 1992), « linguistique du texte » (*cf.* Péry-Woodley, 1993), Bronckart (1985) et Mangenot (1995) trouvent de nombreux points communs.

[8] L'interface de ce logiciel n'est pas compatible avec « Internet Explorer ».

[9] Ce terme proposé par Mangenot (1995) concerne particulièrement « la construction d'un texte utilisant les réactions de l'utilisateur à un certain nombre de questions ou d'incitations. » (p.380).

Figure 1 : Page d'accueil de « ScribPlus »

Ensuite, il ne lui reste qu'à suivre des consignes déjà préétablies par l'enseignant.

Il existe trois types d'aides apportées à l'étudiant, auxquelles celui-ci peut accéder à tout moment : un exemple de texte authentique, une suggestion de mots ou de phrases et une image pour l'aider à écrire. Pour passer à l'étape suivante ou revenir en arrière, il suffit d'appuyer sur la flèche. Le fait que la navigation soit possible dans les deux directions donne la liberté à l'étudiant d'apporter des modifications à son texte à tout moment (voir figure ci-dessous).

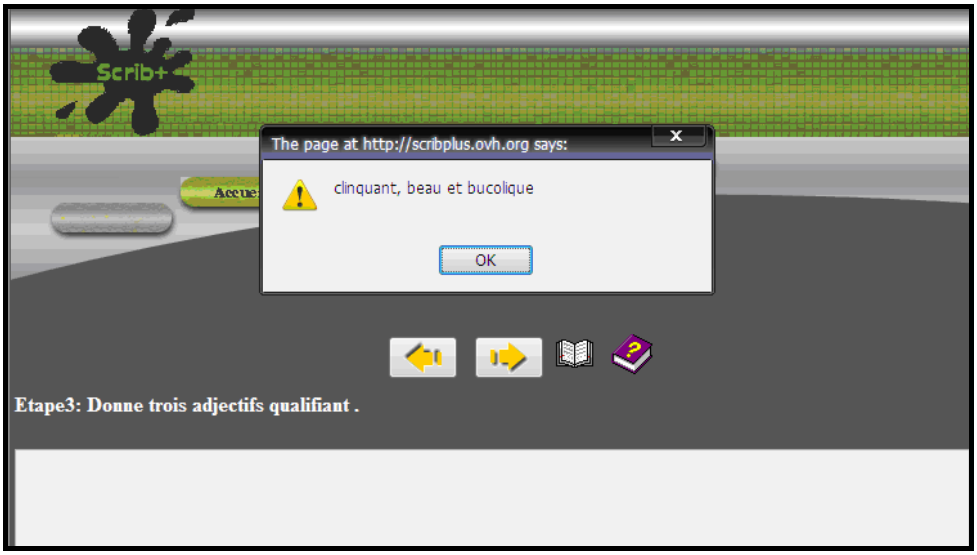


Figure 2: Navaigation bidirectionnelle de « ScribPlus »

Les réponses saisies par l'étudiant sont placées dans une variable. Ainsi obtient-il à la fin de la séance un texte généré qui contient ses

réponses et ce qu'avait écrit préalablement l'auteur du « dialogue ». Voici un exemple d'un texte généré (dont l'orthographe n'a pas été modifiée) par une étudiante ayant choisi de rédiger une « présentation d'un site touristique » (la partie rédigée préalablement par l'enseignant est en caractères normaux, les réponses de l'étudiante en italiques) :

Hua Hin ...Oil par OT3

Hua Hin est situe a Prajawkirikhun.
Hau Hin est un site touristique en thailande ou il y a beaucoup de mer.Hua Hin a les sables blanches et il est tres tranquile.
L'atmosphère *tranquille relaxante* de *Hua Hin* réunit tous les ingrédients de vacances mémorables.
On peut loyer l'hotel ou situe au board de la mer.
Les possibilités sportives abondent tant sur terre que sur l'eau. Par exemple, *la natation ,prend le bateau.*
On peut aller au les parcs au board de la mer ou aller shopping a les marches
Hua Hin a marche dans la nuite , les discotheques , les restuarants.
Hua Hin peut être *calm, beau et fantastique* , et propose tout ce qu'un site touristique peut offrir.

La modification de la version finale du texte est possible par un double-clic sur la zone de texte. L'étudiant envoie ensuite son texte sur le compte du professeur en cliquant sur « *Envoyer au prof* ». L'enseignant peut désormais le corriger et le renvoyer à l'étudiant (voir Figure 3). Par conséquent, « *ScribPlus* » est adapté à la fois à la formation en présentiel et à distance.

En effet, en présentiel, les élèves suivent la construction du texte au tableau sous les directives de l'enseignant et peuvent publier sur le forum leurs contributions ; l'enseignant utilise au tableau l'outil informatique, observe les publications des élèves, les compare et les corrige. L'enseignant est considéré dans ce cas comme une personne ressource. A distance, le scénario d'apprentissage est disponible sur la plateforme « Moodle » et celles d'écritures le sont sur le logiciel « *ScribPlus* ». Les élèves se connectent à leur compte sur « *ScribPlus* », et choisissent un dialogue. Ils y apportent leurs contributions et en fin d'exercice ils envoient leur production à l'enseignant. Celui-ci dispose des textes des élèves par l'intermédiaire de son compte auquel il peut se connecter. Ainsi peut-il les corriger, les renvoyer aux élèves mais aussi rendre publique sur le forum les textes originaux, sa correction et ses commentaires. L'enseignant prend ici le rôle d'un tuteur.

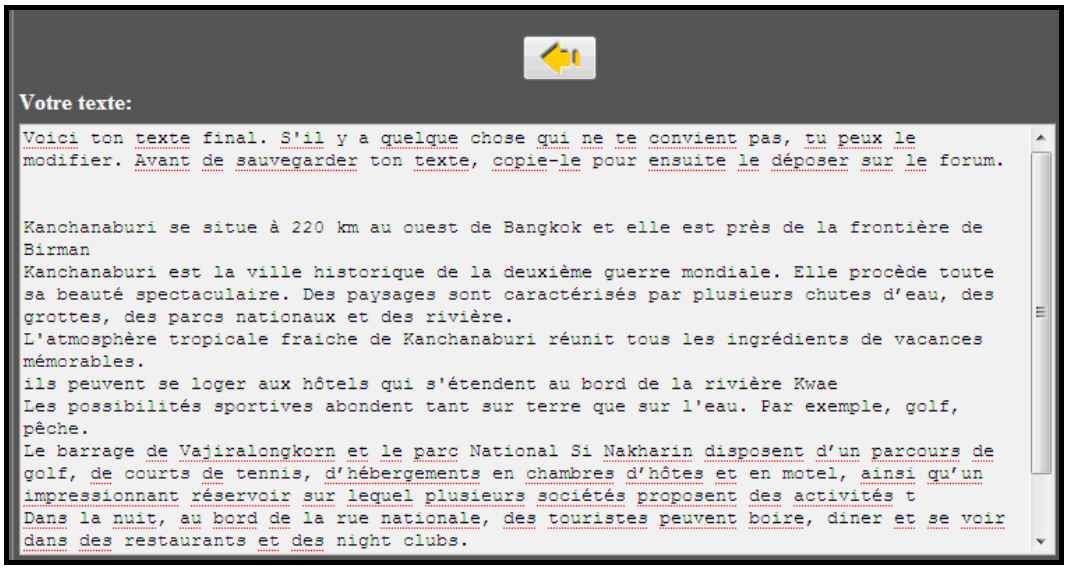


Figure 3 : Texte généré

Une des limites de l'environnement « Gammes d'écriture » concerne l'absence de socialisation des productions : les élèves, ne disposant pas des outils du forum, n'ont pas la motivation de lire les textes de leurs pairs sur les autres écrans d'ordinateur (Mangenot, 2000).

François Mangenot, le concepteur de « *ScribPlus* », a donc eu l'idée de mettre ce logiciel en ligne et de mettre à la disposition de l'apprenant un forum associé. Même si « *ScribPlus* » permet une socialisation des textes dans un forum spécifique au logiciel, nous avons utilisé pendant notre expérience le forum de la plateforme d'apprentissage « Moodle » dans lequel nous avons intégré le logiciel « *ScribPlus* ».

Sur « Moodle » la recherche par type de texte et la boîte de dialogue sont en effet plus intelligentes. Le forum de « *ScribPlus* » ne permet pas une classification selon le thème de la séance didactique alors que celui de « Moodle » le permet. Tandis que sur « *ScribPlus* » le dialogue ne peut s'établir qu'entre un élève et le reste de la classe, sur « Moodle » chaque élève peut engager une discussion avec un autre élève de son choix.

3. INTÉRÊTS DES FORUMS DANS LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT

Dans le domaine de la didactique de l'écrit, Halté (1989, p. 45) regrette que le texte scolaire n'ait pas d'autre destinataire que l'enseignant-évaluateur. D'où l'intérêt de la socialisation des textes, comme l'affirme Mangenot (2000, p.6-7) : elle permet de faire interagir le rédacteur du texte avec l'ensemble de la classe, stimulant ainsi sa motivation à se faire comprendre. Les feedbacks générés valorisent le texte : celui-ci devenu publique est analysé par l'ensemble de la classe et l'enseignant. Il peut faire l'objet d'un débat, d'une correction, de nouvelles contributions et ainsi permettre à son auteur de prendre une distance critique par rapport à sa production.

Quels sont les intérêts de l'utilisation du forum dans la pédagogie de l'écriture ? Pour répondre à cette question, il nous paraît intéressant d'aborder la définition et les caractéristiques du forum.

Le terme « forum » est défini dans le « Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet », publié au Journal Official du 16 mars 1999 comme un service permettant un échange à propos d'un thème donné où les intervenants apportent leurs contributions sous forme d'articles. Nous pouvons ainsi dégager trois caractéristiques (Mangenot, 2002 ; p.1) : ces échanges sont écrits, asynchrones et publics. Mangenot (2002) a réalisé une étude portant sur l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE. Ainsi, a-t-il montré que les forums permettaient, par la socialisation des corpus, l'émulation du groupe et donc une stimulation des recherches d'idées. Pour lui, c'est le caractère public du forum qui en fait un outil stimulant. L'analyse des échanges des apprenants et des entretiens permet de vérifier l'hypothèse de cet auteur et de répondre également à nos problématiques.

4. QUEL TYPE D'ÉCHANGES SUR LE FORUM (ANALYSE QUANTITATIVE) ?

Dans cette partie, nous nous interrogeons sur les caractéristiques des échanges entre les étudiants sur le forum d'une manière quantitative.

Les échanges de notre forum sont constitués en grande partie de messages unidirectionnels et très peu de messages bidirectionnels (voir Figure 4). Nous parlons des messages unidirectionnels quand les étudiants jouant le rôle de lecteur s'adressent directement à la personne qui a posté son texte sur le forum, sans retour de la part de l'auteur. Quant aux messages bidirectionnels, ils indiquent des interactions entre l'auteur du texte et son lecteur.

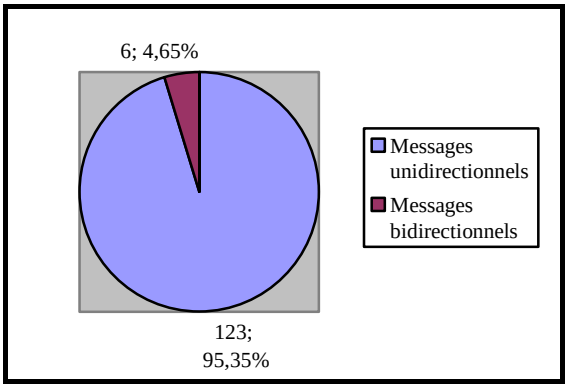


Figure 4 : Message unidirectionels *vs* bidirectionnels

Nous avons regroupé tous les messages du forum en 3 grandes catégories (voir Tableau **1** et Figure 5) :

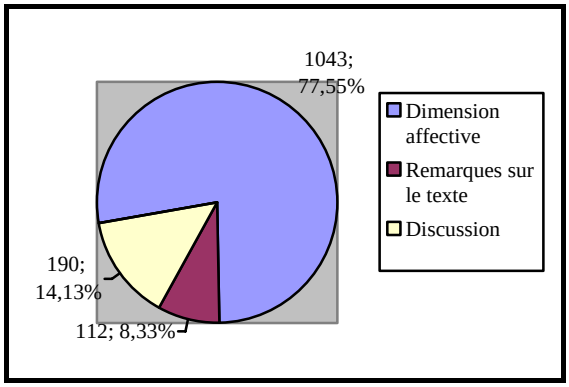


Figure 5: Trois catégories des échanges

Les messages relevant de la dimension affective comportent eux-mêmes 5 sous-catégories (voir Tableau **1** et Figure 6) :

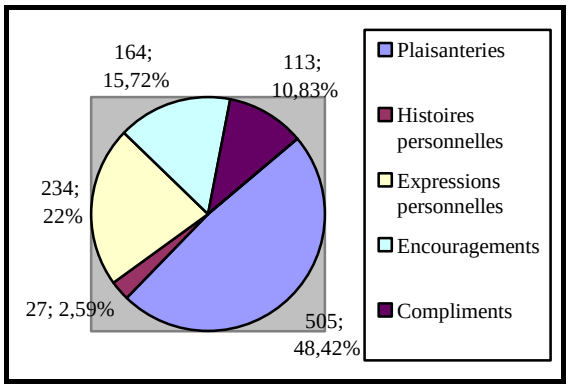


Figure 6: Cinq sous-catégories des messages relevant de la dimension affective

Activité	Dimension affective										Remarques sur le texte				Discussion	
	Plaisanteries		Compliments		Encouragements		Histoires personnelles		Expressions personnelles		Orthographe		Contenus			
	MS[10]	MO[11]	MS	MO	MS	MO	MS	MO	MS	MO	MS	MO	MS	MO	MS	MO
Auto-présentation	10	102	5	58	5	56	-	-	1	2	1	19	1	2	1	4
Carte postale	12	149	7	80	-	-	1	27	13	133	-	-	4	21		
Présentation d'un site touristique	9	76	-	-	-	-	-	-	3	29	-	-	4	17	2	43
Lettre de motivation	7	69	1	8	8	57	-	-	2	21	-	-	5	30	1	5
Contribution à un débat	2	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9	12	138
Recette	8	98	1	18	-	-	-	-	6	49	-	-	2	14	-	-
Total	48	505	14	164	13	113	1	27	25	234	1	19	17	93	16	190
	101 messages, 1043 mots										18 messages, 112 mots				16 messages, 190 mots	

Tableau 1 **: Trois catégories de messages sur le forum**

[10] Nombre des messages.

[11] Nombre des mots.

Si l'on compare la répartition des différents types de messages pour les différents genres textuels, on remarque que les échanges des élèves restent totalement dans la dimension affective pour des genres à dominant narratif (voir Figure 7) :

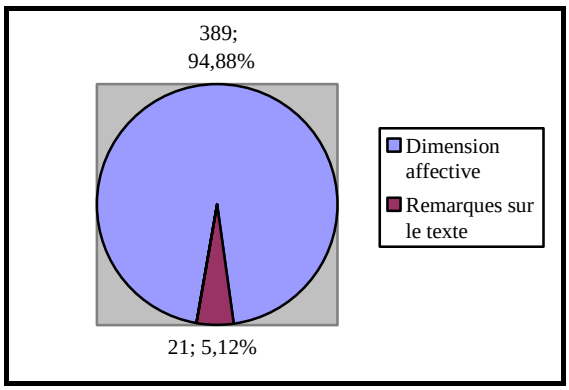


Figure 7 : Carte postale

Mais aussi pour des genres à dominant injonctif (voir Figure 8) :

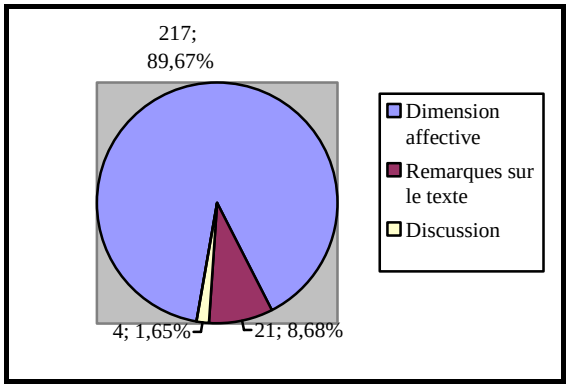


Figure 8 : Recette

Ainsi que pour des genres à dominant descriptif (voir Figure 9) :

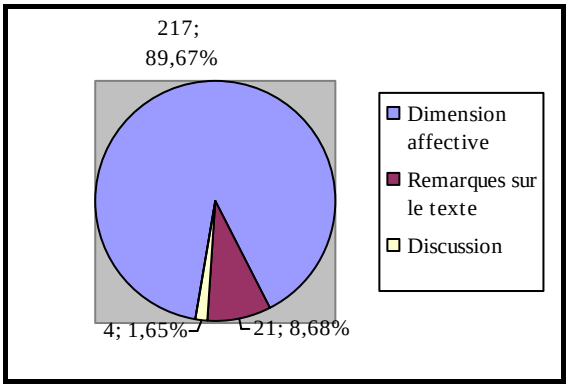


Figure 9 : Auto-présentation

Enfin dans un débat d'idée comme « pour ou contre la peine de mort » c'est la dimension argumentative qui devient prépondérante (voir Figure 10) :

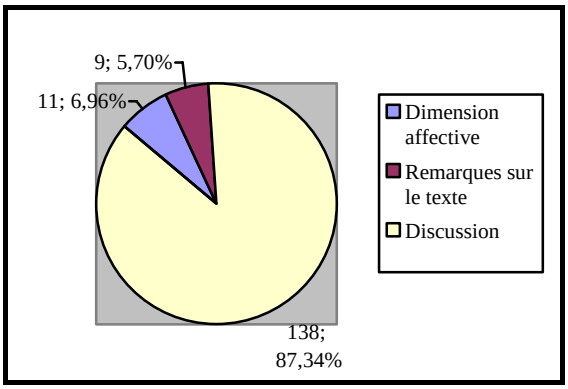


Figure 10 : Débat

Cependant, on peut remarquer que malgré le genre à dominant descriptif de la « présentation d'un site touristique », les messages relevant de la dimension argumentative comportent un quart de messages argumentatifs (voir Figure 11). Nous analyserons ce phénomène de plus près dans la partie 0.

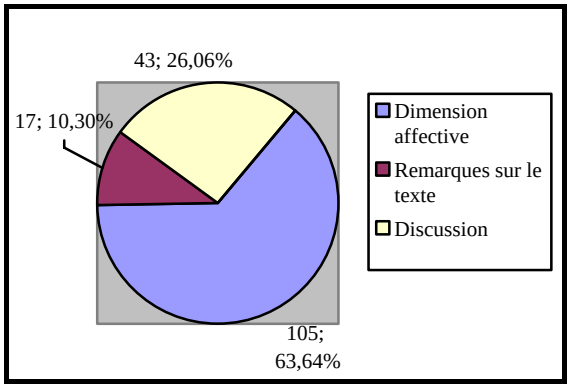


Figure 11 : Présentation d'un site touristique

De plus, malgré le genre argumentatif de la « lettre de motivation », les messages des étudiants sur le forum relèvent en grande partie de la dimension affective (voir Figure 12). Nous aborderons ce phénomène dans la partie 5.4.

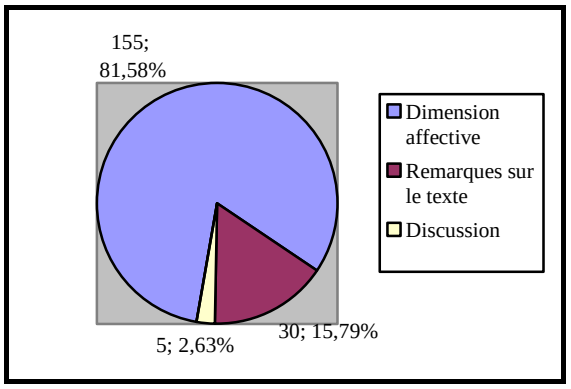


Figure 12 : Lettre de motivation

Selon les étudiants, l'utilité du forum réside notamment dans l'aide à la réécriture, à la recherche d'idées, ainsi que dans la socialisation des écrits et dans la dimension affective (voir figure ci-dessous). :

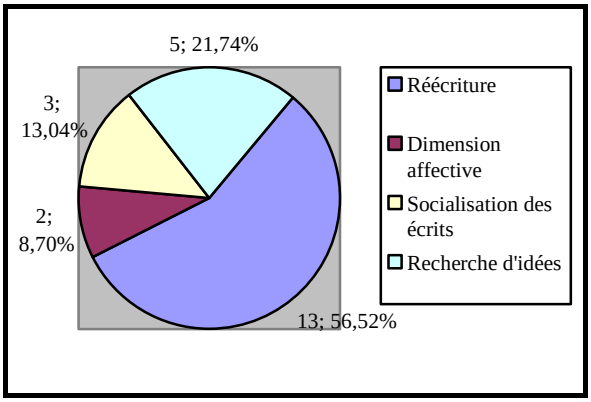


Figure 13 : Intérêts du forum selon les étudiants

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous nous efforcerons de relever les intérêts pédagogiques du forum en termes de pratique de la langue écrite, en nous appuyant sur l'analyse des entretiens menés auprès d'étudiants ayant participé à l'expérience, ainsi que sur leurs échanges sur le forum.

5.1 Réécriture

12 étudiants sur 19 ont déclaré, pendant l'entretien, que l'intérêt le plus probant du forum concernait la réécriture.

Le forum permet en effet la prise de recul de l'apprenant par rapport à sa production écrite grâce à la lecture des textes d'autrui. 7 étudiants sur 19 ont souligné le fait que la lecture des textes d'autrui leur permettait d'observer les textes de ceux-ci et leurs stratégies d'écriture, avec des commentaires de ce type :

- [J4[12]] : « […] Comme ça je peux savoir comment les autres écrivent, comment ils font pour faire comprendre aux lecteurs et où sont les fautes dans mon texte. […] »
- [SR4] : « Parfois je crois que mon texte est impeccable mais en lisant le texte de mes amis, je peux comparer mon texte avec le leur, observer leur technique d'écriture et améliorer mon texte. »

[12] Le chiffre 4 signifie les étudiants en quatrième année de licence ; le chiffre 3, les étudiants en troisième année.

- [S3] : « […] En lisant le texte de mes amis, je peux adopter de bonnes stratégies d'écriture et éviter de produire les mêmes erreurs qu'eux. »

D'après les entretiens, les étudiants ont envie d'être lus, critiqués et/ou jugés par autrui. Ceci élargit aux jeunes adultes ce que Daiute écrit à propos des enfants : *« Children enjoy receiving messages and feedback on their writing.»* [13] (1985, p.190). 9 étudiants sur 19 ont dit que l'atout du forum résidait dans la possibilité d'un retour sur le texte final : le commentaire des camarades leur permet de localiser des erreurs au sein de leur texte, voire de les corriger et d'enrichir leur texte. Leurs remarques sont en effet de ce type :

- [N3] : « […] Les commentaires permettent de savoir ce que les autres pensent de ma production écrite, s'il y a des défauts. En plus, je peux savoir si les opinions de mes camarades sont différentes des miennes ou pas. Au cas où elles sont différentes, je peux modifier, améliorer mon texte avant de le présenter à d'autres gens en dehors de la classe. »
- [S3] : « […] Tous les commentaires me permettent de pouvoir juger ma capacité d'écriture, de savoir ce que pensent les autres de ma production, de savoir si ce que j'ai écrit est bien. […] »
- [WW3] : « […]. Les commentaires me permettent d'avoir le recul par rapport à mon texte. Quand j'écris un texte, je ne me rends jamais compte s'il y a des défauts ou pas. Je le trouve la plupart du temps parfait, ce qui n'est pas vrai. Et le fait que mes amis peuvent lire mon texte et laissent des commentaires nous permettent d'échanger nos opinions. Mes amis peuvent me dire par ailleurs s'ils sont d'accord ou non avec ce que j'ai écrit. »

Ces étudiants pensent que l'observation des textes d'autrui et les commentaires d'autrui entraînent une amélioration. Mais cela nous paraît discutable, car les messages des étudiants sur le forum comportent très peu de remarques sur le texte. Ce type de messages ne représente en effet que 8,33% de tous les messages (*cf.* Figure 5). Il n'existe qu'une seule remarque (19 mots) indiquant une faute commise par une camarade, la plupart des commentaires étant des remarques amicales entre les étudiants concernant d'autres sujets que la correction du texte en elle-même :

- *[WW3] : « Tu as fait une faute. Je suis en train de grandir. être en train de + infinitif. Bon courage.* [14] *»*

Nous avons relevé 17 remarques (93 mots) sur les contenus du texte dont voici quelques exemples :

- *[B3] : « bon tu ecrits bien que je m'interressant de ton histoire. »*
- *[P3] : « […] L'écriture et lexique très simple à lire […] »*
- *[M4] : « Voila c'est tres interresant »*
- *[O3] : « C'est très romantique mon amie. […] »*

5.2. Recherche d'idées

D'après les entretiens, la recherche d'idées constitue 22,73% des intérêts du forum. Ce chiffre est à rapprocher du pourcentage des messages sur le forum du type « discussion », qui représente 14,13% de tous les messages (*cf.* Figure 5 et Figure 13).

5 étudiants sur 19 ont déclaré que la discussion sur le thème choisi permettait une aide utile à la recherche d'idées, avec des commentaires de ce type :

- [03] : « C'est bien parce que sur le forum je peux échanger les idées avec mes amis. Je peux savoir ce qu'ils pensent de mon travail d'écriture et vice versa. […] »
- [OT3] : « Ça nous permet d'échanger nos avis sur nos textes. […] »
- [P3] : « Grâce au forum, on peut échanger les opinions entre amis. En plus, je peux savoir ce que pensent mes amis de ma production écrite, quelles sont leurs opinions sur notre

[13] *« Les enfants aiment recevoir des messages et des réactions sur ce qu'ils écrivent. »* (Traduction par François Mangenot, 1995, p.6). Cette citation est tirée d'un chapitre portant sur les enfants âgés de neuf à treize ans.

[14] Pour les distinguer des entretiens, les messages relevés au sein du forum sont en italique et l'orthographe n'en a pas été modifiée.

sujet d'écriture. Le forum contribue à l'échange d'opinions. »

Ainsi nous rapprochons-nous des principes socio-constructivistes, consistant en la mutualisation des travaux réalisés. Il est cependant à noter que les interactions entre les étudiants sur leur production écrite sont très faibles, et que leurs échanges ne sont pas constructifs. Il n'y a pas de vrai fil de discussion entre les étudiants qui participent au forum. Ils sont presque tout le temps unidirectionnels. Nous n'avons trouvé que six messages indiquant des interactions entre l'auteur du texte et son lecteur :

- *[ST3] : « J'irai à Similan avec Farbregas[15].... 555++[16] ↔ [O3] : Mais Fabregas veut aller à Mer-andaman avec son petite amie qui s'appelle Aime. »*
- *[O3] […] « Je veux dire que Fabregas est à moi , ne rêves pas de lui ↔ [ST3] Il est à moi. Tu es rêveuse!!! »*

Ou encore :

- *[B3] : « coucou Ammp, Je suis à Khao-Yai, je suis arrivée il y a 72 heures […] » ← [SI3] : « pourquoi 72 heures.!!!! combien de jour..... » ↔ [B3] : « Parce que je te veux etre en confution. »*

[SI3] a demandé pourquoi [B3] avait écrit 72 heures au lieu de 3 jours. [B3] a répondu 10 minutes plus tard, en plaisantant, qu'elle voulait que [S13] s'y perde.

Par ailleurs, nous supposons que certains genres textuels pourraient inciter l'étudiant à exprimer ses idées sur les productions de ses camarades. Contrairement au forum des autres activités, où les commentaires sont la plupart du temps de nature amicale, celui sur la « peine de mort » donne lieu aux échanges les plus intéressants. Les messages argumentatifs y atteignent 72,63% (voir Figure 7-Figure 12). Voici quelques exemples de messages «constructifs» :

- *[T4] : « Oui , je crois que parfois c'est cruel mais s'il n'y a pas la peine de mort beaucoup de gens n'ont pas peur de faire mal . Donc cela augment des problemes. »*
- *[ST3] : « mais les criminels sont dangereux. »*
- *[WY3] : « comment vous êtes sur que les justiciers font bien décition? moi non plus »*

Le forum de la « présentation du site touristique » donne également lieu à quelques échanges argumentatifs (voir Figure 11). Voici les exemples :

- *[T4] : « oui , je suis d'accord , j'y suis alle et je pense que Chiang Rai et tres belle . Le climat est bon aussi. »*
- *[S4] : « j'aime bien Sukhothai parce qu'il y a beaucoup de ancienne temps qui me font reconnaitre l'historic de notre Siam »*

Pourquoi un genre à dominant descriptif comme la « présentation d'un site touristique » peut-il inciter les étudiants à produire de la discussion sur le forum ? Cela s'explique probablement par le fait que l'objectif de cette écriture est de convaincre le lecteur de choisir la destination.

5.3. Socialisation des écrits

Nous n'analyserons dans cette partie que les entretiens, puisque pour ce est qui du forum, le simple fait de l'utiliser constitue une socialisation.

Dans notre étude, le forum est essentiellement conçu comme un endroit de socialisation des textes. Au moment où les étudiants doivent poster leur texte sur le forum de « Moodle », ils doivent cliquer sur « Ajouter un nouveau sujet de discussion ». Chaque étudiant a donc un espace consacré entièrement à son texte. Le but est de mettre en valeur chaque texte. Pour lire le texte de leurs camarades, les étudiants doivent cliquer sur le titre de chaque sujet de discussion.

Bien que le forum ait été au départ conçu dans une logique de présentation de la production finale des étudiants, ceux-ci s'en servent aussi dans une logique d'échange, malgré la faiblesse des interactions (*cf.* la partie 0). Ils considèrent en effet le forum comme un lieu idéal pour partager leurs avis. D'une part, l'aspect public et asynchrone du forum permet à l'ensemble des étudiants de consulter quand ils le souhaitent n'importe quelle production de

[15] C'est un footballeur espagnol.

[16] « 555 » exprime le rire en Thaïlande.

leurs camarades. D'autre part, le format informatique, par l'intermédiaire de la connexion Internet, engendre une grande facilité d'utilisation que le papier ne permet pas. Une étudiante confirme cet aspect :

- [WY3] : « […] Une fois que mon texte est publié sur le forum, tout le monde peut le lire et je peux aussi lire le texte de mes amis. On n'a plus besoin de fouiller des papiers pour lire des textes. »

D'après les étudiants, la publication du texte sur le forum apporte un certain nombre d'avantages spécifiques, par rapport aux activités d'écriture avec papier-crayon. Contrairement à ces dernières, la publication des textes sur un espace accessible à tous les camarades de classe n'incite pas seulement ceux-ci à lire les textes des autres, mais aussi à les critiquer. 9 étudiants sur 19, dont voici quelques exemples, confirment cet aspect :

- [S4] : « […] Si j'écris sur papier et le montre à mes amis, ça ne fait pas le même effet. Il se peut que mes amis ne veuillent pas lire mon texte et qu'ils ne me laissent pas de commentaires sur le texte. »
- [SN4] : « […] ces commentaires me permettent de savoir […] ce que mes camarades pensent de mon texte. Si c'est un texte à rendre à mon professeur, je ne saurai jamais ce que pensent mes camarades de mon texte. »

D'après [S4] et [SN4], le fait de publier un texte sur un espace fréquenté par des camarades de classe est plus motivant que d'envoyer ce même texte au seul professeur.

La dimension publique et sociale de la communication rendue possible par le forum permet de changer la destination de l'écrit. Les destinataires potentiels ne sont plus les enseignants-évaluateurs, mais désormais les pairs qui forment, selon Halté (1989), des destinataires réels fort acceptables.

5.4. Dimension affective

Les messages relevant de la dimension affective sur le forum représentent la plus grande partie de tous les messages, soit 77,55% de l'ensemble des messages. Cependant, il nous semble que les étudiants ne se rendent pas compte qu'ils profitent le plus de cet apport. Selon les entretiens, la dimension affective du forum ne représente en effet que 8,70% de tous les intérêts du forum (*cf.* Figure 5).

3 étudiantes soulignent le fait que la dimension ludique du forum favorise les interactions entre les étudiants:

- [ST3] : « […] Et je trouve amusant que amis puissent me laisser des commentaires. »
- [W3] : « C'est bien que mes camarades puissent laisser des commentaires sur mon texte. C'est comme si on se connectait sur le site Hi5[17]. Cela crée les interactions entre les élèves. […] »
- [03] : « […] On peut aussi se taquiner en laissant des messages amusants. C'est amusant. »

Ceci rejoint l'analyse de Daiute (1985), qui s'intéresse avant tout aux scripteurs novices (enfant, adolescents et étudiants) : *« The interactive features that make the computer useful for sharing writing also make it fun to work with. »*[18] (p.190)

Les étudiants ayant participé à l'expérience ont un contact présentiel. Ils se connaissent depuis au moins trois ans. Il existe dès le départ une dimension socio-affective entre les étudiants. Ceci entraîne, supposons-nous, un grand nombre de commentaires de nature amicale.

Voici quelques exemples des messages du type « plaisanteries » que les étudiants ont laissés sur le forum :

- *[J4] : « Je suis d'accord avec toi. tu es gaie et généreuse, mais tu n'es pas charmante. je plaisante!!!!!!* »
- *[ST3] : « Tu es belle toujour pour Phillipe 555+ »*

Ceci est le même cas pour la « lettre de motivation » même si c'est un genre à dominant argumentatif :

[17] Comme « Facebook », « Hi5 » est un réseau social. Ce site a du succès dans le milieu des jeunes thaïlandais.

[18] *« Les caractéristiques interactives qui rendent l'ordinateur utile pour partager l'écriture rendent également plus amusantes les tâches réalisées. »* (Traduction par François Mangenot, 1995, p.6)

- *[O3] : « L'hôtesse de l'air, quelle entreprise? Attention l'avion tombée. 5555+ »*
- *[P3] : « je souhaites ton patron est beau 555++++ »*

Certains étudiants profitent du caractère public du forum pour faire des compliments à leurs amis :

- *[S3] : « Même si tu es grosse, tu as la beauté dans le cœur eiei Je t'aime bien. Joob Joob »*
- *[J4] : « Je pense que ce site est belle comme toi. »*
- *[ST3] : « Vous êtes agréable....mon amie !!! »*

D'autres se servent du forum pour laisser des messages encourageants. Dans son texte « auto-présentation », [W3] s'est décrite comme une personne timide n'aimant pas prendre la parole devant les gens. Pour l'encourager, [N3] a laissé le message suivant sur le forum en s'adressant à [W3] :

- *[N3] : « C'est bien! Sois courageuse pour donner la parole devant la classe... »*

Certains étudiants ont même raconté leurs histoires personnelles sur le forum :

- *[O3] : « Hua Hin, site des coquillages. Hihihihi. A Hua Hin, il y a beaucoup de méduses. Je suis furieuse. Ces méduses ont laissé des cicatrices sur mes jambes. »*

Aussi supposons-nous que la publication des textes sur le forum a une influence sur la dimension affective. Une étudiante a déclaré que la dimension publique du forum augmente son sentiment de valorisation par rapport à la qualité de sa production écrite :

- [ST3] : « Je suis contente et fière que mes amis puissent lire mon texte publié sur le forum. Je me sens forte de pouvoir écrire un bon texte. […] »

6. RÉACTIONS DES ÉTUDIANTS FACE AU FORUM

La question « Que penses-tu du forum dans lequel tu peux publier ton texte final et du fait que tes camarades peuvent le lire et laisser des commentaires » recueille 100% de réponses positives, avec de très nombreux commentaires soulignant les avantages du système du forum, comme nous l'avons déjà évoqué dans les paragraphes précédents.

Nous avons également recueilli plusieurs occurrences de mots appréciatifs montrant la satisfaction de l'intégration du forum dans la didactique de l'écrit chez les étudiants :

- [A4] : « […] C'est une bonne chose. […] »
- [J4] : « Je pense que c'est bien. […] »
- [B3]: « C'est très bien. […] »
- [03]: « […] C'est amusant. »
- [P3] : « Grâce au forum, […] »
- [WW3]: « J'aime bien le forum. »

Une étudiante souligne l'importance de cette approche dans une classe de langue :

- [N3] : « C'est indispensable que cette pratique existe dans la classe. »

7. CONCLUSION

L'aspect « socialisation » des forums se révèle intéressant dans la perspective de la didactique de l'écriture. Les résultats de cette recherche semblent en effet suggérer que les interactions lecture-écriture sont favorisées par l'aspect dit « socialisation » du forum, tout en permettant aux étudiants de prendre du recul par rapport à leur texte et de tenir compte de la situation de communication.

Cependant, d'après l'expérience, nous pouvons constater quelques limites.

D'une part, nous remarquons un grand nombre d'absence de remarques sur le texte d'autrui. Le problème des « faces »[19] pourrait-il jouer un rôle inhibiteur dans notre étude ? Nous ne le

[19] Dans son article intitulé « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : études sociopragmatique de la netiquette », Marcoccia (1998) traite la question des « faces » dans les forums, influencée par la publicité totale des échanges. Quant à Pleskacheuskaya, elle explique que « [l]e concept de face en est un qui est associé à la réputation et au prestige, en résumé, avec l'image publique positive » et que « [d]ans un effort de sauver leur propre face et celle de leur interlocuteur, les gens de l'Asie de l'Est et de l'Asie du Sud-Est évitent d'interrompre quelqu'un pendant qu'il parle, de critiquer ouvertement et de dire "non" de manière non équivoque. »

pensons pas, car les étudiants osent critiquer le texte des autres étudiants ou même le caractère de ces derniers. Voici quelques exemples de ce genre de commentaires :

- *[N3] : « […] Mais, je ne comprends pas que tu veux dire.* *»*
- *[B3] : « tu es tres lent comme.....je t' attends tres longtems […] »*
- *[A4] : « […] Pourquoi tu es toujours pessimiste? Ce n'est pas bien pour toi. »*

Il est probable que les étudiants attribuent ce travail de correction au professeur, ou qu'ils ne voient pas les fautes de leur texte et de celui de leurs camarades. Il se peut également que les étudiants considèrent un texte généré comme un produit fini, sans fautes. En outre, cela est probablement dû au fait que la participation au forum n'est pas obligatoire. Face à l'absence de remarques sur les fautes dans le texte d'autrui, il serait judicieux pour l'enseignant de consacrer plus de temps aux activités de révision. Celui-ci pourrait demander aux étudiants de réviser leur texte par groupes de 2 ou 3 personnes, ce qui pourrait les aider à mieux localiser les fautes, ainsi que les problèmes de cohésion et de cohérence. Nous supposons que l'activité de révision nous permettrait de vérifier si la socialisation des textes, l'observation des textes d'autrui et les commentaires d'autrui permettront aux étudiants d'être remotivés pour se repencher sur leurs propres productions.

D'autre part, notre analyse montre que les échanges sur le forum et les entretiens se contredisent. Pendant les entretiens, les apprenants soulignent que l'intérêt du forum réside dans la réécriture et la recherche d'idées. En revanche, la plupart des messages sur le forum relèvent de la dimension affective, notamment ceux du type « plaisanteries ». Nous avons en effet l'impression que les étudiants sont conscients de l'apport que pourrait théoriquement dispenser le forum, mais qu'ils n'en profitent pas vraiment. Nous avançons l'hypothèse que les étudiants veulent se montrer sous leur meilleur jour. Peut-être souhaitent-ils faire plaisir à l'enseignant en montrant les profits qu'ils ont tirés pendant l'expérience.

D'ailleurs, ces étudiants reproduisent le même comportement sur le site « Hi5 ». Le type d'échanges entre les étudiants de même classe sur le site « Hi5 » et sur notre forum est en effet identique. C'est-à-dire que les messages relevant de la dimension affective occupent une place importante. Voici quelques exemples tirés du site « Hi5 » :

- *[A4] : « Jubieeeee Quand reviens-tu des Etats-Unis ? Appelle-moi quand tu seras rentrée en Thaïlande. Tu as disparue dans la nature !! Ou on t'a enfermée quelque part à cause de la grippe porcine… »* [20]
- *[P3] : « Les jolies filles comme toi ont toujours des choix ! »*
- *[O3] : « Pourquoi tu n'étais pas là pendant l'orientation scolaire ? Il y avait des ailes de poulet. Dommage que tu ne puisses pas les goûter. »*

Cependant, les étudiants en troisième année ont tendance à produire des messages plus sérieux et plus polis en s'adressant aux étudiants en quatrième année. Voici quelques exemples tirés du site « Hi5 » :

- *[SR4] : « Je voulais te poser encore une question. Quand tu as envoyé ton dossier de candidature à la faculté, à qui tu t'es adressée et à quelle adresse ? J'ai regardé le site de l'Université et il y avait trop d'information. Tout cela m'a rendue très confuse. »*
- *[S3] : « sawasdee kaa P'Kibkae*[21] *Comment vas-tu? tes etudes se passent bien? Je suis a Paris en ce moment et je vais partir pour Lyon cette semaine(du 04 au 10 avril). Je sais pas si on peux se voir ou pas. Tu peux me laisser ton numero de telephone sur mon hi5. Je te donnerai le numero de tel de mon copain 0612063615. »*[22]

Nous n'avons trouvé qu'une seule occurrence sur le forum :

- *[SI3] : « Je veux manger porc au citron de P'Bow Faites-le pour moi s'il te plait. Maitenant j'ai trop faim. »*

[20] Sur le site « Hi5 », les étudiants discutent entre eux en thaï et j'ai traduit leurs messages en français.

[21] « P' » signifie ma grande sœur en thaï.

[22] Cette étudiante a rédigé ses messages en français.

Au vu de ce phénomène, il serait donc intéressant de mettre en place un forum entre des étudiants de niveaux différents. Nous pourrions demander aux étudiants en troisième année de lire et critiquer le texte de ceux en quatrième année et vice versa. Peut-être, les dialogues seront-ils plus intéressants et constructifs que :

- *[WY3] : « Il a l'air le gaga . Ah!! juste une présenterie.hihi »*
- *[M4] : « liberé moi!!!! Ce n'est pas vrai.....soft girl »*

Les étudiants en troisième année s'adresseraient probablement à leurs ainés de manière plus polie et moins plaisante. Quant aux étudiants en quatrième année, ils oseraient probablement corriger le texte des étudiants en année inférieure, car ils ont plus de connaissances en français.

Il est également intéressant de constater que le genre textuel joue un rôle important sur le type des messages des étudiants sur le forum. Pour inciter les étudiants à réaliser des commentaires constructifs, il serait intéressant de faire travailler les étudiants sur des textes argumentatifs, notamment des débats.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1990). *Elément de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga.

Bronckart, J.-P., & allii. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris, Lausanne: Delachaux & Niesté.

Cortès, J. (1985). La grande traque des valeurs textuelles. *Le français dans le monde*, n°192, pp.28-34.

Daiute, C. (1985). *Writing and Computer*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.

Ferraris, M., Caviglias, F., & Degl'Innocenti, R. (1990). WordProf : A writing Environment on Computer. *Innovations in Education and Teaching International*, Vol.27, N°1, pp.33-42.

Ferraris, M., Caviglias, F., & Degl'Innocenti, R. (1990). *Scrivere con Word Prof (Logiciel Windows)*. Gènes : Consiglio Nazionale delle Ricerche, Istituto Tecnologie Didattiche, Milan : Theorema libri (distribution comerciale).

Hayes, J.-R., & Flower, L.-S. (1980). The dynamics of composing : making plans and juggling constraints. In L.-W. Gregg & E.-R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale: Erlbuam.

Halté, J.-F. (1989). Analyse de l'exercice de "la rédaction et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. In M. Charolles & J.-F. Halté & C. Masseron & A. Petitjean (Eds.), *Pour une didactique de l'écriture* (pp. 9-47). Metz: Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.

Khara, A., & Mangenot, F. (2008). *ScribPlus*. Disponible sur: http://ScribPlus.ovh.org/ [consulté le 6 juillet 2009].

Mangenot, F. (1995). *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères.* UFR Lettres, Langages, Philosophie. Département de Sciences du Langage - Centre de Recherches Linguistiques. Université Paris X - Nanterre, Paris.

Mangenot, F. (1996). *Gammes d'écriture*. Paris : CNDP. Disponible sur: http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit/ [consulté le 3 janvier 2009].

Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. *ALSIC*, Vol.3, N°2, pp.187-206. Disponible sur : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm [consulté le 8 janvier 2009]

Mangenot, F. (2001). Interactivité, interaction et multimédia. In R. Bouchard & F. Mangenot (Eds.), *Interactivité, interaction et multimédia* (pp. 11-18). Lyon: ENS.

Mangenot, F. (2002). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire? Enjeux, N°54, pp.166-182. Disponible sur http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-bruxelles.rtf [consulté le 25/03/2009]

Marcoccia, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur

Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In N. Guéguen & L. Toblin (Eds.), *Communication, société et Internet* (pp. 15-22). Paris: L'Harmattan.

Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette FLE.

Olivier, T., & Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, Vol.38, N°2. Disponible sur : http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf [consulté le 22 avril 2009]

Péry-Woodley, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage : Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris: Hachette FLE.

Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris: Hachette FLE.

Phoungsub, M. (2006). *Analyse des erreurs : Le cas du système temporel du passé dans la production écrite des apprenants thaïlandais.* UFR des Sciences du Langage - Département Français Langue Etrangère. Université Stendhal - Grenoble 3, Grenoble.

Pleskacheuskaya, I. (Année non indiquée). *Sauver la face, un concept très asiatique*. Disponible sur : http://www.chine-informations.com/guide/chine-sauver-la-face-un-concept-tres-asiatique_1717.html [Consulté le 3 juin, 2009].

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Vocabulaire de l'informatique et de l'internet. (Journal officiel du 16 mars 1999). Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/cogeter/16-03-99-internet-listes.html [consulté le 2 juin 2009]

Wikipédia (L'encyclopédie libre). Disponible sur: http://fr.wikipedia.org/wiki/Moodle [consulté le 7 juillet, 2009].

LES OUVERTURES DES WEBCONFERENCES : QUELLES SPECIFICITES ?

Clair-Antoine Veyrier,
Docorant CIFRE en Sciences du Langage
clair-antoine.veyrier@univ-montp3.fr + 33 4 67 14 58 61
clair-antoine.veyrier@intercall.com +33 4 99 13 27 69

Adresses professionnelles
Laboratoire Praxiling UMR 5267 (UM3 - CNRS) ★ 17, rue Abbé de l'épée ★ 34090 Montpelier
Genesys Conferencing ★ Le Triade 1★ 215, Rue Samuel Morse ★ CS 69004 ★ 34967 Montpellier

Résumé : Cet article propose d'analyser les pratiques de participants dans l'ouverture de conférences à distance dans une perspective d'analyse de conversation. L'analyse s'appuie sur un corpus vidéo de webconférences enregistrées dans une entreprise. En nous appuyant sur une collection d'ouvertures de webconférences, nous proposons de décrire comment les participants tiennent compte des spécificités de l'environnement sociotechnique dans l'organisation située de leurs actions. Nous montrons que des séquences spécifiques reconfigurent les ouvertures des réunions.

Mots clés : analyse des usages, CSCW, analyse de conversation, conférence web, réunion de travail, ouvertures.

Summary: This article presents an investigation of the organization and structures of talk-in-interaction over work distant meetings. The analysis is based upon naturally occurring interactions consisting on a corpus of video recorded webconferences in a company. Focusing on a collection of openings, I aim to describe how participants take into account the sociotechnical context in the accomplishment of their actions. I show how specific sequences of talk reconfigure meeting openings.

Mots clés : Conversation analysis, Computer supported cooperative work (CSCW), webconference, work meeting, openings.

Les ouvertures des webconférences : quelles spécificités ?

L'utilisation de technologies affecte le travail dans les organisations et les entreprises ainsi que son organisation. En particulier, la numérisation engage des modifications profondes dans les processus de travail.

Nous rappellerons tout d'abord que les travaux des Workplace Studies (Suchman 1987, 2007 ; Luff, Hindmarsh et Heath 2000) se sont focalisés sur la façon dont les personnes organisent leur travail et le coordonnent avec d'autres pour accomplir leurs tâches. Ainsi, d'après Schmidt (2000, 149) le rôle premier des Workplace Studies est de démanteler les conceptions de sens commun du travail coopératif selon lequel l'ordre serait déjà acquis, en analysant comment les actions coopératives sont accomplies par des pratiques routinières. Dans cette perspective, le courant des CSCW s'intéresse à l'organisation sociale et interactionnelle de la technologie dans des environnements organisationnels complexes qu'il s'agisse d'un travail à distance ou non. Leur contribution principale est de réorganiser la façon dont nous concevons les interactions sociales ordinaires et institutionnelles (Luff 2000, 3).

Cet article propose d'analyser dans cette perspective, un cadre particulier d'interactions sociales, à savoir les réunions à distance. Nous souhaitons interroger la place de la technologie dans l'organisation de l'interaction et son imbrication avec celle-ci dans un contexte de réunion à distance soutenu par un dispositif de webconférences. Comme le soulignent Hutchby et Barnett (2005), il n'est cependant pas suffisant de soutenir que la technologie détermine les interactions sociales, il est nécessaire d'étudier leurs relations à travers l'analyse de données naturelles (2005, 148). Ainsi dans une perspective d'analyse de conversation d'inspiration ethnométhodologique (Garfinkel 1967/2007, Schegloff 1968) à partir d'un corpus de réunions en situation naturelle, nous souhaitons identifier les procédures, ou méthodes utilisées par les participants pour réaliser une webconférence. Cette analyse des procédures utilisées par les participants, moment par moment, tour par tour, nous permettra d'identifier si des séquences spécifiques liées aux technologies sont identifiables dans notre corpus.

Comme dans tout type d'interaction, Boden (1994) distingue trois phases principales aux réunions : l'ouverture, le développement et la clôture. Notre attention portera dans cet article sur la séquence d'ouverture. Il nous paraît pertinent dans l'avancée de notre travail de se focaliser sur cette phase pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce que, comme le souligne Schegloff, "openings are likely place in which to find differences" (1979, 25). Cette remarque est d'autant plus pertinente que les ouvertures de réunions web impliquent systématiquement la manipulation d'artefacts. D'autre part, l'analyse des pratiques sociales prenant en compte les logiques situées des participants a un intérêt pratique pour la conception de solutions de webconférence. Cette analyse des pratiques interactionnelles peut avoir des retombées pratiques sur le développement des processus d'entrée en webconférence. Enfin, la littérature sur les ouvertures téléphoniques (Schegloff 1968, 1979, 1986) ou les réunions (Boden 1994, Fornel 1994, Mondada 2007, Ford 2008, Asmuss et Svennevig 2009) nous permettra d'analyser de manière contrastive les ouvertures des réunions web.

1- RÉUNIONS ET TECHNOLOGIES

1.1– Communications unifiées et webconférences

Les réunions à distances sont supportées par un ensemble de dispositifs technologiques plus ou moins complexes. On observe un continuum entre les outils qui comprennent l'audio (par le téléphone ou la Voix sur IP), le partage de document, le chat, la vidéo… On peut dégager ainsi trois grandes catégories de dispositifs : ceux qui donnent un accès uniquement audio (audioconférences), ceux supportés par le web (webconférences), et enfin ceux permettant une mise en relation visuelle des personnes (les visioconférences et salles de téléprésence). Bien que les conférences audio soient les solutions les plus communément répandues au sein des entreprises, une plus grande attention a été portée par les chercheurs sur les

dispositifs impliquant de la vidéo comme les visioconférences ou visiophones (Périn et al. 1985, Périn et Gensollen 1992, Fornel 1994, Cardon et Licoppe 2000, Lalhou 2007, Mondada 2007) ou plus récemment la téléprésence (Bonu 2006, 2007, 2008).

Nous nous focaliserons dans cet article sur les webconférences, que nous définirons comme des conférences audio (par téléphone ou Voip) supportées par une interface (web ou client) permettant de gérer la conférence (ajout/suppression de participant, présence…), de partager des applications ou le bureau, et intégrant d'autres fonctionnalités comme un chat. Contrairement aux webconférences « pure web », dans les deux dispositifs étudiés (Genesys Meeting Center et InterCall Unified Meeting), chaque participant peut se connecter indifféremment à la salle de conférence en utilisant son simple téléphone, un ordinateur (avec la VoIP pour la voix) ou les deux comme c'est le cas dans la plupart de nos enregistrements effectués. Chaque participant se connecte à la partie audio ou à la partie web selon les outils disponibles dans son environnement. Ainsi, ces applications tendent vers ce que l'on nomme la « communication unifiée » définie comme la convergence et l'interopérabilité d'outils de communication hétérogènes.

1.2– Les réunions de travail, une pratique instrumentée

Meetings are, by their very nature, talk. Talk, talk and talk. (Boden 1994, 82)

En se focalisant sur les interactions verbales, Boden (1994) a pu montrer l'importance de la parole dans l'organisation d'une entreprise. Elle a montré comment des actions localement situées ont des conséquences globales dans l'organisation d'une réunion. Dans son ouvrage, elle analyse l'organisation séquentielle des réunions et notamment leur ouverture. Dans une orientation inspirée de Goffman, elle décrit le mouvement de mise en ordre de la réunion, le passage où l'on :

bracket out the busy workday while bracketing in the local meeting membership- into the interaction order and the organizational tasks at hand. (Boden 1994, 90)

Ford (2008) poursuit cette analyse en prenant en compte notamment les ressources non-vocales utilisées pour accomplir le passage à la réunion officielle. Elle pointe les différentes stratégies interactionnelles pour permettre ce passage d'une interaction non-focalisée à une interaction focalisée.

D'autre part, Mirivel et Tracy (2005) se sont intéressés aux discours des pré-réunions en montrant le rôle des discussions préalables à la mise en ordre de réunion comme partie prenante des réunions.

Bien que Boden ou Mirivel aient dans leur corpus une réunion en téléconférence (Boden 1994, 97-98, Mirivel et Tracy 2005), peu d'attention est portée dans ces études au rôle du dispositif dans l'organisation séquentielle des réunions. Or si on définit les réunions comme des dispositifs sociotechniques appuyés,

« d'une part sur des pratiques institutionnelles et des représentations […] et d'autre part sur un dispositif matériel (la salle, les équipements) composé de systèmes plus ou moins "interopérables" » (Lahlou 2007, 65)

il devient alors nécessaire de prendre en compte le dispositif dans l'analyse. Enfin, en tant que conversation multipartite où plus de deux participants sont engagées dans l'interaction (Schmitt 2006, 71), elles diffèrent aussi des conversations téléphoniques canoniques dyadiques, en ce qu'elles engagent plus de deux participants.

1.3– De l'organisation séquentielle des conversations ordinaires au téléphone à celle des réunions audio augmentées.

Des travaux plus anciens sont basés sur des données issues de communications médiatisées. C'est le cas du téléphone avec les travaux de Schegloff (1968, 1979, 1986) dont les analyses se basent sur un corpus de conversations téléphoniques. Cependant, dans ces études, à l'origine de l'analyse de conversation, le téléphone n'est pas à proprement parler pris en compte. Schegloff (ibid.) a mis en avant quatre formes de séquences spécialisées des ouvertures téléphoniques : le summons-answer qui assure l'attention mutuelle, l'identification et la reconnaissance, les salutations qui tendent à garantir une ratification mutuelle des participants (Goffman 1963) ainsi que la séquence du « Howareyou », qui est la dernière séquence avant l'introduction du premier thème. Dans l'examen de cette forme

particulière d'ouverture, la description de la première séquence de summons-answer prend en compte le dispositif technique. En effet, dans cette paire adjacente,

[…]What the « answerer » reffered to in the distribution rule is answering is a summons, for that is the class to which telephone rings are assimilated […]. (Schegloff 2002, 333)

La sonnerie du téléphone est de fait prise en compte dans l'analyse. Cependant, les conversations téléphoniques ne sont pas étudiées *per se*, mais le téléphone est pris comme « un autre outil pour l'analyse du parler-en-interaction » (Schegloff 2002, 293). Il s'agit dans cette perspective d'un « outil à travers lequel d'autres phénomènes sont reflétés »[1] (Schegloff 2002, 290). Mais la question du lien entre la structure du parler-en-interaction et les propriétés technologiques du téléphone n'est pas posée.

Des travaux plus récents sur la téléphonie mobile (Relieu 2002, Hutchby et Barnnett 2005, Arminen 2005, Arminen 2006) replacent l'analyse du parler-en-interaction dans son contexte technologique. Hutchby et Barnnett (2005) offrent une comparaison des séquences d'ouvertures téléphoniques fixes et mobiles en Grande-Bretagne en montrant certaines persistances dans la structure des séquences d'ouvertures, mais aussi des spécificités avec notamment la séquence de localisation et la question de l'identification. Arminen (2005, Arminen et Leimonen 2006) soutient de son côté que la différence est systématique dans son corpus finnois. La divergence entre ces deux résultats proviendrait selon lui d'une distinction négligée entre « organisation séquentielle » (sequential order) et « structure de la séquence » (sequence order). Selon cet auteur, l'organisation des séquences ne concernerait que la relation entre les tours de parole alors que l'organisation séquentielle porterait sur l'organisation de tout type de mouvement, action, énoncé. Il s'agirait dans ce sens de l'organisation du « parler-et-action-en-interaction ». Cette distinction semble difficile si l'on considère qu'un tour peut être composé par des éléments non verbaux. Cela présuppose d'autre part une distinction entre énoncés et actions. L'ethnométhodologie propose en revanche de penser que faire et dire sont imbriqués dans une relation organisationnelle.

[1] "a device through which are refracted other phenomena[…]"

2- MÉTHODOLOGIE

Notre objet de recherche nécessite de prendre en compte les objets techniques en tant qu'éléments pertinents pour les participants dans la production et la compréhension des actions en cours. Lorsque l'on s'intéresse à l'organisation, au déroulement d'une réunion, il est possible d'interroger les participants sur leurs propres pratiques en leur demandant un récit postérieur à la réunion. Cependant, ces formes d'enquêtes basées sur la production de verbalisation de l'action, qu'il s'agisse d'entretien ou de récit, ne sont pas les plus appropriées pour décrire et analyser l'organisation locale de l'interaction telle qu'elle est accomplie par des moyens qui reposent sur des ressources multimodales. Ainsi, ce qui nous intéresse est la parole-en-interaction, c'est-à-dire telle qu'elle est énoncée dans son contexte écologique, non provoquée par le chercheur.

Dans cette perspective, l'utilisation d'enregistrements audio privilégie l'analyse de l'activité où le verbal joue un rôle structural fondamental. Ce qui justifie l'étude des conversations téléphoniques est d'une part l'accessibilité des données et d'autre part l'argument selon lequel en se limitant à l'audio des conversations téléphoniques, le chercheur se limite et a accès aux mêmes ressources interactionnelles que les participants eux-mêmes. Cependant, Mondada (2008, §82) souligne que cette tradition d'analyse de conversation téléphonique sur la base de données audio doit être poursuivie par l'usage de la vidéo pour prendre en compte les nouvelles médiations technologiques. En effet, Zimmerman (1992) montre la pertinence du bruit du clavier d'ordinateur dans l'analyse des conversations d'opérateurs téléphoniques. Le bruit du clavier d'ordinateur est utilisé comme ressource pertinente par les participants dans l'interaction. Le dispositif d'enregistrement des données a un caractère fondamental et doit être adapté à la situation communicationnelle analysée. Witko (2001) souligne l'importance par exemple du placement du micro pour saisir l'activité verbale dans une large salle de conseil. De son côté, Ford (2008) pointait la nécessité de faire un pont avec un

enregistrement audio lorsqu'elle devait changer de cassette vidéo pour l'enregistrement.

Dans une réunion à distance, les participants sont par nature géographiquement dispersés. Une première solution qui s'offrait à nous était de nous appuyer sur la fonction d'enregistrement de réunion que propose le service. Bien qu'offrant l'avantage d'être un dispositif peu intrusif, cela n'était pas suffisant dans notre perspective de recherche. L'enregistrement n'est déclenché que lorsque le modérateur est déjà dans la salle de réunion et lance l'enregistrement. Un découpage de l'ouverture de réunion est déjà prédéfini, excluant l'entrée dans la salle de réunion. D'autre part, ce point de vue « neutre » (celui du système) se limite à l'audio et aux éléments copartagés durant la réunion. Cela réduit l'activité des participants à la seule fenêtre partagée effaçant une possible multi-activité des participants pendant la réunion que cela soit en ligne ou dans son contexte écologique. Ainsi, nous avons opté pour plusieurs niveaux écologiques d'enregistrement. Tout d'abord, nous avons procédé à l'enregistrement de l'environnement en ligne d'un participant à l'aide d'un logiciel de capture vidéo d'écran (Camtasia). Cet enregistrement est doublé par un enregistrement vidéo du même participant avec un cadrage de dos focalisé sur l'ordinateur et le téléphone utilisé lors des réunions (cf. Figure 1). Ce dispositif vise à sauvegarder la multimodalité de l'interaction et saisir l'orientation des participants en lien avec les objets artefactuels. Le choix du positionnement du dispositif d'enregistrement a été déterminé selon une observation préalable.

La présente étude se base sur un corpus vertical (Charnet à paraitre) élaboré à partir de l'enregistrement d'une quinzaine de réunion. Il s'agit de réunions chez plusieurs groupes stabilisés et dont l'usage du dispositif est routinier. Le corpus est donc composé d'une collection d'ouvertures de réunion. Elles sont de différents types : réunion organisationnelle, workshop, présentation. D'autre part, nous avons pu avoir un panel de tailles de réunion avec trois tendances dans notre corpus : petites (3-5 personnes), moyennes (10-18 personnes) et grandes (aux alentours de 60 personnes).

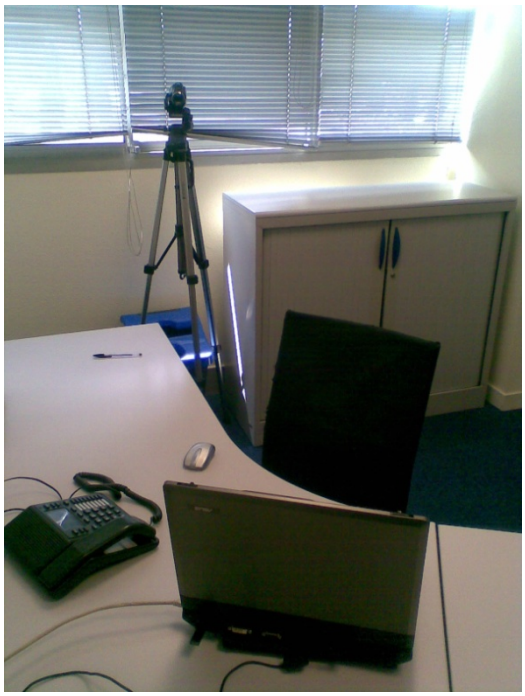


Figure 1 Dispositif d'enregistrement

3 – ANALYSE

3.1 - Planification et organisation des réunions

Dans notre corpus d'observation, les réunions sont planifiées et non pas lancées à la volée, qu'elles soient régulières ou ponctuelles. Cela ne signifie pas que d'autres fonctionnements soient absents, mais le dispositif d'enregistrement rend plus difficile et aléatoire la saisie de ce type plus particulier de réunion ad hoc. La planification d'une réunion projette un cadre de participation attendu, une délimitation temporelle, des actions possibles et attendues. Le modérateur planifie la réunion et envoie une invitation individuelle par courriel définissant à minima l'objet, l'heure de début et la durée prévisionnelle, ainsi que les personnes requises ou optionnelles (par l'adressage du courriel). Le courriel contient aussi le lien et les informations nécessaires pour joindre la réunion. Dans le cas d'une acceptation, celle-ci s'ajoute à l'agenda de la messagerie du participant. Dans notre corpus, la projection de l'ouverture de la réunion est donc systématiquement attendue et partagée par l'ensemble des participants, ce qui n'est pas toujours le cas dans les ouvertures téléphoniques décrites par Schegloff. Les invitations individuelles et l'absence de lieu de réunion spécifié soulignent l'orientation du dispositif vers une connexion entre personnes

et non pas entre sites de l'entreprise ou dispositifs (une salle de réunion équipée spécifique). Mondada (2007) souligne que dans les visioconférences multipoints la désignation des partenaires par un toponyme est « un mode d'identification typique […] et qui s'oriente vers les sites comme destinataires collectifs » (2007, 149). Ce mode d'identification est totalement absent de notre corpus. Les participants localisés sur un même site lors d'une réunion par webconférence restent dans leur environnement et ne se déplacent pas pour se rassembler dans une même salle (bien que des salles équipées existent). L'absence de matériel spécialisé nécessaire pour rejoindre la réunion (les employés ont tous un téléphone et/ou un ordinateur à disposition dans le cadre de leur travail) réduit les contraintes spatiales de la localisation de la réunion. Nous verrons que cette organisation spatiale a une incidence sur les séquences d'identification et le déroulement du pré-meeting.

3.2 – Connexion à la webconférence

Le lancement d'une réunion web peut se faire de différentes manières selon la configuration matérielle à disposition. Le participant (ou le modérateur) peut lancer séparément la réunion audio avec son téléphone et la partie web à partir de son ordinateur et ensuite s'identifier afin que les connexions web et téléphonique correspondent à la même personne. D'autre part, il peut lancer la réunion à partir d'un lien dans une invitation ou à partir d'une application installée sur son ordinateur qui va permettre de débuter de manière synchronisée et automatisée la réunion sur la partie web et de se faire appeler pour rejoindre la partie audio de la réunion sur un téléphone. Ainsi même si le téléphone est un dispositif utilisé, les catégories d'appelant/ appelé ne sont pas pertinentes. C'est chaque participant qui produit l'action de rejoindre la salle : qu'il compose le numéro lui-même ou qu'il se fasse appeler automatiquement en cliquant sur un lien. Seuls les statuts de modérateur ou de participant sont pertinents à l'ouverture d'une réunion, définissant l'ordre d'arrivé à une réunion (celle-ci est toujours initiée par le modérateur qui sera donc toujours le premier à entrer dans la salle de réunion).

L'extrait suivant présente un participant qui a lancé dans un premier temps la réunion audio avec son téléphone et se connecte ensuite à la réunion par internet. Le participant est dans l'attente du lancement de la réunion par son modérateur. Exceptionnellement, le chercheur était resté présent lors de cet enregistrement. Le participant (PAR) produit un discours sur l'action en cours adressé au chercheur (CHE) sans que ce dernier le sollicite.

```
1   PAR   faudra qu'tu montres les
2         films à tout le monde
3         parce que::: avec genesys
4         meetin center tu tu
5         t'cliques sur un
6         lien (0,6)
          %main pointe v/ écran%
7         et après >ils m'appellent
          %va et viens main ->
8         immédiat- < (0,2)
          --entre  l'écran et PAR--→
9         là tu vois j'dois (2) (1)
          --------%      %pointe v/
                          téléphone→
10  CHE   faut taper le
    par   ----------------→
11        num[éro::      ]
    par   ----------------→
12  PAR      [che te l'ai]
          --------------
13        je me connecte*d'abord au
          -------------%%tend bras->
14        téléphone (0,4) parce que

          ------%
15        ce truc prend du temps
          <pointage vers écran>
16        si j'utilise le lien
                        ←→
17        (.) ça va me démarrer la
          ---pointe écran--------->
18        session (0,2), mais (0,2)
          --------%
19        ca va pas m'ap- m'appeler
20        parc'que : ils ont bloqué
21        le fait que le système
22        appelle internationalement
23        (0,3)
24  CHE   Oui
25        (2,9)
26  *     you will now be placed
27        at the conference
    par   %clic souris%
28  *      (4) bip (2,3)      (2)
                    Image 1
29  PAR   hi L01 it's PAR
30  L01   (xxx)
```

Extrait 2 réunion web 1

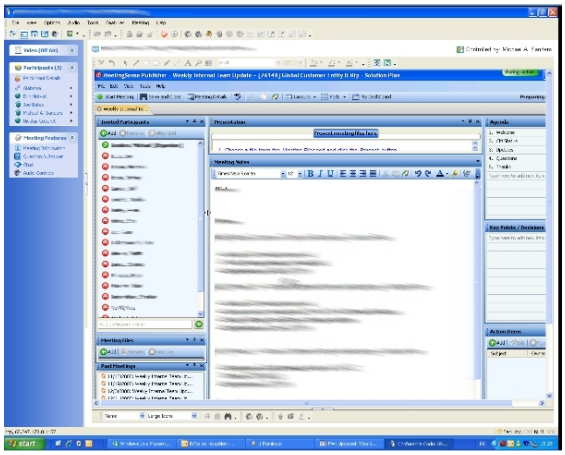


Image 1

Dans cet extrait, PAR formule une requête (l.1-2), suivie d'une extension justifiant celle-ci. L'extension de PAR (l.6-17) montre qu'il traite son action en cours (se connecter à la partie audio avant le web) comme une action non attendue. Celle-ci est en effet pointée et fait l'objet d'explicitations et de justifications (l.12-13 et l.18-20). Cette action est donc sélectionnée par le participant comme un phénomène saillant et devant être explicitée au chercheur. La procédure utilisée ici pour se connecter à la réunion est comparée à celle utilisée avec un autre dispositif (l.3-6). L'affordance (Gibson 1979 ; Norman 1999) de pouvoir se faire appeler (l.7) ou non (l.19), c'est-à-dire les possibilités d'action sur l'artefact, explicite les différentes stratégies utilisées par le participant pour se connecter à la réunion. L'ordre des actions est inversé lorsque cette affordance n'est pas disponible. Le participant se connecte « `d'abord au téléphone` » parce que cela prend du temps (l.13-14) alors que dans le premier cas en se connectant par un lien « `ils m'appellent imédiat-` » (l.7-8). Le discours sur l'action en cours met à jour ces procédures utilisées. La préférence pour le premier dispositif d'une part et la stratégie utilisée dans l'autre cas pour se connecter d'autre part, montre qu'il n'est pas indifférent pour le participant de rejoindre la réunion par le web (sans l'audio) avant le téléphone.

3.3 – Identification / Entrée dans la salle de réunion.

Dans le cadre des échanges de webconférence, l'ensemble des participants connectés est inscrit dans la « liste des participants » permettant de visualiser leur statut (en train de se connecter, connecté par le web, l'audio ou les deux) et leur activité (en train de parler, silencieux ou micro coupé). Denouël définit l'identifiant dans le cadre de la messagerie instantanée comme « une ressource interactionnelle publique, résultat d'un procédé d'autoréférenciation produit puis affiché dans la buddy list » (2008,7). Dans notre cas, l'identifiant est inscrit par le participant préalablement à son entrée en réunion. Il semble moins constituer une auto-présentation que la première partie d'une séquence d'identification/reconnaissance. L'organisation spatiale des réunions dans notre corpus où chaque participant se connecte individuellement à la réunion favorise une autoréférenciation nominale et non pas catégorielle ou toponymique. Nous n'avons observé que des identifiants composés du prénom seul ou suivi du nom. Le cadre institutionnel d'une réunion limite l'usage de pseudonymes. Seules les personnes qui se connectent uniquement à l'audio ne procèdent pas à cette inscription d'un identifiant. Elles sont marquées dans la liste par leur numéro de téléphone.

L'entrée dans la salle de réunion est signalée par l'apparition du nom (ou numéro de téléphone) dans la fenêtre « liste des participants » et du statut « en train d'appeler » suivie par un bip lors de l'entrée effective dans l'espace sonore de la réunion. L'utilisation d'un téléphone pour l'audio nous pousse à les comparer avec les ouvertures d'appels téléphoniques. Dans la téléphonie fixe, l'appariement sonnerie du téléphone et réponse du type allo (summons-answer) est orienté vers l'assurance de la disponibilité du canal de communication.

Il semblerait que l'enjeu pour le participant rejoignant la réunion ne soit pas tant la disponibilité du canal de communication (la réunion est programmée et lancée par le modérateur) que de savoir quelle est l'activité pertinente en cours au moment il rejoint la réunion. Ainsi, la notification visuelle et sonore est-elle traitée séquentiellement par les participants comme un *summons* projetant une seconde partie de paire adjacente ou comme une simple notification de présence (*presence awareness*)?

Dans l'extrait 3, la réunion a été lancée, mais n'a pas encore commencé. Le modérateur est

en train d'expliquer les problèmes qu'il a rencontrés avec un document de travail. L'entrée de deux participants l.3 et l.6 n'interrompt pas le locuteur en place. L'énoncé inaudible (l.5) en chevauchement est seulement repris et complété dans la construction de la phrase (l.9-10)

```
1   L02  uh I just got an install:
2        here an:d uh
3   *                  bip bip
4        so I think my
5        security [xx
6   *               [bip bip
7        when I created the
8        document it had uh:
9        changed my security
10       Setting
```

Extrait 3 réunion web 2

Le traitement séquentiel du bip par les participants déjà entrés en réunion dépend de son placement dans l'organisation séquentielle de réunion et du contexte écologique de cette entrée en réunion. Dans l'extrait 3, le placement du bip dans le cours d'une unité de construction de tour (UCT) ne projette pas de réponse. Le traitement est similaire lorsque le participant se connecte en retard par rapport à l'horaire annoncé et que la réunion est lancée.

```
1   L01  so: I'am not too sure
2        it's:: uh:: just our
3        office or (.) general\
4   *    bip bip
5        (3,5)
6   MOD  hello greg
7        (1,5)
8   L02  hi guys
9   L03  Hi
```

Extrait 4 réunion web 3

Dans l'extrait 4, deux personnes sont déjà présentes dans la réunion (L01 et MOD). Un participant L02 entre dans la conférence (l.4), ce qui est notifié par un bip alors que L01 termine juste son tour de parole (l.3). Le placement du bip d'entrée en réunion est donc dans un environnement préférentiel contrairement à l'extrait précédent. Le long silence (l.5) qui suit l'entrée de L02, n'est pas reconnu par celui-ci comme une absence remarquable puisque l'ouverture semble se dérouler normalement. Le tour suivant le bip (l.6) est réalisé non pas par le locuteur en action L01, mais par le modérateur de la réunion (MOD). Dans notre corpus, le bip est systématiquement traité par le modérateur (lorsqu'il y a une réponse). Arminen et Leimonen (2006, 40) pointent d'ailleurs un nouveau type de summons-answer dans les appels de téléphonie mobile où la réponse à l'interpellation du téléphone est personnalisée et comporte des informations sur l'appelant grâce au dispositif de présentation des numéros. De manière similaire, dans l'extrait 4, le tour de MOD (l.6) est constitué par une salutation et un terme d'adresse. Cependant, dans le cas du téléphone mobile, cette identification par le dispositif n'est pas assurée pour les deux parties car il s'agit d'une reconnaissance par le système d'un numéro déjà connu dans le répertoire des contacts de l'appelé.

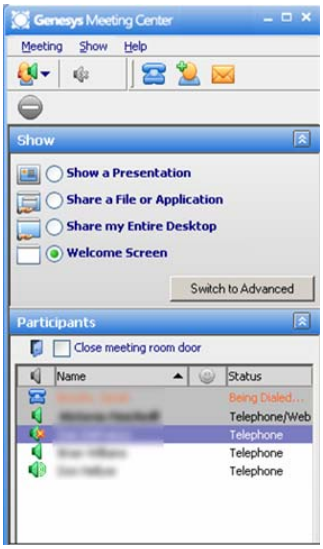


Figure 2 Exemple de liste des participants

Dans la webconférence, l'interpellation inclut une auto-identification inscrite par le participant à l'écran. On traite l'inscription scripturale de l'identité et la reconnaissance comme un appariement asynchrone où l'inscription du nom projette une identification-reconnaissance lors du premier tour suivant le bip.

L'extrait 6 présente une ouverture de réunion d'audioconférence. L01 rejoint la réunion de MOD (l.1).

1	*	*bip bip*
2		(2)
3	MOD	hello
4		(5,5)
5	L01	hello
6		(.)
7	MOD	hi bob
8	L01	%hi pier (.) how're you
9		doin%
10	MOD	good good

Extrait 5 réunion audio 4

Cet extrait montre qu'à la différence d'une ouverture de webconférence, le « hello » (l.3) n'est pas une salutation, mais la seconde partie de la paire de l'interpellation (l.1). Les salutations et l'identification interviennent aux l.7-8 de manière similaire aux appels téléphoniques ordinaires. Ainsi, on peut bien attribuer une réorganisation des séquences d'ouverture à l'environnement sociotechnique de la webconférence, et non pas seulement à la situation multipartite des réunions à distance. On peut résumer ainsi l'ouverture des interactions d'une webconférence par les étapes suivantes :

1 P : identification scripturale + bip ((identification + notification de présence))

2 M : hi + nom ((Salutation 1ère partie/ Reconnaissance))

3 P : hi ((Salutation 2ème partie)).

Il semble que dans la webconférence, le premier tour joue le rôle d'une pré-séquence multimodale. Il projette le placement préférentiel d'une paire adjacente de salutations qui permet de valider la situation de co-présence des participants (Relieu 2007). Cette séquence a une portée locale, la reconnaissance du participant, mais aussi plus globale. Elle informe sur l'orientation des participants dans l'activité en cours : celle de l'attente du modérateur en vue de l'ouverture de la réunion.

3.4 – Pre-meeting et ouverture de la réunion.

Les participants ne se connectent pas exactement en même temps à la réunion. L'ouverture de la réunion par le modérateur connaît une extension. Le mouvement de mise en ordre vers l'activité de réunion est retardé par la vérification des participants. Celle-ci ne prend pas la forme d'un tour de passage en revue des participants (Mondada 2007). Elle n'est donc pas toujours produite verbalement. Dans certains cas, un tour est produit pour constater une absence (extrait 6).

```
should we wait fo:r uh edith/
```

Extrait 6 réunion 090112GRD1

Cette absence projette d'ailleurs d'autres séquences qui retardent l'ouverture de la réunion (extrait 7). Remarquons que dans l'extrait 7, la vérification de la disponibilité d'un participant est traitée en dehors du dispositif de webconférence par chat.

1	MOD	let me try to ping her to
2		°see::f uh:: she's coming°\
3		((ouverture fenêtre contact msn))
4		((sélection du contact))
5		((ouverture fenêtre chat))
6		(7)
7		((MOD écrit au contact))
8		((apparition message contact))
9		Ok she's comin

Extrait 7 réunion web 5

L'introduction de l'objet pertinent de la connexion en webconférence, c'est-à-dire l'ouverture officielle de la réunion n'intervient en fait que lorsqu'une majorité de participants attendus est connectée.

La transition vers l'ouverture est souvent amorcée par une particule telle que « so » ou « alright » qui précède un énoncé du type « let's get started ». Des actions non-vocales sont parfois engagées telles que le partage d'un document de travail pour orienter les participants vers le début de la réunion.

4- CONCLUSION

Les analyses que nous avons développées dans cet article visent à contribuer à la description de l'organisation située des actions sociales en prenant en compte les spécificités de l'environnement sociotechnique. Nous avons montré comment les participants tiennent compte localement du dispositif dans la coordination de leurs activités. Les ouvertures de réunions sont un lieu privilégié, mais non exclusif pour analyser la prise en compte

spécifique du dispositif et son imbrication dans la gestion de l'interaction.

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

PAR locuteur[2]

* téléphone

[chevauchements

(.) micro-pause

(0.3) pauses en secondes

/ \ intonation montante/ descendante\

`((rire))` phénomènes non transcrits

: allongement vocalique

`immédiat-` troncation

& continuation du tour de parole

= enchaînement rapide

`xxx` segment incompréhensible

`(il va)` transcription incertaine

`°bon°` murmuré

NOTATION DES GESTES[3]

% % indique le début/la fin d'un geste de PAR, décrit à la ligne suivante ;

Si à la ligne suivante ce n'est pas le geste du locuteur, mais celui d'un co-participant qui est décrit, alors son initiale figure au début de la ligne en minuscule. S'il s'agit du locuteur en train de parler, il n'y a pas d'initiale.

----> continuation du geste aux lignes suivantes

`Image 1` renvoie au moment précis auquel se rapporte le screen shot reproduit.

BIBLIOGRAPHIE

Arminen, I. (2005), 'Sequential order and sequence structure - the case of incommensurable studies on mobile phone calls', *Discourse Studies* **7**(6), 649--662.

Arminen, I. & Leinonen, M. (2006), 'Mobile phone call openings: tailoring answers to personalized summonses', *Discourse Studies* **8**(3), 339--368.

Asmuss, B. & Svennevig, J. (2009), 'Meeting Talk: An Introduction', *Journal of Business Communication* **46**(1), 3-22.

Barske, T. G. (2006), 'Co-constructing Social Roles In German Business Meetings: A Conversation Analytic Study', PhD thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Boden, D. (1994), *The business of talk : organizations in action*, Polity press, Cambridge.

Bonu, B. (2007), 'Connexion continue et interaction ouverte en réunion visiophonique', *Réseaux* **144**(5), 25-57.

Bonu, B. (2006), 'L'interaction visiophonique dans son contexte : le cas d'un "aparté silencieux', *Verbum : La pertinence du contexte : contributions de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle* **26**(2 - 3), 257-278.

Cardon, D. & Licoppe, C. (2000), 'Technologies de l'information et de la communication en entreprise : théories et pratiques', Ecole d'été de l'Association pour la Recherche Cognitive.

Charnet, C. (a paraître), 'Constitution de collections transversale et verticale : à la recherche de traces d'usages lors d'accès à des services d'un Espace Numérique de Travail (ENT)', *Cahiers de Praxématique*.

Denouël-Granjon, J. (2008), 'Les interactions médiatisées en messagerie instantanée Organisation située des ressources sociotechniques pour une coprésence à distance', Thèse, Université Montpellier III.

Ford, C. E. (2008), *Women speaking up : getting and using turns in workplace meetings*, Palgrave Macmillan, Basingstoke ; New York.

Fornel, M. d. (1994), 'Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique', *Réseaux* **12**(64), 107-132.

Garfinkel, H. (2007), *Recherches en ethnométhodologie*, Presses Universitaires de France, Paris.

Gibson, J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton-Mifflin.

[2] Tous les noms dans les transcriptions ont été changés.

[3] Inspirée des conventions ICOR 2007.

Hutchby, I. (2005), ''Incommensurable' studies of mobile phone conversation: a reply to Ilkka Arminen', *Discourse Studies* **7**(6), 663–670.

Hutchby, I. & Barnett, S. (2005), 'Aspects of the sequential organization of mobile phone conversation', *Discourse Studies* **7**(2), 147-172.

Lahlou, S. (2007), 'L'activité de réunion à distance', *Réseaux* **144**(5), 59-101.

Luff, P.; Hindmarsh, J. & Heath, C. (2000), Introduction, *in* Paul Luff; Jon Hindmarsh & Christian Heath, ed., 'Workplace Studies : Recovering Work Practice and Informing System Design', Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-26.

Mondada, L. (2007), 'Imbrications de la technologie et de l'ordre interactionnel', *Réseaux* **144**(5), 141-182.

Norman, D. A. (1999), 'Affordance, conventions, and design', *interactions* **6**(3), 38--43.

Périn, P.; Gensollen, M.; (1992), *La communication plurielle : l'interaction dans les téléconférences*, La Documentation française, Paris.

Périn, P.; Lacoste, M. & Mouchon, J. (1985), 'La visioconférence : aux limites d'une analyse conversationnelle', **3**(13), 137 - 147.

Relieu, M. (2002), 'OUVRIR LA BOITE NOIRE Identification et localisation dans les conversations mobiles', *Réseaux* **102-103**, 20-47.

Schegloff, E. A. (2002), Beginnings in the Telephone, *in* J.E. Katz & M. Aakhus, ed., 'Perpetual Contact: Mobile communication, private talk, public performance', Cambridge University Press, Cambridge, pp. 284-300.

Schegloff, E. A. (1986), 'The routine as achievement', *Human Studies* **9**, 111-151.

Schegloff, E. A. (1968), 'Sequencing in Conversational Openings', *American Anthropologist* **70**(6), 1075-1095.

Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973), 'Opening up closings', *Semiotica* **8**, 289-327.

Schmidt, K. (2000), The critical role of workplace studies in CSCW, *in* Paul Luff; Jon Hindmarsh & Christian Heath, ed., 'Workplace Studies Recovering Work Practice and Informing System Design', Cambridge University Press, , pp. 141-149.

Schmidt, K. (2002), 'The Problem with `Awareness': Introductory Remarks on `Awareness in CSCW", *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)* **11**(3), 285--298.

Schmitt, R. (2006), 'Interaction in work meetings', *Revue française de linguistique appliquée* **XI**(2), 69-84.

Schwartzman, H. B. (1989), *The meeting : gatherings in organizations and communities*, Plenum Press, New York.

Suchman, L. A. (2007), *Human-machine reconfigurations plans and situated actions second edition*, Cambridge University Press.

Witko, A. (2001), 'Le Conseil municipal Une analyse du discours en interaction dans un polylogue institutionnel', Thèse, Université Lyon 2.

Luff, P.; Hindmarsh, J. & Heath, C., ed. (2000), *Workplace studies : recovering work practice and informing system design*, Cambridge University Press, Cambridge, UK; New York, NY, USA

LA CONCEPTION D'UN SUPPORT NUMERIQUE PAR LES PERSONNES VIEILLISSANTES : APPROCHE SOCIOLOGIQUE DES TECHNIQUES MISES EN ŒUVRE ET IMPLICATION DES FUTURS USAGERS

Hélène Trellu,
Doctorante et Ingénieur d'études en Sociologie
Atelier de recherche Sociologique - Université de Bretagne Occidentale
helene.trellu@univ-brest.fr

Résumé : En s'appuyant sur un projet de recherche en cours, nous proposons de décrire et d'analyser l'implication des personnes âgées dans la conception d'un outil technique, et de relever les enjeux associés à cet outil pour les personnes.

Mots clés : personnes vieillissantes, usages, participation sociale, co-conception.

Summary : Relying upon an on going research project, we propose to study the implication of the elderly in the conception of a technical tool and to flag up the pros and cons associated with this tool.

Mots clés : ageing persons, uses, social participation, co-conception.

La conception d'un support numérique par les personnes vieillissantes : Approche sociologique des techniques mises en œuvre et implication des futurs usagers

Conjuguer technologies et vieillissement amène à répertorier au moins deux catégories de personnes et à voir apparaître une troisième en filigrane[1]. En effet, un certain segment de la population des retraités – « les seniors » – fait l'objet d'attentions fortes en termes d'adaptation des services et de propositions d'offres conçus tout public au vu d'un pouvoir d'achat considéré plus aisé et d'une appétence envers les nouvelles technologies. En revanche, les outils techniques proposés aux personnes les plus âgées par le secteur privé (opérateurs, concepteurs, etc.) concernent le plus souvent les dispositifs d'assistance et de surveillance. Pour cette tranche de la population, l'abondance des initiatives, des expérimentations et des innovations atteste de la prédominance des préoccupations en termes de surveillance médicale et d'assistance au handicap. Ces propositions peuvent alors renforcer les représentations déficitaires de la vieillesse.

Une troisième catégorie émerge, celle des personnes les plus âgées mais qui envisagent les technologies moins comme dispositifs d'assistance mais davantage comme vecteurs de communication. Pour être au plus près de leurs attentes, les concepteurs commencent à solliciter ces personnes dès la genèse des projets. En s'appuyant sur une expérimentation en cours, cette contribution interroge la participation des vieilles personnes dans la conception d'un outil. Les conditions de l'implication des personnes feront l'objet d'un premier point. L'outil conçu et les services proposés par les personnes seront précisés dans le second point.

[1] Un recensement des dispositifs technologiques à destination des vieilles personnes a été réalisé à partir de plusieurs sites internet et de deux requêtes portant sur « vieillissement/technologies » et « vieillissement/maison de retraite » sur le moteur de recherche Google.

1 - LA CONCEPTION DU DISPOSITIF TECHNOLOGIQUE : IMPLIQUER LES ACTEURS

La contribution s'appuie sur le projet de recherche Companym@ges dont l'objectif général est de développer une plate forme de services basée sur l'image. La partie dédiée aux personnes âgées correspond à un sous projet et porte sur le développement des possibilités de contacts entre la personne et son entourage. La plateforme technique envisagée au sein d'une maison de retraite a pour objectif de participer au maintien, et éventuellement à la restauration, des maillons entre les différents réseaux sociaux autour de la vieille personne : réseau familial (filiation, alliance, fratrie), réseau amical et réseau des professionnels. Le dispositif conçu pour Companym@ges proposera des solutions techniques discrètes, en accord avec le cadre de vie des personnes, et la diversité de leurs souhaits et de leurs usages (Companym@ges, Ed5).

1.1 – Le projet technique et l'expérimentation

Le dispositif conçu doit permettre de délivrer un ensemble de services de communication et d'accès à des informations. Ces services sont basés sur l'image : aide par l'image, mise en relation au sein d'un réseau social, présentation sur l'écran de télévision de services innovants.

L'outil technique analysé est appelé plate-forme, voire dispositif, par les acteurs du projet ; il se compose d'un téléviseur, d'une télécommande et d'un boîtier. Devant les fortes réticences des personnes âgées à l'introduction d'un ordinateur au sein de leur logement, le parti pris adopté est de s'appuyer sur un outil du quotidien pour permettre une continuité des usages. Les personnes maîtrisent toutes l'usage de leur téléviseur et de la télécommande. La présence d'un boîtier à proximité de la télévision, ne modifie ni leurs habitudes ni leurs schèmes de référence, par contre, elles peuvent accéder à de nouvelles fonctionnalités à travers les services identifiés.

L'expérimentation de l'outil conçu est réalisée au sein d'une résidence gérée par le CCAS (Centre Communal d'Action Sociale) de la ville de Brest. Les résidents sont très majoritairement des femmes, seulement 7 hommes sont présents pour un total de 79 résidents. La moyenne d'âge des résidents est de 86 ans avec une dispersion des âges assez importante. A ce jour, l'établissement accueille 30 personnes souffrant de différents degrés de handicaps. Au départ, il avait le statut de foyer logement mais depuis le 1er février 2009, la ville a transformé cette résidence en Etablissement d'Hébergement pour Personnes Agées Dépendantes (EHPAD), statut qui doit permettre l'accueil de personnes âgées plus dépendantes.

1.2 - Introduire des vieilles personnes dans un processus de conception

Plusieurs travaux sur l'usage des techniques (Akrich, 1993, 1998 ; Latour, 1992) ont montré comment les usagers peuvent prendre place dans les processus d'innovation. Le terme d'usager est préféré à celui d'utilisateur car il permet d'intégrer l'appropriation par l'individu des objets et des technologies, la sociologie consacrée aux logiques et procédés des usages ayant mis en relief l'écart entre les usages prescrits et les usages effectifs. D. Cardon (2005) souligne que « l'innovation prend autant naissance dans les pratiques des usagers que dans les laboratoires des centres de recherche publics ou industriels ». M. De Certeau (1980) est l'un des premiers chercheurs à souligner les usages détournés de l'outil par les usagers, en analysant les ruses et les bricolages qu'ils mettent en œuvre pour utiliser l'outil selon leurs besoins.

L'intégration du point de vue des usagers dans la conception de l'outil apparaît alors nécessaire pour concevoir le dispositif le plus approprié pour une utilisation optimale.

La perspective engagée par les équipes technique et sociologique dans le projet est celle de la collaboration de plusieurs acteurs tout au long du processus de conception. Ainsi sont associés au projet les personnes âgées, les professionnels employés de la résidence et les acteurs du réseau de la vie collective (mairie de quartier, associations).

Cette recherche implique les vieilles personnes dans le processus de conception, ce qui diffère de la situation de passivité et de dépendance à laquelle elles sont souvent associées. Les facteurs de vulnérabilités qui peuvent être attachés à la vieillesse sont souvent prétextes à exclusion ou tout au moins à un éloignement de ces personnes aux espaces de décision. L'implication des personnes évite deux écueils importants : l'insuffisance de prise en compte de l'usager au moment de la conception d'une technologie et l'*a priori* fréquent selon lequel l'âge des personnes serait un facteur limitant l'usage des technologies.

En favorisant une approche participative (constitution d'un réseau élargi de partenaires dont les personnes elles-mêmes) plutôt qu'une approche experte (énonciation d'une connaissance à un moment donné par un spécialiste, intervention ponctuelle), on suppose que le projet peut être facteur de développement personnel pour les personnes. Inscrire les personnes âgées dans un projet dès le démarrage, les inclure dans le processus de création de l'outil technique engagent une reconnaissance de la pertinence et de la légitimité de leur discours. Ce rôle attribué aux vieilles personnes dans la recherche les positionne comme des acteurs citoyens et non seulement comme des bénéficiaires d'un service.

1.3 – Des séries d'enquête à trois modalités et renouvelées dans le temps

Les personnes participant au projet ont été sollicitées à différentes reprises et de diverses manières pour les intégrer à toutes les étapes du processus de conception.

- L'observation

Le premier contact avec le terrain, en rencontrant la directrice, a permis de prendre connaissance des données sociographiques caractérisant la résidence. Ensuite un temps d'observation au sein de la résidence s'est imposé pour percevoir les choses dans « les conditions matérielles et sociales, dans l'« ambiance » où elles se sont effectivement déroulées » (Schwartz, 1993). L'observation permet entre autres d'avoir accès aux pratiques non officielles et à une dimension plus intime des événements. D'une manière générale, « l'objectif final de l'observation est de trouver une signification sociologique aux données recueillies, de les classer et de mesurer leur degré de généralité » (Peretz, 1998). L'observation est une méthode efficace pour

s'imprégner d'une réalité sociale, d'un objet d'étude.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation avait pour but d'appréhender le fonctionnement ordinaire de la résidence. Saisir les relations entre les résidents eux-mêmes, entre les résidents et le personnel renseigne sur l'ambiance de l'établissement et sur la manière de l'habiter.

- Le temps des rencontres

L'enquête qualitative se fonde également sur le recueil d'entretiens, formels ou informels, de type collectif et/ou individuel (bilan des rencontres en annexe).

La première phase des rencontres consistait à présenter le projet et à définir la démarche méthodologique envisagée tout d'abord aux professionnels de la résidence, puis aux résidents. Ces rencontres, sous forme de réunions de travail, participent également à la prise de contact avec l'établissement.

Les réunions collectives (focus group) permettent de provoquer une discussion ouverte entre les différents participants sur des possibilités de services que pourrait offrir le dispositif technique. Lors de ces rencontres, les personnes sont invitées à formuler leurs attentes dans le but de faire émerger voire de tester de nouvelles idées de services. Cette méthode reconnaît aux participants leur qualité d'experts en leur donnant la parole et en favorisant leur implication.

Les entretiens individualisés avec les résidents favorisent la compréhension des pratiques et des représentations et significations accordées aux pratiques. Les entretiens de type semi-directifs abordent trois grandes thématiques :

- Les différentes configurations relationnelles autour de la personne sont répertoriées, c'est-à-dire l'ensemble des personnes (famille, amis, professionnels, voisins) avec lesquelles la personne est en contact, qu'il s'agisse d'une relation d'aide professionnelle, familiale ou autre, ou de relations sociales variées (visites, conversations téléphoniques, échanges de courrier, activités diverses, promenade, etc.).

- Les attentes des personnes en termes de services sont questionnées, tant au niveau de leurs dépendances (en matière de services, d'assistance médicale par exemple) que de leurs centres d'intérêts et d'activités au quotidien.

- Les usages des techniques sont appréhendés, à savoir quels sont les outils techniques utilisés (ex. télévision, lecteur DVD, téléphone, téléalarme…), à quelle fréquence ils sont mobilisés, qui a initié les personnes à ces objets ; sans oublier l'identification des freins à utiliser les technologies.

- Les tests des maquettes

Parallèlement à l'identification des services, l'équipe technique et un ergonome ont réalisé une maquette du dispositif. La maquette concrétise le dispositif par la visualisation sur un écran de télévision des services envisagés. Elle présente également la manière dont l'usager va pouvoir consulter les services, naviguer d'un service à l'autre à l'aide d'une télécommande. Le travail de l'ergonome consiste à définir l'ergonomie de l'interface TV et son interaction avec la télécommande. Des tests de la maquette sont ensuite réalisés auprès des résidents : couleurs, polices, navigation, etc. Leurs remarques conduisent à apporter des modifications à la maquette, ainsi tout à tour, quatre maquettes ont été proposées et testées. Les présentations des maquettes ont pris la forme de réunions collectives puis de tests individuels. Lors des tests individuels, des scénarios étaient proposés aux résidents (exemples : « Consulter un album photos », « Lire un article de sport »). Les scénarios sont énoncés dans un ordre croissant de difficulté pour que les personnes puissent intégrer au fur et à mesure le mode de fonctionnement de l'interface. Cela permet de repérer les actions qui posent le plus de difficultés.

La méthode d'enquête adoptée favorise la connaissance des personnes et l'implication de ces dernières dans le projet.

2 - DES SERVICES POUR LES VIEILLES PERSONNES ET PENSES PAR ELLES

La posture méthodologique adoptée conduit à un dispositif au plus près des attentes des personnes, mais elle suscite également une certaine forme d'agir sur le quotidien.

2.1 - Le projet : un espace où se développe le pouvoir d'agir

Une des dimensions fortes du projet Companym@ges est la possibilité offerte aux

vieilles personnes de participer à la conception de l'outil. L'intégration de ces personnes suppose des relations suivies avec l'équipe projet. Le travail de collaboration fait naître un collectif de groupe : entre les résidents mais également entre l'ensemble des partenaires. Les réunions et les rencontres informelles au sein de la résidence sont des temps où les personnes se retrouvent, échangent autour de l'objet et de la vie quotidienne. La dynamique de groupe crée de nouvelles sociabilités et participe à une redéfinition des rôles et missions de chacun. On assiste alors à une redynamisation des personnes qui retrouvent une estime d'elles mêmes, une utilité sociale. Leur implication dans le projet stimule l'envie d'apprendre, de partager, de décider. Il faut noter que cette participation active des uns et des autres tient au temps planifié dans la recherche pour les discussions et aux relations régulières qui ont permis des échanges de confiance. Les conditions doivent être créées pour permettre aux vieilles personnes de s'impliquer et de participer aux décisions qui les concernent, à savoir ici les orientations qu'elles donnent au dispositif technique.

En ce sens, on s'approche ici du concept d'*empowerment* développé par les recherches canadiennes et anglo-saxonnes. Michèle Charpentier (coll. Maryse Soulières, 2007) a étudié l'expérience de « placement » et d'hébergement des personnes âgées et la marge de pouvoir et de liberté dont elles disposent dans ce nouveau lieu de vie. Dans cet ouvrage, elle interroge le quotidien des personnes hébergées en mobilisant le concept d'*empowerment* qu'elle entend « comme un processus qui vise à développer ou renforcer l'autonomie décisionnelle des individus et des groupes qui subissent de l'exclusion sociale » (2007, p.35).

Les formes du pouvoir d'agir peuvent être diverses et dépendent tout autant des possibilités offertes aux individus par les institutions, les collectivités, les professionnels etc. que de la manière dont ils se saisissent de ce pouvoir. L'équipe de sociologie par les différents rôles qu'elle occupe dans la recherche (connaissance de la population, identification des attentes, médiation entre les différents groupes, etc.) occupe une place privilégiée pour repérer les espaces où se développe le pouvoir d'agir des vieilles personnes. A ce stade de la recherche, trois espaces peuvent être répertoriés.

- Le premier, d'ordre plus général, concerne le pouvoir de donner son avis et d'être entendu. Le sociologue est l'interlocuteur privilégié pour les résidents dans le cadre du projet, il est celui qui facilite l'accès à la prise de parole par l'intermédiaire des entretiens et de la mise en place de réunions collectives.

- L'intégration des résidents à un projet de recherche leur ouvre l'espace de conception du dispositif et leur donne un pouvoir sur l'outil (sa forme, les usages envisagés).

- Le troisième espace repéré est celui des interactions. Le pouvoir d'interagir est mobilisé lorsque les résidents imaginent des services pouvant les mettre en relation avec un entourage élargi. Le suivi de l'expérimentation donnera l'occasion d'observer les potentialités du dispositif au niveau des échanges réalisés, des liens créés, maintenus ou recréés.

2.2 - Le dispositif envisagé et les services proposés

L'approche sociologique se propose de déconstruire les représentations des besoins supposés des personnes et de comprendre ce qui fait sens pour elles dans l'usage de l'outil technique. L'enquête de terrain permet d'identifier les attentes des résidents et du personnel de la résidence en termes de services disponibles sur la plate-forme (Trellu, Pennec, 2008). Les services imaginés sont classés par domaine :

- Communiquer avec l'entourage ;
- S'informer, accéder aux informations ;
- La gestion du quotidien ;
- Jouer seul(e) ou à plusieurs.

Les idées de services des deux premiers domaines émanent des rencontres avec les personnes âgées. Une des attentes fortes du dispositif est de communiquer plus facilement ou différemment avec leurs proches. Elles expriment la volonté d'entrer en communication avec leur entourage (services de téléphonie, de photos, de messages, de visiophonie). L'éloignement géographique des proches donne un sens à ces services. Cependant mettre l'accent uniquement sur les possibilités de relations intra-familiales limite à une frange de la population l'intérêt porté au

dispositif. Certaines personnes rencontrées se détournent du projet s'il se confond à ce type de services. Plusieurs raisons peuvent être avancées : soit parce que les individus disposent de suffisamment de relations sur ce plan, soit parce qu'ils ne disposent pas d'un réseau familial ou ne souhaitent pas y faire appel, soit parce que leur réseau familial ne possède pas l'équipement nécessaire[2] (ordinateur, connexion internet) à ce mode de communication.

La co-construction de l'outil souligne cette limite de l'appel à la famille et oriente le projet vers des outils de communication plus large. L'hypothèse émise suppose que l'ouverture sur d'autres réseaux relationnels que le réseau familial, élargit l'intérêt porté au dispositif technique. Un des espaces d'innovation de la plate-forme réside, d'une part, dans l'implication du champ relationnel autre que familial, et d'autre part, dans le maintien de la citoyenneté. Des modalités d'échanges sont à réinventer avec les anciens voisins et les amis lointains.

Les entretiens réalisés avec les résidents donnent à voir l'importance accordée au quartier, à la ville. Sortir de la résidence, aller se promener, faire ses courses sont des activités qui rythment la journée des personnes. Elles apprécient de pouvoir continuer à habiter la ville et à parcourir le territoire. Quand certaines personnes profitent de l'emplacement de la résidence au cœur du quartier, d'autres plus limitées dans leurs capacités à se déplacer restent enfermées au sein de la structure. Pour ces dernières, cela signifie parfois un repli sur le logement, une baisse des sociabilités et un nécessaire réaménagement des temps de la journée. Les services centrés sur les informations relatives au quartier attirent les résidents qui s'imaginent parcourir virtuellement le quartier à travers des photos ou des vidéos. En ce sens, le dispositif technique permet d'envisager de nouveaux liens avec le monde extérieur. Etre au courant de l'actualité du quartier, c'est une manière de garder un contact, une prise avec le territoire. En proposant des services davantage liés à la vie de quartier, les technologies peuvent mobiliser les différents registres du lien social, c'est-à-dire ne pas se contenter de favoriser les relations avec les proches familiaux mais également de proposer des modalités d'échanges avec des structures, des associations, des collectifs d'habitants…

Les services qui peuvent être regroupés dans les catégories « gestion du quotidien » et « jeux » ne sont pas de l'initiative des résidents mais ont été validés par eux. Les professionnels de la résidence évoquent la possibilité de diffuser des informations relatives à la vie au sein de la résidence. Au départ, les résidents étaient réticents à cette offre de services car ils disposent déjà de plaquettes papier. De plus, une personne à l'accueil peut répondre aux demandes d'information sur le fonctionnement global de la résidence. Au final, ils ne rejettent pas ces services qui permettent un élargissement et l'instantanéité des informations. De plus, ils accueillent positivement la possibilité d'avoir un trombinoscope du personnel. Par contre, le service agenda n'est pas plébiscité par les résidents qui semblent préférer leur propre agenda papier.

La possibilité de créer un service de jeux n'a été évoquée ni par les résidents ni par le personnel. L'éventualité d'une fonctionnalité loisirs a été formulée par l'équipe initiatrice du projet et les réactions sont favorables. Les personnes rencontrées sont pour certaines très assidues aux activités jeux organisées à la résidence par le club du quartier. Ces jeux (dominos, cartes, scrabble…) sont ouverts à l'ensemble des résidents et aux retraités du quartier ce qui permet l'ouverture de la résidence sur l'extérieur. D'une manière générale, les résidents plébiscitent les services tournés vers la récréation. Un service ludique leur permet d'envisager des jeux avec des personnes éloignées géographiquement ou encore des jeux par équipe.

Les services que les personnes souhaitent consulter sur leur écran de télévision à l'aide d'une simple télécommande peuvent être pensés au regard des nouveaux usages d'Internet.

2.3 – Des potentialités du web 2.0 dans les dispositifs dédiés aux vielles personnes

Le web 2.0, qui fait référence à la deuxième génération de web, est caractérisé par des applications plus simples qui visent une plus grande participation des internautes au contenu

[2] Les personnes de l'entourage doivent avoir accès à un ordinateur et à une connexion internet pour entrer en contact avec la personne.

véhiculé. Plus que l'attrait pour une technologie en vogue, notre intérêt pour le web 2.0 réside dans la capacité à penser ces potentialités, plus particulièrement les dimensions d'interactivité et de participation, dans les outils destinés aux personnes âgées. Comment ces deux dimensions peuvent-elles être intégrées dans les dispositifs ?

Une caractéristique essentielle du web 2.0 est l'ouverture ; ainsi un outil ouvert est un outil qui permet aux personnes d'intégrer des réseaux sociaux larges et d'y participer. Reprenant V. Lemieux (1999), M. Forsé définit le réseau social comme « un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs. Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple) ou non (comme un réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverse (pouvoir, échanges de cadeaux, conseil, etc.), spécialisées ou non, symétriques ou non » (Forsé, 2008, p. 10). La notion de réseau social se développe surtout à partir des années 1970[3], dont plusieurs ouvrages récents font état (Degenne et Forsé, 2004 ; Mercklé, 2004). La difficulté dans le cadre de notre recherche est de penser le dispositif de manière la plus ouverte possible tout en mettant à disposition des résidents un outil qu'ils souhaitent investir. Les sociologues ont eux-mêmes contribués au début du projet à la réduction de l'individu en adoptant une posture trop familialiste qui mettait l'accent trop fortement sur les services de mise en relations intra-familiales. Ce point a fait l'objet d'une redéfinition au cours du projet pour s'orienter davantage vers les interactions avec l'entourage au sens large : familles mais également professionnels, anciens voisins, amis, collectivités etc.

Les résidents peuvent recevoir des informations relatives au quartier, à la ville. Mais ils sont également diffuseurs d'informations sur leur résidence. L'établissement accueille dans ses locaux une association, TV Résidence, productrice de reportages vidéos réalisés par et pour les personnes retraitées du quartier. Les bénévoles de cette association réalisent 5 magazines de 52 minutes par an, ces derniers sont diffusés dans l'ensemble des résidences de personnes âgées du département et sur une chaîne câblée. A l'automne 2009, elle diffusera également ses reportages sur une nouvelle chaîne de télévision locale. Un des reportages de l'association sera consacré à l'expérimentation du dispositif, les résidents participant au projet témoigneront de l'usage ou non de l'outil. Une autre association locale qui a pour objectif de diffuser l'information, la communication et l'expression dans le quartier réalisera un article sur l'expérimentation avec les résidents. A travers ces deux initiatives, les « expérimentateurs » auront l'occasion de s'exprimer sur le dispositif en donnant leurs avis et recommandations.

Les outils technologiques peuvent permettre la construction et l'articulation de deux territoires : l'un virtuel et l'autre réel. La communication numérique si elle permet d'échanger avec des personnes éloignées géographiquement semble renforcer surtout les liens locaux, les réseaux de proximité (Goldenberg et Levy, 2009). Les services identifiés par les résidents sont en adéquation avec ce résultat. Les personnes souhaitent avant tout réinvestir le territoire proche par l'accès aux informations locales, l'inscription dans leur ancienne territorialité. Si elles ne se promènent plus autant dans le quartier, elles souhaitent pouvoir le parcourir virtuellement.

3 - CONCLUSION

A ce stade du projet, celui où l'outil conçu est prêt à être expérimenté, plusieurs remarques sur les résultats de l'implication des personnes peuvent être avancées.

Le premier constat est la dynamique qu'engendre le projet au sein de la résidence et plus particulièrement pour les personnes impliquées. Les résidents tiennent ici deux rôles qu'ils perçoivent valorisants pour eux : celui de co-concepteurs de l'outil, en précisant leurs attentes et en réagissant aux maquettes successives, et celui d'expérimentateur d'un dispositif.

Le second résultat concerne les renégociations régulières des orientations du projet suite aux échanges avec les vieilles personnes. Au-delà des attentes formulées par les résidents, la confrontation de l'équipe de chercheurs et

[3] L'étude des réseaux sociaux prend racine dans les travaux de G. Simmel (1908), de J. Moreno (1934), ou encore de Barnes (1954) qui fait référence pour la première fois au terme de « social network » dans un article en 1954.

d'industriels au quotidien des personnes conduit à un travail de dé-construction et construction des outils proposés et des usages projetés.

Pour conclure, l'implication des personnes dans le processus d'innovation a permis de mettre en scène les réflexions concernant les outils techniques susceptibles d'accroitre la participation sociale et la citoyenneté des vieilles personnes.

BIBLIOGRAPHIE

Akrich, M. (1993), « Les objets techniques et leurs utilisateurs, de la conception à l'action », *Raisons pratiques*, n° 4, p. 35-57.

Akrich, M. (1998), « Les utilisateurs, acteurs de l'innovation », *Education permanente*, n° 134, p. 79-89.

Barnes, J. A. (1954), "Class and Committees in a Norwegian Island Parish", *Human Relations*, VII, 1, p. 39-58.

Cardon, D. (2005), « Innovation par l'usage », in A. Ambrosi, V. Peugeot, D. Pimienta (coord), *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information*, C&F Editions.

Certeau De, M. (1980), *L'invention du quotidien*, Unité Générale d'Editions.

Charpentier, M., Soulières, M. (coll.) (2007), *Vieillir en milieu d'hébergement. Le regard des résidents*, Presses de l'Université du Québec.

Degenne, A., Forsé, M. (2004) (2e éd.), *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin.

Forsé, M. (2008), « Définir et analyser les réseaux sociaux. Les enjeux de l'analyse structurale », I*nformations sociales* 2008- 3 (n° 147), p 10 – 19.

Goldenberg, J., Levy, M. (2009), Distance Is Not Dead: Social Interaction and Geographical Distance in the Internet Era, *http://arxiv.org/abs/0906.3202*.

Latour, B. (1992), *Aramis, ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte.

Lemieux, V. (1999), *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris, PUF.

Mercklé, P. (2004), *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte.

Moreno, J. L. (1934), *Who Shall Survive ?*, traduction française : Fondements de la sociométrie, Paris, PUF, 1954.

Peretz, H. (1998), *Les méthodes en sociologie : l'observation*, La Découverte – Repères, Paris

Schwartz, O. (1993), « L'empirisme irréductible » (postface), in Anderson, N., *Le hobo – Sociologie du sans-abri*, Nathan., coll Essais et Recherches

Simmel, G. (1999 [1908]), *Sociologie, études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF.

Trellu, H., Pennec, S. (2008), Dispositif technologique et personnes vieillissantes : territoires et réseaux relationnels, *Rapport de recherche 2*, Companym@ges-AIPA, ARS-UBO, Brest.

Sites consultés pour identifier les occurrences les plus fréquentes dans les associations opérées entre vieillissement et technologie :

http://www.senioractu.com/

http://www.seniorscopie.com/

http://www.agevillage.com/

http://www.agevillagepro.com/

http://www.lamaisondelautonomie.com/

http://www.silverlife-institute.com/

TRANSMISSION DES CONNAISSANCES ET CONCEPTION NUMERIQUE : ARTICULATION DES FONCTIONNEMENTS VISUELS ET VERBAUX DANS LE GENRE E-CONFERENCE

Florimond Rakotonoelina
Maître de conférences en sciences du langage
florimond.rakotonoelina@univ-paris3.fr

Adresse professionnelle
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 ★ UFR DFLE ★ EA 2290 SYLED-CEDISCOR ★
46 rue Saint Jacques ★ F-75005 Paris

Résumé : Cette recherche s'ancre dans le domaine de l'analyse des discours de transmission des connaissances et porte sur un genre discursif particulier, l'« e-conférence », avatar sur le web de la conférence traditionnelle. L'objectif de l'article est de poser les jalons d'une étude raisonnée des fonctionnements visuels et verbaux spécifiques de ce genre à partir d'un corpus exploratoire composé d'instances d'e-conférences relevant de différentes philosophies d'enseignement.

Summary: This article proposes a framework to analyse visual and verbal functioning of a specific discursive genre called "e-lecture" or "web-lecture", which can be considered as an electronic equivalent of the traditional lecture. It takes into account the plasticity of the genre and shows that visual and verbal functioning of an e-lecture depends on three philosophies of adult education to which it can be associated: liberal adult education and/or progressive adult education and/or radical adult education.

Mots clés : analyse du discours, discours de transmission des connaissances, e-formation, e-conférence, graphiques, séquences textuelles

Keywords: discourse analysis, discourse for knowledge transmission, e-learning, e-lecture, graphics, text types

Transmission des connaissances et conception numérique : articulation des fonctionnements visuels et verbaux dans le genre e-conférence

Cette recherche s'ancre dans le domaine de l'analyse des discours de transmission des connaissances (Beacco et Moirand 1995) et porte sur un genre discursif particulier, l'« e-conférence », avatar sur le web de la conférence traditionnelle. L'objectif de l'article est de poser les jalons d'une étude raisonnée des fonctionnements visuels et verbaux spécifiques de ce genre à partir d'un corpus exploratoire composé d'instances d'e-conférences relevant de différentes philosophies d'enseignement. La recherche a une triple visée : décrire et définir, par l'analyse, un genre fortement répandu sur le web mais peu étudié ; permettre une compréhension accrue du fonctionnement des différentes philosophies d'enseignement mises en œuvre dans ce genre par l'analyse des discours ; proposer une méthodologie qui permette de saisir l'hétérogénéité sémiotique d'un corpus de pages web en observant, dans un premier temps, les fonctionnements visuels et, dans un second temps, leur articulation avec les données verbales. Ce triple objectif vise *in fine* la reconnaissance et la production des discours de transmission des connaissances en e-formation relevant du genre e-conférence.

Après avoir spécifié le contexte de la recherche, l'objet d'étude et la démarche générale de l'analyse, on présentera, à partir des philosophies d'enseignement qui fondent la plasticité du genre, le corpus et le dispositif d'observation. Puis on exposera les résultats d'analyse en abordant successivement les configurations graphiques et leurs relations avec les séquences textuelles.

1. E-FORMATION, E-CONFERENCES ET CATEGORIES D'ANALYSE

Parmi les offres de formation en France, on constate que l'ingénierie de la formation à distance renvoie à différentes réalités centrées parfois sur les technologies de la communication et de l'information, parfois sur les aspects juridiques, éthiques et économiques ou encore sur la gestion de projets, etc. Dans ces offres, peu de place est faite à la question des discours de transmission des connaissances pour deux raisons me semble-t-il : soit on considère que ces discours ne posent pas de problème particulier et on les envisage dans leur rôle élémentaire de « transmetteur » de contenus de connaissance, d'où l'absence d'un cadre réflexif sur les discours censés les véhiculer ; soit on ne sait pas comment les traiter, ce qui s'avère plus probable, c'est-à-dire qu'on ne sait pas comment les penser à l'intérieur d'un cadre méthodologique et théorique qui permette de les concevoir, aux deux sens du terme, comprendre et générer.

Assurant un enseignement autour des discours de transmission des connaissances en e-formation, il m'a semblé essentiel de proposer un cadre réflexif pour une analyse de ces discours (Rakotonoelina à paraître) dont l'objectif serait d'amener les étudiants à décrypter les configurations d'un genre de discours particulier (Bakhtine 1984), l'e-conférence, pour leur permettre en retour de concevoir des textes en référence à ce genre et de participer, ce faisant, à l'ingénierie des connaissances en e-formation. Pour qu'il soit besoin de l'analyser, on postule le principe de l'opacité du discours (Foucault 1969 : 65-67, Maingueneau 2001) et on considère l'analyse du discours comme une « discipline transitoire » (Courtine et Marandin 1981 : 32), miroir des discours existants et canevas des discours à venir. Ce contexte conduit à préciser ce qu'on entend par e-formation et par e-conférence et à présenter la démarche d'analyse générale que l'on adopte.

1.1. E-formation et discours de transmission des connaissances

D'une personne à l'autre, l'e-formation réfère à des conceptions différentes (Hannum 2008 : 101). Aussi, j'exposerai la manière dont je l'envisage en lien avec les discours de transmission des connaissances.

Premièrement, je parle d'e-formation lorsqu'à l'origine les discours de transmission des connaissances, qui en sont le point nodal, ont

été spécifiquement élaborés (c'est-à-dire conceptualisés, scénarisés et édités) pour le support auquel ils se destinent, à savoir le web, et lorsque ces discours prennent en compte les modalités qui caractérisent d'un point de vue cognitif les processus d'acquisition des connaissances (Anderson 1989, 2000). Autrement dit, une e-formation suppose une médiatisation entendue au sens de mise en forme propre à un média (Peraya 2005 : 32). Deuxièmement, je limite l'e-formation à la formation ou apprentissage ou enseignement basé sur le web (de l'anglais « *web-based training* », « *web-based learning* » et « *web-based teaching* ») dans la mesure où, à l'heure actuelle, le protocole « *hypertext transfert protocol* » (« http ») est le plus populaire et le plus accessible. Depuis plusieurs années d'ailleurs, de nombreux travaux dans le domaine de l'e-formation ne prennent plus en compte que les spécificités du web (voir par exemple Huerta, Ryan et Igbaria 2003, Driscoll et Carliner 2005, Esnault éd. 2008). Troisièmement, j'étends l'e-formation au-delà des cadres institutionnels (universités, organisations, etc.) considérant que ces cadres n'ont ni le monopole de l'e-formation ni celui des discours de transmission des connaissances. En effet, un adulte peut se former tout au long de sa vie pour son développement personnel ou dans le cadre d'une évolution de carrière par le biais d'une formation traditionnelle et/ou par ses propres moyens, recourant à l'autoformation, considérée comme un « nouveau modèle de référence » (Ait-Abdesselam 2006) dans nos sociétés en mutation.

L'e-formation ainsi conçue se trouve à la rencontre des discours de transmission des connaissances, du web et de l'(auto)formation. Dans ces circonstances, il y aurait situation de formation toutes les fois où le destinateur posséderait un savoir supérieur à celui du destinataire, savoir qu'il est obligé ou désire faire partager par le truchement de discours dont la visée serait de transmettre des connaissances à des fins didactiques et qui seraient identifiables par des configurations particulières (définitions, exemples, etc.) [1]. Le web regorge de situations de ce type, mais la valeur formatrice de ces situations est entièrement déterminée par l'usage que le destinataire fait des discours.

1.2. Un objet d'étude : l'e-conférence

Parmi l'ensemble des discours de transmission des connaissances disponibles en e-formation, on restreint l'objet d'étude à l'e-conférence (de l'anglais « *e-lecture* » ou « *web lecture* »), genre discursif à visée didactique.

Une conférence traite en principe d'un sujet particulier et se définit comme un discours didactique. Plus précisément, lors d'une conférence, des connaissances font l'objet d'un exposé didactique. Pour sa part, l'e-conférence serait en quelque sorte un prolongement médiatisé pour le web (voir *supra*) de la conférence traditionnelle, si l'on admet que les genres digitaux présentent une certaine stabilité par rapport à leurs pendants traditionnels (Yates et Sumner 1997, Rakotonoelina 2002).

Les travaux sur les conférences sont nombreux et se situent, la plupart du temps, entre recherche fondamentale et recherche appliquée (voir par exemple Farrah 1990, Bligh 2000, Brown et Race 2002, Horgan 2003, Carliner 2005). Les résultats de ces recherches sur l'apprentissage frisent souvent la controverse, certains montrant l'efficacité de la conférence, d'autres son faible rendement par rapport à d'autres formes d'enseignement [2]. Quoi qu'il en soit, force est de constater que l'e-conférence est la forme d'enseignement la plus répandue sur le web. Elle s'appuie généralement sur une approche cognitive de l'apprentissage dans la mesure elle met en œuvre des stratégies et des techniques qui permettent d'améliorer l'efficacité des processus de mémorisation des connaissances nouvelles (Ausubel, Novak et Hanesian 1978, Cooper 1993, Ertmer et Newby 1993, Ally 2008). Dans le cadre d'une e-conférence, le destinateur est responsable de la transmission

[1] J'adapte et je transpose à la formation les trois définitions croisées qui caractérisent les discours dits didactiques chez Moirand (1992 : 10) : la définition situationnelle, la définition formelle et la définition fonctionnelle.

[2] Il ne s'agit pas ici d'entrer dans ce débat mais de rallier une position neutre, comme celle d'Horgan qui constate dans le cadre de l'université qu'il n'y a pas *un* modèle de conférence que les étudiants solliciteraient plus qu'un autre, mais plusieurs, l'efficacité de la conférence reposant essentiellement sur sa structure, son « style », sur les explications et les démonstrations fournies (2003 : 88-89).

et de la médiatisation des connaissances et le destinataire responsable de son apprentissage puisqu'il doit faire preuve de motivation s'il souhaite apprendre (Ally 2008 : 28). Dans la majorité des cas, une e-conférence s'actualise par des productions discursives écrites destinées à la lecture, montrant que l'écrit et la lecture restent essentiels pour la transmission et l'acquisition des connaissances (Goodfellow et Lea 2007 : 88). Le découpage des connaissances s'opère par paquets (Miller 1956) et correspond toujours, matériellement, à plusieurs pages web à travers lesquelles le destinataire navigue soit à l'aide d'icônes symbolisant les pages suivantes ou précédentes et/ou soit à l'aide d'un menu de navigation.

Une e-conférence ne constitue pas nécessairement un site web à part entière et peut n'en constituer qu'une sous-partie – les autres parties pouvant être consacrées à d'autres e-conférences ou d'autres genres discursifs. De même, elle peut apparaître sur différents genres de sites dès lors que l'e-formation ne se restreint plus aux institutions reconnues historiquement et socialement comme formatrices. Généralement, on les rencontre aussi bien sur des sites de services que sur des sites d'information, sur des sites personnels ou des sites communautaires – selon la typologie des genres de sites web proposée par Badre (2002) et Lawrence et Tavakol (2007) [3]. Ainsi, une e-conférence peut par exemple s'actualiser sur un site d'information qui se désigne lui-même comme « site d'information », ce qui rend *a priori* l'identification de l'e-conférence ambiguë. De la même manière, une e-conférence peut par exemple être désignée par le destinateur de « magazine », ce qui ne laisse pas supposer la réalisation d'une instance du genre e-conférence. En fait, l'ambiguïté de la visée informative et/ou formative d'une e-conférence est due à la valeur que lui confère le destinataire (voir 1.1.), à la désignation de sens commun que lui attribue le destinateur, au genre du site, mais aussi à ses propriétés cognitives. En effet, une e-conférence est d'abord perçue comme un ensemble d'informations avant d'être considérée comme un ensemble de connaissances que l'on peut ou non acquérir. Pour reprendre les termes de Bligh (2000 : 20), on peut dire que les conférences servent avant tout à « enseigner de l'information » (de l'anglais « *teach information* »).

Pour procéder à l'analyse du genre, on opère à deux niveaux : celui des catégories interprétatives et celui des catégories descriptives. C'est cette démarche que j'explicite dans la section suivante.

1.3. Une démarche d'analyse : des catégories interprétatives aux catégories descriptives

L'analyse du discours, telle qu'on la conçoit au SYLED-CEDISCOR [4], prend ancrage dans la linguistique et décrit le discours à partir de ses configurations linguistiques et discursives. Les résultats de la description sont ensuite interprétés à la lumière d'« ailleurs » qui font référence à des domaines disciplinaires connexes à la linguistique (voir Moirand 1994).

Pour l'analyse du genre e-conférence, la démarche que j'adopte est différente : je ne pars plus des configurations linguistiques et discursives comme cela se fait en linguistique des discours pour aboutir à des interprétations (locales ou globales), mais de cadres interprétatifs empruntés au domaine des sciences de l'éducation. Cette démarche tient à la spécificité de l'objet d'étude et à la finalité que j'assigne à cette recherche. Dans un premier temps, ces cadres interprétatifs, que je considère comme des catégories interprétatives, servent, entre autres, à construire des corpus (voir 2. par exemple) et permettent, à un niveau global, de guider le regard de l'analyste et de penser la complexité des configurations du genre considéré (Rakotonoelina à paraître). Puis, dans un deuxième temps, les configurations sont analysées à partir de catégories descriptives et les résultats de l'analyse permettent en retour de renseigner à la fois le genre considéré, les catégories interprétatives ayant servi de points de départ et la validité des catégories descriptives retenues.

En somme, la démarche d'analyse se caractérise d'abord par un aller simple des catégories interprétatives aux catégories

[3] Ce qui conduit à opérer sur le web une distinction entre genres de discours et genres de sites web.

[4] SYstèmes Linguistiques, Énonciation et Discursivité - CEntre de recherche sur les DISCours ORdinaires et spécialisés.

descriptives, mais les résultats des descriptions nécessitent de fait que soient questionnées les catégories interprétatives et les catégories descriptives, de sorte que s'opèrent des allers-retours entre les résultats et les catégories interprétatives et descriptives.

Dans la deuxième section, cette démarche est mise en œuvre pour construire un corpus exploratoire qui reflète la plasticité du genre e-conférence sur la base de catégories interprétatives issues des philosophies d'enseignement aux adultes (voir notamment 2.2.). Puis, dans les troisième et quatrième sections, ce sont les catégories descriptives, empruntées respectivement aux domaines du graphisme en e-formation et de la linguistique textuelle, qui permettent de décrire, d'une part, la spécificité des graphiques dans le genre e-conférence et, d'autre part, son interaction avec les données verbales.

2. CORPUS EXPLORATOIRE ET MÉTHODOLOGIE : TYPICITÉ, PLASTICITÉ ET HEURISTIQUE

Pour appréhender les fonctionnements visuels et leur articulation avec les données verbales, on s'est doté d'un corpus exploratoire. En effet, un corpus exploratoire offre un moyen de caractériser un genre discursif de manière qualitative (et non quantitative). Le postulat est le suivant : dès lors qu'il existe une série de textes dont les configurations discursives semblent présenter des régularités énonciatives, sémantiques et compositionnelles, on peut, d'une part, postuler l'existence d'un genre (Bakhtine 1984, Adam 1992, Adam 1999, Bronckart 1996) et, d'autre part, considérer que les résultats d'une analyse qualitative (Bhattacharya 2008, Lockyer 2008) sur une série limitée de textes relevant de ce genre seront transposables et confirmés, d'un point de vue qualitatif *et* quantitatif cette fois, sur un corpus plus conséquent.

Dans cette section, on souligne qu'un genre se caractérise avant tout par des « modèles de textes » qui fondent la « typicité » du genre. Cependant, au-delà de ces modèles et donc des régularités qu'on peut en dégager, certaines séries de textes que l'on peut rattacher au genre peuvent présenter des variabilités par rapport aux modèles sans pour autant remettre en cause l'existence du genre ; plus précisément, ces séries de textes représentent des exemplaires moins typiques du genre ou des extensions du genre, révélant la plasticité du genre (Rakotonoelina à paraître). Cette typicité et cette plasticité, qui découlent principalement des philosophies d'enseignement, permettent de construire un corpus exploratoire de manière raisonnée.

2.1. Typicité et genre académique

Du point de vue d'une approche prototypique (Semin 1989, Dubois 1991), on peut considérer qu'une e-conférence peut se décliner en plusieurs exemplaires : il y aurait ainsi des exemplaires typiques d'e-conférences et des exemplaires moins typiques. Si les genres digitaux constituent des prolongements des genres traditionnels, alors l'e-conférence serait l'équivalent électronique à distance de la conférence traditionnelle, dont l'exemplaire typique (ou prototype) trouverait son ancrage à l'université dans un amphithéâtre en présence (voir par exemple Bligh 2000, Swales 1990, Horgan 2003, Carliner 2005). Ce seraient donc les régularités des configurations linguistiques et discursives des séries de textes produits dans ces circonstances particulières qui permettraient à un moment donné et à une époque donnée de « définir » les caractéristiques prototypiques du genre.

Jusqu'à une période récente, le monde universitaire a eu en quelque sorte le monopole du genre, en présence ou à distance, à l'écrit (polycopiés, imprimerie) comme à l'oral (en amphithéâtre ou en salle de classe). Néanmoins, l'accès généralisé à l'internet dans les pays développés à partir des années 2000 a permis une démocratisation du genre avec pour conséquence une évolution du genre et des représentations qui lui sont associées. En effet, les e-conférences sont parmi les formes de partage du savoir les plus rapides, les moins onéreuses et les plus simples à mettre en place et à développer (Horgan 2003, Carliner 2005), ce qui les rend séduisantes à la fois pour les concepteurs pédagogiques mais aussi pour tout internaute, sans égard quant à la catégorie professionnelle à laquelle il se rattache, désireux de transmettre des connaissances [5].

[5] Il importe de souligner qu'il ne s'agit en aucun cas pour moi d'évaluer le bien-fondé des connaissances transmises, mais d'observer que n'importe quel internaute peut se saisir de ce genre spécifique pour transmettre des connaissances. De même, le fait que

C'est dans ce contexte particulier que l'e-conférence re-dynamise son genre de référence, la conférence. Sur le web, une e-conférence fait preuve d'une plasticité discursive étonnante due à l'élargissement de ses « conditions de production » (Courtine 1981) et cette plasticité, saisie à partir des philosophies d'enseignement, était une dimension essentielle à mettre en œuvre dans le corpus exploratoire.

2.2. Plasticité et genres non académiques

Pour saisir à la fois les exemplaires typiques et les extensions du genre, on a été amené à classer les e-conférences en fonction de différentes philosophies d'enseignement pour adultes (de l'anglais « *philosophies of adult education* » [6]) auxquelles elles peuvent référer, consciemment ou inconsciemment, pour un concepteur donné.

Une philosophie d'enseignement réfère à un ensemble d'idées, de croyances et de principes abstraits qui guident la manière d'enseigner aux adultes. Les philosophies d'enseignement ont pour objectif d'aider les enseignants à penser leurs pratiques, c'est-à-dire à reconnaître les raisons qui les font agir dans le contexte de la formation. Deux instruments de référence ont ainsi été mis en place pour permettre aux enseignants d'identifier précisément leur(s) philosophie(s) d'enseignement. Le premier est celui de Zinn (1990) connu sous le nom de « Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI) » ; le second, moins répandu et d'une approche plus simple, est celui de Conti (2007) désigné sous l'étiquette de « Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL) ». L'un comme l'autre s'appuient sur l'ouvrage d'Elias et Merriam (2005) et la synthèse de White et Brockett (1987) qui réinterprètent, pour le domaine spécifique de l'enseignement aux adultes, les philosophies majeures de la pensée occidentale répertoriées par Ozmon et Craver (2008), à savoir l'idéalisme, le réalisme, le pragmatisme (ou progressivisme), l'existentialisme (ou humanisme) et le reconstructionnisme. Ainsi, Elias et Merriam font-ils correspondre à ces cinq courants cinq philosophies d'enseignement qu'ils nomment « *Liberal Adult Education* » (« enseignement libéral »), « *Behaviorist Adult Education* » (« enseignement béhavioriste »), « *Progressive Adult Education* » (« enseignement progressif »), « *Humanistic Adult Education* » (« enseignement humaniste ») et « *Radical Adult Education* » (« enseignement radical ») [7]. Ces philosophies diffèrent les unes des autres dans leur rapport, premièrement, à la connaissance, deuxièmement, à l'apprenant, troisièmement, aux objectifs de l'enseignement et, quatrièmement, au rôle de l'enseignant (Darkenwald et Merriam 1982).

Ainsi, l'exemplaire typique d'une e-conférence trouvera sa place dans une philosophie d'enseignement libéral – la conférence étant référencée comme un des moyens de transmission privilégié dans ce type de philosophie d'enseignement (Spurgeon et Moore 1997 : 13). Néanmoins, une e-conférence peut relever d'autres philosophies d'enseignement, révélant la plasticité du genre. Ces philosophies d'enseignement constituent donc des catégories interprétatives (abstraites)

---

ces connaissances donnent lieu ou non à des évaluations formatives et/ou sommatives comme c'est le cas d'e-conférences qui s'inscrivent dans des cadres reconnus institutionnellement comme pourvoyeurs de formations n'est plus déterminant pour cette recherche.

[6] Je traduis « *philosophies of adult education* » par « philosophies d'enseignement pour adultes » et plus simplement par « philosophies d'enseignement » car le terme « enseignement » est pour moi plus adéquat que le terme « éducation » généralement lié à la période de l'enfance et de l'adolescence (*Trésor de la langue française informatisé*). En outre, le terme générique « enseignement » peut s'associer simultanément à la formation – « *training* », entendue comme moyen de développer des performances dans un contexte professionnel –, à l'éducation – « *education* », entendue comme moyen de préparer de futurs professionnels à des fonctions spécifiques – ou au développement – « *personal growth* », entendu comme l'apprentissage lié à l'épanouissement de l'individu ou de l'organisation – (Nadler et Nadler 1994).

[7] Zinn souligne que les termes « *liberal* » et « *radical* » ne sont pas à interpréter dans leur acception politique et propose, pour éviter tout recoupement, d'y substituer les termes « *classical* » et « *reconstructionist* » (1990 : 53). Néanmoins, dans la littérature, les termes « *liberal* » et « *radical* » demeurent (voir par exemple Scott 1997, Herod 2003, Kanuka 2008). D'autres auteurs, comme Conti (2007), préfèrent conserver les désignations des courants philosophiques pour désigner ces types d'enseignement.

pour appréhender, à un niveau global, la plasticité du genre et, à un niveau local, les configurations discursives des types d'e-conférences. On peut supposer en effet que ces configurations sont pour une large part corrélées à la manière dont ces philosophies conçoivent la connaissance, l'enseignement, le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant et que l'analyse des discours va permettre de les mettre au jour.

On voit le déplacement conceptuel que ma recherche opère. Conçues au départ pour permettre aux enseignants d'analyser et d'orienter leurs pratiques, les philosophies d'enseignement ont ensuite constitué un moyen d'analyser les représentations que les corps enseignants (professeurs, formateurs, praticiens, etc.) avaient de leurs enseignements (voir par exemple Spurgeon et Moore 1997) et servent, dans le cas présent, à rendre compte de la typicité et de la plasticité des fonctionnements discursifs des enseignements eux-mêmes saisis à partir d'un même genre.

Parmi les cinq philosophies référencées, une e-conférence peut donc relever d'un enseignement libéral comme on vient de le souligner, mais elle peut également se ranger dans une philosophie d'enseignement progressif ou radical [8]. Pour chaque philosophie d'enseignement, j'ai retenu deux exemplaires d'e-conférences ; par conséquent, chaque e-conférence est à la fois une réalisation possible du genre analysé et une manifestation tangible d'une des trois philosophies d'enseignement dont le genre peut relever. Néanmoins, bien qu'elle soit toujours dominée par une philosophie plutôt que par une autre, une e-conférence peut très bien ne pas être *stricto sensu* le reflet d'une seule philosophie, mais de plusieurs dès lors que les principes qui caractérisent la philosophie majeure n'entrent pas en contradiction avec ceux de la (ou des) philosophie(s) mineure(s) (voir par exemple Spurgeon et Moore 1997 : 16, Zinn 1990 : 49).

Une e-conférence, quelle que soit la philosophie dont elle émane, repose certes sur des données verbales mais ne comporte pas toujours des données sémiotiques hétérogènes. En effet, si toutes reposent sur une communication verbale, toutes ne s'accompagnent pas pour autant d'une communication visuelle si bien qu'en définitive la présence ou l'absence de données graphiques n'est pas constitutive du genre. Pour analyser les fonctionnements visuels et verbaux, seules des e-conférences affichant une communication visuelle en sus d'une communication verbale devaient donc être prises en compte. Dans ce qui suit, on présente les six e-conférences sélectionnées pour le corpus exploratoire en les introduisant au préalable par les principes qui régissent chaque philosophie d'enseignement [9]. Dans un premier temps, c'est donc le rapport entre, d'une part, les conditions de production et les objectifs des e-conférences et, d'autre part, les principes généraux assignés aux philosophies qui permet de catégoriser chaque e-conférence dans une philosophie majeure [10]. Puis, dans un deuxième temps, c'est l'analyse des fonctionnements visuels et de leur articulation avec les

[8] Elle ne peut en revanche trouver sa place dans une philosophie d'enseignement béhavioriste ou humaniste car sa définition est en elle-même incompatible avec les visées de ces deux philosophies (Rakotonoelina à paraître). Le béhaviorisme met l'accent sur les comportements observables, sur leur modification et sur les notions de renforcement, de façonnement et d'apprentissage programmé. Les objectifs d'apprentissage sont fixés par l'enseignant qui sanctionne positivement ou négativement l'apprenant à chaque étape d'apprentissage (Spurgeon et Moore 1997). Dans l'enseignement humaniste, l'apprenant est maître de son apprentissage : il choisit ses contenus d'apprentissage, la manière dont il va apprendre et la manière dont il va s'évaluer. En un mot, il est entièrement responsable de son apprentissage et l'enseignant est chargé de faciliter cette forme d'apprentissage plus qu'il ne joue le rôle de détenteur du savoir (Beder 1989 : 47).

[9] Les références complètes du corpus sont données à la fin de l'article.

[10] Si ces principes portent sur le rapport à la connaissance, aux objectifs d'enseignement, au rôle de l'apprenant et de l'enseignant (Darkenwald et Merriam 1982), il faut souligner un autre principe lié cette fois directement à la thématique de l'e-conférence, ce que Apps désigne sous l'expression de « *Content or Subject Matter* » (1973 : 12). Certes, la thématique de l'e-conférence peut jouer un rôle non négligeable et être associée à une (seule) philosophie d'enseignement, mais ce critère doit être relativisé. Pour une thématique donnée, il est toujours possible d'adopter des philosophies différentes selon les quatre premiers principes énumérés.

fonctionnements verbaux qui permet de spécifier, discursivement, les caractéristiques de chaque philosophie à partir du genre considéré.

2.3. E-conférences de type libéral

L'enseignement libéral se rencontre généralement dans le monde occidental au niveau académique, à l'université par exemple sous la forme de conférences, de lectures, d'explications de textes, de discussions, etc. Il s'agit, dans ce courant, de privilégier davantage la formation de l'esprit des apprenants plutôt que de les préparer à de véritables métiers ou à des carrières spécifiques. Les enseignements de ce type permettent, d'une part, de développer les connaissances fondamentales des apprenants sur le monde qui les entoure, d'autre part de leur donner les moyens d'analyser et de comprendre le monde. L'enseignant est ici considéré comme l'« expert », le détenteur d'un savoir.

Les deux e-conférences de type libéral se rapportent pour la première à la caféologie et pour la seconde au cerveau. L'e-conférence, « La caféologie », est proposée par le syndicat français du café et est le résultat d'une collaboration entre professionnels du café et professeurs ; son objectif est de fixer les bases de connaissances requises dans le cadre des formations des lycées hôteliers pour le service du café et la préparation aux examens, mais elle ne constitue pas en tant que telle une série de conférences à l'intérieur d'un cursus. La seconde e-conférence, « Le cerveau à tous les niveaux », est proposée par les instituts de recherche en santé du Canada et les instituts des neurosciences, de la santé mentale et des toxicomanies du Canada ; s'agissant d'un site interactif, les connaissances sont présentées par thèmes, par niveaux d'organisation (du cerveau), par niveau d'explication (allant du simple au complexe), par des visites guidées, etc., permettant à l'internaute de parcourir le site au gré de ses intérêts et en fonction de son niveau de connaissances sur le cerveau et les comportements humains.

Ces deux e-conférences, parce qu'elles sont de type libéral, peuvent être considérées comme des exemplaires typiques ou prototypiques du genre. Et c'est d'ailleurs pour cette raison que les formations (institutionnelles cette fois) peuvent ou doivent y faire référence. Les e-conférences relevant des deux autres types, progressif et radical, constituent davantage, pour leur part, des extensions du prototype ou des exemplaires moins typiques.

2.4. E-conférences de type progressif

D'ordinaire, l'enseignement progressif se rencontre dans les organisations. Il vise à transmettre des connaissances fonctionnelles en rapport direct avec les préoccupations des apprenants, leur permettant de progresser dans leur vie professionnelle et/ou personnelle. La plupart du temps, les formations relevant de cet enseignement opèrent une centration sur l'apprenant et se construisent autour d'objectifs spécifiques (à résoudre). L'enseignant est considéré comme un « guide » qui facilite l'apprentissage en répondant aux attentes de l'apprenant. Une e-conférence peut relever du type progressif, même si elle ne s'insère pas nécessairement au sein d'une organisation.

On a sélectionné, pour représenter ce type d'enseignement, deux e-conférences extraites du portail Futura Santé qui propose aux internautes de plonger au cœur des problématiques de leur santé, avec un contenu accessible validé par des médecins et scientifiques. La première, « Maigrir sans régime, c'est possible ! », est proposée par un docteur épidémiologue chercheur en nutrition et porte donc sur l'alimentation. La seconde, « Protégez votre santé : Bougez-vous ! », est proposée par l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé et porte sur l'activité physique.

On notera que l'alimentation et le sport sont deux thématiques (liées) désormais omniprésentes dans les pays occidentaux, la raison étant que l'homme occidental n'aurait plus une alimentation suffisamment équilibrée et que son mode de vie sédentaire réduirait son activité physique. Par conséquent, l'objectif d'e-conférences du type de celles retenues est d'apporter à l'internaute des connaissances fondamentales et pratiques pour qu'il change et/ou améliore ses habitudes de vie grâce à une meilleure compréhension du rôle de l'alimentation, des aliments et de l'activité physique sur l'organisme et cela afin de prévenir, entre autres, le surpoids, l'obésité et les maladies cardio-vasculaires.

2.5. E-conférences de type radical

L'enseignement radical est un type d'enseignement relativement méconnu alors qu'il est prédominant dans les formations pour adultes. Il est envisagé comme un moyen de conduire des changements radicaux sur les plans social, politique, économique et culturel. Les formations qui se réclament de cet enseignement sollicitent une prise de conscience, militent pour la réflexion et pour une pensée critique. L'enseignant et l'apprenant sont mis sur un pied d'égalité au regard des changements à atteindre et, face à un enseignant qui endosse un rôle de « coordinateur » chargé de préparer l'apprenant aux changements, l'apprenant doit faire preuve, quant à lui, d'un volontarisme affiché pour dépasser le statu quo.

Une e-conférence peut donc être de type radical et, dans les démocraties avancées, son objectif vise à modifier les comportements des citoyens dans le cadre d'un projet de société collectif. Cela s'illustre notamment dans le domaine de l'écologie ou des addictions. Ainsi, la première e-conférence retenue, « Agir collectivement contre le réchauffement planétaire : quand, comment et jusqu'où ? », est proposée par un ingénieur conseil spécialiste du changement climatique sur son site personnel et envisage les différentes solutions qui peuvent permettre de réduire les émissions de dioxyde de carbone (ou de tout autre gaz à effet de serre). La seconde, « Drogues et dépendances », est proposée par la Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie et l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé ; elle vise à prévenir les toxicomanies et à rendre compte des dépendances en apportant une meilleure connaissance sur les effets et les dangers des substances psychoactives. Dans ces deux e-conférences, l'individu est invité à agir individuellement pour contribuer au changement collectif : par exemple, adopter des énergies alternatives ou laisser sa voiture au garage s'il le peut dans le cas de l'écologie ; être autonome dans ses choix tout en étant apte à réagir et à aider des personnes en difficulté dans le cas des addictions.

2.6. Le dispositif d'observation

En choisissant un corpus qui prend en compte les trois modèles d'enseignement à travers lesquels une e-conférence peut se réaliser, l'objectif est méthodologique et heuristique. Premièrement, il s'agit de tenir compte de la plasticité du genre, seul gage pour ne pas limiter les caractéristiques du genre au seul type libéral. Deuxièmement, à un niveau global, il s'agit de référencer les différentes catégories de graphiques que le genre peut comporter étant donné que la communication visuelle n'est pas constitutive du genre (voir 2.2.). Troisièmement, à un niveau local, il s'agit, à partir des résultats obtenus à l'étape précédente, d'examiner les usages des catégories de graphiques en fonction des types de philosophies d'enseignement (libéral, progressif et radical) et de confronter ces usages à la visée des philosophies, à la fois pour comprendre et pour éclairer ces dernières. Quatrièmement, lors d'une dernière étape et à partir des résultats précédents, on met en regard chaque catégorie de graphiques avec les séquences textuelles (Adam 1992) qui leur correspondent lorsqu'il y a lieu afin d'analyser la séquence en tant que telle d'une part puis l'articulation qui s'opère avec le graphique d'autre part. Là encore, au-delà des résultats d'ensemble qui informent le genre, on observe localement les résultats obtenus pour chaque philosophie afin de les éclairer grâce à l'analyse de la discursivité.

Afin d'assurer une meilleure lisibilité au propos, les analyses sont directement précédées d'une présentation des catégories descriptives convoquées à la fois pour les graphiques et pour les séquences textuelles.

3. E-CONFERENCES ET GRAPHIQUES

Pour observer la spécificité des graphiques propre au genre e-conférence, on s'appuie sur les travaux engagés par Clark et par Lyons (voir Clark 2003, Clark et Lyons 2004, Clark, Nguyen et Sweller 2006, Clark et Mayer 2008, Lyons 2003). Dans le cadre spécifique de l'e-formation (qui regroupe donc une pluralité de discours de transmission des connaissances et non exclusivement les e-conférences), les auteurs proposent de classer les graphiques en fonction de leurs visées pragmatiques, ce qui leur permet d'obtenir six catégories de graphiques : les graphiques décoratifs (« *decorative graphics* »), les graphiques représentatifs (« *representational graphics* »), les graphiques relationnels (« *relational graphics* »), les graphiques organisationnels

(« *organizational graphics* »), les graphiques transformationnels (« *transformational graphics* ») et les graphiques interprétatifs (« *interpretive graphics* »). L'intérêt d'une typologie basée sur la fonction des graphiques permet de ne pas conjecturer la nature des graphiques actualisés dans le genre – et qui en fait donc sa spécificité. Cela permet également d'évaluer ces catégories en fonction des résultats de l'analyse. Dans un premier temps, je passe en revue les différents graphiques présents dans le corpus exploratoire à partir de ces catégories et, dans un deuxième temps, j'observe la présence ou l'absence de ces catégories en fonction des philosophies auxquelles se rattachent les e-conférences.

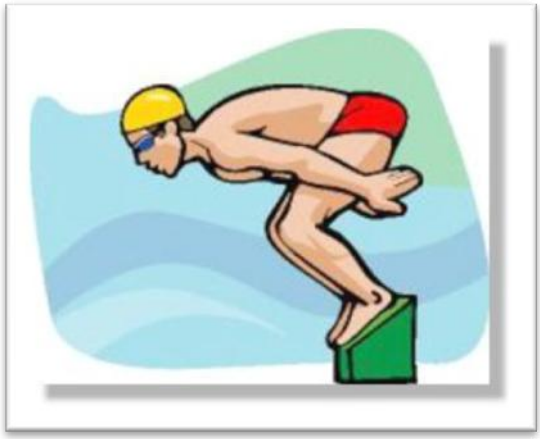
3.1. Graphiques décoratifs

Les graphiques décoratifs visent à apporter une touche esthétique ou humoristique. Ils n'ont aucun objectif didactique et peuvent même dévaloriser la formation si on les surexploite. Dans le corpus, trois types de graphiques décoratifs ont pu être recensés.

Il peut s'agir de photographies et on les rencontre aussi bien dans l'e-conférence consacrée à la caféologie que dans celle consacrée à l'alimentation (serveur versant une tasse de café ou photographie alimentaire représentant des fruits) :

Il peut s'agir de dessins au sens large (peinture, esquisse, tableaux, etc.). On les trouve dans l'e-conférence consacrée au cerveau (par exemple, un tableau de Dali intitulé « le sommeil » dans une section consacrée au sommeil) ou dans l'e-conférence consacrée à l'alimentation (un pêcheur) :

Il peut s'agir de cliparts, petites illustrations numériques présentes dans les bibliothèques graphiques de nombreux logiciels : aisément identifiables, ils apparaissent par exemple dans l'e-conférence consacrée à l'alimentation ou à l'activité physique :

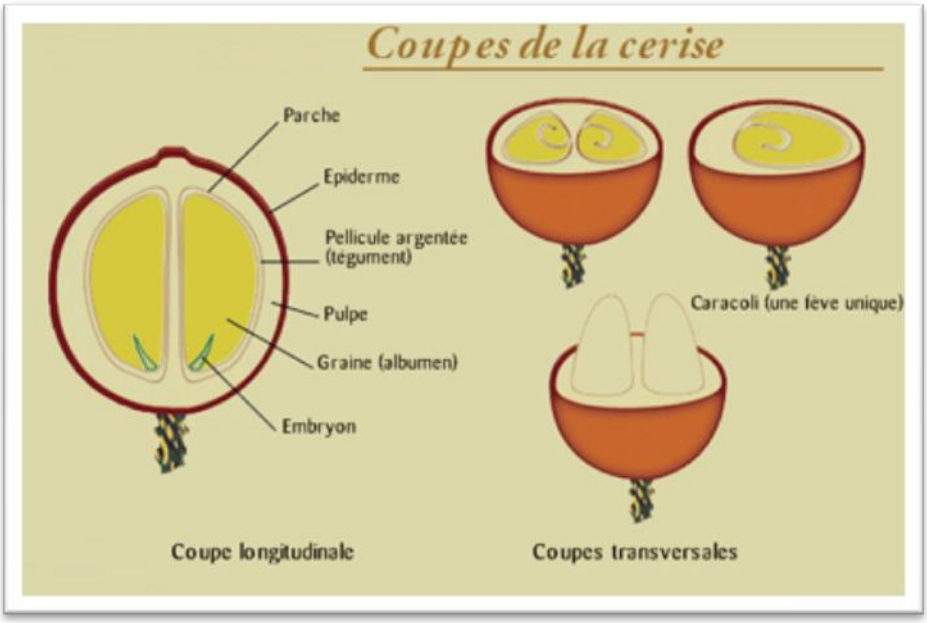


Quoi qu'il en soit, on note que les graphiques décoratifs du corpus, quand il s'agit de photographies ou de cliparts, sont souvent empruntés à des banques de données d'images ou à des bibliothèques existantes dans les logiciels.

3.2. Graphiques représentatifs

Un graphique représentatif a pour objectif de représenter l'apparence visuelle d'un élément unique. Ce type de graphique est rare dans le corpus au profit des graphiques organisationnels (voir 3.4.) qui, eux, montrent des relations qualitatives entre plusieurs éléments. Ainsi, dans l'e-conférence sur la caféologie, un schéma présente par exemple les coupes longitudinale et transversale du fruit du caféier (appelé « cerise ») : on distinguera la coupe longitudinale, où un graphique organisationnel montre plusieurs éléments verbalement indexés, de la coupe transversale

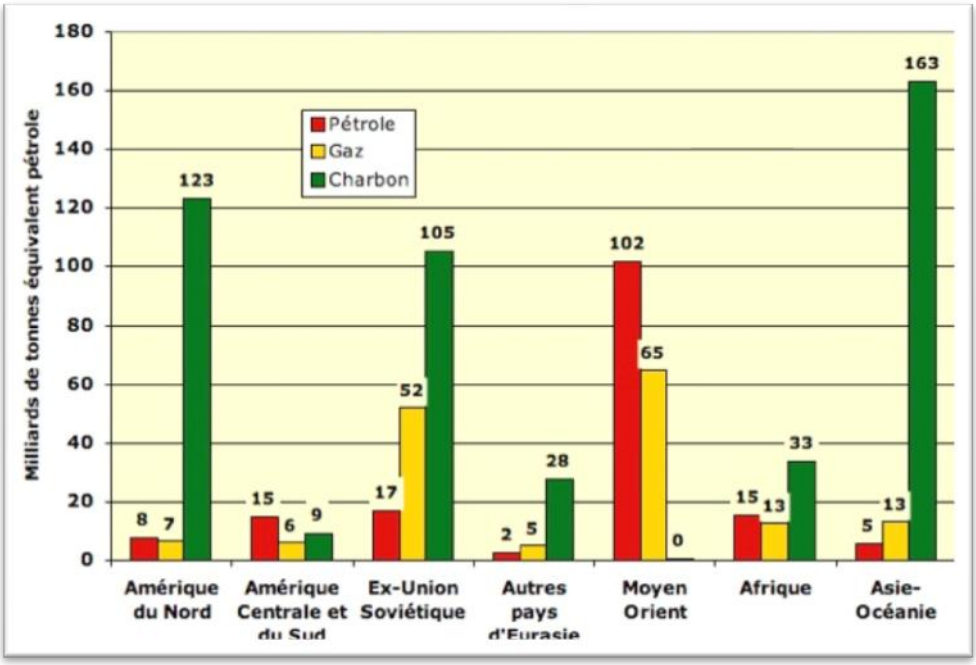
où on distingue trois graphiques représentatifs indépendants avec une mise au point sur les fèves.



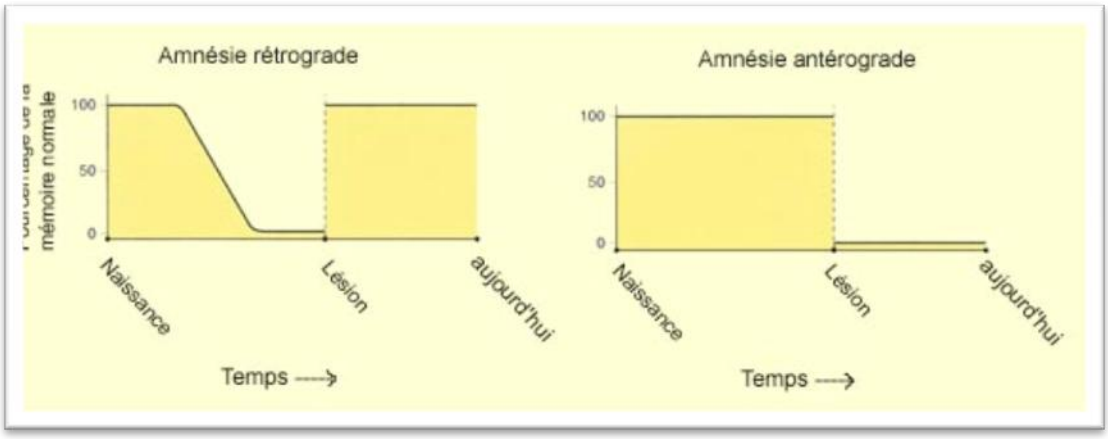
3.3. Graphiques relationnels

Les graphiques relationnels rendent compte de relations quantitatives entre deux variables au moins. Dans leur forme traditionnelle, ces graphiques s'appuient sur des barres, secteurs, aires, courbes, histogrammes, etc. popularisés par des logiciels de feuilles de calcul.

Dans l'e-conférence sur le changement climatique, un graphique en barres montre par exemple la « Répartition par grande zone des réserves de combustibles fossiles » en 2007 :



Si, dans le corpus, les graphiques relationnels se basent sur les modèles associés aux feuilles de calcul, ils ne s'y limitent pas. De manière plus complexe, un graphique relationnel peut expliquer les phénomènes d'oubli suite à une lésion (« amnésies rétrograde et antérograde ») dans le temps (axe des abscisses) et en fonction du pourcentage de mémoire normale (axe des ordonnées) :

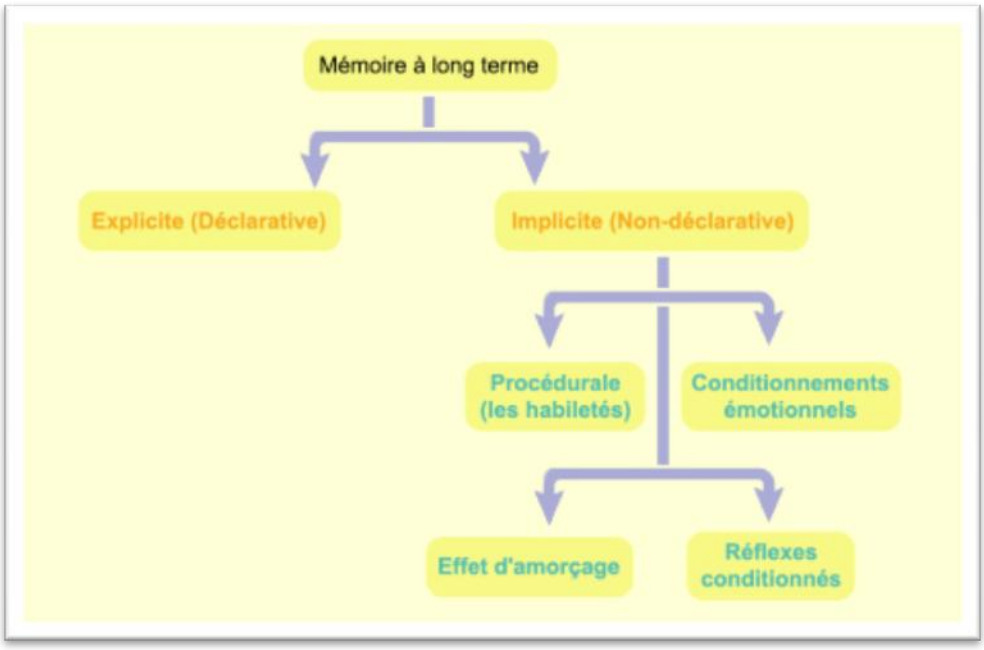


3.4. Graphiques organisationnels

Les graphiques organisationnels montrent des relations qualitatives entre différents éléments. Dans le corpus, on en rencontre de toutes sortes. En effet, il peut s'agir d'un schéma représentant l'organisation des apports nutritionnels quotidiens :

Mais, plus généralement, les graphiques organisationnels font appel à des diagrammes aux formes géométriques variables (ovales, carrés, rectangles, flèches, etc.) ou à des

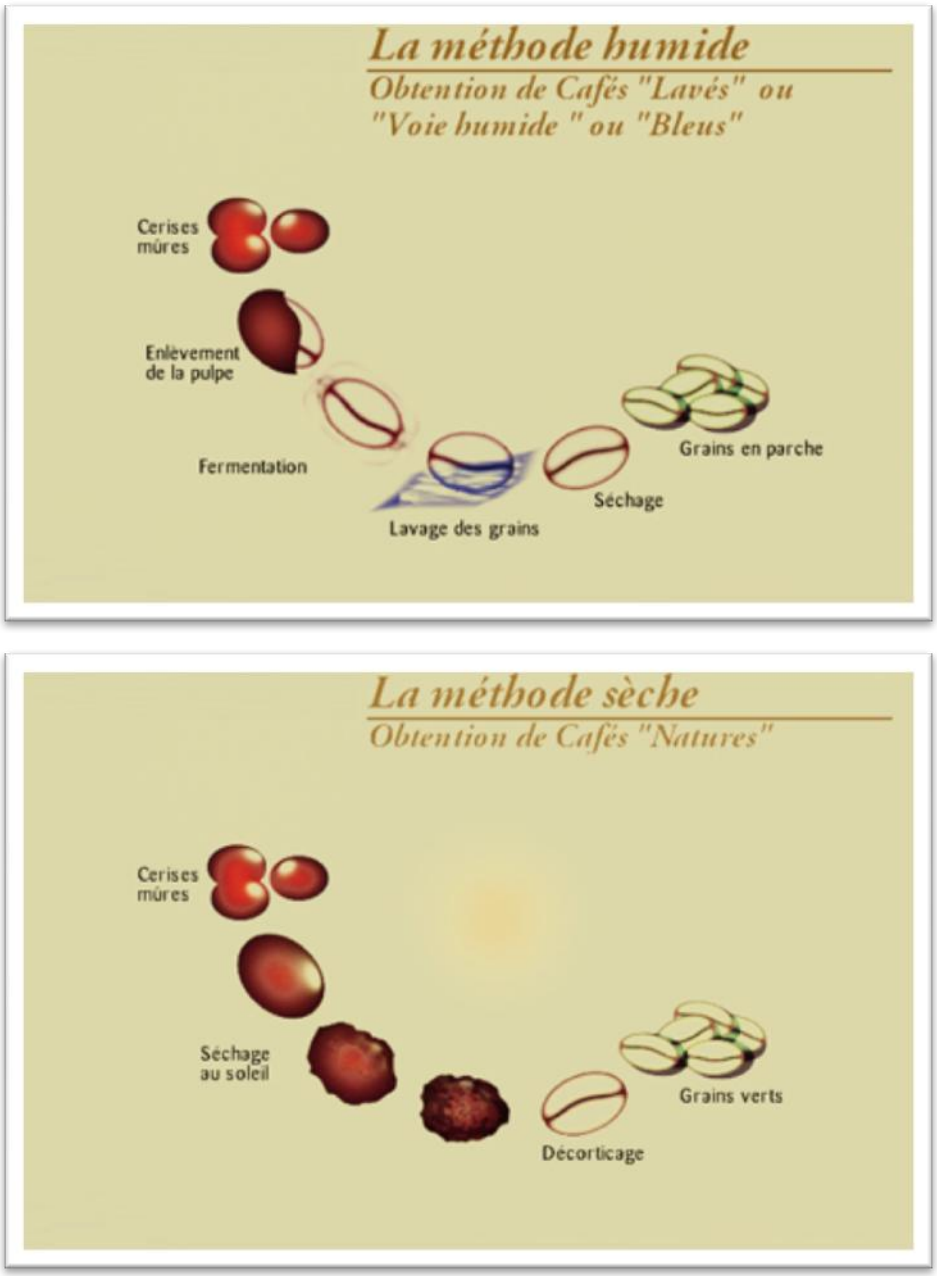
tableaux, comme un diagramme en arbre représentant l'organisation de la mémoire à long terme et/ou un tableau de données linguistiques présentant les différents niveaux d'intensités :



Intensité	Activité
Très faible	Augmentation du temps passé debout Cuisine, repassage Jouer d'un instrument de musique
Faible	Marche lente (4 km/h) Petits travaux de ménage, entretien mécanique Pétanque, voile, golf, tennis de table (en dehors de la compétition)
Modérée	Marche rapide (6 km/h) Jardinage léger, port de charges de quelques kg Danse de salon Vélo, natation « plaisir »
Elevée	Marche en côte Bêcher, déménager Jogging (10 km/h), saut à la corde, football, basket-ball, sports de combat

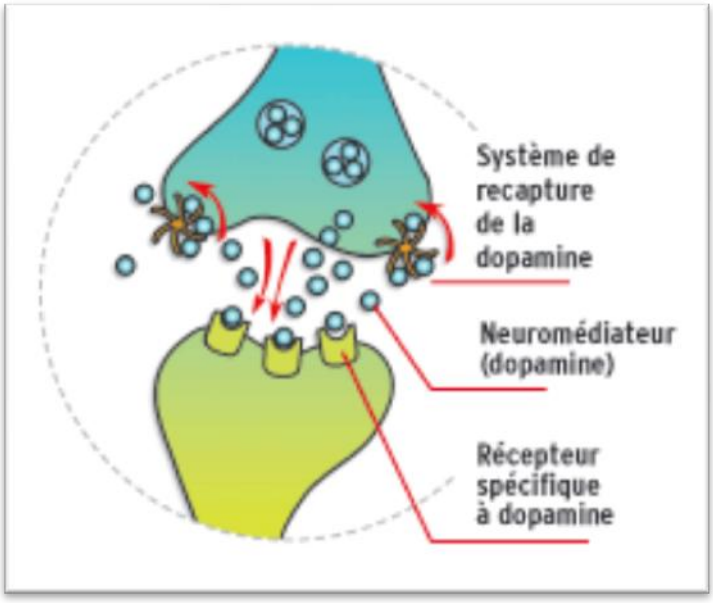
3.5. Graphiques transformationnels

Les graphiques transformationnels montrent des changements d'état dans l'espace et/ou dans le temps. Dans le corpus, on en rencontre par exemple dans l'e-conférence dédiée à la caféologie. Ainsi, dans les deux schémas correspondants, on montre comment on obtient, à partir des fruits du caféier, des grains en parche ou des grains verts selon la méthode humide ou la méthode sèche :

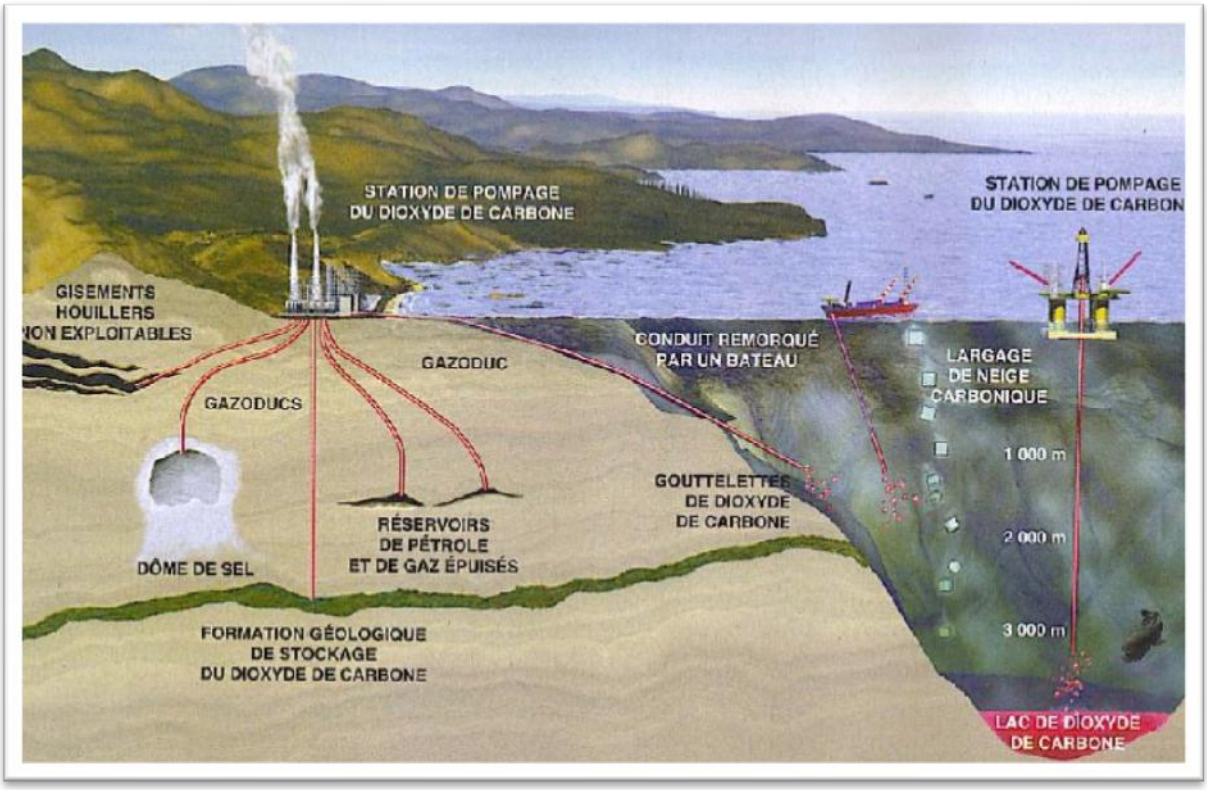


3.6. Graphiques interprétatifs

Les graphiques interprétatifs illustrent des relations « invisibles » pour permettre une compréhension de phénomènes concrets ou abstraits. Ces graphiques sont également présents dans le corpus et il s'agit toujours de dessins ou de schémas qui illustrent des principes, comme dans l'e-conférence « Drogues et dépendances » où des flèches rouges « expliquent » le fonctionnement des molécules fabriquées par les neurones, les neuromédiateurs (ici la dopamine).



Dans l'e-conférence « Agir collectivement contre le réchauffement planétaire », le schéma donne à voir les diverses possibilités théoriques de séquestration du CO^2 :



3.7. Configurations graphiques dans le genre e-conférence

Dans l'ensemble du corpus, les six catégories de graphiques sont représentées. Si ces catégories sont posées de manière *ad hoc* pour l'e-formation, elles restent cependant abstraites dans la mesure où elles ne tiennent compte ni de la complexité des matérialités discursives existantes ni de celle des graphiques eux-mêmes, ce que montre l'analyse exploratoire.

En effet, la présence conjuguée des six catégories de graphiques ne permet pas de conclure directement à la spécificité graphique du genre. Néanmoins, cette spécificité existe mais se situe à un autre niveau, celui des types d'e-conférence (types libéral, progressif ou radical). Alors que dans les e-conférences de type libéral, les six types de graphiques sont tous représentés, ce n'est plus le cas dans les e-conférences de type progressif où les graphiques décoratifs (relatifs au sport et à l'alimentation) l'emportent face aux autres types. Il en va de même dans les e-conférences de type radical où les chiffres jouent un rôle primordial, si bien que les graphiques relationnels et organisationnels l'emportent. C'est cette prépondérance affichée – et donc non comptabilisée [11] – des graphiques décoratifs dans un cas et des graphiques relationnels et organisationnels dans l'autre qui a permis de faire surgir ces disparités de surface.

Si l'on compare maintenant les e-conférences relevant d'une même philosophie d'enseignement, aucune disparité n'apparaît dans le type progressif (« Manger sans régime, c'est possible ! » et « Protégez votre santé : Bougez-vous ! ») et dans le type radical (« Agir collectivement contre le réchauffement planétaire » et « Drogues et dépendances »). Dans les deux premiers cas, ce sont bien les graphiques décoratifs qui dominent et les graphiques relationnels et organisationnels dans les deux autres. En revanche, on relève des différences entre les e-conférences de type libéral : l'e-conférence sur la caféologie fait la part belle aux graphiques décoratifs, relationnels et organisationnels tandis que l'e-conférence sur le cerveau est dominée par des graphiques représentatifs, organisationnels et interprétatifs. Ces différences semblent imputables aux thématiques et visées respectives de ces deux e-conférences (voir 2.3.).

[11] Certaines e-conférences du corpus comprennent plusieurs centaines de graphiques. Ainsi que je l'ai dit en 2., mon objectif est ici qualitatif et non quantitatif. En matière de graphiques d'ailleurs, on ne saurait dire « quantitativement » le nombre de graphiques que comporte un graphique interactif typique du web, où l'apparence initiale du graphique peut varier peu ou prou (voir *infra*) ou être radicalement différente et, dans les deux cas, changer la catégorie du graphique (voir *infra*).

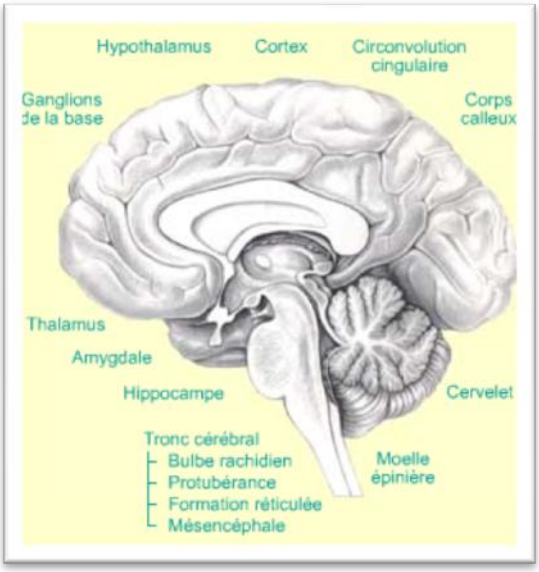
À la vue de ces premiers résultats et pour comprendre les raisons pour lesquelles certaines catégories de graphiques s'imposent au détriment d'autres, on est amené à avancer trois hypothèses chacune relative aux trois philosophies d'enseignement concernées. Dans une philosophie d'enseignement libéral, la présence cumulée des six catégories de graphiques serait imputable à la valeur générique de l'e-conférence, qui est à considérer comme le modèle typique du genre (voir 2.1.). Dans une philosophie d'enseignement progressif, l'e-conférence vise d'abord à livrer des connaissances fonctionnelles pour faire progresser l'individu ; l'objectif étant de stimuler l'apprentissage, la présence de graphiques décoratifs constituerait, en ce sens, une stratégie possible pour donner à l'e-conférence un attrait qui lui ferait défaut par une surabondance de graphiques techniques. Enfin, dans une philosophie d'enseignement radical où ce sont les changements politiques et sociaux qui sont visés (et non le développement personnel de l'individu en tant que tel), les graphiques relationnels et organisationnels contribueraient à exhiber des « connaissances prouvées » et à alerter l'individu sur les nécessités des changements.

3.8. Vers une nouvelle catégorie : les graphiques polyfonctionnels

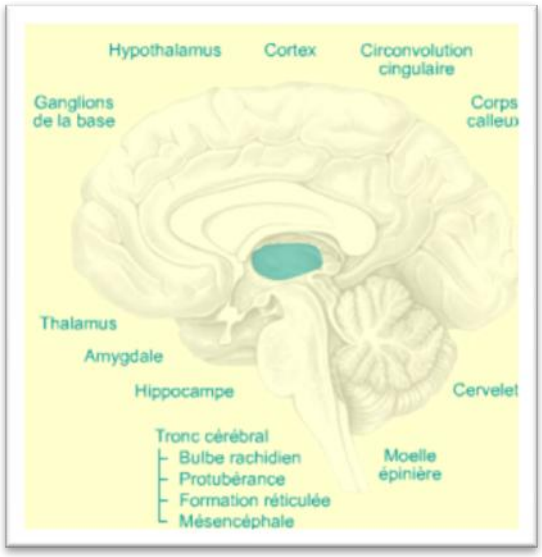
L'observation des graphiques présents dans le genre e-conférence montre que, si les catégories descriptives sont un point de départ nécessaire à l'analyse, il existe néanmoins de nombreux graphiques pour lesquels il est difficile de trancher en faveur d'une catégorie ou d'une autre. En effet, certains graphiques, en fonction des contextes, peuvent relever de plusieurs catégories et je propose de les désigner de « graphiques polyfonctionnels ».

Décoratif ou représentatif ? Dans une section intitulée « Le caféier : l'arbre, ses fleurs, ses fruits », la photographie d'un caféier constitue-t-elle un graphique décoratif ou un graphique représentatif si l'on se place dans le cadre d'une communication ostensive-inférentielle (Sperber et Wilson 1989) ? La photographie ne revêt-elle pas dans ce contexte particulier une dimension didactique lorsqu'il n'est pas donné, comme en France, de voir un caféier dans nos régions ?

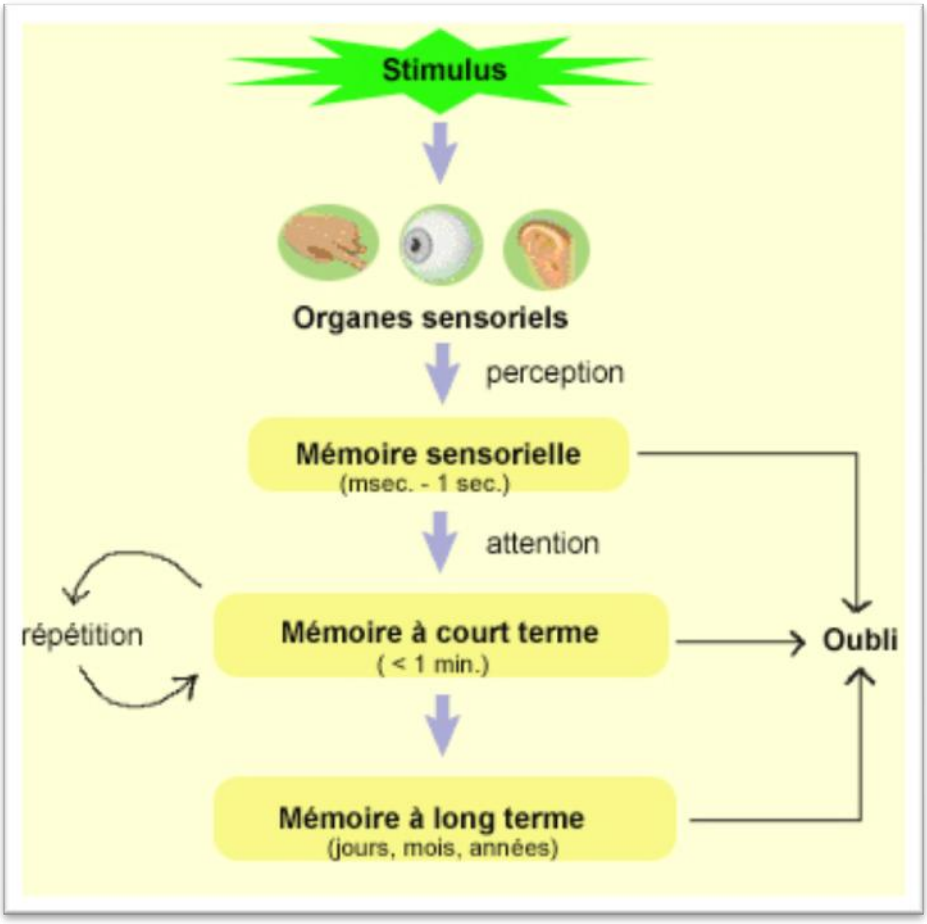
Représentatif ou organisationnel ? Il peut être parfois difficile de dire si un graphique relève du type représentatif ou du type organisationnel quand on a affaire à un schéma (abstrait). Un graphique représentatif est censé montrer un seul élément alors qu'un graphique organisationnel est censé montrer une relation entre différents éléments. Dans l'exemple suivant, la « lecture graphique » s'opère du général au particulier. On montre l'image du cerveau, ce qui conduit à interpréter ce graphique comme un graphique représentatif à un premier niveau. La présence d'indications linguistiques (cortex, hypothalamus, cervelet, etc.) laisse supposer que le cerveau est constitué de plusieurs parties solidaires du tout, ce qui conduit à interpréter ce graphique comme organisationnel à un deuxième niveau.



Ce graphique étant interactif, lorsqu'on clique par exemple sur « thalamus », on se retrouve de nouveau en présence d'un nouveau graphique représentatif avec une mise au point sur un élément unique à un premier niveau qui s'appréhende en référence à d'autres éléments ou au tout à un deuxième niveau.



Organisationnel, transformationnel et interprétatif ? Un graphique polyfonctionnel ne se limite pas à deux fonctions. Il peut en cumuler trois différentes dans le corpus, comme c'est le cas du schéma suivant :



Par sa dimension organisationnelle, ce graphique montre la relation entre un stimulus, les organes sensoriels et les différents types de mémoires ; par sa dimension transformationnelle, le graphique montre comment à partir d'un stimulus une perception peut passer d'une mémoire sensorielle à une mémoire à long terme dans le temps ; par sa dimension interprétative, ce graphique permet de rendre compte d'un phénomène abstrait qui consiste à montrer la relation entre un stimulus et la mémoire.

En définitive, en prenant en compte la spécificité des configurations graphiques du genre e-conférence, on constate que les graphiques polyfonctionnels offrent plusieurs niveaux de « lectures » rendues possibles par les catégories descriptives de départ mais, en même temps, ils invitent à repenser les catégories de départ face à un système (pluri)sémiotique complexe.

4. E-CONFERENCES ET HÉTÉROGÉNÉITÉ SÉMIOTIQUE

Les graphiques ne sont pas constitutifs du genre puisque certaines e-conférences peuvent en être totalement dépourvues (voir 2.2.). Ainsi, un texte n'appelle pas nécessairement des données visuelles et, à l'inverse, un graphique n'appelle pas non plus nécessairement des données verbales. Pour décrire l'articulation entre les données verbales et les données visuelles, c'est une approche typologique de la séquentialité que l'on retient (Adam 1992, 2005). Une approche séquentielle postule l'existence, d'un point de vue cognitif, d'un nombre limité de types textuels (ou séquences textuelles) que l'on peut comparer aux « genres primaires » chez Bakhtine (1984), chaque texte étant composé de séquences qui consistent en une série de macropropositions (Adam 1992 : 35). Parmi les cinq types de base, Adam distingue le récit, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue. Dans le genre e-conférence, lorsqu'on observe les liens qui unissent les graphiques aux

données verbales, on constate qu'ils se réalisent par le biais de séquences descriptives, séquences dominantes, et parfois, mais de manière imbriquée, par le biais de séquences explicatives. Après une brève présentation de l'organisation de ces deux catégories descriptives, j'expose pour chaque type de graphique [12] la manière dont s'opère la solidarité discursive entre le verbal et le visuel.

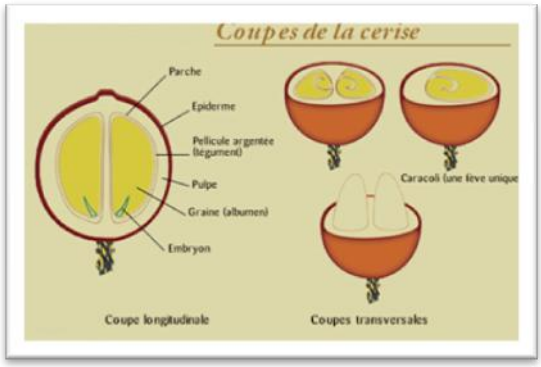
4.1. Séquences descriptives et explicatives

Le type descriptif se définit par quatre macro-opérations : l'ancrage, l'aspectualisation, l'assimilation et l'enchâssement par sous-thématisation. L'*ancrage* regroupe l'ancrage à proprement parler (de qui/de quoi il va être question), l'affectation (de qui/de quoi il vient d'être question) et la reformulation (combinaison des deux procédures visant à modifier le titre-initial). L'*aspectualisation* constitue la base de la description en tant que telle qui vise le découpage du tout (l'ancrage) en partie (les aspects qui auront à leur tour des propriétés). L'*assimilation* est une mise en relation analogique (comparative ou métaphorique). L'*enchâssement* par sous-thématisation implique que les parties peuvent faire l'objet d'une sous-thématisation, et ainsi de suite.

Pour sa part, le type explicatif établit (toujours) une relation de cause à effet entre deux phénomènes. Une séquence explicative peut contenir trois macropropositions et la relation de cause à effet s'opère entre les deux premières macropropositions, à savoir le *problème* (parfois implicite) et l'*explication* (la réponse), la *conclusion-évaluation* étant facultative au début ou à la fin.

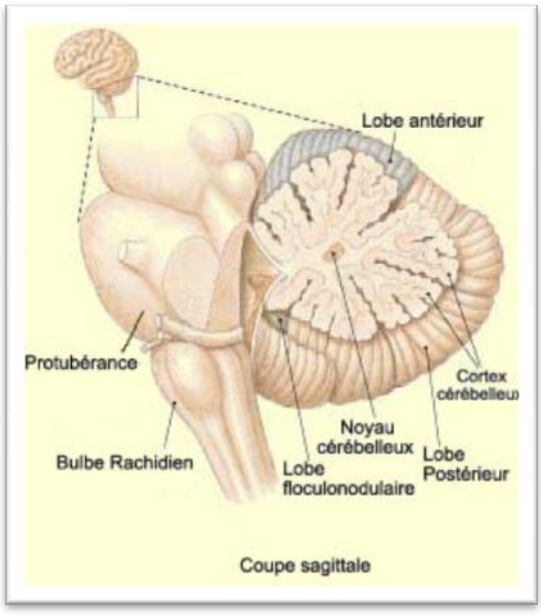
4.2. Graphiques représentatifs

Un lien entre un graphique représentatif et une séquence textuelle n'est pas nécessairement ni pour l'un ni pour l'autre une traduction transcodique totale de l'un ou de l'autre. Par exemple, dans le cas des coupes de la cerise, la séquence descriptive correspondante se centre sur les graines et leurs propriétés laissant de côté d'autres aspects pourtant indexés par le graphique.



[ancrage] La cerise renferme **[aspectualisation]** deux graines ovales, aplaties sur une face et séparées par un sillon. ¶ **[enchâssement]** Chaque graine est protégée **[aspectualisation]** par une membrane, la parche. Si la plupart du temps, **[ancrage]** la cerise **[aspectualisation]** contient deux grains, il arrive parfois qu'elle en **[aspectualisation]** contienne seulement un, ce grain unique est alors appelé « caracoli » (« *pea Berry* » en Anglais).

Au-delà d'une traduction transcodique partielle, un autre phénomène d'ordre cognitif est observable. Par exemple, dans le cas du cervelet, la nature des connaissances diffusées n'est pas la même entre le graphique et la séquence descriptive. Dans le cas du graphique, l'aspectualisation se centre sur la composition du cervelet faisant évoluer le graphique vers un graphique organisationnel. Dans le cas de la séquence descriptive, l'aspectualisation se centre sur le fonctionnement (cognitif) du cervelet.



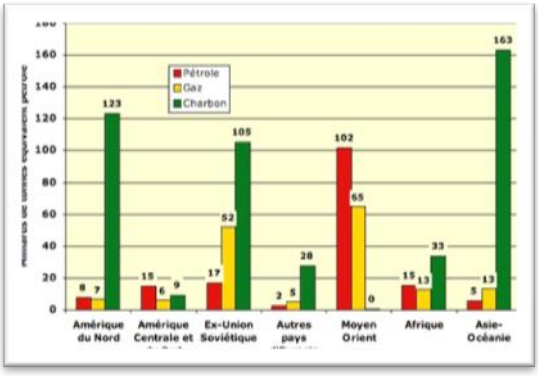
[12] Excepté pour le graphique décoratif qui ne s'adosse, en tant qu'élément de décoration, sur aucune séquence textuelle.

[ancrage] Le cervelet semble jouer plusieurs rôles : il **[aspectualisation]** emmagasine des séquences de mouvement apprises, **[aspectualisation]** participe à l'ajustement fin (« fine tuning ») et à la coordination de mouvements produits ailleurs dans le cerveau, et **[aspectualisation]** intègre le tout pour produire des mouvements si fluides et harmonieux que nous n'en avons même plus conscience.

4.3. Graphiques relationnels

Les graphiques relationnels peuvent entrer en corrélation non seulement avec des séquences descriptives qui transcodent (partiellement) les données quantifiées, mais également avec des séquences explicatives. Cela tient au fait, me semble-t-il, que les schémas de pensée actuels s'appuient sur des données quantifiées pour mettre en relation des causes et des effets.

Dans l'exemple suivant, on glisse ainsi d'une séquence descriptive à une séquence explicative :



[ancrage : répartition des réserves de combustibles fossiles] La lecture de ces graphiques permet de noter les éléments suivants : ¶ **[aspectualisation]** – Les réserves de charbon sont beaucoup mieux réparties que les réserves de pétrole et de gaz, ¶ – **[aspectualisation] [explication a]** Les zones grosses consommatrices d'énergie (aujourd'hui Amérique du Nord et Europe, et peut-être demain l'Asie) disposent toutes de réserves de charbon très significatives alors que **[aspectualisation]** les réserves de pétrole et de gaz de ces zones sont proches de l'épuisement, ¶ – **[explication a']** En particulier les USA disposent des premières réserves mondiales : **[problème]** on peut comprendre leur intérêt à se pencher sérieusement sur les techniques de séquestration du CO^2 !

La séquence descriptive, en corrélation avec le graphique, pointe d'une part la répartition géographique des réserves de charbon et d'autre part son importance. Un dernier aspect est mentionné et porte sur les faibles réserves de pétrole et de gaz, ce que montre le graphique. La macroproposition descriptive qui porte sur l'importance des réserves de charbon devient une macroproposition explicative qui permet de comprendre les raisons de l'intérêt porté à la séquestration.

4.4. Graphiques organisationnels

Parmi la diversité des graphiques organisationnels, on note qu'un tel graphique s'accompagne rarement d'une séquence textuelle. Les raisons en sont diverses et tiennent à la nature du graphique.

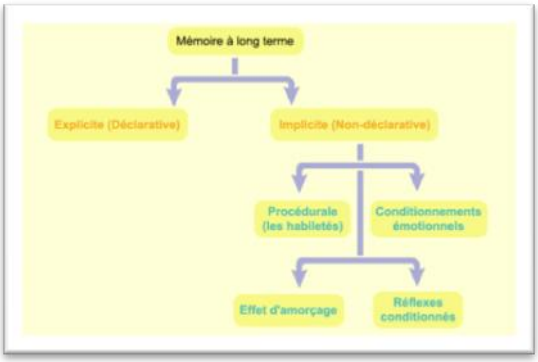
Si l'on prend le cas d'un planisphère représentant les principaux pays producteurs de café par certaines couleurs qui les distinguent des pays non producteurs de café, le destinataire est en mesure d'apprécier cette répartition globale. Même si une séquence textuelle est toujours possible pour développer cette répartition, le graphique peut se suffire à lui-même.

Si l'on prend le cas d'un schéma qui combine des formes sémiotiques hétérogènes comme cela est le cas de la pyramide alimentaire où les données verbales se combinent avec des formes géométriques et des dessins d'aliments, on s'attend à ce que le destinataire puisse inférer de l'ensemble de ces données les quantités d'aliments qu'il peut ingérer quotidiennement.

Si l'on prend enfin le cas d'un tableau qui ne comprend que des données verbales, le choix des catégories qui permettent de répartir les données et la quantité d'information apportée pour chaque catégorie peuvent se suffire à eux-mêmes.

À l'inverse, un diagramme en arbre n'est pas toujours explicite et s'accompagne généralement d'une séquence textuelle. Cela s'explique par le fait que chaque élément du diagramme constitue un contenu de connaissances autonome qui, pour être compris, doit être développé. Ainsi, dans le cas de la mémoire à long terme, le diagramme

montre que celle-ci se divise en deux types de mémoire : la mémoire explicite et la mémoire implicite, la mémoire implicite se divisant à nouveau en deux parties, etc. Il ne livre pas d'autres informations sur la mémoire que des relations de tout à parties et peut être considéré ici comme programmatique. Les données verbales actualisées par des séquences descriptives prennent le relais et participent, de manière plus détaillée, à la transmission des connaissances.

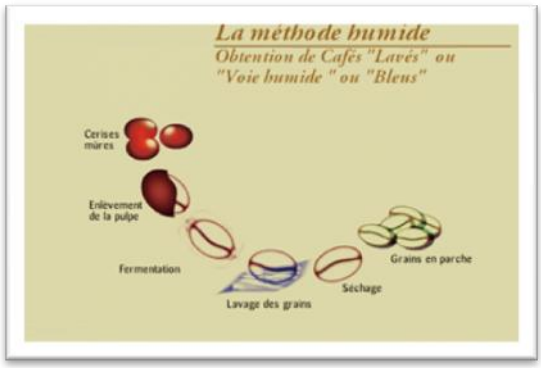


L'une de ces distinctions qui apparaissent comme des plus fondamentales est celle que l'on fait entre les mémoires explicites (ou déclaratives) et celles qui sont implicites (ou non-déclaratives), selon que l'on peut ou non en exprimer verbalement le contenu. ¶ Traditionnellement, les études se sont concentrées sur la *mémoire explicite* où nous pouvons nous rappeler consciemment les faits et les choses. On demande par exemple à quelqu'un de mémoriser un matériel donné (liste de mots, images, etc.) qu'il doit ensuite se remémorer verbalement. Cette mémoire semble donc favoriser l'encodage d'informations relatives à l'identité, la fonction et les attributs d'un objet. ¶ Plus récemment, un intérêt croissant en recherche a vu le jour pour une forme inconsciente de mémoire appelée *mémoire implicite*. Il s'agit d'une forme de mémoire où l'on ne retient pas l'expérience qui en est à l'origine. De plus, le rappel d'un souvenir encodé dans la mémoire implicite se fait automatiquement, sans les efforts de rappel nécessaire à la mémoire explicite.

4.5. Graphiques transformationnels

Dans les graphiques transformationnels, l'objectif de la séquence descriptive est de rendre compte des différentes phases (aspectualisation) qui s'opèrent lors d'un processus.

Dans l'exemple de la méthode dite humide pour le café, on constate que le graphique permet d'appréhender les différentes étapes qui mènent des « cerises mures » aux « grains en parche ». Cependant, le graphique offre une vision simplifiée du processus. En effet, la séquence descriptive ouvre la voie à plus de précisions (par exemple, la manière dont s'opère l'enlèvement de la pulpe), mais surtout propose une vision plus exhaustive des différentes phases (les étapes [2] et [4] ne figurent pas sur le graphique). Ici, le graphique transformationnel est un regard synthétique qui permet d'introduire la séquence descriptive et sert, en ce sens, d'accroche.



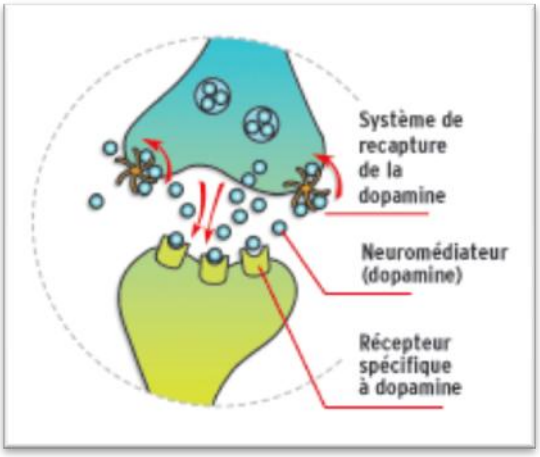
[ancrage : la méthode humide] [1] Les cerises doivent être traitées dans les six heures qui suivent la cueillette. **[2]** Après avoir été triées elles sont lavées et dans certains pays, peuvent être plongées dans des bassins d'eau où elles gonflent toute une nuit. **[3]** Elles passent ensuite dans une machine qui retire mécaniquement une grande partie de la pulpe. ¶ La pulpe arrachée est évacuée par un courant d'eau. Cette machine s'appelle un dépulpeur. ¶ **[4]** Pour éliminer les morceaux de pulpe qui sont restés accrochés à la parche, les grains sont lavés dans un chemin d'eau qui sert également à trier les graines. **[5]** Elles sont enfin laissées dans des bacs de fermentation pendant environ vingt-quatre heures à 36 heures selon les pays. **[6]** A l'issue de la fermentation les grains de café sont à nouveau abondamment lavés dans un courant d'eau. ¶ Les grains sont encore entourés de leur pellicule argentée et de leur parche. **[7]** On les fait sécher, soit une dizaine de jours

au soleil, soit artificiellement dans des appareils de séchage pendant deux à quatre jours. ¶ Le café prend alors une belle teinte jaune. **[8]** La parche, sèche, doit à son tour être enlevée.

4.6. Graphiques interprétatifs

Les graphiques interprétatifs sont également associés à des séquences descriptives, même si potentiellement ils pourraient l'être à des séquences explicatives, notamment lorsque les relations « invisibles » entre les éléments seraient de nature causale.

Dans la séquence consacrée à la synapse, on constate que les neuromédiateurs font l'objet d'une sous-thématisation et qu'ils vont être exemplifiés, notamment par la dopamine (deux occurrences). La visée cognitive de cette séquence descriptive est explicative (Nonnon 1998) puisque celle-ci permet de comprendre le fonctionnement des neuromédiateurs. Lorsqu'on met en regard le graphique interprétatif avec la séquence, on constate que s'opère une complémentarité au niveau des types de connaissances transmises.



[ancrage : synapse] Pour passer d'un neurone à un autre, l'influx nerveux se transforme en messages chimiques qui prennent la forme d'une substance sécrétée par le neurone, le neuromédiateur, comme par exemple la dopamine. **[enchâssement]** Il existe différents neuromédiateurs (la dopamine, la sérotonine, l'acétylcholine, etc.) qui se lient à des récepteurs spécifiques. Le neuromédiateur traverse **[ancrage]** l'espace situé entre deux neurones, la synapse. C'est sur ces processus qu'agissent les substances psychoactives.

4.7. Graphiques et séquentialité

Dans le corpus exploratoire, en dehors des graphiques décoratifs, tous les graphiques (représentatifs, relationnels, organisationnels, transformationnels et interprétatifs) peuvent s'associer à des séquences textuelles dans le genre e-conférence. Néanmoins, cette association dépend du type de graphique. Ainsi, les graphiques représentatifs, relationnels, transformationnels et interprétatifs entrent systématiquement en relation avec une séquence descriptive et/ou explicative, alors que cette relation dépend de la nature du graphique pour les graphiques organisationnels. Dans ce dernier cas, la présence ou l'absence de séquence dépend de la charge cognitive présente dans le graphique : si celui-ci est (suffisamment) explicite, on note l'absence de séquence ; s'il est programmatique, comme dans le cas des diagrammes organisationnels, alors le graphique permet de visualiser, de manière synthétique, des connaissances qu'une séquence développe.

À un niveau global, la mise en relation des graphiques et des séquences a permis de mettre au jour quatre configurations cognitives qui dépendent du type de séquence (descriptive ou explicative). Quand il s'agit de séquence descriptive, il peut s'agir de *traduction transcodique*, mais cette traduction est toujours partielle (et non totale) et autant le graphique que la séquence peuvent supporter une charge de connaissances plus importante. Il peut s'agir également de *complémentarité* et, dans ce cas, seul l'ancrage entre le graphique et la séquence demeure, tandis que les connaissances transmises sont de nature différente. Il peut s'agir enfin de ce que je désigne de *relais* et, dans ce cas, le graphique sert d'accroche en indexant les connaissances que la séquence relaie et développe. Quand il s'agit de séquence explicative, le graphique offre des réponses (des explications) à des problèmes (des questions) qui lui sont extérieurs et posés par la séquence. Pour désigner cette configuration cognitive, je parle de *recouvrement*, au sens où le graphique recouvre une explication qui ne se donne à voir que par le truchement d'une séquence explicative.

À un niveau local, ces quatre configurations cognitives dépendent également de la catégorie du graphique. L'analyse exploratoire montre

que la traduction transcodique (partielle) domine et qu'elle est possible avec tous les graphiques qui entrent en relation avec des séquences. En revanche, la complémentarité est observable avec les graphiques représentatifs et interprétatifs. Dans le cas des graphiques représentatifs, cela peut être dû aux limites imposées par la représentation graphique d'un seul élément. Dans le cas des graphiques interprétatifs, cela tient sans doute au fait qu'on ne peut expliquer de la même manière, visuellement et verbalement, des relations « invisibles » entre éléments. Le relais, lui, ne s'opère qu'avec les graphiques organisationnels, lorsque les graphiques sont programmatiques. Enfin, le recouvrement a été observé avec les graphiques relationnels et on peut l'expliquer par le fait que des données quantifiées graphiquement sont un vivier d'interprétations qui ne peuvent se manifester que verbalement.

Enfin, quand on interprète ces derniers résultats à la lumière des trois philosophies d'enseignement concernées par le genre, on constate qu'une e-conférence de type libéral est assurément celle qui est la plus polyvalente : elle admet non seulement tous les types de graphiques (voir 3.7.), ce qui implique également qu'elle admet toutes les configurations cognitives pouvant relier graphiques et séquences. Cette potentialité de complétude explique pourquoi l'e-conférence de type libéral est le prototype du genre e-conférence et les e-conférences de type progressif et radical des extensions du prototype (voir 2.2.). L'e-conférence de type progressif illustre une des caractéristiques fondamentales du genre, à savoir que la présence de graphiques n'est pas constitutive du genre : la prépondérance de graphiques décoratifs montre que le texte peut se suffire à lui-même et fonctionner en vase clos. L'e-conférence de type radical, dominée par les graphiques relationnels et organisationnels, met donc en place prioritairement des configurations de type relais, lorsque les graphiques (organisationnels) ne sont pas autosuffisants, et recouvrement. Lorsqu'ils sont présents dans ce type d'e-conférence, les graphiques combinés à des séquences descriptives et explicatives jouent pleinement un rôle argumentatif en faveur des changements politiques et sociaux qui va bien au-delà du rôle informatif (initial) de l'e-conférence (voir 1.2.).

L'objectif de la recherche est de travailler sur un genre l'e-conférence. Comme tous les genres, celui-ci ne déroge pas à la loi de la complexité, notamment lorsque l'e-conférence est de nature scripto-visuelle. Dans le domaine de l'analyse du discours, on note que les analystes amputent généralement les discours de leur dimension graphique en accordant une supériorité aux marques linguistiques ; pourtant, cette dimension confère du sens au discours au même titre que les marques linguistiques. Jacobi (1985, 1999) tentait déjà dans les années quatre-vingt d'identifier des « grammaires d'images » et constatait l'absence de travaux dans le domaine. D'autres tentatives ont pourtant suivi dans le domaine de la vulgarisation scientifique (Petiot 1992, Rakotonoelina 1999), mais le constat demeure : l'hétérogénéité sémiotique rebute car elle est difficile à saisir et oblige à concevoir une interdisciplinarité parfois difficile à mettre en œuvre et souvent mal considérée. Mais à moins d'y renoncer, l'hétérogénéité sémiotique en tant qu'objet de recherche ne laisse pas d'autre alternative. J'ai voulu montrer dans cet article qu'un genre en expansion comme l'e-conférence invitait à repenser les discours de transmission des connaissances dans leur dimension plurisémiotique.

5. REFERENCES DU CORPUS

Le corpus a été consulté le 13 juin 2009.

• La caféologie

<http://www.toutsurlecafe.fr/>

• Le cerveau à tous les niveaux (intermédiaires)

<http://lecerveau.mcgill.ca/flash/index_i.html>

• Maigrir sans régime, c'est possible !

<http://www.futura-sciences.com/fr/doc/t/medecine-1/d/maigrir-sans-regime-cest-possible_665/c3/221/p4/>

• Protégez votre santé : Bougez-vous !

<http://www.futura-sciences.com/fr/doc/t/medecine-1/d/protegez-votre-sante-bougez-vous_394/c3/221/p1/>

• Agir collectivement contre le réchauffement planétaire

<http://manicore.com/documentation/serre/fossile.html>

• Drogues et dépendances

<http://www.drogues-dependance.fr/>

6. BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

Adam, J.-M. (1999), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.

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

Ait-Abdesselam, N. (2006), L'autoformation, un nouveau modèle de référence, *Éducation permanente* 168, 175-182.

Ally, M. (2008), Foundations of Educational Theory for Online Learning in Anderson, T. et Elloumi, F., *Theory and Pratcice of Online Learning*, Athabasca University, 3-31.

Anderson, J.R. (1989), A Theory of the Origins of Human Knowledge, *Artificial Intelligence* 40, 313-351. <http://act-r.psy.cmu.edu/publications/pubinfo.php?id=81>.

Anderson, J.R. (2000), *Cognitive psychology and its implications*, New York, Worth Publishers.

Apps, J.W. (1973), *Toward a working philosophy of adult education*, Syracuse, NY, Syracuse University.

Ausubel, D.P., Novak, J.D. et Hanesian, H. (1978), *Educational psychology: a cognitive view*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Badre, A. (2002), *Shaping Web usability: interaction design in context*, Boston, Addison-Wesley.

Bakhtine, M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

Beacco, J.-C. et Moirand, S. (1995), Autour des discours de transmission de connaissances, *Langages* 117, 32-53.

Beder, H. (1989), Purposes and Philosophies of Adult Education in Merriam, S.B. et Cunningham, P.M., *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 37-50.

Bhattacharya, H. (2008), Interpretive Research in Given, L.M., *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Thousands Oaks, CA, Sage Publications, 464-467.

Bligh, D.A. (2000), *What's the use of lectures?*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.

Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Brown, S. et Race, P. (2002), *Lecturing: a practical guide*, London, Kogan Page.

Carliner, S. (2005), In Defense of the Online "Lecture" in Kommers, P. et Richards, G., *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2005*, Montreal, Canada, AACE, 2769.

Clark, R.C. (2003), More Than Just Eye Candy: Graphics for e-Learning, *The eLearning Developers' Journal* 11/07/2003, 10 pages.

Clark, R.C. et Lyons, C. (2004), *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*, San Francisco, CA, Pfeiffer.

Clark, R.C. et Mayer, R.E. (2008), *E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*, San Francisco, CA, Pfeiffer.

Clark, R.C., Nguyen, F. et Sweller, J. (2006), *Efficiency in learning : evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Conti, G.J. (2007), Identifying Your Educational Philosophy: Development of the Philosophies Held by Instructors of Lifelong-learners (PHIL), *MPAEA Journal of Adult Education* XXXVI(1), 19-35.

Cooper, P.A. (1993), Paradigm shifts in designing instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism, *Educational Technology* 33(5), 12-19.

Courtine, J.-J. et Marandin, J.-M. (1981), Quel objet pour l'analyse du discours ? in Conein, B., Courtine, J.-J., Gadet, F., *et al.*, *Matérialités discursives*, Lille, Presses universitaires de Lille, 21-33.

Courtine, J.-J. (1981), Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens, *Langages* 62, 9-128.

Darkenwald, G.G. et Merriam, S.B. (1982), *Adult education: foundations of practice*, New York, Harper & Row.

Driscoll, M. et Carliner, S. (2005), *Advanced web-based training strategies: unlocking instructionally sound online learning*, San Francisco, CA, Pfeiffer.

Dubois, D. (1991), Catégorisation et cognition : "10 ans après", une évaluation des concepts de Rosh in Dubois, D., Auroux, S. et Hudelot, C., *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, Paris, CNRS Éditions, 31-54.

Elias, J.L. et Merriam, S.B. (2005), *Philosophical foundations of adult education*, Krieger Publishing Company.

Ertmer, P.A. et Newby, T.J. (1993), Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective, *Performance Improvement Quarterly* 6(4), 50-72.

Esnault, L., éd. (2008), *Web-based education and pedagogical technologies: solutions for learning applications*, Hershey, IGI Publishing.

Farrah, S.J. (1990), Lecture in Galbraith, M.W., *Adult learning methods: a guide for effective instruction*, Melbourne, FL, Krieger Publishing Company, 161-186.

Foucault, M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

Goodfellow, R. et Lea, M.R. (2007), *Challenging E-learning in the University: A Literacies Perspective*, New York, McGraw-Hill.

Hannum, W. (2008), Reflections on e-Learning. The Long History of a New Idea in Allen, M.W., *Michael Allen's 2008 e-Learning Annual*, San Francisco, CA, John Wiley & Sons, 101-124.

Herod, L., 2003, Adult learning: from theory to practice, <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/bkgrder.htm>, consulté le 26 novembre 2008.

Horgan, J. (2003), Lecturing for learning in Fry, H., Ketteridge, S. et Marshall, S., *A handbook for teaching & learning in higher education*, London ; Sterling, VA, Kogan Page, 75-90.

Huerta, E., Ryan, T. et Igbaria, M. (2003), A Comprehensive Web-Based Learning Framework: Toward Theoretical Diversity in Aggarwal, A., *Web-based education: learning from experience*, Hershey, PA, Information Science Pub., 24-35.

Jacobi, D. (1985), Sémiotique du discours de vulgarisation scientifique, *Semen* 2, <http://semen.revues.org/document4291.html>.

Jacobi, D. (1999), *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Kanuka, H. (2008), Understanding e-Learning Technologies-in-Practice through Philosphies-in-Practice in Anderson, T., *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca, Athabasca University, 91-118.

Lawrence, D. et Tavakol, S. (2007), *Balanced Website Design*, Londres, Springer-Verlag.

Lockyer, S. (2008), Textual Analysis in Given, L.M., *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*, Thousands Oaks, CA, Sage Publications, 865-866.

Lyons, C. (2003), More Than Just Eye Candy: Graphics for e-Learning, *The eLearning Developers' Journal* 15/09/2003, 9 pages.

Maingueneau, D. (2001), Archéologie et analyse du discours, *Sémantique des textes* 7(5), <http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Maingueneau_Archeologie.html>.

Miller, G.A. (1956), The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information., *Psychological Review* 63(2), 81-97.

Moirand, S. (1992), Autour de la notion de didacticité, *Les Carnets du Cediscor* 1, 9-20.

Moirand, S. (1994), Présentation in Moirand, S., Ali Bouacha, A., Beacco, J.-C., *et al.*, *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Berne, Peter Lang, xiii-xxi.

Nadler, L. et Nadler, Z. (1994), *Designing training programs: the critical events model*, Houston, Gulf Professional Publishing.

Nonnon, E. (1998), L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances in Reuter, Y., *La description. Théories, recherche, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 85-104.

Ozmon, H. et Craver, S.M. (2008), *Philosophical foundations of education*, Upper Saddle River, NJ, Pearson/Merrill Prentice Hall.

Peraya, D. (2005), La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation, *TICE et*

développement 0a, 39 p. <http://www.revue-tice.info/document.php?id=520>.

Petiot, G. (1992), Hétérogénéités sémiotique et discursive, *Les Carnets du Cediscor* 1, 79-93.

Rakotonoelina, F. (1999), Le cédérom : l'hétérogénéité sémiotique au service de la transmission des savoirs in Beacco, J.-C., *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 99-138.

Rakotonoelina, F. (2002), Écriture numérique et révolution des genres ? Anamorphose du genre « débat public » in Chapelin, B., *Actes du colloque « Écritures en ligne : pratiques et communautés »*, Rennes, Université Rennes 2, 183-203. <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00126719/fr/.>

Rakotonoelina, F. (à paraître), De l'in-formation à l'e-formation : transmission des connaissances et plasticité discursive du genre e-conférence in Actes du colloque « Analyse de discours et demande sociale : enjeux théoriques et méthodologiques » (27-29 novembre 2008, Paris).

Scott, S.M. (1997), Philosophies in Action in Scott, S.M., Spencer, B. et Thomas, A., *Learning for life: Canadian readings in adult education*, Toronto, Thompson Educational Publishing.

Semin, G.R. (1989), Prototypes et représentations sociales in Jodelet, D. et Balandier, G., *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France, 259-271.

Sperber, D. et Wilson, D. (1989), *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit.

Spurgeon, L.P. et Moore, G.E. (1997), The Educational Philosophies of Training and Development Professors, Leaders, and Practitioners, *The Journal of Technologies Studies* XXIII(2), <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall-1997/PDF/3-Spurgeon.pdf>.

Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in academic and research settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

White, B.A. et Brockett, R.G. (1987), Putting Philosophy Into Practice, *Journal of Extension* 25(2), <http://www.joe.org/joe/1987summer/a3.php>.

Yates, S. et Sumner, T. (1997), Digital Genres and the New Burden of Fixity, *Proceedings of the Hawaiian International Conference on System Sciences* IV(30), 3-12. <http://www2.computer.org/portal/web/csdl/home>.

Zinn, L.M. (1990), Identifying your philosophical orientation in Galbraith, M.W., *Adult Learning Methods*, Malabar, FL, Krieger Publishing Company, 39-77.

L'EFFICACITE DES QUESTIONS MEDIATISEES PAR ORDINATEUR

Sacha Mandelcwajg,
Docteur en Sciences de l'information - communication
sacha2.mandel@gmail.com

Adresse professionnelle
157-159 rue de Charonne ★ 75011 ★ Paris

Résumé : Le problème traité ici est de savoir comment font les internautes pour rendre leurs questions efficaces dans un forum, de manière à être sûrs d'obtenir des réponses à leurs demandes. L'analyse de notre corpus, le forum *doctissimo.fr*, consiste à relever les procédés utilisés par les internautes pour rendre leurs messages de question efficaces. Mais pour rendre une question efficace, faut-il la formuler de manière claire, au risque de paraître abrupt, ou bien de manière polie, au détriment de son intelligibilité ? Les *doctinautes* résoudront ce dilemme en utilisant certaines spécificités du forum.

Mots clés : forum Internet, efficacité des questions, interaction, coordination.

Summary : The aim of this paper is to find out how Internet users try to make their online questions efficient, particularly within Internet forums, so as to be sure to obtain answers to their requests. Our corpus analysis of conversations in the Internet forum *doctissimo.fr* consists of identifying the processes used by Internet users in order to make their online questions efficient. In order to render a question efficient, is it necessary to express it in a direct and intelligible manner at the risk of being rude, or in a polite way at the risk of being misunderstood? Using some of the specificities of the forum will enable Internet users to solve this dilemma.

Keywords : Internet forum, efficiency of questions, interaction, coordination.

L’efficacité des questions médiatisées par ordinateur

Le sujet de notre travail est l'efficacité des questions médiatisées par ordinateur. Plus précisément, le problème traité ici est de savoir comment font les internautes pour rendre leurs questions efficaces dans un forum, de manière à être sûrs d’obtenir des réponses à leurs demandes. Pour le savoir, nous donnerons tout d’abord le positionnement méthodologique et théorique que nous avons choisi afin de traiter ce sujet (**1**). Dans un second temps, nous tenterons de définir la notion d’efficacité des discours (**2**), et plus précisément la dimension de l’efficacité de la question (**3**). Ensuite, nous exposerons les résultats d’une analyse d’interactions en forum (le forum *doctissimo.fr*) (**4**), ceci afin de relever les stratégies d’efficacité des questions les plus couramment utilisées par les internautes, et de connaitre les usages qu’ils font du dispositif de communication lorsqu’ils formulent des demandes en ligne (**5**). Enfin, nous réfléchirons aux enjeux et perspectives qu’ouvre cette étude (**6**).

1 – PRESENTATION DU SUJET ET POSITIONNEMENT METHODOLOGIQUE ET THEORIQUE

1.1 - Présentation du sujet

Le problème traité ici est de savoir comment font les internautes pour rendre leurs questions efficaces dans un forum, de manière à être sûrs d’obtenir des réponses à leurs demandes.
Pour traiter ce sujet, nous sommes parti d’une interrogation apparemment simple : lorsque je pose une question dans un forum de discussion sur Internet, comment savoir si l’on va me répondre ou pas, si j’obtiendrai ou pas l’information que je recherche ?
Cette interrogation est en réalité intrinsèquement liée à la notion d’efficacité des discours, plus précisément ici à l’efficacité des questions : comment les internautes rendent-ils leurs questions en ligne efficaces, de manière à être sûrs d’obtenir des réponses ? Ce problème revient à s'interroger sur la dimension pragmatique des DEM (discours électroniques médiés, Panckhurst 2006) : comment les DEM permettent-ils de réaliser des actions ? Comment les internautes rendent-ils leurs DEM efficaces ? Dans les termes de la théorie des actes de langage que nous mobiliserons dans ce travail, l’efficacité désigne la capacité qu’ont les DEM d’avoir une « force illocutoire ». Nous traiterons ici uniquement de l’efficacité d’un type de discours précis : l’efficacité de la question. A l’instar de la linguistique pragmatique, nous définirons dans cette étude l’efficacité d’une question comme la capacité qu’a un discours d’obtenir une information.

1.2 - Méthodologie et positionnement théorique : une pragmatique de la CMO

Au niveau disciplinaire et méthodologique, le traitement de ce problème nécessite essentiellement l’intersection de trois approches centrales en SIC (Sciences de l’Information et de la Communication) (Olivesi 2006a) : la pragmatique de la communication de Habermas, qui nous donne une première appréhension du concept d’efficacité des discours ; l’étude de la Communication Médiatisée par Ordinateur (Herring 1996, 2001) ou encore Communication Médiée par Ordinateur (Panckhurst 1997, 1999) ; l’analyse du discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni 2005).
Plus précisément, notre travail s'inscrit pleinement dans le champ de la philosophie de la communication. En effet, l'arrière-plan théorique de cette étude est la pensée de Habermas, artisan principal du courant qu'on peut légitimement appeler une *« philosophie de la communication »* (Ferry 1994ab ; Cusset 2004 : 106). Ce champ disciplinaire nous permet effectivement d'identifier un concept d’efficacité de la communication central dans ce travail, qui se démarque de la question classique de l’effet d'un discours sur son destinataire.
Ainsi, au départ de la construction théorique de notre étude, nous extrayons de la philosophie de Habermas un concept générique, celui de l’agir communicationnel, qui renvoie à la problématique de l’efficacité des discours.
Ce concept d'efficacité des discours propre à l'agir communicationnel peut selon nous se

décliner en un type spécifique d'efficacité des discours, que nous appellerons l'efficacité de la question (Habermas 1997 : 34). Mais cette notion générale d'efficacité est traitée de manière excessivement abstraite dans la pensée habermassienne.
Pour arriver à une définition plus opératoire de l'efficacité des questions (c'est-à-dire une définition qui permettra de mettre en place une méthodologie d'observation des procédés verbaux qui visent à rendre une question efficace), nous abandonnons par la suite la philosophie de la communication pour nous tourner vers la linguistique d'inspiration pragmatique (Austin 1970 ; Searle 1972) et interactionniste (Kerbrat-Orecchioni 2001 ; Manno 2002). Ces disciplines nous fourniront effectivement des outils permettant d'identifier concrètement des marqueurs verbaux de l'efficacité des questions au sein de véritables échanges en lignes.
En effet, la théorie des actes de langage ou pragmatique d'Austin (1970) et Searle (1972) permet l'identification plus concrète de la dimension de l'efficacité des questions : elle contribue à la constitution préalable d'une grille de critères, de procédés et de stratégies pour rendre possible, dans un deuxième temps seulement, l'analyse empirique des marqueurs verbaux de l'efficacité des questions au sein d'un corpus d'interactions réelles en ligne.
A ce titre, l'analyse du discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni 2005) nous fournit une méthode d'observation empirique d'interactions verbales en corpus, au sein d'un forum de discussion sur Internet.

L'analyse de corpus consiste ici à relever les procédés et marqueurs discursifs les plus couramment utilisés par les internautes pour rendre leurs messages de question efficaces, puis à observer au sein même des échanges si ces messages de question reçoivent effectivement des réponses. Parallèlement, ce travail alimente les recherches en CMO dans la mesure où il s'intéresse aux mécanismes d'appropriation de l'outil de communication par l'utilisateur.

En effet, nous tiendrons compte de l'usage même de ces outils par les utilisateurs, qui permet éventuellement de détourner, dépasser, ou d'exploiter les spécificités du dispositif pour améliorer l'efficacité de leurs messages de question. Il s'agit donc ici de traiter de ce problème de l'efficacité des questions en contexte de CMO avec nuance : nous adopterons une position médiane sur la question outil / usage. Il n'y a pas selon nous de strict déterminisme technique, mais une prise en compte nécessaire de l'importance des dispositifs socio-techniques. Les caractéristiques des forums de discussion sur Internet influencent sûrement pour une certaine part le comportement des utilisateurs, mais ils ne déterminent jamais totalement leur conduite (Pailliart 2006 : 126) : l'utilisateur s'approprie l'outil de communication, et en renouvelle parfois les usages (Marcoccia 2003a : 21-27).

2 – QU'ENTEND-ON PAR EFFICACITE DES DISCOURS ?

Pour répondre à cette question, on prend pour point de départ la TAC (Théorie de l'Agir Communicationnel) de Habermas (1987ab).
La TAC a déjà été invoquée par les études sur la CMO, mais dans une perspective strictement normative (Dahlberg 2001 ; Mandelcwajg & Marcoccia 2007). Ici, on insistera au contraire sur l'aspect de la théorie habermassienne qui prend uniquement en considération la dimension actionnelle du langage. En effet, la TAC implique une conception pragmatique et interactionnelle de l'efficacité des discours : pour Habermas, la communication, c'est le langage qui agit, qui accomplit quelque chose. A ce titre, Habermas part du concept pragmatique austino-searlien d'efficacité performative pour en faire la forme générale de l'interaction langagière. De fait, Habermas (1987ab), à la suite d'Austin (1970) et Searle (1972), distingue deux types d'efficacité du discours : l'efficacité illocutoire et l'efficacité perlocutoire.

Il s'agit le plus souvent en SIC de traiter d'efficacité des discours au niveau perlocutoire, c'est-à-dire au sens des effets, des conséquences que peut avoir le langage sur le destinataire et sur le monde réel en général (Benoit 1995 ; Olivesi 2006b : 187). Par exemple, on dit classiquement en argumentation que l'effet d'un discours est de persuader l'auditoire, de le faire adhérer à une opinion précise. Il s'agit dans les termes de la pragmatique d'Austin et Searle de ne se préoccuper dans ce cas que de la dimension perlocutoire du langage, c'est à dire des

conséquences ou effets souhaités qu'il provoque dans le monde. Or il s'agit pour nous d'identifier l'efficacité illocutoire du langage, qu'il faut distinguer de son effet d'ordre perlocutoire : chaque acte initiatif de langage recèle un certain degré d'efficacité illocutoire qui rend plus ou moins possible la réalisation d'un certain type d'échange.

Dans la TAC, et au cours de cette étude, il s'agit de traiter d'un agir langagier qui est exclusivement au niveau illocutoire : les discours ont une efficacité illocutoire. Ils constituent une action uniquement par leur énonciation. Par exemple, proférer un ordre est bien l'action d'ordonner quelque chose à quelqu'un, que cet ordre soit suivi d'effets ou non, qu'on lui obéisse ou pas. Ou encore, concernant le type de discours qui nous intéresse dans cette étude, poser une question est bien un acte de langage qui a été effectué, que cette question soit suivie d'effets ou non, qu'elle obtienne ou pas des réponses.

Mais la pensée de Habermas est une pragmatique consacrée à la communication, une philosophie spécifique à l'interaction : contrairement à la pragmatique de Austin et Searle qui analyse chaque acte de langage comme une production individuelle isolée de tout échange réel, la pragmatique habermassienne prend en compte l'efficacité performative illocutoire des discours toujours en contexte interactionnel (Cusset 2006).
En effet, la notion d'efficacité des discours implique pour Habermas une liaison intrinsèque entre agir communicationnel, intercompréhension et coordination des interactions :

- Pour qu'un acte de langage soit efficace (au niveau illocutoire), il faut qu'il soit reconnu comme tel, et fasse l'objet d'une validation interlocutoire. Par conséquent, la notion d'efficacité des discours implique également la définition de l'agir communicationnel comme mécanisme de coordination.
- L'agir communicationnel rend de fait possible une expérience intersubjective d'ajustement réciproque entre plusieurs interactants pour qu'un type d'échange précis soit réalisé.
- Il instaure en effet entre des interlocuteurs une relation interpersonnelle efficace pour se coordonner pour les suites de l'interaction.
- L'échange consiste à adopter des rôles et des normes, à coordonner les anticipations et les attentes qui y sont liées.

On définit alors à l'instar de Habermas l'efficacité du langage comme la capacité qu'a un discours de permettre aux discutants de se coordonner pour réaliser un type précis d'interaction (Austin 1970, Searle 1972, Habermas 1987ab).
Par exemple, poser une question instaure, dès lorsque la question est reconnue comme telle, un schéma de comportement que les interlocuteurs doivent suivre pour réaliser l'interaction souhaitée, ici un échange de type question / réponse.
De cette efficacité coordinatrice de l'agir communicationnel, on va donc pouvoir extraire la définition de l'efficacité des questions.

3 – DIMENSION DE L'EFFICACITE DE LA QUESTION

3.1 – Définition de l'efficacité de la question

Kerbrat-Orechioni (1991) donne une définition précise de la question. Il s'agit de tout énoncé par lequel L1 demande à L2 de lui fournir une information qu'il (L1) ne possède pas au moment où il formule la question.

Dans notre perspective, la question a une efficacité parce qu'elle est un acte susceptible dès le niveau illocutoire d'agir sur autrui, et de le faire réagir. Nous nous situons ici non au niveau de la structure formelle de la phrase (il ne s'agit pas de s'interroger sur la forme syntaxique de la question), mais au niveau de la valeur illocutoire elle-même, de l'acte langage effectué particulier qu'est la question exprimée.

Selon les interactionnistes et les ethnométhodologues, la question crée dans l'interaction des contraintes et des attentes auxquelles son destinataire doit satisfaire. En ce sens, l'acte de question est intrinsèquement interactif dans la mesure où sa réalisation implique fortement l'autre *: « en effet : c'est un acte « initiatif », qui permet de lancer et relancer efficacement la conversation ; en outre, c'est un acte particulièrement « contraignant » pour l'interlocuteur, qu'il somme véritablement de réagir: la question est une sorte de mise en demeure »* (Kerbrat-Orechioni 1991 : 10).

Ainsi, à partir de cette perspective pragmatique, interactionniste et communicationnelle qui est aussi adoptée par Habermas, il s'agira dans ce travail d'évaluer l'efficacité des questions posées en ligne, définie ici comme la capacité qu'a un discours dans un forum d'instaurer un échange question / réponse en vue d'obtenir une information.
Cette dimension de l'efficacité de la question demeure un réel enjeu pour la communication entre les hommes : en effet, poser une question pour obtenir une information constitue selon Habermas une activité interactionnelle humaine fondamentale, d'ordre anthropologique (Habermas 1997 : 34 ; Lamb 1993 : 123-156). Cette idée est renforcée par le constat selon lequel cette activité est très fréquente sur Internet : on observe en effet qu'il existe de nombreux forums dédiés à l'échange d'informations en ligne.

3.2 – Question et CMO : l'exemple du soutien informationnel dans les forums d'entraide

On observe sur Internet de nombreux sites et forums dédiés au soutien informationnel apporté par des pairs (qui ne sont donc ni des proches ni des experts), dans lesquels l'acte de question serait assez fréquent: il s'agit sur ces forums de faire des demandes d'information, ou d'en donner (Maricic 2001 ; Hassell & Christensen 1996). On peut observer cette activité par exemple dans *doctissimo* (soutien et échange d'informations entre malades), les forums de femmes enceintes (sur le site web du journal *Famili*), etc. Ces sites mettent à la disposition de leurs utilisateurs divers services comme des documents d'information téléchargeables, des listes d'adresses et des forums de discussion. Pour l'essentiel, ce sont les forums qui instrumentent les activités de soutien informationnel entre pairs.

Par ailleurs, on peut noter que, dans le champ des études sur les Environnements Informatiques pour les Apprentissages Humains (EIAH), Mangenot (2002) et Celik & Mangenot (2004) soulignent la place centrale des échanges question-réponse dans les forums pédagogiques. Ainsi, dans de nombreux contextes, on observe bien dans les forums en ligne cette activité d'échange d'information au sujet de laquelle l'acte de question a une place centrale.

Dans une perspective similaire à celle de Maricic 2001 et Hassell & Christensen 1996, nous observerons plus loin les stratégies de formulation des questions choisies par les internautes, afin d'assurer l'efficacité de leurs demandes en ligne. Notre corpus sera le forum de soutien et d'échange d'informations entre malades *doctissimo.fr*, forum populaire dans lequel on trouve de nombreux messages de question.

3.3 – Analyser l'efficacité de la question

Mais avant de relever empiriquement les stratégies de formulation des questions utilisées par les internautes dans un véritable corpus en ligne, nous devons au préalable invoquer certaines théories pour identifier les procédés et conditions a priori de l'efficacité d'une question : la théorie des actes de langage de Austin et Searle, ainsi que la linguistique d'inspiration pragmatique et interactionniste.

- *Procédés pour rendre une question efficace :*

1) Selon la théorie des actes de langage, pour qu'une question soit efficace au niveau illocutoire, il faut qu'elle remplisse certaines conditions de réussite (Austin 1970, Searle 1972) ; autrement dit, le demandeur doit manifester au sein même de sa question que les « conditions de félicité » suivantes sont remplies (Searle 1972) :
   1. La question est adressée à un destinataire précis
   2. La question est intelligible
   3. Le demandeur n'a pas la réponse
   4. Le demandeur ne peut pas avoir la réponse de lui-même
   5. Il désire sincèrement avoir une réponse

2) Selon différentes théories linguistiques d'inspiration pragmatique ou interactionniste, il existe, outre les conditions de félicité prônées par Searle, d'autres moyens de formuler une question de manière efficace :

   -Optimiser la force illocutoire de la question

1. En augmentant son intensité, en insistant notamment sur son importance par des « modificateurs de force illocutoire » (Bazzanella, Caffi, Sbisà 1991)
2. En renforçant son aspect directif, en la présentant notamment comme un ordre à exécuter (Searle 1982 : 40)

-Ou au contraire, ménager la face du destinataire en posant la question de manière polie

1. En la présentant de manière indirecte ou adoucie (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 75-76)
2. En montrant que la réponse est optionnelle (Manno 2002)

A l'issue de cette étude théorique sur les procédés possibles de l'efficacité des questions, on remarque que la condition de félicité selon laquelle il faut formuler clairement sa question de manière à ce qu'elle soit reconnue comme telle (Searle1972 ; Grice 1979), semble difficilement conciliable avec l'exigence de politesse selon laquelle il faut formuler indirectement ses demandes (Goffman 1973 ; Brown et Levinson 1978 ; Kerbrat-Orecchioni 1992, 2001). Par exemple, « *donne-moi l'heure* » est exprimé de manière claire, on comprend quelle est l'information demandée, mais c'est en même temps un énoncé exprimé de manière très directe, très brutale, transgressant du coup les principes de politesse.
La condition de félicité d'intelligibilité et l'exigence de politesse semblent contradictoires du point de vue des procédés.
Les internautes choisiront-ils d'être clairs ou bien courtois dans les interactions sur forum ? Ou, dans les termes de l'école de Palo Alto (Watzlawick, Helmick-Beavin & Jackson 1972), pour rendre efficace une question, les internautes accorderont-ils plus d'importance au contenu ou à la relation dans la formulation de leurs demandes? Quelles stratégies discursives utiliseront-ils en ligne pour résoudre ce dilemme, et rendre leurs demandes efficaces ?
Pour le savoir, nous devons effectuer une analyse de corpus, afin d'y relever les procédés et marqueurs discursifs d'efficacité des questions réellement mobilisés par les internautes dans de véritables interactions en ligne, au sein d'un forum de discussion sur Internet.

4 – ANALYSE DU FORUM

4.1 Méthodologie d'observation de corpus

Notre analyse de corpus portera sur des messages extraits d'un forum qu'on peut considérer comme un prototype de forum consacré à l'échange d'informations : *doctissimo.fr*, un forum dédié à l'échange d'informations médicales entre profanes.
Nous avons donc choisi un forum où l'activité qu'on souhaite étudier est centrale : le but affiché de *doctissimo*, celui d'échanger des informations médicales, est annoncé dès l'entrée dans le site.

L'avantage de choisir en guise de terrain un forum où l'activité qu'on souhaite étudier est centrale et annoncée au préalable par son interface elle-même, augmente de fait nos chances d'observer un corpus très riche en occurrences, une grande variabilité des procédés du type d'efficacité discursive qu'on cherche à saisir : en l'occurrence les procédés d'efficacité de la question. On peut alors supposer que l'on trouvera de nombreuses questions à analyser dans ce forum, d'autant plus qu'il y a 5,7 millions de visiteurs qui se connectent chaque mois sur le site de *doctissimo*[1]. Quelle méthodologie générale d'analyse de corpus doit-on suivre ? Herring (2004) propose un cadre méthodologique général pour l'analyse des discours médiatisés par ordinateur (*Computer-Mediated Discourse Analysis*).

La première phase est l'élaboration d'une question de recherche. Dans notre cas, il s'agit de voir dans quelle mesure les internautes rendent efficaces leurs discours en ligne lorsqu'ils posent une question en vue d'obtenir une information sur un forum de discussion.
La sélection des données est la seconde phase : il s'agit ici de sélectionner des échantillons de corpus d'un forum de discussion ayant fait l'objet d'une observation persistante (Herring 2004 ; Marcoccia 2004).

[1] Cf. Le Journal du net, 25 / 02 /2008 http://www.journaldunet.com/ebusiness/internet/actualite/0802/080225-lagardere-achete-doctissimo.shtml

On sélectionne sur *doctissimo* 100 fils de discussion, pour en extraire 100 messages de question postés en ouverture de fil de discussion : 100 messages initiatifs de questions, qu'il faut analyser au niveau de leurs propriétés illocutoires. Le but est donc avant tout de repérer dans un forum les procédés d'efficacité de la question les plus courants au niveau illocutoire, et de manière secondaire de voir si ces questions obtiennent effectivement des réponses pertinentes au niveau de leur effet perlocutoire.
Nous relèverons sur 100 messages de questions dans le forum *doctissimo.fr*
-Les procédés d'efficacité les plus utilisés
-Les procédés d'efficacité les moins fréquents
-Les procédés d'efficacité les plus rares

4.2 - Présentation des résultats

- Procédés les plus utilisés (dans plus de la moitié des messages)

1) Formuler explicitement l'objet de la question dans le message

Le procédé de la formulation explicite de l'objet de la question dans le message, renvoyant à la stratégie de l'intelligibilité du contenu propositionnel, est le marqueur de l'efficacité le plus utilisé dans le forum *doctissimo*, présent 90 fois sur 100 messages, par exemple :
- « *Parrait que le sauna purifie la peau et que c'est bon pour l'acné. Oui ? Non ?* »
- « *Je recherche des informations (et surtout une aide) sur la PUPPP.* »
- « *mes ongles des mains se replient vers le bout des doigts mais seulement d'un côté. Keske c'est???* »

2) Atténuer la menace que constitue la question (stratégie de politesse)

Cette stratégie qui est la deuxième plus utilisée dans *doctissimo*, apparaît plus de 70 fois dans le corpus, notamment sous forme de remerciements ou de salutations (« *Bonne journée et hereuse année en passant* » ; « *salut* ») ou encore de minimisateurs (« *J'ai une petite question / SVP merci d'avance* »).

3) Utiliser la ponctuation de la question

L'utilisation du point d'interrogation, simple ou sous forme de smileys, favorisant l'intelligibilité de la valeur illocutoire, apparaît environ dans 70 cas sur 100 dans *doctissimo* : notamment dans les messages et dans les titres (exemple :), ou dans la zone auteur (exemple :).

4) Donner un titre explicite à son message

En plus d'expliciter sa question dans le corps du message, donner un titre explicite à son message, dans la « zone titre », est également un procédé qui participe de la stratégie de l'intelligibilité du contenu propositionnel. Ce procédé apparaît dans presque 70 % des cas. Par exemple avec les titres suivants : « *Arrêt Tricilest – Rechute ?* » ; « *varicelle chez l'adulte* » ; « *GROS bouton dur sur le menton..*» ; « *cicatrisation difficile : aidez-moi!* » ; « *Fait moi pousser ma barbe STP !* » ; « *taches brunes ou nOires sur peau métissée:comment les faires partir? »* ; « *Conseils pour cancer colon* ».

5) Utiliser le pattern morphosyntaxique ou syntaxique de la question

L'utilisation du *pattern* morphosyntaxique [est-ce que] ou syntaxique [inversion sujet-verbe] pour que son message soit bien reconnue comme une question (stratégie de l' intelligibilité de la valeur illocutoire) est observée dans plus de 60 messages sur 100.
Par exemple : « *Je vais voir mon médecin demain mais à quoi je dois m'attendre ?* » ; « *Est ce que cela peut etre dut a mon deodorant ou parfum ? Comme une sorte d' allergie ?* » ; « *Connaissez vous une crème miracle ?* » ; « *Est-il réellement efficace ?* ».

6) Formuler sa question de manière précise

La rhétorique de la précision correspondrait à la première partie de la maxime de quantité gricéenne (Grice 1979) : ce procédé consiste en effet à donner assez de détails, assez d'informations à son interlocuteur pour qu'il puisse interpréter de manière adéquate sa demande, et être en mesure par conséquent d'y apporter une réponse satisfaisante.
Il est mobilisé plus d'une cinquantaine de fois, est souvent incarné par d'assez longs récits explicatifs ; par exemple: « *est ce que le zinc*

en solution buvable est réellement efficace contre l'acné peu sévère ? » ; « *J'ai constaté depuis quelques mois une boule au dessus de mon nez, juste à côté de mon sourcil droit.* ».

7) Exprimer son état intérieur

L'expression d'un état intérieur consiste dans le fait de divulguer son ressenti, sans doute pour manifester l'importance de la question qu'on pose. Ce procédé est presque mobilisé une cinquantaine de fois dans le corpus, selon différentes formes, par exemple : l'utilisation originale d'un smiley perplexe ou encore : « *j'ai l'impression de ne pas avancer* » ; « *je suis revoltée* » ; « *je n'ne peux plus* » ; dans la zone auteur et dans le message ; « *AIDEZ MOI(…) MOI J AI SUPER PEUR* » ; « *j'ai un peu peur mais j'en ai marre d'être poilue* » ; « *s'il vous plait j'ai vraiment besoin de savoir!! ça me stresse tout ça* ».

8) Utiliser les termes « question » / « réponse »

L'utilisation des termes « question / réponse » dans les messages, ainsi que la présence du verbe performatif, participent toutes deux à l'optimisation de l'intelligibilité de la valeur illocutoire de la question, et atteignent presque la cinquantaine de cas dans le corpus : « *Merci par avance pour vos réponses.* » ; « *ma question est…* » ; « *J'ai une petite question* » ; Titre : « *Une question à propos du vaccin du col de l'utérus/* » ; Titre : « *QUESTION ?* ».
Certains internautes utilisent les deux termes « question » et « réponse » dans un même message, sans doute pour en optimiser davantage encore l'intelligibilité de la valeur illocutoire : « *Merci de répondre sérieusement à ma question* ».
D'autres internautes utilisent des moyens similaires à celui mentionné ici, pour assurer l'intelligibilité de la valeur illocutoire de leurs demandes : « *Besoin de renseignements* » ; « *Je recherche des informations (et surtout une aide) sur la PUPPP.* » ; « *J'aimerais des conseils* ».
On remarque aussi dans les messages la présence du verbe performatif de la question, c'est à dire « *demander* » ou « *poser une question* » (quasiment une vingtaine de fois), par exemple : « *Je vais (…) vous poser une ou deux question* » ; « *Demander l'avis d'autres personnes* » ; « *je lui ai dit que j'allais demander de l'aide* ». ; « *J'ai une question assez urgente !!!* » ; « *désolée pour la question* ».
Notons également l'existence d'un smiley d'interrogation : .

- Procédés qui apparaissent moins fréquemment (de 20 à 50 fois dans le corpus)

1) « Intensifier » sa question

Le procédé de l'intensification de la question, qui apparaît une quarantaine de fois, s'incarne notamment dans les messages sous forme d'adjectifs, d'utilisation des capitales et de la répétition de points d'exclamation. Si ces marqueurs semblent hétérogènes, leur regroupement sous l'égide du procédé d'intensification est cohérent dans la mesure où ils visent tous à montrer que la question est réellement vitale, urgente pour le demandeur : « *ce monstrueux bouton* » ; « *Merci d'avance pour vos reponses que j' attend avec impatience* » ; utilisation d'adjectifs aggravants, de capitales, de points d'exclamation ; « *Je suis hyper malheureux* » ; « *j'ai un grave probleme / REPONDEZ SVP !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!* . » ; « *j'ai besoin d'AIDE/ S'IL VOUS PLAIT* » ; « *Je manque de FER:je n'ai ke 4!!!A l'aide!!* » ; « *ce serait vraiment génial si vous pouviez me dire si la Magie pourrait m'aider* ».

2) Formuler un autre acte de langage à la place de celui de la question

Ce procédé, qui est couramment observé dans les interactions en face à face est aussi présent dans presque 40% des cas au sein du corpus. On peut pour poser une question utiliser des actes de langage tels que *« j'aimerais savoir / je voudrais savoir…/ j'ai besoin* » : « *JE CHERCHE A DISCUTER AVEC DES HYGIENISTE DENTAIRES* » ; « *je sais pas quoi faire mon conjoint boit depuis un certain temps* ».

3) Manifester sa sincérité

La manifestation de la sincérité, qui est une des conditions de félicité de l'acte de question chez Searle (1972), consiste pour le demandeur à montrer aux destinataires qu'il veut sincèrement obtenir la réponse à sa question.

Ce procédé apparaît entre 30 et 40 fois dans les messages.
Dans ces premiers exemples, les internautes manifestent la sincérité de leur question en montrant qu'ils ont essayé d'y répondre par eux-mêmes, mais sans succès : « *Pourtant je me lave le visage matin et soir, je l'hydrate correctement et le soir je mets de la crème cicatrisante sur mon menton, mais ça ne fait rien !* » ; « *j'ai besoin de soutien et il est tres difficile d'en parler a mon entourage merci de m'aider par vos messages* » ; « *bonjour, j'ai beau chercher, personne ne semble avoir le meme problème que moi !* » : « *Toujours pas trouvé...* ».
Montrer le caractère urgent de la question manifeste également sa sincérité : « *J'ai une question assez urgente!!!* ». De même, tout simplement, l'utilisation de termes comme « *vraiment* » ou « *sincèrement* » témoigne de la sincérité de la demande : « *j'aimerais vraiment savoir pourquoi elle est morte.* ».

Notons que ce procédé peut-être appuyé par d'autres, comme l'accompagnement d'un smiley interrogatif (« *J'aimerais vos réponse le plus vite possible.. S.V.P* . ») ou le fait d'écrire en gras (« ***Mais là où j'ai besoin de votre avis*** »).

4) Formuler une condition de félicité

On trouve une trentaine de formulations de différentes conditions de félicité de la question décrites chez Searle, notamment :
- la sélection d'un destinataire capable de répondre à la question posée : « *Pour toutes celles qui ont pris une pilule en traitement pour l'acné, telles que Tricilest, Diane, Cilest ... pouvez vous me dire comment s'est passé l'arrêt ?* » ; « *je voudrais savoir si comme moi quelqu'un souffre d'une ichtyose vulgaire et si vous y avez trouvé une solution efficace ou si vous pouviez m'apporter votre témoignage* » ; « *je voudrais savoir si certains ont essayé les traitements naturels ».* ; « *une ptite question aux nutritionnistes et personnes ayant connu le pb* ».
- l'aveu d'ignorance du questionneur quant à la réponse à la question qu'il pose : « *je ne sais pas quoi faire (…)je comprend pas pourkoi* »

- Procédés qui apparaissent rarement

1) Adoucir la question par un désactualisateur modal ou temporel

Même si la politesse est très présente dans le corpus, on ne trouve qu'une quinzaine de désactualisateurs modaux ou temporels utilisés pour formuler la question, alors qu'il s'agit d'un procédé de politesse assez commun : « *Donc jaimerait des conseils* » ; « *Je voudrais savoir* ».

2) Augmenter la directivité de l'acte

Selon la théorie des actes de langage, augmenter la directivité d'une question (en produisant un ordre par exemple) et renforcer sa valeur illocutoire sont des moyens de favoriser son efficacité. Pourtant, on trouve moins de 15 fois ces deux procédés dans notre corpus, essentiellement parce qu'ils sont incompatibles avec la politesse, qui est quasiment majoritaire dans ce corpus.
Notons toutefois quelques utilisations de l'impératif, de smileys d'« urgence » dans certains messages : « *Aidez-moi* » ; « *Fait moi pousser ma barbe stp !* » (titre du message) ; « *REPONDEZ SVP !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!* . » ; et des interjections : « *atten vos temoignage !!!!!* ».

3) Renforcer la valeur illocutoire de la question

Il s'agit d'ajouter de la force, de l'intensité à sa question. Par exemple : « *Help !* » ; « *Répondez moi svp!!!* ».

4) Montrer que la réponse est optionnelle

Ce procédé de politesse, qui apparaît moins d'une quinzaine de fois dans le corpus, risquerait sans doute de nuire excessivement à l'intelligibilité et à la sincérité des questions posées. Par exemple : « *si vous pouviez m'apporter votre témoignage* ».

5) Manifester son autorité en tant que demandeur

Ce procédé, qui peut paraître contradictoire avec la politesse, n'apparaît que rarement, d'autant plus accompagné parfois dans les messages d'un smiley grognon qui peut

constituer un fort FTA (« Face Threatening Act » selon l'expression de Brown & Levinson 1978), c'est-à-dire un acte très discourtois à l'égard des destinataires, une grave menace pour les faces des interlocuteurs. Ce procédé est utilisé par quelques *doctinautes* considérés comme connus et « gradés » dans le forum, qui pensent pouvoir se permettre de faire preuve d'autorité sans pour autant que leurs questions perdent en efficacité. Par exemple, on peut manifester son autorité par un smiley grognon ; par le profil « *Doctinaute d'argent* », c'est-à-dire d'un internaute reconnu dans le forum (indiqué dans la zone auteur du message) ; par un verbe ou une expression du type « *il faut* », « *il est nécessaire* », « *rapidement* » : « *je dois réaliser un travail…*» ; « *j'exige une réponse,c'est important,mon avenir sentimental est en jeu* . » ; « *J'aimerais vos réponse le plus vite possible.. S.V.P* . », par le fait de mentionner son statut social : « *recemment chercheur,j'aimerais,dans le cadre d'une reflexion entre mes collègues et moi,vous posez quelques questions* ».

En bref, la stratégie de l'intelligibilité du contenu propositionnel est majoritaire sur le forum, notamment par la forte présence du procédé de la formulation explicite de l'objet de la question dans le message (90 messages sur 100).
La politesse, est la deuxième stratégie la plus utilisée dans les messages (plus de 70 fois).

4.3 - Quels effets ont ces stratégies d'efficacité majoritaires ?

Après avoir relevé les stratégies d'efficacité les plus souvent mises en œuvre dans les messages de question au niveau illocutoire, voyons si elles sont validées à un niveau perlocutoire dans la dynamique des échanges.
Dans ce cas de figure, l'efficacité illocutoire de la question est confirmée par son effet perlocutoire : la réception d'une réponse pertinente au message initiatif.
Sur 100 messages de questions, entre 70 et 80 font preuve d'une efficacité totale, et sont suivis de réponses pertinentes.
Quelles stratégies trouve-t-on au sein de ces messages efficaces ? Le plus souvent, ils cumulent les stratégies de l'intelligibilité et de la politesse.

L'intelligibilité, la formulation explicite de l'objet de la question dans le message, est repérée dans 90 cas sur 100. Quand au principe de politesse qui consiste en l'atténuation de la menace que constitue une question, est identifié plus de 70 fois sur 100 messages.
Au niveau de la validation dialogique, plus de 70 messages de questions sur *doctissimo*, qui combinent les stratégies de l'intelligibilité et de la politesse, reçoivent des réponses, qui plus est des réponses pertinentes.
Par exemple, le post reproduit ci-dessous, contient effectivement une formulation explicite de l'objet de la question dans le titre (« *extasie ==> danger ?* ») et dans le corps même du message, censée optimiser l'intelligibilité de la demande (« *tout sa pour savoir si lextasy peut se limiter a une fois par 2 mois ou plus tout comme les psychedelic ou si lextasy entreine une dependance rapide!!!* » *)*, ainsi que des marqueurs de politesse atténuant la menace des faces constituée par cette demande *(*« *bonjour a tout* » / « *merci davance* »).

« ***extasie ==> danger?***
Posté le 02-12-2007 à 18:28:24
bonjour a tout je suis un jeune belge de 19 ans et g pris hier 2 extasie lors d'une soiree... le trip etais bon mais ses seulement la deuxieme fois pour moi ke jessaie cette drogue sur une durée de 5 mois! jaimerais sa voir si cette consomation tres irreguliere et asser peu frequente peut me rendre dependant! je suis quelq'un d'asser resonnable et faire se genre de soiree (drum and bass/hardcore) tout les weekend ne tente pas trop! j'adore ce genre de musique mais bon il faut dire ke le millieu est asser whaouuu!!! on en vois des cas!!
jaimerais aussi rajouter ke je suis un consamateur asser regulier de cannabis (3-4 joints par semaine voir bc plus) et que j'ai deja pas mal dexperience avec les drogues psychedelics: shampi, mescaline,...
tout sa pour savoir si lextasy peut se limiter a une fois par 2 mois ou plus tout comme les psychedelic ou si lextasy entreine une dependance rapide!!!
merci davance
ps: drum and bass is so fucking good!!!! »

4.4 – Interprétation des résultats

Nous nous poserons la question de savoir pourquoi les stratégies d'intelligibilité et de

politesse sont plus utilisées que d'autres dans *doctissimo*. Nous analyserons plus précisément ces stratégies utilisées dans *doctissimo* en fonction des spécificités de la CMO.
Nous allons voir en quoi les stratégies les plus utilisées par les *doctinautes* peuvent être analysées et mises en rapport avec les spécificités de la CMO, en observant la manière dont les *doctinautes* exploitent les spécificités de la CMO favorables à l'intelligibilité des messages et de question.
Les internautes de *doctissimo*, pour optimiser l'efficacité de leurs questions, exploiteraient les spécificités de la CMO favorables à ce type d'efficacité. Selon une condition de félicité, la question doit en effet être intelligible pour qu'un destinataire puisse y répondre.
La présence de la zone « *titre / sujet* », quasi systématiquement utilisée par les *doctinautes*, présente lors de l'envoi d'un message, et spécifique au cadre « ergonomique » du dispositif technique de communication, permet d'indiquer clairement ce qu'est le thème de la question posée (Marcoccia 2003a : 19), ce qui favorise évidemment l'intelligibilité de l'acte de langage.
La politesse est la deuxième stratégie majoritaire utilisée par les *doctinautes* pour optimiser l'efficacité de leurs questions : la politesse permet de fait de formuler la question de manière efficace en face à face comme en CMO. Il s'agit de ménager la face du destinataire en présentant sa demande de manière indirecte ou adoucie.
Ce genre de résultats sur *doctissimo* est pour nous directement lié aux spécificités de la CMO. Certaines caractéristiques de la CMO favoriseraient la production de messages courtois, et donc l'efficacité des demandes, la formulation polie des questions : plus une question est présentée de manière indirecte ou adoucie, plus elle a de chance d'obtenir des réponses satisfaisantes. En effet, cet outil de communication qu'est l'Internet met justement à disposition un ensemble de règles de courtoisie en ligne qui prescrivent la manière polie dont les internautes doivent produire leurs messages (McLaughlin, Osborne & Smith 1995 ; Marcoccia 1998 ; 2000 ; 2003b), et en l'occurrence leurs « questions » (Rinaldi 1995) sur un forum.

4.5 – Synthèse des résultats

De manière schématique, les deux stratégies majoritaires pour l'efficacité discursive mobilisées dans *doctissimo* sont donc de formuler la question d'une manière intelligible et polie. Ces deux stratégies sont par essence contradictoires : assurer le caractère poli de ses messages, entre autres par formulations indirectes, peut nuire à l'intelligibilité du contenu propositionnel du message lui-même.
Faut-il alors suivre des règles de courtoisie équivalant aux principes généraux du ménagement des faces qu'on trouve dans la Netiquette (Marcoccia 1998), ou celles du principe de coopération de Grice qui ont pour finalité l'intelligibilité des messages (1979), également présentes implicitement dans la Nétiquette ?
Sans doute les *doctinautes* résolvent ce conflit entre politesse et intelligibilité en donnant des titres explicites à leurs messages, qui clarifient l'objet de leur question, tout en la reformulant ensuite dans le corps du texte, mais de manière la plus polie possible. De cette façon, le compromis entre les exigences d'intelligibilité et de politesse semble possible sur *doctissimo*.
Par exemple (message posté le 21-05-2007 à 14:46:25), il y a une formulation explicite de l'objet de la question dans le titre (« *mon zom est alcoolique, j'ai besoin d'AIDE, s'il vous plait* ») et dans le corps même du message (« *je cherche de l'aide car mon conjoint est alcoolique depuis plusieurs années.(…) Qu'est-ce que je peux faire pour l'aider moi ?* »), ainsi que des marqueurs de politesse (« *Merci de m'aider* »), parfois même répétés (« *s'il vous plaît* » que l'on trouve une fois dans le titre du message, et une autre fois dans le corps du message, de plus en majuscules).

5 – BILAN DE L'ETUDE

5.1 – Quels sont les procédés les plus utilisés pour rendre les questions en ligne efficaces ?

L'intelligibilité, la formulation explicite de l'objet de la question dans le message, est majoritaire dans *doctissimo.fr*. Quant au principe de politesse qui consiste en l'atténuation de la menace que constitue une question, il est le deuxième procédé le plus fréquent dans le forum.

5.2 – A quels types de communication correspondent ces stratégies d'efficacité ?

Les internautes dans le forum *doctissimo.fr* se caractérisent par un usage de la CMO qui permet l'échange d'informations claires et intelligibles, de manière pacifique. Les *doctinautes* exploitent certaines caractéristiques de la CMO pour optimiser l'efficacité de leurs messages de question comme notamment le péritexte (pour rendre leurs questions claires) et le corps du message (pour rendre leurs questions polies).
A ce stade de l'analyse, on constate alors que les stratégies communicationnelles dominantes d'efficacité des questions dans les interactions en ligne, au sein du forum *doctissimo.fr*, seraient celles d'une communication polie et intelligible.

5.3 – A quels usages du dispositif correspondent ces stratégies ?

Le dispositif de communication offre indéniablement ici aux interactants en ligne des richesses à exploiter. En effet, dans *doctissimo*, les *doctinautes* résolvent un dilemme (être à la fois clair et poli) en utilisant une spécificité de la CMO, le fait qu'un message dans un forum est constitué de deux zones : le péritexte (la zone sujet) et le corps du message. Les internautes peuvent alors « spécialiser » chaque zone : la zone sujet est gouvernée par une règle de clarté (car elle s'y prête bien, rappelant le genre du formulaire, de la fiche), et permet donc de formuler leurs questions de manière extrêmement intelligible sans se soucier de leur caractère poli ou pas.
En revanche, le corps du message permet la mise en place de stratégie de politesse.
Il y a donc ici de manière évidente une exploitation des caractéristiques et de la « richesse » du dispositif.

6 – CONCLUSION : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Nous avons constaté les effets du dispositif de communication sur une activité langagière fondamentale (poser des questions), ou en des termes moins déterministes, la manière dont les internautes peuvent se réapproprier le dispositif pour améliorer l'efficacité de leurs questions : en dédiant la « zone titre » à l'explicitation claire de l'objet de la question, et le corps du message à la formulation polie de la question, ceci afin de résoudre le dilemme concernant le choix entre intelligibilité et politesse de la demande.
Pour arriver à ce résultat nous avons tenté, dans une perspective interdisciplinaire propre aux SIC, de combiner et confronter des théories ou hypothèses sur l'efficacité des questions (Habermas, Austin et Searle) et sur les spécificités de la CMO à des observations de corpus en forum.
Ces observations nous ont permis de constater des écarts entre les théories que nous avons mobilisé au départ de notre travail pour définir la notion d'efficacité des questions, et les usages réels des internautes au sein de véritables interactions en ligne : en effet, le fait que la condition de sincérité soit peu manifestée dans le forum *doctissimo* peut nous amener à réinterroger dans une certaine mesure la théorie des actes de langages de Searle (1972), que nous avions pourtant mobilisée au départ de ce travail pour identifier les critères d'efficacité d'une question. Dans *doctissimo*, la condition de sincérité semble aller de soi et ne doit pas nécessairement apparaître explicitement dans les messages de questions. Cela s'explique sans doute par le fait que, lorsqu'on va sur un forum d'échange d'informations, on n'est pas supposé mettre en doute la sincérité des demandeurs. Cette condition serait présupposée par les interactants, déterminée par le corpus, et n'a donc sans doute pas besoin d'être explicitée par les demandeurs.
La notion d'efficacité mobilisée dans notre travail a eu par ailleurs pour bénéfice théorique de nous faire aborder le langage dans sa dimension actionnelle, comme mécanisme de coordination pouvant enclencher des types précis d'interactions. Il s'agit d'une notion essentielle en SIC, qui nous a permis d'insister sur la distinction importante entre efficacité illocutoire et effet perlocutoire.
De plus, En analysant la manière dont les internautes arrivent à rendre leurs messages de questions efficaces, ce travail peut être utile, si on en fait une lecture pratique et prescriptive : on peut par exemple, à partir des stratégies de formulation des questions relevées le plus fréquemment lors de notre analyse, constituer une charte prescrivant la bonne manière de formuler une demande en ligne, afin d'optimiser l'efficacité de ces demandes, et par

là d'améliorer l'échange d'informations en CMO au sein d'une organisation.
Mais avant de faire de ces procédés d'efficacité les prescriptions d'une charte, il est nécessaire au préalable de comparer notre observation avec d'autres corpus en ligne, pour tester le caractère générique des procédés d'efficacité des questions que nous avons relevés localement dans le forum *doctissimo*.

BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Seuil, Paris. (1ère édition : *How to do things with Words*, 1962).

BAZZANELLA C., CAFFI C., SBISA M. (1991). Scalar dimensions of illocutionary force. *In* I.Z. Zagar (Ed.). *Speech Acts: Fiction or Reality?*. IPrA Distribution Center for Yugoslavia, Ljubljana : 63-76.

BENOIT D. (1995). La communication « efficace » : convaincre, persuader, influencer, manipuler… . *In* D. Benoit (Ed.). *Introduction aux sciences de l'information et de la communication – Manuel*. Les Editions d'Organisation, Paris : 97-128.

BROWN P. & LEVINSON S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. *In* E. Goody (Ed.). *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. CUP, Cambridge : 56-289.

CELIK C. & MANGENOT F. (2004). La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives, *Les Carnets du Cediscor*, 8 : 75-88.

CUSSET Y. (2004). Quel concept d'action pour une théorie de l'agir communicationnel ? (Contribution à une critique de la philosophie pratique de Habermas). *In* S. Haber (Ed). *L'action en philosophie contemporaine*. Ellipses, Paris : 106-118.

CUSSET Y. (2006). Ce que parler veut dire … et peut faire : pouvoirs du langage et langage du pouvoir chez Habermas et Foucault. In Y. Cusset & S. Haber (Eds.). *Habermas et Foucault-Parcours croisés, confrontations critiques*. CNRS éditions, Paris : 137-153.

DAHLBERG L. (2001). Computer-Mediated Communication and The Public Sphere: A Critical Analysis, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(1). Disponible à l'adresse : http://jcmc.indiana.edu/vol7/issue1/dahlberg.html (consultation : juin 2008)

FERRY J-M. (1994a). *La philosophie de la communication, tome 1*. Cerf, Paris

FERRY J.M. (1994b). *La philosophie de la communication, tome 2*. Cerf, Paris.

GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol 1 : *La présentation de soi*. Minuit, Paris. (1ère édition : *The Presentation of Self in Everyday Life* , 1959).

GRICE H. (1979). Logique et conversation, *Communications*, 30 : 57-72. (1ère édition : Logic and Conversation, 1975).

HABERMAS J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel*. tome premier: *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Fayard, Paris. (1ère édition : *Theorie der kommunikativen Handelns*, 1981).

HABERMAS J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel*. tome second: *Critique de la raison fonctionnaliste*. Fayard, Paris. (1ère édition : *Theorie der kommunikativen Handelns*, 1981).

HABERMAS J. (1997). *Droit et démocratie : entre faits et normes*. Gallimard, Paris. (1ère édition : *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaates*, 1992).

HASSEL L & M. CHRISTENSEN (1996). Indirect Speech Acts and Their Use in Three Channels of Communication. *In* F. Dignum, J. Dietz, E. Verharen & H. Weigand (Eds). *Communication Modeling – The Language/Action Perspective (Proceedings of the LAP96)*. Disponible à l'adresse : http://www.bcs.org/upload/pdf/ewic_cm96_paper9.pdf (Consultation : juin 2008).

HERRING S. (1996) (Ed.). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. *Pragmatics and Beyond* series. Amsterdam, John Benjamins.

HERRING S. (2001).Computer-Mediated Discourse. *In* D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds). *Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell, Oxford : 612-634.

HERRING S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Communities. *In* S.A. Barab, R. Kling & J.H. Gray (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. CUP, Cambridge : 338-376.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1991). Introduction. *In* C. Kerbrat-Orecchioni (Ed.). *La Question*. Presses universitaires de Lyon, Lyon : 5-37.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Nathan, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONNI C. (1992). *Les interactions verbales, tome 2*. A. Colin, Paris.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin, Paris.

LAMB M.L. (1993). Praxis communicationnelle et théologie par-delà le nihilisme et le dogmatisme. In E. Arens (Ed.). *Habermas et la théologie*. Cerf, Paris : 123-156.

MANDELCWAJG S. & MARCOCCIA M. (2007). The definition and the negotiation of the norms of discussion in newsgroups: Which communication ideal?. *In* F. H. van Eemeren, J.A. Blair, C.A. Willard & B. Garssen (Eds.). *Proceedings of the Sixth conference of the International Society for the Study of Argumentation.* Amsterdam, SicSat : 917-923.

MANGENOT F. (2002). Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? *Enjeux*, 54 : 166-182.

MANNNO G. (2002). La politesse et l'indirection: un essai de synthèse, *Langage et société*, 100 : 5-47.

MARCOCCIA M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur internet : étude sociopragmatique de la Nétiquette. *In* N. Guégen & L. Tobin (Eds). *Communication, société et internet.* L'Harmattan, Paris : 15-32.

MARCOCCIA M. (2000). La Politesse et le « savoir communiquer » sur Internet. *In* M. Wauthion & A.C. Simon (Eds). *Politesse et Idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelles.* BCILL / Peters, Louvain : 157-168.

MARCOCCIA M. (2003a). Parler politique dans un forum de discussion, *Langage et société*, 104 : 9-55 .

MARCOCCIA M. (2003b). La politesse dans les forums de discussion : règles externes, manifestations discursives et commentaires métacommunicatifs. *In* M. Bondi , S. Stati (Eds). *Dialogue Analysis 2000 – Selected Papers from the 10th IADA Anniversary Conference, Bologne 2000*. Max Niemeyer, Tübingen : 315-326.

MARCOCCIA M. (2004). L'analyse conversationnelle des forums de discussion: questionnements méthodologiques. *Les Carnets du Cediscor*, 8 : 23-37.

MARICIC I. (2001). Cyberpoliteness: Requesting Strategies on the Linguist List. *In* E. Nemeth T. (Ed.). *Pragmatics in 2000. Selected Papers for the 7th International Pragmatics Conference, Vol. 2*. IPrA, Antwerp : 409-416.

MCLAUGHLIN M. OSBORNE K.K. & SMITH C.B. (1995). Standards of Conduct in Usenet. *In* S. G. Jones (Ed.) : *Cybersociety. Computer-Mediated Communication and Community*. Sage Publications, Thousand Oaks CA : 90-111.

OLIVESI S. (2006a). Présentation. *In* S. Olivesi (Ed.). *Sciences de l'Information et de la Communication ; objets, savoirs, discipline*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble : 5-8.

OLIVESI S. (2006b).Les anthropologies de la communication. *In* S. Olivesi (Ed.). *Sciences de l'Information et de la Communication ; objets, savoirs, discipline*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble : 181-195.

PAILLIART I. (2006). Territoires, identités et communication. *In* S. Olivesi (Ed.). *Sciences de l'Information et de la Communication ; objets, savoirs, discipline*. Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble : 113-128.

PANCKHURST R. (1997). La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? , *Terminologies nouvelles*, 17, 56–58.

PANCKHURST R. (1999). Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel. *In* J. Anis (coord.). *Internet, communication et langue française*, Hermès, 55-70.

PANCKHURST R. (2006). Le discours électronique médié : bilan et perspectives. *In* A. Piolat (Éd.). *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet*. Marseille : Éditions Solal, p. 345-366.

RINALDI A.H. (1995). *The Net: User Guidelines and Netiquette*. Disponible à l'adresse : http://courses.cs.vt.edu/~cs3604/lib/Netiquette/Rinaldi/ (Consultation : juin 2008)

SEARLE J. R. (1972). *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage.* Hermann, Paris. (1ère édition : *Speech Acts*, 1969).

SEARLE J. R. (1982). *Sens et Expression*. Minuit, Paris. (1ère edition : *Expression and Meaning. Studies in the theory of speech acts*, 1979)

WATZLAWICK P., HELMICK-BEAVIN J.H., & JACKSON D. (1972). *Une logique de la*

communication. Seuil, Paris. (1ère édition : *Pragmatics of Human Communication*, 1967)

CYBERESPACE ET DIALOGUE DES LANGUES-CULTURES DANS LA MONDIALISATION POURQUOI ET COMMENT LE REUSSIR ?

Nicole Koulayan,
Maître de Conférences en Sciences du Langage
koulayan@univ-tlse2.fr , +33 5 61 50 40 08

Résumé

Dans le cadre particulier de la mondialisation, il s'agira -entre autre- de présenter les possibilités qu'offre le cyberespace pour la promotion et le développement du dialogue des langues-cultures.
Travailler sur ces deux entités à savoir la mondialisation et le cyberespace, revient immanquablement à s'intéresser à la gouvernance internationale et la Société de l'Information, c'est-à-dire pour ce domaine aux programmes, recommandations et projets mis en place notamment par l'ONU au travers de l'UNESCO et largement relayés par l'Union Européenne. A ce niveau, nous évoquerons les principaux enjeux sociétaux impliqués dans le binôme : cyberespace /dialogue des langues-cultures, ainsi que les perspectives illustrées par certaines des réalisations que nous considérons comme emblématiques de cette volonté structurelle et internationale de promouvoir le multilinguisme dans le cyberespace. Au cours de notre analyse, nous expliciterons ce que nous entendons par "dialogue des langues-cultures" avec en parallèle un point sur la présence des langues dans le cyberespace. Nous prendrons également en compte la notion de cybercommunauté produite par cet environnement particulier. En définitive, l'objectif implicite de cette réflexion consistera à apporter des éléments de réponse à l'interrogation à la fois transversale et fondamentale du pourquoi et comment réussir dans la société de l'information, les enjeux induits par le dialogue des langues-cultures. Pour ce faire, nous considérons que ce dernier est intrinsèquement adossé au postulat préalable d'un cyberespace fonctionnant comme la métaphore privilégiée d'une mondialisation plurilingue active et ouverte sur l'avenir.

Mots-clés : dialogue des langue-cultures, mondialisation, cyberespace, cybercommunauté, multilinguisme.

Summary : This article deals with cyberspace possibilities for promotion and development of languages-cultures dialogue. Inevitably, we will particularly focus on recommendations coming from the ONU through the UNESCO and largely relived by the European Union. In this context, we are presenting societal issues involved both in cyberspace and languages-cultures dialogue. The analysis will develop what we mean by “languages-cultures dialogue” and will describe at the same time the kind of languages present in the cyberspace. Through this reflection, our aim will lead to some answers to the fundamental question, why and how we have to success languages-cultures dialogue preservation in the sphere of information society. To that end, we consider that this will be possible by giving a particular attention to an active and communicative multilingual globalization.

Keywords **:** languages-cultures dialogue, globalization, cyberspace, cybercommunity, multilingualism.

Cyberespace et dialogue des langues-cultures dans la mondialisation
Pourquoi et comment le réussir ?

PREAMBULE

Dans le cadre particulier de la mondialisation, notre réflexion portera sur les possibilités qu'offre le cyberespace en matière de promotion et de développement du dialogue des langues-cultures. La mise en perspective de la mondialisation et du cyberespace ne peut se faire sans s'intéresser au préalable, à ce que la gouvernance internationale propose comme programmes et recommandations. Il s'agira donc de présenter certains des travaux, projets et recommandations qui émanent de l'ONU via l'UNESCO, repris par l'Union Européenne qui sur ces questions, s'aligne sur la politique de l'UNESCO.

Comme préliminaire à notre démarche et à titre d'exemple de ce qui se fait actuellement en matière d'initiative internationale sur la relation médias, TIC et dialogue des cultures, nous proposons un extrait du forum de l'Union Européenne–Chine de novembre 2008 à Pékin, sur la société de l'information ayant pour thème « Les médias et le dialogue entre les civilisations », en gardant à l'esprit que pour ces instances le terme de « civilisation » est généralement employé comme synonyme de culture.

« Bien que les notions d'identité et d'altérité, d'universalité et de particularisme paraissent plutôt abstraites, les références civilisationnelles sont déterminantes dans notre vie quotidienne. Elles influencent la perception que nous avons de nous-mêmes, les relations avec nos voisins, le choix des chaînes de télévision que nous regardons et des technologies que nous utilisons » [dont l'internet].

Ce forum qui rassemblait un panel des principaux acteurs impliqués directement et indirectement dans les grands médias mondiaux, tous relayés par l'internet comme Radio Chine Internationale, Al-Jazira, ITAR-TASS, CCTV, Canal France International, BBC des universitaires, des agents diplomatiques des Affaires étrangères chinois et autres, des représentants d'organisations internationales et enfin des cadres de l'UNESCO, a été très révélateur du clivage qui divise les opinions et approches sur le rôle et les possibilités des médias dans le dialogue des langues-cultures, c'est la raison pour laquelle nous avons de choisi d'en parler.

Ce qui demeure intéressant à relever est que si les participants ont tous été d'accord sur le fait que les médias devraient s'efforcer de présenter les civilisations dans toute leur complexité plutôt que d'en donner une image monolithique, car gommer la diversité qui existe au sein du monde occidental, de la civilisation arabe ou de l'Afrique ne peut que déboucher sur des simplifications et des clichés, très vite, deux approches ont clairement émergé quant au principe sur lequel devait reposer le dialogue entre les cultures au travers des médias dont le net.

Alors qu'une partie a considéré « la Culture » comme prioritaire pour faciliter le dialogue, en se servant notamment de la connaissance des autres cultures et de leur compréhension mutuelle, l'autre a défendu l'idée que pour parler de communication entre les civilisations, on devait d'abord débattre sur les questions de fond auxquelles est confronté l'ensemble de l'humanité comme la recherche sur les cellules souches, les OGM, le changement climatique, etc., avec l'hypothèse préalable que des liens plus solides se créent lorsqu'on répond ensemble à des problèmes communs tout en partageant ressources et approches culturelles.

Pour les premiers cela équivalait à dire que d'abord je devais connaître l'Autre par sa culture et après je pouvais discuter avec lui, alors que pour les seconds, on commençait par dialoguer avec l'Autre sur les questions qui nous concernent tous, pour pouvoir ensuite se comprendre culturellement, socialement etc.

Nous pensons que les deux approches se valent quant au résultat escompté, cependant que les tenants du dialogue de fond privilégient plus de pragmatisme en insistant avant tout sur le pouvoir « faire ensemble » par l'échange.

Toutefois l'unanimité a été faite sur l'importance de commencer par un projet de forum destiné à des échanges vivants et réguliers sur les cultures traditionnelles, sur des projets interculturels entre journalistes, étudiants, représentants des médias,

universitaires, diplomates, spécialistes des TIC, des ONGs, etc. et dont la mise en place a été confiée à la section Communication et Information de l'UNESCO. L'objectif à court terme, étant de faire de cette plate-forme permanente de dialogue médias-société, un laboratoire d'idées reconnu par la communauté internationale.
Cependant au delà des intentions fort louables qui sous-tendent ce projet, des questions très concrètes restent à résoudre comme celles du comment fait-on pour partager les ressources et les approches culturelles des uns et des autres si on ne se comprend pas du point de vue linguistique ? Quid de ou des langues qui seraient utilisées pour cette plate-forme permanente du dialogue médias-société ?
Des questions simples à priori, mais qui résument bien la complexité de l'entreprise.
Cette contribution avance quelques éléments de réponse à ces questions, à la fois du point de vue conceptuel, structurel, linguistique et technologique, éléments que nous retrouverons dispersés dans les différentes parties qui vont suivre.

Nous abordons notre cheminement par un point sur la mondialisation en tant que processus historique, économique, industriel et sociétal.
Aussi surprenant que cela puisse paraître, l'idée de la mondialisation à savoir le monde perçu comme un espace interdépendant remonte à l'antiquité, notamment dans la formulation de l'historien Polybe qui au IIe siècle av J-C écrivait : « *Avant les évènements qui se déroulaient dans le monde n'étaient pas liés entre eux. Depuis, ils sont tous dépendants les uns des autres* ». Toutefois, c'est suite aux grandes expéditions maritimes du XVe siècle que la connexion entre les différents espaces peuplés de la Terre commencera à s'établir, axée principalement sur les échanges commerciaux de part et d'autre de l'Atlantique et dont le point culminant coïncidera avec l'apogée des grands empires coloniaux du XIXe siècle jusqu'à la fin de la 1ère guerre.
En France, dans sa définition actuelle le terme de « mondialisation » n'apparaît que dans les années soixante lorsqu'il s'agira de parler de l'extension des marchés industriels et économiques au niveau des blocs géopolitiques.
Ce concept sera repris et amplifié durant la décennie 90, après la fin de la guerre froide pour définir une mutation -toujours en cours- qui s'est déroulée sur trois moments distincts d'abord l'internationalisation avec le développement des flux d'exportation, puis la transnationalisation portée par l'essor des flux d'investissements et des implantions à l'étranger et enfin la globalisation (le terme mondialisation n'ayant pas son équivalent en anglais) avec la mise en place de réseaux mondiaux de production et d'information les NTIC.
Pour chacune des mondialisations que notre longue histoire a compté, des constantes récurrentes se retrouvent : révolution des transports et des moyens de communication, rôle fondamental des technologies innovantes dont pour la dernière l'internet a été et demeure décisive.
Généralement les critiques faites à la mondialisation concernent la déréglementation des économies nationales, la libéralisation exagérée des échanges, l'hégémonie des grandes entreprises multinationales, la normalisation des rapports humains, la disparition des particularités et l'émergence d'un standard culturel.
Ce sont ces deux dernières en lien avec la langue définie préalablement comme un objet intrinsèquement culturel, qui nous intéresse plus particulièrement, car en bouleversant les repères de l'espace et du temps et en s'attaquant à toute forme de singularité, la mondialisation semble vouloir triompher des différences y compris culturelles et identitaires.

En effet, si les règles d'un marché très libéral peuvent s'appliquer dans les secteurs d'activités de produits matériels et financiers, la question reste problématique dans le domaine de la culture, cette dernière jouant un rôle important dans la cohésion sociale et dans la vie démocratique des sociétés au travers entre autre, de la liberté d'expression culturelle. Or, la mondialisation dans ses velléités d'homogénéisation culturelle portée par « c'est le pouvoir du plus fort qui l'emporte » fait planer l'ombre de l'affaiblissement programmé du soutien des Etats et gouvernements aux politiques culturelles. Cela est déjà manifeste dans certains accords commerciaux assortis de considérations économiques fortes comme celles d'exigences linguistiques en matière de services professionnels, d'étiquetage, de subventions privilégiant l'emploi de telle ou telle langues. Cependant que la plus grande

menace reste celle de considérer de facto les langues comme des barrières à surmonter sur le plan des échanges ce qui a vraiment de quoi inquiéter quant à l'avenir de la préservation de la diversité linguistique. Dans la relation qui unit la mondialisation de l'économie et la diversité linguistique au travers des accords commerciaux, nous retenons l'analyse de Claude Truchot, pour qui la mondialisation produit -entre autre- des effets négatifs sur les fonctions sociales des langues par le biais de l'internationalisation du savoir, de l'entreprise et de la consommation qui pousse fortement au monolinguisme avec l'anglais comme langue commerciale véhiculaire. Tendance complètement accentuée par la société de l'information et les technologies de communication qui lui sont associées et qui participent à la marginalisation d'un nombre croissant de langues au bénéfice de quelques autres.

Face à ces menaces, et comme contrepoids à ces effets, la société civile et la gouvernance internationale se sont tournées du côté de la promotion du dialogue des langues et des cultures, étant donné que pour les gouvernants, penser la diversité culturelle revient en grande partie à réfléchir sur la diversité linguistique. A ce propos, le Professeur Yvan Bernier notait dans son rapport consacré à « La préservation de la diversité linguistique à l'heure de la mondialisation » que « *l'objet de la présente étude [était] précisément de montrer qu'une approche de la préservation de la diversité linguistique axée exclusivement sur les droits de la personne [n'était] plus suffisante pour atteindre le résultat souhaité à partir du moment où les pressions qu'exerce la mondialisation sur les langues se situe en dehors du rapport Etat-individu et minorité-majorité* ». Nous en déduisons que la mondialisation ne sera profitable à tous, de façon équitable, que si un effort important et soutenu est consenti pour bâtir un avenir commun pour tous, fondé sur notre condition d'êtres humains reconnue dans leur totale diversité.

Pour cette raison et dans le but de protéger la diversité linguistique, dés la fin des années 90 la gouvernance internationale a opté pour une politique binaire visant aussi bien la protection des droits de la personne avec l'interdiction de discriminer l'individu par rapport à sa langue maternelle, que les droits des minorités avec la reconnaissance et la promotion de leur spécificité linguistique. Un premier exemple représentatif de la mise en pratique de cette politique fut l'entrée en vigueur en 1998 de La Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires(Conseil de l'Europe, Convention no148, Strasbourg,), qui s'est concrétisée dans la foulée par le programme « *2001 année européenne des langues* » et plus tard 2008, l'année internationale du dialogue interculturel, projet sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

Auparavant, nous consacrons la partie qui suit à expliciter ce que l'on entend par "dialogue des langues-cultures".

1 - CE QUE DIALOGUE DES LANGUES-CULTURES VEUT DIRE

Nous abordons cette problématique à grands traits répartis sous deux aspects d'abord structurel au travers des projets et des recommandations adoptés par les grandes institutions internationales comme l'ONU, l'UNESCO et l'Union Européenne, puis sous l'aspect socio-linguistico-anthropologique.

Pour tenter de cerner au mieux ce concept post-moderne de philosophie politique de « dialogue des langues-cultures », nous devons nous intéresser à celui de « dialogue interculturel » précédé en amont par les notions « d'exception culturelle » puis de « diversité culturelle » induite, par un processus dynamique démarré dans la décennie 90, sous l'égide des Québécois. Pour ces derniers, on devait défendre l'exception culturelle constituée par chaque culture en tant que partie d'un tout représentant la « diversité culturelle mondiale ».
Déjà en 2000, l'ONU avait préparé le terrain pour les 15 années à venir avec la « Déclaration du Millénaire » (adoptée le 8 septembre 2000), en spécifiant que « *Le principal défi auquel nous devons faire face aujourd'hui était de faire en sorte que la mondialisation devienne une force positive pour l'humanité entière* ».
Aujourd'hui, force est de constater qu'en matière de force positive, il ne s'agit encore que d'un vœu pieux. Néanmoins, ce principe de reconnaissance de l'égale dignité de chaque culture qu'elle soit régionale et/ou minoritaire,

reste toujours aussi attractif notamment auprès des pays du Sud, qui ont réussi à Johannesburg en 2002 lors du Sommet Mondial sur le développement durable, à l'imposer comme un enjeu politique fort. Sommet qui est resté célèbre, suite à la déclaration faite par le Président Jacques Chirac sur la diversité culturelle considérée comme le « 3eme pilier du développement durable ».
Entre 2002 et 2005 cette notion de diversité culturelle fut adroitement adossée politiquement parlant, à d'autres problématiques relevant également du multilatéralisme.
Ce consensus autour de la France et du Canada a abouti en 2005 au soutien de tous les pays du monde à l'exception des USA et d'Israël, pour voter la Convention de l'UNESCO sur « La protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles ». A noter un autre élément symbolique fort, la ratification de cette Convention par nombre de pays européens et par l'Union Européenne le même jour le18 mars 2007, ce qui a permis de la mettre très rapidement en application aussi bien au niveau du droit international public, que dans l'ordre juridique de chacun des Etats. Les conséquences historiques de cette reconnaissance furent énormes, spécialement sur la légitimation du soutien public accordé à toutes les « expressions culturelles et croyances », autrement dit sur le changement dans la manière que les Etats avaient de considérer leurs minorités autant du point de vue linguistique, culturel que religieux, amorçant ainsi un processus durable pour la préservation et la promotion de la diversité culturelle.

Nous pensons que la diversité culturelle s'affirme comme une donnée plurielle des langues, des coutumes, des religions mais aussi de leurs contacts, de leurs changements, de leur hybridation aussi bien dans les grands ensembles sociétaux que pour chaque individu dans ce que l'on appelle aujourd'hui le "métissage culturel". Pour Lévi-Strauss, elle demeure le fondement de l'histoire humaine puisque elle seule est capable de faire progresser chacune des cultures.

C'est pourquoi lorsque fut mis à plat l'ensemble des notions impliquées dans les enjeux de cette diversité culturelle, devant aussi bien protéger les productions cinématographiques nationales, que les expressions artistiques, culturelles, les minorités religieuses, nationales, le dénominateur commun qui faisait lien et donnait du sens à cette diversité a été celui de « dialogue interculturel ».
C'est du moins dans ce sens que l'UNESCO l'a compris comme la pièce manquante et finale de ce syllogisme post moderne de : « *sans reconnaissance préalable de la diversité des cultures et de leur égale valeur il n'y pas de dialogue interculturel possibles ; mais sans dialogue interculturel la diversité culturelle peut conduire à une sorte d'apartheid culturel* » (Culture et Recherche, n° 114-115. 2007-2008).
C'est donc dans la suite de ce qui a précédé et en écho avec le constat d'Edgar Morin pour qui « *plus que jamais l'identité culturelle se confond avec les politiques culturelles* » que l'Union Européenne a proposé *l'Initiative 2008 Année internationale du dialogue interculturel*, en s'appuyant sur les ministères de l'éducation et la culture des pays concernés.
Sur le terrain, il fallait rendre visible le rééquilibrage face à la mondialisation économico-financière avec l'objectif clair de mettre en évidence l'interaction entre les cultures, les différentes traditions et les religions, afin de favoriser l'émergence du sentiment de communauté chez les citoyens et ainsi parvenir à l'édification d'une *« société interculturelle qui dépasse la simple tolérance envers l'autre :[…] inviter les citoyens européens[…] à pleinement prendre part à la gestion de notre diversité qui s'enrichit d'une réalité de plus en plus variée, ainsi que de changements et apports induits par la globalisation. »* (http://unioneuropeenne.com).
Autrement dit, parier qu'au travers du dialogue interculturel, on pourrait en conciliant identité culturelle et hétérogénéité des populations, ouvrir des perspectives inespérées en matière de développement de la cohésion sociale. Mais, cela revient également à avouer que le vivre ensemble avec l'Autre reste insuffisant, étant donné que la tolérance ne signifie pas forcément qu'on ait compris cet Autre.

Précisément dans le contexte mondialiste pour accepter l'Autre, j'ai besoin de rentrer dans son univers linguistico-culturel. Sur ce point, la position française est claire : *« La stratégie française s'attache à faire vivre et à rendre pérennes des espaces d'échanges et de dialogue entre les cultures. Elle y est déclinée*

[dans] leur dimension linguistique [et] le dialogue interculturel apparaît [être] l'outil privilégié pour une gestion citoyenne de la réalité complexe de nos sociétés et pour les dynamiser » (http://unioneuropeenne.com).
Néanmoins si le texte précise pourquoi le dialogue interculturel est si important d'un point de vue sociétal, il n'insiste pourtant pas assez sur le rôle des langues dans ce dialogue et sur le pourquoi de leur importance.
Le premier implique la nature profondément culturelle de la langue, on apprend une langue pour pénétrer dans la culture qu'elle représente intrinsèquement, ainsi cette dernière n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour intervenir, pour comprendre et produire du sens.
Au-delà de la langue, c'est l'appropriation de la culture qui est visée, car c'est la langue qui à la fois organise, classe et s'approprie les faits et objets de son environnement, servant implicitement à approfondir et à expliciter la signification des faits linguistiques à l'aide de la connaissance du contexte naturel et socioculturel dans lesquels le discours prend forme.
Par conséquent, la langue continue d'évoluer en étroite relation avec la conception que ses locuteurs se font du monde au travers des représentations, idéologies, croyances, etc., qu'ils y associent. De plus, comme le rappelait Michel Serres contrairement aux sciences, *« seules les cultures et les langues sont capables d'annoncer, crier ou montrer les souffrances de l'individu, le sens de l'existence et cette beauté qui nous sauve parfois »,* c'est pourquoi elles sont fondamentales dans le processus de socialisation, celui-là même qui tisse les liens intra et inter-sociétaux si spécifiques de l'espèce humaine.
En effet, pour l'enfant, l'appropriation correcte de sa langue maternelle demeure la condition sine-qanun de la réussite de son intégration, puisque c'est elle qui fera de lui un membre de son groupe, identitairement reconnu et reconnaissable par les autres en tant que tel. C'est également par le biais de ce travail silencieux et profond accompli par la langue-culture que notre « humanité » se forge en tant que caractéristique transcendante et qui nous relie à l'Autre quel qu'il soit.

Que se passe-t-il lors du dialogue avec l'Autre ?

« L'autre se rencontre et ne se constitue pas » écrit René Schérer dans Zeus l'hospitalier.
Pour le philosophe, chaque individu porte en lui un a priori de rencontre avec l'Autre, c'est-à-dire un dispositif intérieur d'accueil de l'Autre, susceptible de générer de la réciprocité donc de l'échange dans la réalisation de la rencontre. Nous sommes ici dans une des caractéristiques propre au dialogue inter-humain, celle de produire des fonctions d'altérité linguistico-culturelle, c'est dans ce sens que la rencontre va servir à re-connaître « la différence » que cet Autre affiche vis à vis de moi.
Toujours dans cette interrogation sur la différence avec l'Autre, le sociologue Norbert Elias explique pourquoi c'est l'Autre qui construit en quelque sorte la différence envers le Je « *…le fait que tous les représentants des sociétés connues s'attendent comme si cela allait de soi à ce que la seule vue de leur visage […] permettent à toutes les personnes connues de les identifier comme un individu précis et unique montre bien à quel point la conscience d'être différent des autres est liées à la conscience d'être différent "à leurs yeux" ».*
Cet extrait peut se comprendre comme le complément explicatif de l'analyse de Shérer, à la différence qu'il va plus loin dans le processus, en précisant que la rencontre avec l'Autre équivaut également à matérialiser "ma" différence.
Elias poursuit : *« C'est uniquement parce les hommes vivent dans la société des autres qu'ils peuvent se sentir des individus différents des autres. Et cette perception de soi-même comme d'un être différent est indissociable de la conscience d'être également perçu par les autres non pas seulement comme un être semblable à eux mais en même temps comme un individu à bien des égards différent de tous les autres. »*
Cette dernière partie résume à elle seule pourquoi cet espace globalisé, creuset expérimental pour le dialogue des langues-cultures à l'échelle planétaire, demeure un défi à réussir, tant l'histoire a montré que depuis toujours des tensions, des violences ont encadré l'expérience de l'altérité donc de la différence.
Dans ces mutations profondes qui affectent notre vie collective, il faut pouvoir penser le rôle de la différence culturelle aussi bien dans

les rapports sociaux que dans les relations inter-sociétales. Or, comme on vient de le voir, la langue en tant qu'objet culturel de par sa nature et ses fonctions se retrouve au premier plan pour porter cette différence d'avec l'Autre autant si ce dernier est mon voisin immédiat, que s'il se trouve à des milliers de kilomètres.

Il est indéniable que la Mondialisation a mis plus qu'en évidence l'importance de la prise en compte de la diversité des langues dans le dialogue interculturel avec toutefois la nécessité de construire des "passerelles" entre les langues. A ce propos, nous sommes convaincus qu'une de ces passerelles demeure la traduction, parce qu'elle assure une fonction de relation entre "les différences" des uns et des autres, en offrant notamment un espace immatériel de contact entre les langues.

Dans le dialogue avec celle ou celui qui n'appartient pas à la même langue-culture que moi, ce sont deux systèmes de vision de la réalité donc du monde, qui se rencontrent et s'affrontent en raison de cet effet inéluctable d'ethnocentrisme par lequel la culture maternelle sert toujours de référence absolue. C'est pourquoi, pour chaque locuteur sa propre culture produit des interférences susceptibles de l'empêcher de comprendre certains aspects de la culture de son interlocuteur.

Dans la relation langue-culture, aussi bien les analyses de Claude Lévi-Strauss (1983) que celles de Von Humboldt, nous montrent que nous sommes dans de la complexité.

Pour Lévi-Strauss la culture se construit de et par une série de systèmes symboliques dont le plus important de tous est le langage, puis suivent les règles du mariage, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Ces systèmes ont pour visée d'exprimer certains aspects de la réalité physique et sociale, mais le plus important ce sont les relations que ces deux réalités entretiennent l'une par rapport à l'autre.

Alors que Von Humboldt avait très tôt (fin XIXème) mis l'accent sur le rôle des langues en rapport avec la réalité collective et l'individu : *« La pluralité des langues est loin de se réduire à une pluralité de désignations d'une chose ; elles sont différentes perspectives de cette même chose et quand la chose n'est pas l'objet des sens externes, on a affaire souvent à autant de choses autrement façonnée par chacun. »*

En définitive, favoriser un dialogue réussi des cultures revient à dire qu'on encourage l'apprentissage de la langue et de la culture de l'Autre, pour s'ouvrir à l'altérité, tout en restant fidèle à soi-même. Ainsi se comprendre au travers de la découverte de deux langues-cultures l'une maternelle et l'autre étrangère, revient à prendre conscience des enjeux sociaux et culturels véhiculés par chacune d'elles et ainsi accepter la différence.

A ce niveau, les "mots" de notre dialogue, de notre échange ne seront pas uniquement des unités linguistiques mais de vrais agents de la communication/reconnaissance dans ce que dialoguer veut dire : à l'aide du langage/langue agir sur autrui en l'informant, l'interrogeant, lui donnant un ordre, le prenant à témoin etc. Autrement dit, lui faire part de mon expérience personnelle pour la confronter à la sienne dans ce transfert d'informations réciproques au cours duquel le locuteur utilise le langage pour susciter une réaction de la part de son interlocuteur.

Ainsi par sa nature hautement sociale, la langue-culture est responsable d'une grande part de ce qui fait notre spécificité : parler de et avec l'autre, de lui, de nous et/ou de ce qui nous entoure. C'est-à-dire de cette réalité qui n'est d'autre que le résultat de cet accord, de ce consensus que nous délivrons sur nos connaissances: « *les procédés linguistiques ont une signification abstraite et froide, la vérité nous émeut parce qu'elle est concrète, vivante […]. La parole joue un rôle essentiel dans l'établissement de la vérité, c'est-à-dire de l'accord des paroles traduisant l'accord des connaissances »* (François 1990).

Par ailleurs, lorsque j'encode dans la langue de l'autre, ma mission ne se résume pas seulement à découvrir un sens que j'ignore, mais à rendre ce sens dans ma langue maternelle. Ainsi tout énoncé linguistique peut être reformulé en d'autres mots, ce qui est le trait fondamental du langage/langue qui organise des relations entre les sujets parlants, tout comme il intervient dans le tissu de la relation du locuteur à lui-même.

« Penser la culture comme un tout (valeurs, conduites, pratiques quotidiennes) associant son sens propre avec celui de qui fait un individu, autrement dit, c'est ce par quoi les Français sont des Français, ou les Espagnols sont des Espagnols, c'est considérer les individus dans ce qu'ils ont de commun puisqu' ils sont ce qu'est leur culture et leur culture est ce qu'ils sont » (Linton,1968).On comprend bien à partir de ces observations, que la

construction d'espaces multiculturels et multilingues comme l'Europe ou celui que la mondialisation est en train d'imposer, induit des problèmes au niveau des clivages produits par des spécificités plurielles aussi bien d'ordre linguistique, sociologique qu' anthropologique.

Dans cette perspective, le cyberespace équivalent d'un monde virtuel, sans frontières, rendu accessible grâce à l'infrastructure mondiale de l'information et communication numériques représente un réel atout pour développer et encourager le dialogue des langues et cultures au travers des échanges, qui même virtuels sont dotés d'un très fort potentiel en vue de faciliter la socialisation.

2 - UNE SOCIETE DE L'INFORMATION FONDEE SUR LE DIALOGUE ENTRE LES CULTURES ET SUR LA COOPERATION REGIONALE ET INTERNATIONALE

Dans quelle mesure peut-on considéré le cyberespace comme la métaphore privilégiée de l'échange mondialisé des langues-cultures ?

Cela ne fait plus de doute pour personne que la connaissance et l'information sont des facteurs de plus en plus déterminants pour la création de richesse, la transformation des usages sociaux et pour le développement humain sous toutes ses formes.
Le langage s'avérant être le vecteur principal de transmission du savoir et des traditions, ainsi la possibilité d'utiliser son propre idiome sur les réseaux mondiaux d'information comme l'Internet peut déterminer le degré d'intégration d'un individu aux sociétés du savoir émergentes.
Jusqu'à aujourd'hui, sur l'Internet, aucun contenu informatif n'est disponible dans les quatre à six mille langues parlées dans le monde et il n'existe pas encore les outils pour toutes les traduire. De même que pendant longtemps la manière d'accéder aux sites Internet par les noms de domaines a été limitée à l'utilisation du script latin, écartant par là–même des catégories entières de la population mondiale à un accès équitable aux bénéfices produits par ces avancés technologiques et par là, de l'obtention d'une information susceptible de s'avérer importante pour leur développement et leur vie personnelle.
Si sur le cyberespace cette situation était restée en l'état, la diversité culturelle aurait été en danger, doublée par le risque d'un accroissement des inégalités socio-économiques.

A l'heure actuelle, ce n'est probablement plus le cas puisque depuis ces quinze dernières années sur ces questions du multilinguisme dans le cyberespace, les choses ont évolué grâce aux différentes initiatives d'ordre international qui se sont échelonnées suite à la dynamique à la fois fondatrice et fondamentale de la "Société de l'Information" telle qu'elle a été pensée et mise en place par l'ONU au travers de l'UNESCO.
Si comme l'UNESCO le prétend : *« l'éducation numérique est une composante essentielle de la transition à une Société de l'information inclusive »*, alors il va de soi que celle-ci doit pour des raisons d'éthique et d'égalité, œuvrer pour une véritable diversité culturelle et linguistique sur le net, afin d'écarter toute tentation d'ethnocentrisme et de colonialisme implicite des TICs. Cela implique pour le monde numérique d'assumer à la fois des devoirs et des droits. Des devoirs d'offrir un environnement favorable pour le plus grand nombre de langues, et assurer ainsi une vraie inclusion digitale de toutes les langues. Un droit, celui d'avoir le choix de communiquer dans sa langue maternelle quelle qu'elle soit.
Rappelons que dés l'origine, la diversité culturelle et linguistique, s'est imposée comme un facteur essentiel au développement de la Société de l'Information fondée sur le dialogue entre les cultures et sur la coopération régionale et internationale. Dans ce sens, en octobre 2003 à Genève, fut adopté le Chapitre 8 du Plan d'Action consacré à « l' Elaboration de contenus et de systèmes multilingues » qui par la suite fut à l'origine du vote de la Recommandation UNESCO (en décembre 2003) sur "La promotion et l'usage du multilinguisme et l'accès universel au cyberespace". Cette dernière spécifiait que les secteurs public, privé de la société civile, aux niveaux local, national, régional et international, devraient s'efforcer de fournir les ressources nécessaires et prendre les mesures requises pour atténuer les obstacles linguistiques pour promouvoir l'interaction humaine sur l'Internet, en encourageant d'une

part la création et le traitement des contenus éducatifs, culturels et scientifiques sous forme numérique, et d'autre part l'accès à ces contenus dans toutes les langues, y compris les langues autochtones.
Le texte insistait également sur le fait que les Etats membres et les organisations internationales devraient formuler des politiques nationales appropriées sur la question cruciale de la survie des langues dans le cyberespace en vue de promouvoir l'enseignement des langues, y compris les langues maternelles. Les pays en développement bénéficieraient d'un appui et d'une assistance internationale renforcés et élargis en vue de faciliter la conception de matériel librement accessible sur l'enseignement des langues sous forme électronique.

En parallèle, les organisations internationales de même que les entreprises spécialisées dans les technologies de l'information et de la communication étaient invitées à soutenir la recherche-développement, suivant des modalités de collaboration participative, pour la mise au point de systèmes d'exploitation, moteurs de recherche et navigateurs Web dotés de grandes capacités multilingues, ainsi que leur adaptation aux conditions locales.
Un effort particulier de coopération internationale devrait être consenti pour développer des services de traduction automatisée accessibles à tous, des systèmes linguistiques intelligents tels que ceux qui remplissent des fonctions multilingues de recherche de l'information, de dépouillement/résumé et de reconnaissance de la parole, tout en respectant pleinement le droit de traduction des auteurs.
Enfin l'UNESCO, en partenariat avec d'autres organisations internationales, s'engageait à créer un observatoire des politiques de collaboration, de réglementations, de recommandations techniques et de bonnes pratiques du multilinguisme, des ressources et des applications multilingues, incluant également les innovations en matière d'informatisation du traitement des langues.
Au travers de cette démarche présentée en cinq points sur le document original, on note que l'UNESCO en encourageant la construction des sociétés du savoir plurielles et inclusives, reconnaît en premier lieu que la langue représente un facteur crucial dans l'aptitude à communiquer et en second lieu que la capacité des peuples à partager, à accéder au savoir, à posséder des moyens d'action dans la société numérique, dépendra de plus en plus des solutions multilingues mises à leur disposition.
La réalisation de cette Recommandation, va déboucher sur nombre d'initiatives dont le Sommet Mondial de la Société de l'Information (SMSI) phase 1 à Genève (2003) et 2 à Tunis (2005) au cours de laquelle le Plan d'action, associé aux modalités de mise en oeuvre ont été votées et rendues publiques.
Plus tard, toujours sous l'impulsion du SMSI, en mai 2006, à Bamako l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), en partenariat avec l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF), le gouvernement du Mali, ainsi que d'autres organisations internationales et l'UNESCO ont organisé une conférence sur le « Multilinguisme pour la diversité culturelle et la participation de tous dans le cyberespace ».
Cette conférence a fait appel à l'expertise des gouvernements, des organisations internationales, régionales et nationales, des communautés professionnelles, scientifiques et universitaires, ainsi que des organisations non gouvernementales, du secteur privé et d'autres acteurs pour identifier et présenter des actions concrètes dans le domaine de la diversité linguistique. Les responsables gouvernementaux et non gouvernementaux ont proposé de travailler avec les principaux acteurs des politiques linguistiques internationales, régionales et nationales sur les noms de domaines multilingues et le contenu numérique en langues locales. Et de ces discussions centrées sur le multilinguisme ont émergé deux perspectives de travail, la première mettant l'accent sur l'urgence à concrétiser des politiques et des normes susceptibles de garantir une société du savoir complètement inclusive, la seconde œuvrant au niveau des pratiques mondiales pour la construction d'un cyberespace intégralement multilingue.

Après Bamako en 2007, a été créé le Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique (RMDL), dont le siège se trouve à Genève. Il s'agit d'un réseau multi-partenarial, fonctionnant à la fois avec la société civile, les gouvernements et les organisations internationales institutionnelles et honoraires.

Sa mission consiste à faire de la diversité linguistique le fondement de l'unicité de la communication humaine, et déjà la liste de ses membres et de son comité d'exécution 1en affichent la volonté.
Pourquoi ?
Parce que les langues sont considérées comme les "véhicules" des cultures du monde, en les préservant et les développant dans le cyberespace et plus largement dans l'espace numérique elles contribuent à réduire la fracture des savoirs.
Comment ?
En encourageant les gouvernements et les institutions à investir dans des mesures favorisant un multilinguisme équitable; en développant une éducation tous niveaux confondus qui soit bi- et/ou multilingue basée sur la langue maternelle, en promouvant la localisation des logiciels et l'égal accès de toutes les langues au cyberespace, en soutenant les différentes communautés linguistiques qui défendent l'usage de leur propre langue, en participant pleinement à la création et au partage de toutes les ressources linguistiques et enfin en accompagnant la mise en œuvre des politiques linguistiques au travers des projets de recherche sur les langues comme pour le séminaire organisé en 2007 par l'UNESCO sur le « Multilinguisme pour la diversité culturelle et la participation de tous dans le cyberespace » et la création du Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique (RMDL).
Avec quelles retombées ?
Parvenir à mettre en place des partenariats multi-acteurs relevant de la diversité culturelle et linguistique et par là même, contribuer au renforcement du dialogue des cultures et des civilisations qui pourront parvenir à moyen et long terme à garantir un monde plus solidaire et en paix .

Cependant l'ensemble de ce travail de construction d'un cyberespace multilingue repose sur une condition sine qanun, celle de pouvoir se mettre d'accord sur une définition commune des normes universelles applicables par et pour tous.
Ce fût l'objectif du deuxième Forum sur la gouvernance de l'Internet, qui s'est tenu à Rio de Janeiro (Brésil) du 12 au 15 novembre 2007, avec les mêmes participants que pour les initiatives précédents l'UNESCO, l'ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers) et l'Union internationale des télécommunications (UIT).
Ces normes en question concernent à la fois les noms de domaine internationalisés, qui pour l'essentiel étaient limités aux caractères latins ou romains, mais également les jeux et les polices de caractères, le codage des textes, la prise en charge des langues par les principaux systèmes d'exploitation, les outils de développement des contenus, les logiciels de traduction automatique et les moteurs de recherche dans les diverses langues.
Suite à ces travaux pour lesquels une évaluation des noms de domaine internationalisés a été effectuée par l'ICANN, des expérimentations ont été conduites et depuis peu, les utilisateurs de l'Internet peuvent dans le monde entier, accéder à des pages wikis assorties du nom de domaine dans les onze langues retenues pour le test arabe, persan, chinois (simplifié et classique), russe, hindi, grec, coréen, yiddish, japonais et tamoul. Les pages wikis offrent la possibilité aux internautes de créer leurs propres pages dérivées, portant leur nom, dans leur propre langue.
A ce propos, Marcel Diki-Kidiri (2007), coordinateur du plan d'action du Réseau Mondial pour la Diversité Linguistique (RMDL), défend l'idée que *« le progrès technologique rend possible l'invention d'une nouvelle architecture qui rendrait l'Internet à la fois inclusive et pleinement multilingue "qu'on peut choisir de s'assurer que la toile reste unie, soit en créant des ponts entre ses fragments ou en construisant un concept beaucoup plus puissant du Réseau comme un espace participatif distribué basé sur l'utilisateur final. Dans un tel système, chaque utilisateur peut employer sa propre langue pour entretenir sa propre relation avec le monde des TIC. »* Dans ce sens, il est suivi par les experts du Forum Technique Multilingue (une équipe ad hoc du RMDL), pour lesquels il s'agit d'une option parfaitement réalisable, qui reviendrait à offrir aux usagers deux solutions techniques, l'une pour leur langue maternelle et l'autre pour leur langue véhiculaire.
Désormais, le constat concernant un cyberespace multilingue semble plutôt positif, grâce à des collaborations très productives

d'ordre international et à la création d'outils par lesquels nous sommes irrémédiablement entrés dans la phase concrète du "pouvoir faire", ce qui est très encourageant pour la suite.

Néanmoins, à ce stade de notre analyse, il est temps de poser la question implicite qui depuis le départ sous-tend toute notre problématique : qu'en est-il réellement du multilinguisme dans le cyberespace ?

3 - LE MULTILINGUISME DANS LE CYBERESPACE A L'HEURE DE LA MONDIALISATION

Avant de répondre à cette question, il faut au préalable s'intéresser de façon plus générale à la relation entre mondialisation et multilinguisme.
Pour se faire, nous proposons de nous appuyer sur le concept opératoire très productif de Louis-jean Calvet celui du "modèle gravitationnel" élaboré justement pour rendre compte du « *versant linguistique de la mondialisation* » (Calvet ,1999).
Pour les six à sept mille langues présentes dans le monde, avec ce modèle gravitationnel il s'agit de les envisager reliées par le biais de leurs locuteurs bilingues. Ces systèmes de bilinguisme génèrent entre eux des rapports de force qui provoquent leur hiérarchisation, Calvet (2007) cite les exemples *« du bilingue arabe-berbère au Maroc [qui] est toujours de première langue berbère, un bilingue wolof-français au Sénégal est toujours de première langue wolof »*, etc.
En fonction de ces couplages *« nous parvenons à une représentation des rapports entre les langues du monde en termes de gravitations étagées autour de langues-pivots de niveaux différents. Nous avons, au centre une langue "hypercentrale", l'anglais, pivot de l'ensemble du système, dont les locuteurs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Autour de cette langue hypercentrale gravitent une dizaine de langues "supercentrales" (espagnol, français, hindi, arabe, malais…) dont les locuteurs, lorsqu'ils acquièrent une seconde langue apprennent soit l'anglais, soit une langue de même niveau, c'est-à-dire une autre langue supercentrale. Elles sont à leur tour pivot de la gravitation de cent à deux cents langues centrales autour des quelles gravitent enfin six à sept mille langues périphériques. »*
Ainsi selon Calvet, le système mondial des bilinguismes nous apprend grosso modo que l'acquisition d'une langue seconde se fait en allant de la périphérie vers le centre, mais alors qu'en est-il des locuteurs de ces langues périphériques ?
Ces locuteurs communiquent par l'intermédiaire d'une langue de niveau supérieur qu'ils utilisent comme langues véhiculaires, par exemple pour les langues véhiculaires du sommet du modèle : l'anglais, le français, le malais, l'espagnol…Leur atout majeur n'est pas de rassembler le plus grand nombre de locuteurs mais précisément de jouer ce rôle véhiculaire, le cas du japonais en est un bon exemple : il compte presque autant de locuteurs que le français, mais il n'est pas une langue véhiculaire.
Ce que l'on remarque, c'est que cette structuration en pyramide à trois étages avec les langues hypercentrales, supercentrales et les langues périphériques repose sur le liant particulier constitué par les bilinguismes, et que sans surprise, les langues les plus menacées, sont celles qui parce que simplement périphériques, ont du mal à devenir une langue seconde. Elles ne peuvent donc pas compter sur le soutien vital d'un bilinguisme actif. Elles restent ainsi tributaires pour leur survie, des seuls locuteurs pour lesquels elles sont leur langue maternelle.

Retrouve-t-on cette configuration dans le cyberespace ?

Pour pouvoir répondre à cette question, il faudrait disposer de statistiques fiables et conséquentes, or paradoxalement en regard de tout ce que nous avons présenté précédemment nos recherches de données sur les langues utilisées dans le net se sont soldées par un résultat très maigre. Pas de chiffres actualisés, les plus récents sont de 2007 émanent du FUNREDES et ne concernent que les langues romanes et l'anglais.
Ces enquêtes ont été réalisées avec le soutien de la Délégation à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Le document porte le nom de Langues et cultures sur la Toile : Étude 2007.

Évolution des langues entre 1998 et 2007(mai) :

Pages Web en	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007
ANGLAIS	**75 %**	**60 %**	**52 %**	**50 %**	**49 %**	**45 %**	**45 %**	**45 %**
ESPAGNOL	**2,53 %**	**4,79 %**	**5,50 %**	**5,80 %**	**5,31 %**	**4,08 %**	**4,60 %**	**3,80 %**
FRANÇAIS	**2,81 %**	**4,18 %**	**4,45 %**	**4,80 %**	**4,32 %**	**4,00 %**	**4,95 %**	**4,41 %**
PORTUGAIS	**0,82 %**	**2,25 %**	**2,55 %**	**2,81 %**	**2,23 %**	**2,36 %**	**1,87 %**	**1,39 %**
ITALIEN	**1,50 %**	**2,62 %**	**3,08 %**	**3,26 %**	**2,59 %**	**2,66 %**	**3,05 %**	**2,66 %**
ROUMAIN	**0,15 %**	**0,21 %**	**0,18 %**	**0,17 %**	**0,11 %**	**0,11 %**	**0,17 %**	**0,28 %**
ALLEMAND	**3,75 %**	**2,85 %**	**6,75 %**	**7,21 %**	**6,80 %**	**7,13 %**	**6,94 %**	**5,90 %**
CATALAN								**0,14 %**
RESTE	**13,44 %**	**22,20 %**	**23,68 %**	**25,97 %**	**29,65 %**	**31,32 %**	**33,43 %**	**36,54 %**

Nombre d'internautes par langue

	anglais		**espagnol**		**portugais**		**français**		**italien**		**roumain**		**allemand**		**catalan**		**Reste**	
	2005	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**	**2005**	**2007**
Millions d'internautes	**295,4**	**366**	**72,0**	**101,5**	**24,4**	**47,3**	**33,9**	**58,4**	**30,4**	**31,4**	**4,4**	**4,9**	**55,3**	**58,9**	**X**	**2,1**	**313,16**	**483,7**
% d'internautes	35,62	31,7	8,68	8,8	2,94	4,1	4,09	5,1	3,67	2,7	0,53	0,4	6,67	5,1	X	0,2	37,81	41,9

Nous livrons les commentaires de ces tableaux, tels qu'ils figurent à la suite du document.

4 - ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

La stagnation apparente des langues latines (et de l'allemand) face à l'anglais se confirme, laissant seulement le roumain comme langue émergente. (Il s'agit probablement d'un effet indirect des améliorations socio-économiques rencontrées par la Roumanie -et les Roumains- avec l'intégration dans l'UE) et maintenant la présence absolue de l'anglais à 45 %.

Comme en 2003, sauf dans le cas du roumain, on notera que la diminution relative de chaque langue de l'étude par rapport à l'anglais se fait dans les mêmes proportions, ce qui représente une nouvelle croissance relative de l'anglais face à toutes les langues. Cette situation est révélatrice d'un phénomène qui concerne l'espace indexé par chaque moteur de recherche. En 2003, l'anglais connaissait une croissance dans l'espace indexé et cette situation semble se reproduire sur la période 2005-2007.

Les principales raisons de ce phénomène, qui ne dénote pas une réduction de la présence des langues latines dans le cyberespace, mais plutôt une diminution de leur présence dans les espaces indexés par les grands moteurs de recherche, sont multiples :

a) Le pourcentage de pages de l'espace Web visible qui ont été indexées est passé d'une période pendant laquelle il s'élevait à 60-80 %, à une nouvelle période, depuis 2005, où il ne dépasse pas les 30 %. Les moteurs ne disposent pas de la capacité suffisante pour suivre la croissance exponentielle des contenus (et l'arrivée massive de nouvelles langues asiatiques) et cela s'accompagne de stratégies de définition de niches relatives aux aspects commerciaux de chaque moteur. Cette situation favorise donc logiquement une présence de l'anglais au-dessus de la juste proportionnalité.

b) La différence de prix entre les domaines génériques et les domaines nationaux a

augmenté de manière tellement considérable que la tendance s'est inversée, créant une véritable croissance des domaines génériques, notamment le domaine .com qui a subi une croissance relative de 30 %. Les domaines génériques indexés par les moteurs augmentent, ce qui, indirectement, favorise l'anglais.

c) Le phénomène de l'introduction de publicité -supposée contextuelle- dans les pages Web s'est généralisé (en particulier avec GoogleAds), provoquant une croissance artificielle de l'anglais en raison d'une mauvaise contextualisation thématique et linguistique.

Outre l'impact sur la présence apparente de l'anglais, cette situation dans laquelle chaque moteur définit son propre espace d'indexation et qui dans l'absolu ne représente pas la totalité des pages Web, a eu pour conséquence la perte irrémédiable de deux des éléments clefs de notre méthodologie : la cohérence et la continuité. Avant, les résultats étaient pratiquement identiques (ou, tout au moins, se trouvaient dans les mêmes intervalles de confiance), quel que soit le moteur utilisé. Aujourd'hui, c'est impossible. Notre méthode permet de caractériser linguistiquement l'espace indexé par chaque moteur, sans prétendre obtenir une homogénéité dans les données produites. (Exalead donne 30 % de pages en français de plus qu'Altavista).

Concernant l'espagnol, il ressort de cette étude que Cuba, l'Espagne et le Nicaragua ont toujours une aussi bonne productivité et que le Panama s'est considérablement amélioré. On observe également que l'Espagne est toujours le plus gros producteur de pages Web en espagnol. Pour ce qui est des États-Unis, après une période de croissance, on note un recul de la langue espagnole sur la Toile qui mériterait d'être attentivement analysé.

Au niveau de la langue française, on remarquera une diminution relative de la production en Suisse. Le reste des données est stable.

En ce qui concerne le portugais, les chiffres demeurent stables. De manière générale, la petite augmentation de cette langue est le reflet des faibles changements dans les résultats par domaine. Il convient toutefois de souligner que la productivité de pages web en portugais par rapport au nombre de lusophones par pays est plus élevée en Espagne et aux États-Unis qu'au Brésil et au Portugal…

Concernant l'anglais, on note une augmentation significative du domaine .edu et des chiffres correspondant aux États-Unis, ce qui est probablement plus dû au phénomène publicitaire, qu'à une réelle augmentation. L'Espagne, la France, le Japon, la Chine, les Pays-Bas et la Russie ont toujours une forte productivité en anglais, tout comme la Suède et la Suisse, quoique dans une moindre mesure cette année.

Un deuxième document, publié dans un article du Monde en octobre 2007 sous le titre de L'anglais risque d'être détrôné sur la Toile complète dans une moindre mesure les données précédentes.

Ici les chiffres proviennent du site Internetworldstats.com. On y apprend que *« Les langues asiatiques sont en passe d'être plus utilisées que l'anglais sur Internet. Selon le site Internetworldstats.com, sur les 1,2 milliard de personnes qui utilisent Internet dans le monde, 31 % ont l'anglais comme première langue. Mais le chinois augmente sans cesse : 15,7 % des internautes sont sinophones, nombre qui a quintuplé en sept ans. L'Asie compte le plus grand nombre d'internautes (437 millions) avec un taux de pénétration de seulement 12 % de la population. Les 322 millions d'internautes européens et les 233 millions de Nord-Américains représentent respectivement des taux de pénétration de 40 % et 70 %. Par ailleurs, l'Internet Corporation for Assigned Names et Numbers (Icann), qui gère les adresses Internet mondiales, a annoncé (lundi 8 octobre 2007) , que les noms des sites Internet pourront désormais être rédigés dans onze alphabets non occidentaux. Ces adresses pourront être testées sur le site de l'ICANN pour vérifier qu'elles fonctionnent. Sept ans auront été nécessaires à cet organisme pour appliquer sa propre décision de rendre les noms de domaines internationaux. »* - (AFP).

Le constat que l'anglais est en train de se faire dépasser par les langues asiatiques, n'est pas une surprise en soi au regard du développement économique et technologique de ce continent. De plus, nous remarquons que l'article mentionne également les travaux de l'ICANN sur les noms des domaines que nous avons évoqué précédemment.

De manière générale, les langues utilisées sur le cyberespace se répartissent en trois grandes catégories en fonction de leur usage.
La première regroupe le plus d'utilisateurs et fait appel aux grandes langues de communication, qui sont aussi pour la plupart d'entre elles considérées comme des langues de travail. La seconde porte sur les langues considérées comme des objets d'étude en soi et enfin la troisième est constituée par des langues jamais mentionnées, ce sont les grandes absentes du réseau.
Détaillons un peu plus ce constat tripartite. Sur le net les langues dites de travail sont celles des forums discussions, des tchats, de la messagerie, des messages publicitaires, et des contenus des pages Web, servant aux consignes des webmestres pour la navigation etc.et elles restent par excellence la langue des développeurs de logiciels pour l'interface utilisateur, leurs pages d'aide et boîtes de dialogue.
D'un point de vue sociolinguistique, on peut dire que la maîtrise de ces langues permet aux usagers de l'Internet, et plus largement à ceux de l'informatique, d'évoluer facilement dans le cyberespace et par là devenir de vrais acteurs de la société d'information.
Dans un futur plus ou moins court, si on accepte l'hypothèse que notre société civile mondialisée se confondra avec la société de l'information, alors les langues de travail sont d'ores et déjà dans une posture plus qu'avantageuse, parce que dominante à tous les points de vue.
Pour les langues qualifiées "d'objets" leur situation n'est pas aussi homogène que pour les précédentes. En effet, si certaines ne sont qu'uniquement mentionnées par leur(s) nom(s) au détour d'une phrase, d'autres constituent réellement un "objet d'étude" par une présentation proprement linguistique (origine, histoire, grammaire, lexique, corpus écrits, oraux, etc.).
A noter que, les auteurs de ces études ne sont pas forcément des locuteurs de ces langues, mais elles sont susceptibles pour certaines d'entre elles de générer une cybercommunauté autour d'elles, leur conférant ainsi une certaine potentialité dans le cyberespace. L'avenir leur est ouvert pour peut-être à un moment donné devenir une langue de travail à part entière.
Par contre c'est loin d'être le cas pour la très grande majorité des langues du monde qui restent les "langues absentes" du net : invisibles, donc inaudibles.
Les causes principales en sont simples : non décrites, non écrites, peu parlées elles n'ont pas de cybercommunauté pour les défendre et les promouvoir, elles n'offrent donc aucun "intérêt" sociolinguistique pour une présence sur le net.
Pour d'autres par contre ce sont des problèmes techniques qui sont à l'origine de leur absence, c'est à elles que s'adresse la deuxième perspective de travail sur "Les pratiques mondiales pour la construction d'un cyberespace multilingue" figurant dans le rapport de la Conférence de Bamako 2005 que nous avons mentionné plus haut.

Alors si comme nous venons de le voir, en matière de langue, le concept de "cybercommunauté" semble jouer un rôle important, de quoi relève-t-il plus précisément ?

5 - LA PROMOTION DES LANGUES ET DES CYBERCOMMUNAUTES

Une langue n'est vivante que lorsqu'elle est utilisée comme langue de travail donc de communication. La promotion de la diversité linguistique dans le cyberespace ne devrait pas se contenter d'assurer la simple présence des langues sur un site en tant que langue objet. Cela reviendrait à collectionner des échantillons de langues pour un musée virtuel destinée à instruire les générations futures sur ce qu'étaient les langues de l'humanité avant l'ère de la toute puissante société de l'information mondialisée qui aura réduit à quelques dizaines les milliers de langues encore présentes aujourd'hui.
Par cybercommunauté, d'un point de vue linguistique, nous entendons l'ensemble des personnes qui ont en commun la pratique d'une langue en utilisant les technologies de l'information et de la communication. Une telle communauté existe spontanément pour

toutes les grandes langues du monde qui sont déjà des langues de travail dans le cyberespace. Pour les autres langues, il faudrait les faire émerger progressivement. Pour cela, la première étape consiste à développer les langues elles-mêmes vers l'Internet en commençant par les doter d'une orthographe normalisée (si elles n'en ont pas).
Au niveau international, on peut travailler à résoudre les nombreux problèmes techniques qui handicapent la normalisation par le consortium Unicode des caractères spéciaux nécessaires à l'écriture de toutes les langues du monde, y compris les langues les plus défavorisées.
On peut également soutenir le développement terminologique des langues les moins présentes dans le cyberespace et encourager des actions visant à enseigner ces langues, pour consolider, voire augmenter le nombre des personnes capables de les utiliser pour communiquer par les TICs.
En l'état des choses, pour qu'une langue, quelle qu'elle soit, puisse se développer durablement dans le cyberespace, on constate que l'existence d'une cybercommunauté lui est essentielle.

CONCLUSION OUVERTE

A priori, la promotion de la diversité linguistique dans le cyberespace ne peut exclure aucune langue, même s'il est inévitable que certaines langues disparaîtront fatalement, n'étant plus parlées que par quelques locuteurs âgés qui mourront avec elles, ou parce qu'elles sont délaissées par leurs locuteurs natifs et ignorées par la communauté internationale.
De manière plus pragmatique, la promotion de la diversité linguistique dans le cyberespace pourrait se donner comme principe de soutenir toute activité visant d'une part à développer des contenus dans une langue peu présente sur la Toile et l'usage de cette langue comme langue de travail et d'autre part de faire émerger des cybercommunautés pouvant communiquer dans des langues peu usitées sur la Toile.

Pour savoir si c'est facile l'ouvrage de Marcel Diki-Kidiri « Comment assurer la présence d'une langue dans le cyberespace ?"[2], publié en 2007 par le Programme Information pour Tous de l'UNESCO, présente les différentes possibilités mises librement à disposition dans une démarche à la fois très pédagogique et claire.

Nous avons amorcé notre réflexion par la conférence de l'UNESCO de novembre 2008, nous la concluons par ce à quoi cette conférence a réellement abouti en avril 2009, c'est-à-dire l'étude de faisabilité pour la mise en place d'un cyber-réseau pour l'apprentissage des langues. Son objectif est de promouvoir l'apprentissage de toutes les langues en constituant une plate-forme en ligne ou un "réseau de réseaux" placé sous l'égide de l'UNESCO. Ce projet a également pour ambition d'offrir un accès plus large et moins coûteux à des matériels d'apprentissage des langues dans le monde entier. Les experts sont arrivés à la conclusion que la section consacrée aux langues de la plate-forme de formation libre de l'UNESCO (OTP) peut être développée pour devenir un centre de ressources d'apprentissage des langues, privilégiant les langues minoritaires et menacées. Ils ont proposé cinq options pour l'extension de la plate-forme OTP, allant de la plus minimaliste à la plus complète. L'étude de faisabilité, qui devra examiner ces cinq options et faire une recommandation sur la solution la plus efficace, sera présentée au Conseil exécutif en octobre 2009.
La promotion des langues et du multilinguisme est au cœur même de la mission et des objectifs de l'UNESCO.
Le contexte particulier de la mondialisation a révélé l'importance de l'apprentissage des langues, c'est pourquoi nous attendons octobre 2009 pour savoir laquelle des cinq options pour la plate-forme de formation libre sera privilégiée mais d'ores et déjà, nous pouvons dire que depuis le SMSI nous assistons à une accélération dans la résolution effective par le structurel, des problèmes technologiques qui entrave le multilinguisme sur le cyberespace. Maintenant la balle est et sera de plus en plus dans le camp des locuteurs/usagers qui au travers des cybercommunautés auront en charge le devenir du patrimoine linguistique actuel.

[2] Une présentation de cet ouvrage figure dans les documents additifs

A eux de faire que les langues absentes du net deviennent audibles et visibles au travers du dialogue des uns avec les autres.
Le défi reste donc fondamentalement d'ordre socioculturel, il est lourd et fondamental, mais passionnant, car pour la première fois dans l'histoire des langues on sait pourquoi et comment on peut agir pour préserver ce patrimoine inestimable de l'humanité.

BIBLIOGRAPHIE

Bernier ,Y. (2001) « La préservation de la diversité linguistique à l'heure de la mondialisation », Rapport, in Cahiers de droit de l'Université Laval, vol.42,N°4.

Calvet, L.-J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

Calvet, L.-J. (2007) *La mondialisation au filtre des traductions*, in **Revue Hermès,** n°49, Traduction et Mondialisation, coordonné par Joanna Nowicki et Michaël Oustinoff.

Diki-Kidiri, M. (2007) **«** Comment assurer la présence d'une langue dans le cyberespace ? » publié par le Programme Information pour Tous de l'UNESCO.

Elias , N. (1987) *La société des individus*, Fayard.

François, F. (1990) *La Communication inégale*, Paris : Delachaux & Niestle, Collection : Actualités pédagogiques et psychologiques.

Lévi-Strauss, C. **(**1983) "*Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss", in* Mauss, M., Sociologie et anthropologie, Paris, PUF.

Linton, **R., (**1968) *De l'homme* / Ralph Linton ; trad. et présentation d'Yvette Delsaut. – Paris, Ed de Minuit.

Morin, E., (1997) Communication au Congrès International « *Quelle Université pour demain* ? » Motivation, N° 24.

Revue Hermès n°49 (2007), « Traduction et Mondialisation », coordonné par Joanna Nowicki et Michaël Oustinoff

Schérer, R. (2005) *Zeus l'hospitalier*, Paris, La Table ronde, p.137.

Serres, M. (2002) *L'humanisme universel qui vient*, in journal Le Monde, 5-07-2002.

Sciences Humaines (2007) « 10 Questions sur la mondialisation », N° Spécial, 180.

Truchot, C. (1994) *L'internationalisation et les langues : effets et enjeux linguistiques de la mondialisation des échanges*, in les actes du Séminaire Langue nationale et mondialisation : enjeux et défis pour le français, 25, 26, 27 octobre 1994, Québec, [en ligne : http:/:www.clf.gouv.qc.ca/PubF149/ch1.html]

Von Humboldt, W. (1996) « *Fragment de monographie sur les Basques » (1822*) in M. Crépon, *La langue source de la nation*, Mardaga.

Wieworka, M. (2001) *La différence*, Balland, 2001.

DOCUMENTS ADDITIFS

Diki-Kidri, M. (2007) « Comment assurer la présence d'une langue dans le cyberespace ? » UNESCO.

INTRODUCTION

Le cyberespace est ouvert à toutes les langues du monde car son infrastructure n'est pas soumise à l'autorité d'un pouvoir central qui déciderait de son utilisation. Il suffit, en principe, de disposer d'un ordinateur relié à un fournisseur d'accès Internet pour afficher sur la Toile des données textuelles, iconographiques ou sonores dans la langue de son choix. La mise en œuvre de ce principe qui est un facteur fondamental de la démocratie au niveau mondial, nécessite, cependant, que soient réunies un certain nombre de conditions techniques et de ressources humaines et financières que nous allons examiner dans la présente étude. En rédigeant celle-ci, nous avons voulu répondre aussi simplement que possible à la question suivante : comment faire en sorte qu'une langue peu dotée en ressources linguistiques et/ou informatiques, voire en ressources humaines, puisse arriver à trouver une place dans le cyberespace et y être active ?
Par extension, toute langue ayant plus ou moins de ressources peut trouver des réponses dans cette étude si elle est faiblement représentée dans le cyberespace. Nous décrivons ici le parcours le plus long, celui d'une langue n'ayant même pas de représentation écrite, mais d'autres langues mieux loties trouveront les étapes qui les concernent sur le même chemin.
Il nous faut d'emblée répondre à une question préalable. Qu'est-ce qu'une langue peu dotée ? Il s'agit d'une langue qui ne dispose pas suffisamment, voire pas du tout, des ressources essentielles dont sont généralement dotées les grandes langues du monde, à savoir : une orthographe stable dans un système d'écriture donné, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, ouvrages littéraires), des œuvres de diffusion massive (presse écrite et audio-visuelle, films, chansons et musique), des ouvrages techniques et d'apprentissage (publications techniques et scientifiques, ouvrages didactiques, manuels), divers supports de communication du quotidien (affiches, publicités, courriers, notices, modes d'emploi, etc.), ainsi qu'un nombre abondant d'applications informatiques dans cette langue. Sur le plan des ressources humaines, une langue peu dotée peut devenir une langue en danger de disparition si elle n'est plus parlée que par un petit nombre de locuteurs. Il devient alors nécessaire pour la sauver, d'augmenter le nombre de ses locuteurs en l'enseignant par tous les moyens techniques possibles.
Heureusement, une langue peu dotée n'a pas nécessairement tous ces handicaps à la fois. Elle peut être majoritaire, écrite, enseignée à l'école et pourtant manquer cruellement de ressources informatiques ou même de ressources linguistiques en quantité et en qualité suffisantes. Il est donc plus juste de dire que les langues peu dotées le sont de manière très variée – depuis les langues en grand danger de disparition, jusqu'aux langues émergentes qui possèdent déjà une bonne partie de ces ressources, mais en nombre estimé insuffisant et incomplet. De nombreuses langues sur tous les continents répondent à cette définition des langues peu dotées. On peut citer en Europe le breton, l'occitan ou encore le basque, en Amérique, la quasi-totalité des langues amérindiennes, en Asie, le myanmar [3], pour n'en citer qu'une parmi des centaines, en Océanie, la quasi- totalité des langues autochtones des îles polynésiennes, micronésiennes et mélanésiennes. En Afrique, où se parlent un tiers des langues du monde, soit environ 2000 langues, les langues les mieux dotées (afrikaans, kiswahili, hausa, etc.) se comptent sur les doigts d'une main et font partie des langues émergeantes, donc des langues peu dotées.
Nous partirons donc de l'hypothèse la plus défavorable, à savoir, une langue qui fut jadis porteuse d'une culture florissante, mais qui n'est plus parlée aujourd'hui que par une poignée de personnes âgées dans un petit village au fin fond de la brousse africaine, disons en Afrique centrale pour être aussi loin que possible de toutes les côtes. Appelons cette langue le ndeka. Une telle langue n'a pratiquement aucune chance d'accéder un jour au cyberespace, car elle risque de disparaître à tout jamais à la mort de son dernier locuteur, et

[3] Nouvelle dénomination de la langue appelée birmane autrefois.

ils ne sont plus très nombreux à la parler. Voici qu'un jour un jeune étudiant issu de ce village trouve que des outils comme SPIP, Wikipedia et bien d'autres encore pourraient offrir une formidable opportunité de conserver la mémoire de cette langue et de ce fait celle de son village et de la culture de ses ancêtres. Ce serait même le moyen le plus sûr de faire apprendre cette langue aux jeunes de sa génération et ainsi lui redonner une nouvelle vie. Il vient nous trouver pour nous demander de le guider dans son projet. Avec cette hypothèse en tête, notre exposé se veut didactique, afin d'accompagner, pas à pas, tous ceux qui nous rejoindront à n'importe quelle étape du chemin pour porter jusque dans le cyberespace toutes les langues peu dotées, quelle que soit leur fortune.

L'INITIATIVE BABEL : DONNER ACCES A L'INFORMATION POUR TOUS A TRAVERS LA DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Le projet "Promotion et utilisation du multilinguisme et accès universel au cyberespace", connu sous le nom d'Initiative B@bel de l'UNESCO, est un projet inter-sectoriel qui a été mis en place conjointement par les Secteurs de l'éducation, de la culture et de la communication et de l'information de l'UNESCO. Cette initiative vise à développer et à encourager la création et la dissémination de media et d'informations aux niveaux local, national et régional, en faisant particulièrement attention aux technologies de la communication émergentes comme Internet et les produits numériques, dans le but de préserver et d'améliorer la diversité culturelle et linguistique.

De nos jours, plus de 90 % du contenu sur Internet existe en 12 langues uniquement, ignorant ainsi les autres langues du monde, estimées à 6000, qui se voient exclus de cet important média.
Les besoins des pays en voie de développement et en transition sont particulièrement visés afin de garantir aux populations l'accès à l'information et d'appuyer leur participation dans la société où l'information est un élément clé au développement humain et à la qualité de la vie.

En réduisant le fossé numérique et linguistique, Initiative B@bel contribue à la volonté de l'UNESCO de construire la société de la connaissance, de donner accès à l'information et l'égalité des chances pour tous.

Le Programme international pour le développement de la communication (PIDC)de l'UNESCO, mis en place en 1980 pour aider les pays en voie de développement à renforcer leurs capacités de communication et à améliorer leur formation dans ce domaine, et le programme intergouvernemental de l'UNESCO "Information pour tous" (IFAP), mis en place en janvier 2001 pour être une plate-forme de réflexion et d'action visant à réduire la fracture numérique, doivent fournir un cadre de référence et aider à définir les lignes d'action principales dans ce domaine. Dans la poursuite de ces activités, l'UNESCO fait appel à un large éventail de partenaires, dont l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle (OMPI), la la Banque Mondiale, l'Union Européenne , des communautés professionnelles actives dans les champs de compétences de l'UNESCO, diverses autres organisations internationales et régionales gouvernementales et non gouvernementales et le secteur privé.
En coopération avec d'autres partenaires, l'UNESCO est en train de créer un portail du savoir sur Internet dans le but d'établir un accès universel et libre aux informations et aux données disponibles dans le domaine public (ou sinon accessibles à travers des exemptions légales aux lois de propriété intellectuelle) dans les domaines de l'éducation, de la science, de la culture et de la communication et, plus généralement, un large contenu multiculturel et multilingue.
L'initiative B@bel utilise les thèmes et stratégies transversaux de l'UNESCO, avec un soutien spécial destiné aux pays en voie de développement et les communautés désavantagées, pour réduire la fracture numérique internationale. L'accès à l'information et la gestion du savoir et du contenu à travers l'initiative B@bel de l'UNESCO sera un objectif principal de l'action de l'Organisation dans les années à venir.
Le projet utilise les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le but de préserver la diversité linguistique et culturelle, et de protéger les

langues en danger. Il encourage le multilinguisme sur la Toile afin de rendre plus équitable l'accès à son contenu et à ses services pour les utilisateurs du monde entier. L'Atlas interactif des langues en danger dans le monde est désormais accessible en ligne.

Après les deux versions papier de l'Atlas de l'UNESCO des langues en danger dans le monde (1996 et 2001), l'information collectée sur un grand nombre de langues en péril dans le monde entier sera désormais dés 2005, accessible en ligne, en commençant par une carte du continent africain.

Cette édition en ligne a été développée dans le cadre des Programmes « Langues en danger » et « Multilinguisme dans le cyberespace ». L'Atlas en ligne a pour objectif d'atteindre un large public, de soulever les consciences sur la fragile diversité linguistique dans le monde, de promouvoir le multilinguisme sur l'Internet et d'aider les personnes parlant des langues en péril à les préserver.

L'information sera régulièrement mise à jour, et de l'information sur d'autres langues pourra être ajoutée en utilisant le système de recherche de données et les éléments provenant des locuteurs communautaires, des linguistes et d'autres spécialistes. Des personnes, dont c'est la langue maternelle, et des chercheurs du monde entier sont invités à commenter l'information existante et à rendre accessible les résultats de leurs recherches aux utilisateurs de l'Atlas en ligne.

L'Atlas sera également présenté lors d'une conférence de deux jours sur le « Multilinguisme pour la diversité culturelle et la participation de tous dans le cyberespace », qui débutera demain à Bamako, capitale du Mali. Cet événement est organisé par l'Académie Africaine des Langues (ACALAN), l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie (AIF) et le Gouvernement du Mali.

DE LA CONCEPTION DES SUPPORTS INFORMATIQUES A LA CONCEPTION DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Rana Kandeel,
Doctorante en Sciences du Langage
Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM)
Université Stendhal Grenoble 3
ranakan@yahoo.fr

Résumé: Cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE). Notre objectif est d'analyser dans une perspective systémique l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les cours de FLE dans un contexte précis, le contexte jordanien. Notre travail s'attache à étudier les représentations, les attitudes et les pratiques du terrain à différents niveaux de système. L'article met en valeur trois dimensions essentielles : ingénierique, idéologique et didactique et aboutit à une catégorisation des dispositifs « didactiques » intégrant les ressources numériques.

Mots-clés: Didactique du français langue étrangère (FLE), technologies de l'information et de la communication (TIC), dispositifs, perspective systémique, théories d'apprentissage

Summary: This article is about teaching French as a foreign language. Our objective is to analyze the utilization of information and communication technologies (ICT) according to a systematic perspective while teaching French as a foreign language in the Jordanian context. We analyze the representations, attitudes and practice on several levels. Our article reflects three major dimensions: the engineering dimension, the ideological dimension and the didactic dimension for the purpose of categorizing the learning systems that integrate the digital resources.

Mots-clés: Didactics of French as a foreign language, information and communication technologies (ICT), systematic perspective, learning theories.

De la conception des supports informatiques à la conception des dispositifs didactiques

Il est reconnu que l'utilisation des ressources numériques en didactique des langues et tout particulièrement en français langue étrangère (FLE) exige une identification des pratiques mises en œuvre dans ce contexte d'innovation pédagogique. Cet article porte sur l'analyse de l'intégration des supports informatiques dans le contexte éducatif jordanien dans les cours de français en s'appuyant sur les différentes composantes en interaction. L'objectif est de présenter des résultats d'une recherche-action en sciences du langage portant sur les enjeux des nouveaux dispositifs didactiques mis en place. Entendons par dispositif toute situation didactique intégrant des ressources numériques visant à l'enseignement/apprentissage de la langue française. Nous définissons le cadre théorique et le contexte de notre recherche et nous présentons brièvement les résultats de cette étude en nous concentrant sur la catégorisation des dispositifs.

1 - CADRE THÉORIQUE, CONTEXTE ET DÉMARCHE DE L'ÉTUDE

1.1 - L'approche systémique, une approche globale

Nous adoptons dans la recherche une approche globale, l'approche systémique. C'est une méthode d'analyse des situations pédagogiques qualifiées par leur disciplinarité et complexité, la systémique étant définie par Durand comme un outil conceptuel nouveau capable d'aider à résoudre des problèmes complexes dans les domaines les plus divers (Durand, 1979). L'intégration des TIC dans un cours de langue est un dispositif didactique qui peut être considérée comme un système constitué de nombreuses composantes et d'interactions diverses. Nous retenons parmi ces composantes les ressources numériques, l'enseignant, l'élève, l'institution, les différentes contraintes et la langue française. La vision systémique permet de comprendre ce système complexe sans simplifier ses composantes en éléments simples ou les traiter en tant que parties isolées les unes des autres.

Il ne faut pas pour autant confondre le concept de complexité avec la notion de complication (Donnadieu et Karsky, 2002). Il est évident que nous pouvons avoir une perception globale du système complexe mais il n'est pas possible d'arriver à comprendre son organisation dans tous ses détails ou de prétendre prévoir tous ses comportements. D'autre part, le principe de composition des éléments de ce système et de ses liaisons n'est jamais simple et ses nombreuses interactions deviennent incontrôlables. En revanche, le principe de composition des éléments de système compliqué est simple et dans ce cas le système peut se simplifier pour en avoir une compréhension totale et une perception de ses détails, de sa structure et des lois de son fonctionnement.

Les fonctions de la démarche systémique dans l'étude des dispositifs d'intégration sont nombreuses. Elle tente de parvenir à une connaissance de l'objet d'étude qui dépasse la description et l'explication, mais en atteignant sa compréhension. Berger et Brunswic distinguent d'autres fonctions qui permettent de situer le système dans son environnement et par rapport à d'autres systèmes, c'est-à-dire d'en déterminer le type, macro- ou microsystème, dans lequel un acteur ou un chercheur peut agir et selon sa responsabilité (Berger et Brunswic, 1981). L'apport de l'approche systémique peut d'ailleurs être manifeste selon les deux rôles soulignés par ces auteurs. Le premier consiste à considérer cette approche comme un instrument d'analyse et de diagnostic d'un système existant. Le deuxième la pose en instrument de fabrication de modèles nouveaux et de préparation de recherche opérationnelle en fournissant des principes méthodologiques pour l'intervention finalisée sur des systèmes modifiables par

l'homme comme des principes de régulation et de conception. La caractéristique intéressante de la démarche opérationnelle est de prendre en considération les différents niveaux de la réalité institutionnelle, la variété des contextes et des dispositifs. Nous insistons sur le premier rôle dans le cadre de la présente recherche et nous nous servons du deuxième pour tenter de catégoriser les dispositifs didactiques dans un cours de français.

1. 2 - Étude des interactions et dynamique du système

Dans les projets d'intégration des technologies éducatives, les spécialistes de ce champ insistent sur la nécessité d'étudier le système dans toutes ses interactions. Étant considéré comme un ensemble, le système possède des propriétés qui se révèlent mieux par l'étude des interactions. À l'intérieur de ce système les interactions entre ses composantes nous amènent à étudier chacune dans les relations qu'elle entretient avec les autres composantes. Mangenot préconise l'étude des interactions entre les composantes d'une situation pédagogique intégrant les TIC et propose des croisements entre différentes variables constitutifs de cette situation (Mangenot, 2002). Cette démarche permet une meilleure planification du changement et fournit des modèles d'action sur des ensembles de composantes corrélées.

Tout système est considéré comme un tout cohérent faisant partie d'un autre plus grand avec lequel il interagit, celui-ci a également des interactions avec son environnement. La connaissance d'un système doit passer par l'étude des interactions du système avec son environnement. C'est ainsi que nous pouvons dégager la réalité de ce nouveau système dans son contexte, tout en gardant ses caractéristiques vivante, flexible et complexe, sans élaborer une perception simplificatrice ou figée de la réalité. L'évolution des composantes et leurs interactions constituent la dynamique du système qui est normalement présente dans les transformations produites à l'intérieur du système que nous étudions et traduites en termes de changement. Les changements sont observables au niveau de nouveaux comportements des acteurs, de nouvelles actions et des pratiques d'apprentissage ainsi que dans les résultats escomptés. Ils se font en fonction de certains critères comme les objectifs d'apprentissage et permettent de vérifier la réussite ou l'échec du système et conduisent à modifier les programmes d'enseignements et le savoir à enseigner à partir de l'évaluation des savoirs enseignés (Berbaum, 1982, Bouvier, 1993). L'observation des changements et leurs analyses dans une formation FLE permettent également de prendre en considération l'ensemble des demandes politiques, institutionnelles, sociales et des demandes des apprenants afin de fixer des objectifs cohérents avec les contenus, les activités d'apprentissage, les choix stratégiques et les critères d'évaluation (Cuq, 2003).

1.3 - Contexte d'étude et questions de départ

Le contexte d'étude s'inscrit dans un contexte d'innovation pédagogique dans lequel le ministère de l'éducation jordanien effectue actuellement une réforme de son système éducatif. Un des points essentiels dans cette réforme est de porter un intérêt particulier à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans toutes les matières scolaires et les langues étrangères. Certains enseignants de la langue française ont pris l'initiative d'intégrer les technologies dans leurs cours de français. En effet, la création des environnements d'apprentissage de plus en plus riches et stimulants favorise la construction tant des savoirs que des compétences linguistiques, communicatives et culturelles en français.

Les représentations, les pratiques et les attitudes observées dans l'introduction des TIC sont à l'origine de cette recherche. Le paradoxe relevé entre le discours tenu sur l'usage de nouvelles technologies et la pratique effective dans les cours de français conduit à l'évaluation scientifique des projets dans leur contexte sur le terrain afin de vérifier le type de l'utilisation pédagogique des TIC et ses répercussions sur l'apprentissage du FLE. Tout projet d'intégration qui vise à développer la didactique du FLE est condamné à l'échec s'il ne prend pas en compte le cadre didactique dans lequel il s'intègre. Cet article tentera de répondre aux questions suivantes :

- Les écoles publiques peuvent-elles envisager une intégration des nouvelles technologies

dans les cours de français malgré les contraintes institutionnelles ? Quel soutien est présenté au niveau hiérarchique et financier aux enseignants pionniers de l'intégration ?

- Les supports informatiques utilisés par les enseignants et les élèves peuvent-ils être considérés comme des ressources qui enrichissent véritablement les cours de français, en favorisant la construction des connaissances plutôt que la transmission ? Ou est-ce un transfert de support avec une pédagogie traditionnelle ?

- Quelles sont les dispositifs didactiques émergents dans le contexte d'innovation pédagogique de l'intégration du point de vue de la didactique du FLE ? Développent-ils des pratiques de l'apprentissage de cette langue reposant sur des approches cognitivistes, communicatives ou actionnelles ?

1.4 - Démarche méthodologique

Nous disposons des données concernant les expériences de l'intégration dans trois écoles publiques jordaniennes qui étaient les premiers établissements scolaires utilisant les supports informatiques dans l'apprentissage du français au moment de commencer la recherche en 2005. Nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès de dix-sept personnes (4 responsables administratifs d'écoles, 3 enseignants et 10 élèves) représentant les différents niveaux du système éducatif. Le niveau des élèves inclus dans notre échantillon selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est majoritairement d'utilisateurs élémentaire (A1 et A2). Ils sont âgés de 13 à 16 ans et ont un nombre d'heures variées d'apprentissage du français comme matière facultative (13-14 ans = 77 h, 15 ans = 154 h, 16 ans = 231 h). Les sujets interviewés ont vécu l'expérience de l'intégration des TIC dans une période de 1 à 2 ans et sont sélectionnés par pertinence et non par leur représentativité d'une population parce que la technique utilisée (entretien semi-directif) se veut qualitative. En outre, ces sujets apparaissent « significatifs » du point de vue de la problématique de recherche (Jodelet, 2003) et on estime qu'ils sont en position de répondre aux questions que l'on pose.

Le traitement des données consiste à découper transversalement le corpus en unités de signification de base qui représentent les thèmes traités dans l'étude en cherchant une cohérence thématique inter-entretiens et non pas la cohérence singulière de chaque entretien (Blanchet et Gotman, 1992). Nous effectuons une analyse de contenu et nos grilles d'analyses s'appuient essentiellement sur les paramètres constitutifs des composantes de l'intégration (Mangenot, 2000) et sur les modèles cognitifs en didactiques des langues proposés par Puren (Puren, 2007). Nous présentons l'ensemble des paramètres ci-dessous:

1. Institution :

- Objectifs de l'institution de l'intégration ;

- Organisation hiérarchique et moyens financiers ;

- Contraintes spatio-temporelles.

2. Ressources :

- Supports informatiques évoqués par les sujets (utilisés ou pas) ;

- Usages et pratiques (enseignants + élèves) à partir de supports informatiques.

3. Enseignant :

- Pratiques et représentations sur les nouveaux dispositifs ;

- Méthodologie du FLE mise en œuvre ;

- Formation à l'intégration des TIC.

4. Élève :

- Objectifs, âge et besoins des élèves dans l'apprentissage du FLE ;

- Pratiques, représentations et attitudes des élèves vis-vis des nouvelles situations.

5. Dispositifs :

- Types d'apprentissages en FLE axés sur les théories d'apprentissage ;

- Activités réalisées dans les cours ;

- Modèles cognitifs et didactiques de référence en didactiques des langues.

Bien que ces thèmes aient amené à une analyse importante en temps et efforts pour arriver à un résultat synthétique de la réalité des pratiques, on peut pourtant signaler l'intérêt de croisement des dimensions ingénierique, idéologique et didactique. L'analyse des éléments influe sur l'organisation (espace, temps, rôle des acteurs) et le recours à la théorie des représentations sociales pour déceler les représentations et les attitudes des acteurs en jeu nous ont permis une meilleure compréhension de la complexité des situations de formation. Ces représentations constituent une partie essentielle de la base des résultats permettant de trouver des réponses aux questions posées ci-dessus. Elles éclairent sur les réflexions que les acteurs tiennent à l'égard des TIC, sur leur usage dans la pratique des enseignants et l'apprentissage des élèves. La relation de réciprocité entre les représentations et les pratiques offre une voie nouvelle à l'explication du rôle des différents facteurs agissant sur l'intégration et en influençant les résultats. Deux dimensions des représentations sont ainsi prises en compte ; la dimension descriptive qui consiste à décrire la mise en place du système intégrant les TIC et la dimension évaluative permettant d'évaluer ce système eu égard aux attentes des acteurs. La mise en œuvre des pratiques innovantes doit être accompagnée d'une évolution des représentations de tous les acteurs concernés par le changement dans cette nouvelle situation.

2 - DIFFÉRENTES INTERACTIONS ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Les différents types des interactions que nous avons dégagées à partir de notre analyse s'articulent autour de trois composantes dans l'intégration : l'institution, les ressources et les dispositifs. Il faut souligner que l'enseignant et l'élève constituent les axes essentiels dans ces composantes et autour desquels nous fondons toutes les réflexions didactiques.

Que ressort-il des interactions dégagées de l'analyse du contexte de l'intégration ?

Les résultats obtenus confirment l'existence d'une variété des dispositifs didactiques s'appuyant sur des modèles cognitifs différents en didactique du FLE. Les théories d'apprentissage sont le fil conducteur de ces modèles qui servent à cerner les pratiques. Il ne s'agit donc pas de cibler les théories d'apprentissage sous-entendant les supports informatiques mais d'analyser les différents types d'apprentissage effectués à partir de ces supports du point de vue didactique. La conception informatique des ressources numériques utilisées dans le contexte jordanien ne constitue pas le facteur le plus déterminant du type de dispositif mis en place. D'autres éléments influent majoritairement sur la conception des dispositifs didactiques. Nous évoquons les représentations des enseignants vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du FLE et leur formation à l'intégration didactique des TIC dans ce domaine, les objectifs de l'institution et leur degré de cohérence avec les besoins des élèves, le soutien et la concertation au niveau hiérarchique, les profils des élèves, leurs besoins, leurs représentations sur l'apprentissage du français et sur l'utilisation des TIC, les types d'activités d'apprentissage et les processus activés dans leur réalisation.

De nombreuses ressources numériques sont évoquées par les sujets interrogés mais très peu sont effectivement utilisées. Nous indiquons les produits locaux préparés à partir des générateurs d'exercices « Hot Potatoes » et des logiciels bureautiques ainsi que le site « la langue guide ». Le site « Mosaïque du Monde » est une plateforme mise à la disposition des écoles des pays francophones du nord et du sud. Les écoles jordaniennes font partie intégrante de ce réseau. L'objectif de ce site est d'utiliser le français pour mettre en partage les savoirs et les cultures de différents pays. L'utilisation des ressources dans leur ensemble est limitée dans les écoles par des contraintes institutionnelles liées essentiellement au manque de nouvelles dispositions des emplois du temps et des heures de travail en fonction des exigences de l'innovation. Les représentations des directeurs des écoles sur la légitimité de l'intégration

constituent un obstacle important puisqu'une intégration des nouvelles technologies doit être officiellement décidée pour le français. Inciter à l'utilisation des TIC en français au niveau ministériel n'est pas suffisant pour apporter des changements temporels au niveau scolaire. En revanche, une connaissance de la langue française et une formation à l'informatique sont suffisantes pour la conception des dispositifs didactiques du point de vue des institutionnels. Au niveau financier, aucun soutien n'est présenté pour les enseignants dans leur expérience et ils doivent s'adapter aux possibilités de leurs écoles. L'installation des équipements et des laboratoires de langue ainsi que la fondation d'une médiathèque représentent les moyens techniques offerts aux enseignants.

L'usage global que font les enseignants des ressources est centré sur l'apprentissage formel de la langue. La communication (asynchrone et synchrone) et l'échange culturel restent très restreints. La plateforme est utilisée uniquement pour la publication des travaux de production écrite des élèves à la fin de l'année scolaire sans exploiter sa fonctionnalité en tant qu'outil collaboratif. En général, les pratiques durant les semestres d'étude sont majoritairement moins innovantes et n'exploitent pas d'une façon optimale les ressources dans leur fonctionnalité et richesse pédagogique. La collaboration, la communication et les échanges culturels ou interculturels qui sont considérés comme des apports très intéressants à l'apprentissage des langues ne semblent pas être des phénomènes propres aux situations d'apprentissage en dépit du dynamisme du secteur de l'appropriation des savoirs en ligne. Il ne s'agit pas de manque d'équipement ou de formation à l'utilisation de l'outil informatique mais ce phénomène est fortement lié au manque de formation des enseignants à l'intégration didactique des TIC.

3. ENJEUX DE LA CATÉGORISATION DES DISPOSITIFS

A partir de ces pratiques, nous procédons à une catégorisation des dispositifs didactiques qui ne doivent pas être considérés seulement selon des paramètres pédagogiques définissant l'espace, le temps, les supports informatiques et leur fonctionnalité, mais également selon l'activité de l'apprentissage du FLE. Le dispositif est ainsi un système qui implique d'un côté des acteurs et des ressources matérielles et qui d'un autre côté est contextualisé et adapté à un besoin particulier. Il existe dans la littérature des typologies variées des dispositifs qui varient selon leur définition. Mangenot propose une classification des dispositifs spatio-temporels selon l'emplacement des machines et l'encadrement humain (Mangenot, 2002, 2000). D'autres auteurs (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002, Lévy, 1997& Warschauer, 1996) présentent des modèles d'utilisation des TIC et des systèmes d'aide à l'apprentissage selon les théories d'apprentissage en les croisant avec des dimensions d'ingénierie numérique dans le domaine de l'ALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur). Lemercier et Tricot adoptent, dans une recherche sur les exerciseurs multimédias, la typologie de De Vries faite dans le domaine des sciences de l'éducation qui indique les principaux types de logiciels éducatifs, leur fonction pédagogique, les théories d'apprentissage auxquelles ces produits se réfèrent, les tâches qu'ils proposent aux élèves et les connaissances qu'ils sont censés permettre de construire (Lemercier et al. 2002).

La typologie de dispositifs que nous présentons s'inscrit donc dans une préoccupation didactique, celle du FLE. Une des références importantes pour identifier et comprendre le cadre didactique dans lequel l'apprentissage est envisagé dans ce domaine consiste dans l'analyse des pratiques à partir des théories d'apprentissage. D'une part, les principes didactiques fondant les dispositifs dans ce terme permettent de savoir l'apport ou la limite des nouvelles situations au développement de l'apprentissage en rendant compte de la réalité des activités et de la conception de l'apprentissage. D'autre part, ces principes éclairent sur la méthodologie à mettre en œuvre par l'enseignant. Nous ciblons prioritairement l'interaction entre l'apprentissage réalisé et ses principes de référence, le type d'activité proposé par l'enseignant, les ressources utilisées, les processus mis en œuvre, et les attitudes des élèves envers leur apprentissage.

3.1 - Catégorisation des dispositifs selon les théories d'apprentissage

La catégorisation proposée part du constat que se fonder sur les pratiques dans l'analyse des usages effectifs des situations pédagogiques mises en place est une méthode pertinente pour désigner les points de dysfonctionnement et les points forts. Considérer que l'innovation est souvent synonyme de la réussite et du développement qui est normalement avancé par des promoteurs des nouvelles technologies ne désigne pas forcément le succès des projets d'innovation. Partir des critères pédagogiques et didactiques concernant l'apprentissage du FLE consiste à vérifier si on a des apports linguistiques et didactiques dans ce contexte. Notre démarche se veut ainsi une contribution à la réponse aux problèmes épistémologiques de la conception de l'acte d'apprendre, des activités d'apprentissage et des dispositifs didactiques dans une formation de langue innovante, intégrant les outils informatiques. A partir de cet axe, on peut reproduire des approches traditionnelles ou en privilégier d'autres communicatives, constructivistes et actionnelles. Les dispositifs qui constituent la base de la catégorisation sont ceux reposant sur le béhaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme.

3.1.1 - Dispositifs reposant sur le behavio-risme

Les ressources utilisées ici sont composées des cédéroms, des sites Internet ou des produits locaux préparés grâce à un générateur d'exercices. Les attitudes de la majorité des élèves sont le désintérêt et la déception : *« J'attendais à rien des nouvelles technologies par rapport à mon apprentissage du français…quand je serai plus grande…dans la dixième classe...ça sera mieux de les utiliser ».* Les attitudes sont en relation avec le type d'activités d'apprentissage proposées par ces supports concernant l'acquisition des aspects formels de la langue. Ces activités sont basées fondamentalement sur les exercices grammaticaux traditionnels et les listes de vocabulaire. Un élève, dont l'avis est partagé par un grand nombre, s'exprime clairement sur ce point : *« ce sont des exercices très répétitifs…j'ai mal aux yeux quand je les fais…ils ne sont pas intéressants ».* La même constatation est faite par les auteurs de La Classe Branchée : « *les élèves peuvent se désintéresser des activités informatiques aussi rapidement que des tâches traditionnelles. La différence n'est pas grande entre les exercices répétitifs exécutés à l'ordinateur et les exercices répétitifs sur papier »* (Haymore Sandholtz, Ringstaff & Owyer, 1997). Les exercices formels ne peuvent être que rarement réutilisés en dehors du cadre d'apprentissage ou de la classe. Dans ce dispositif, la langue française est considérée par les élèves comme un objet d'apprentissage qui manque d'être un moyen de communication. Leur besoin est défini en termes d'objectifs dans l'apprentissage de cette langue consistant à la comprendre et à l'utiliser dans l'interaction et l'échange avec des natifs via Internet, comme l'explique un autre élève : *« L'utilisation des TIC dans l'enseignement/apprentissage du français est très utile si on sait les bien utiliser. La preuve c'est qu'on voit quelques personnes qui perfectionnent le français… quand ils ont une correspondance avec des natifs sur Internet…ça nous donne la chance de pratiquer la langue…d'améliorer notre niveau…et de s'amuser quand on apprend une langue souple…qui est la langue française…».*

Contrairement à ces besoins, l'apprentissage se réalise dans une situation de « conditionnement » dans un environnement où l'interaction avec les autres est absente. Les exercices sont répétitifs et ne permettent pas la réflexion sur la langue, leur apprentissage ne renforce que des comportements mécaniques dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le mécanisme qui désigne l'acquisition des automatismes est vu différemment par les didacticiens des langues. Pothier indique qu'il réduit la langue à des unités minimales et découpées pour former une conception insuffisante prenant en compte un paramètre formel dans l'apprentissage de la langue. Cette conception fait l'impasse sur d'autres aspects comme le désir et la motivation, la relation éducative et interpersonnelle ainsi que les styles d'apprentissage (Pothier 2003). Cuq le pose comme une méthode d'apprentissage qui ne convient que pour des besoins réduits ou pour des apprenants débutants (Cuq 2003). Hilton insiste sur le rôle des TICE dans la pratique de la répétition en didactique des langues pour faire acquérir aux élèves des automatismes (Hilton, 2005). Les résultats de

notre recherche ont démontré une rapide démotivation après quelques cours utilisant des supports informatiques intégrant des automatismes linguistiques.

Les pratiques effectives d'utilisation de l'ordinateur pour fournir de l'information ou dispenser des exercices est une raison pour limiter la participation active des élèves dans leur apprentissage. L'enseignant est l'acteur responsable de la stimulation de la réflexion des élèves et du développement des compétences linguistiques et communicatives pour favoriser leur autonomisation et développer leur autonomie. Ces exercices ne s'intéressent qu'au contenu linguistique à transmettre en mettant entre parenthèses le système cognitif de l'élève : les processus cognitifs et les structures sur lesquels ils opèrent pour traiter les informations nouvelles et construire de nouvelles connaissances. La langue est ainsi considérée comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques acquis à partir des formes linguistiques appropriées qui seraient utilisées de façon spontanée. Le niveau sémantique et la signification n'occupe pas une place prioritaire et l'aspect novateur des productions langagières n'est pas pris en compte.

Les activités mises en œuvre ne recouvrent pas d'ailleurs les lacunes des contenus d'apprentissage moins ludiques relevés dans l'usage des manuels de français traditionnels, ce qui les rend moins intéressants. La création de la motivation des élèves nécessite de leur faire vivre d'une manière concrète de nouvelles pratiques. Les chansons, les extraits des films ou les bandes publicitaires, abondants sur la Toile, permettent aux élèves de mieux comprendre l'utilité de l'apprentissage du FLE et de percevoir son intérêt (Courtillon 2003).

Les conditions de l'émergence de ce dispositif sont les représentations des enseignants sur la langue en tant que système de code, sur l'apprenant et ses besoins réduits ou son niveau débutant. Le manque de formation des enseignants à l'intégration didactique des ressources numériques, les contraintes institutionnelles surtout temporelles et financières sont des facteurs influant sur l'apparition de ce type de dispositif. La volonté de l'institution de faire preuve de modernité et d'innovation s'ajoute à cela sans entamer une réflexion véritablement didactique prenant en compte la spécificité de chaque matière scolaire.

3.1.2 - Dispositifs reposant sur le cognitivisme et le constructivisme

Les ressources utilisées dans ces dispositifs sont le site collaboratif « mosaïque du monde » et les produits locaux préparés à partir de générateur « Hot Potatoes » ainsi qu'un logiciel de dessin « Tuxpaint ». Les attitudes des élèves sont globalement positives dans ce dispositif, comme le montre le discours des élèves et d'une responsable administrative : *« Mais tous les projets qu'on fait et qu'on apprend sont intéressants. On bénéficie énormément de ces projets qui sont beaux et intéressants… », « Je n'ai jamais imaginé que le cours de français va être joli et qu'on en profite à ce point.... », « Je remarque que les élèves aiment cette façon de travailler... ».* Les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue, à interagir et à collaborer dans certaines situations entre eux, face à face et autour de l'ordinateur. Les activités d'apprentissage du français proposées sont ici de deux types. Le premier constitue une tâche d'écriture collective dans le cadre du projet du site collaboratif et le deuxième est une tâche, dans le sens d'une activité communicative dans la classe de langue, présentée à l'aide du générateur d'exercices.

Concernant la tâche d'écriture collective, les résultats montrent que les supports informatiques ne sont utilisés que dans la phase finale de la rédaction de l'écrit pour la saisie sur l'ordinateur. Mais la réalisation de cette tâche reste une activité comparable à celle d'une classe n'utilisant pas les potentialités des ressources numériques telles que la Toile, les outils de recherche et les outils d'aide à l'écriture comme le traitement de texte. En général, l'apprentissage à l'aide du site collaboratif doit faire apparaître une approche cognitive permettant la réflexion sur la langue en la manipulant et une pédagogique du projet ou une perspective actionnelle fondée sur la réalisation des actions collectives en FLE. Ces éléments constituent les modèles didactiques des références d'apprentissage en didactique des langues et sont proposés par

Puren (Puren, 2007). Ils font partie de deux paradigmes : le premier paradigme est constructiviste et pose que parler une langue étrangère exige la mise en œuvre de la grammaire interne que l'on a acquise de cette langue. Le deuxième paradigme est un paradigme direct considérant que penser et travailler simultanément avec d'autres en langues étrangères sont des indices qu'on parle une langue étrangère.

La réalisation de l'activité de la production écrite dans la tâche collective nécessite de mobiliser des connaissances relatives au thème à traiter, à la langue et à l'activité elle-même, et des processus et stratégies pour mettre en œuvre ces connaissances. Les processus fondamentaux concernent la planification, la mise en texte et la révision ou l'édition. Ces étapes montrent la complexité de la tâche constituée d'une série de procédures de résolution de problèmes et non simplement des comportements mécanistes. Une exécution de la recherche d'information pour la planification suppose la sollicitation des stratégies métacognitives puisque la Toile est une ressource qui peut être un lieu de découverte offrant aux élèves la possibilité de mettre en œuvre des stratégies directes et indirectes, un aspect-clé dans l'application des théories cognitives dans l'apprentissage des langues par l'ordinateur. Au niveau pratique, les élèves ne consultent que des supports papiers pour effectuer la recherche d'informations, ils ne profitent pas de la médiathèque disponible sur la plateforme contenant des vidéos, des sons et une bibliothèque thématique de liens Internet: *« On apporte des livres dans lesquels on trouve des sujets variés en français, on travaille sur ces sujets par l'utilisation de PowerPoint pour faire une recherche ou un projet »*, l'enseignant reste la seule ressource de savoir : *« On travaille librement dans ce cours pendant la réalisation des projets, mais le professeur nous guide et nous aide quand on ne sait pas quelque chose. Il nous apprend beaucoup de choses, il est la première ressource d'informations pour nous »*. La révision pour faire des améliorations sur le texte produit se fait sur papier sans recourir aux outils d'aide à la correction proposée par le traitement de texte. L'enseignant justifie cette démarche par la crainte des comportements des élèves se précipitant pour corriger les erreurs signalées par le système sans réfléchir au « pourquoi » ces erreurs. La limite des outils de correction orthographique et syntaxique des productions ne semble pas évidente pour les élèves. Une compétence langagière ne peut être considérée comme une série de structures morphosyntaxiques, c'est un ensemble complexe composé de différentes composantes organisationnelles, linguistiques et discursives que l'outil informatique ne peut pas prendre en compte dans sa globalité (Laurier, 1998).

Plusieurs facteurs expliquent les limites dans l'exploitation des potentialités des ressources numériques. En premier lieu, la formation des enseignants à l'utilisation de la plateforme se concentre essentiellement sur l'aspect technique concernant la gestion et la manipulation de l'outil informatique. Il semble difficile pour l'enseignant responsable du travail dans ce projet de proposer des activités et des tâches pédagogiques pour les élèves. En deuxième lieu, la difficulté de faire le lien entre l'utilité des supports informatiques variés et exploités et leur appropriation en terme didactique apparait évidemment dans la pratique. La complexité de l'activité de la navigation sur la Toile et la lecture hypertextuelle par les élèves ayant un niveau débutant en français exigent une formation à la conception des tâches par l'enseignant, une compétence qui n'est pas encore manifeste à ce niveau. Pourtant, la mise en place de l'apprentissage collectif où les apprenants construisent des textes en groupes constitue un des facteurs facilitant la pratique de la production de texte dans sa globalité (Cuq et Gruca, 2005). Grâce à l'objectif de mettre en ligne cette production, l'organisation de la classe et les pratiques individuelles ont été remplacées par le travail de groupe et collectif. Cette situation encourage les enseignants du FLE à faire travailler les élèves sur la production de petits textes, surtout les enseignants qui croient à tort qu'une véritable pédagogie de la production de texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées.

La deuxième activité d'apprentissage consiste en l'exécution d'une tâche communicative dans le sens attribué à la notion de « tâche » par Ellis (Ellis, 2003) et le cadre européen

(Conseil de l'Europe, 2005). Le premier définit la tâche par l'activité communicative donnant un sens à l'apprenant, le deuxième considère que toute activité hors les exercices formels peut être considérée comme une tâche. Dans notre contexte, la tâche est une activité scolaire visant à l'apprentissage communicatif de la langue française, mais elle n'est pas la pratique d'une action réelle en milieu social comme dans le cas où les apprenants vont sur des sites Internet pour l'effectuer (faire la réservation d'un billet de train ou échanger avec les autres). Un exemple de tâche est celle baptisée « écouter et faire » qui, selon Ellis, est bénéfique avec les apprenants adolescents parce qu'elle génère une négociation de sens qui renforce la compréhension et leur offre un temps supplémentaire au traitement de l'information. L'objectif de cette tâche est d'amener les élèves à élaborer un petit plan indiquant l'itinéraire pour aller d'un endroit (a) à un endroit (b). À partir de l'écoute de dialogue authentique, les élèves dessinent sur l'ordinateur le plan selon les directions et ils écrivent le nom des endroits repérés à l'écoute, à l'aide du logiciel (tuxpaint), (cf. biblio.). La réalisation de cette tâche se fait après la réalisation d'un exercice d'écoute. Cette situation d'apprentissage est une des rares représentatives des dispositifs didactiques reposant sur le cognitivisme et le constructivisme pour la place accordée à la réflexion sur la langue, comme on le voit dans le discours d'un élève : *« ce n'est pas nécessaire de nous expliquer toutes les choses, on essaye de réfléchir indépendamment, on expérimente, on se demande et on demande.... »*. Selon les orientations cognitivistes, l'activité réalisée par les élèves accorde une importance au traitement de l'information et ne se focalise pas sur la répétition ou la mémorisation du contenu. La construction de la compréhension est une activité créatrice qui exige de la part des élèves des comportements, des capacités et des connaissances diverses. Parmi les connaissances, les élèves doivent avoir des connaissances linguistiques sur le code utilisé, des connaissances référentielles (ce dont on parle), des connaissances sur la situation de communication et des connaissances culturelles. Ils doivent avoir la capacité d'écouter et d'émettre des hypothèses, de s'adapter rapidement aux situations nouvelles.

D'autres avantages sont présentés pour le travail sur ce type de tâche comme la multicanalité et l'authenticité des ressources qui facilitent l'accès aux connaissances relatives à la vie quotidienne et la culture française. Les élèves sont très impressionnés par ces aspects : *« Elles (les TIC) nous ouvrent les yeux sur des choses nouvelles pour nous, sur la culture française »*, *« L'objectif de ce logiciel était de nous aider à comprendre comment est le collège en France, en travaillant aussi les directions.... »*.

L'environnement d'apprentissage est interactif dans la mesure où les élèves travaillent en groupe de pairs en interaction. L'interaction entre les élèves a un rôle important quand ils travaillent indépendamment, et l'autonomie de fonctionnement de chacun des pairs est observée : *« l'une explique à l'autre ce qu'on doit faire dans l'activité..... »*. Les élèves essayent d'accomplir le travail sans faire beaucoup appel à des ressources extérieures; ils ne sollicitent l'enseignant que quand il y a un obstacle important. La même observation est présentée par Dejean qui remarque que les apprenants travaillant en face à face devant l'ordinateur recourent à des ressources internes à la dyade (Dejean, 2004). L'enseignant a des rôles importants méthodologiques, linguistiques et socio-affectifs.

L'émergence des dispositifs didactiques reposant sur le cognitivisme et constructivisme est le signe de l'influence de l'innovation pédagogique sur les pratiques des enseignants. Il constitue un changement global intentionnel orienté par des objectifs favorisant l'apprentissage de la langue française dans une perspective communicative. Ce phénomène est observé dans la concrétisation des représentations des enseignants sur le rôle actif de l'élève dans sa participation dynamique dans les nouveaux dispositifs. Dans tous les cas, les façons de procéder pour stimuler la réflexion des élèves et de créer des contextes d'apprentissage mettant en place des processus cognitifs constituent une donnée majeure dans l'innovation.

CONCLUSION

À l'issue des résultats présentés ci-dessus nous pouvons dire que le fait de l'introduction des TIC en soi ne pose pas de problème dans nos

écoles observées dans le contexte jordanien. Au niveau des institutionnels, il y a une volonté d'introduction des outils informatiques dans ces écoles. La mise en place des matériels informatiques nécessaires a été faite à ce niveau. Du côté des enseignants et des élèves, ils sont motivés pour cette introduction.

La conclusion que nous faisons sur ces résultats nous amène à poser le constat que les limites de l'expérience de l'intégration des TIC dans les écoles jordaniennes tiennent à une carence d'intégration didactique. Il ne s'agit pas de problèmes liés directement aux matériels, aux ressources ou même aux motivations des acteurs de l'innovation. C'est plutôt un défaut de la formation des enseignants qui a essentiellement porté sur l'utilisation de l'outil informatique mais pas pour autant sur la problématique de l'intégration didactique des TIC. Le fait que les enseignants n'aient pas été suffisamment formés à cette intégration, constitue la raison pour laquelle nous consacrons cet article à mettre en évidence l'importance de la conception des dispositifs didactiques mettant en valeur tant l'activité innovante de l'apprentissage des élèves que les enjeux relatifs à toute situation pédagogique et à la pédagogie institutionnelle et non pas uniquement à la conception de support informatique. Nous rejoignons Catroux qui souligne qu'« *Il n'en reste pas moins qu'en matière d'enseignement ou autre, les moyens techniques n'engendrent pas naturellement les méthodes nécessaires pour une utilisation efficace et que des scénarios didactiques appropriés doivent être mis au point afin de tirer parti de toutes leurs fonctionnalités* », (Catroux, 2006).

BIBLIOGRAPHIE

BERBAUM, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation : introduction à une méthodologie de recherche.* Paris : Presses Universitaires de France.

BERGER, G. & BRUNSWIC, É (1981). *L'éducateur et l'approche systémique Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*. Paris : UNESCO.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

BOUVIER, A. (1993). *La pensée systémique*. Paris : Association se former+.

COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CONSEIL DE L'EUROPE (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

DEJEAN- THIRCUIR, C. (2004). *Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur: étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en français langue étrangère.* Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

DONNADIEU, G. & KARSKY, M. (2002). *La systémique, penser et agir dans la complexité.* Paris : Liaisons.

DURAND, D. (1979). *La systémique.* Paris : Presses Universitaires de France.

ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HAYMORE SANDHOLTZ, J., RINGSTAFF, C. & OWYER, D. C. (1997). *La classe branchée: enseigner à l'ère des technologies.* Paris : CNDP.

HILTON, H. (2005). « Théories d'apprentissage et didactique des langues ». *Les langues modernes*, 3, 12-21.

JODELET, D. (2003). « Aperçus sur les méthodologies qualitatives ». In S. MOSCOVICI (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, pp. 139-162. Paris : Presses Universitaires de France.

LAURIER, M. (1998). « Méthodologie d'évaluation dans des contextes d'apprentissage des langues assistées par des environnements informatiques multimédias ». *Études de linguistique appliquée* (ELA), 110, 247-255.

LEGROS, D., MAÎTRE DE PEMBROKE, E. & TALBI, A. (2002). « Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». In D. LEGROS, J. CRINON (Dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp. 23-39. Paris: Armand Colin.

LÉVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning : Context and Conceptualization.* Oxford: Clarendon.

MANGENOT, F. (2002). « L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC ». In D. LEGROS, J. CRINON (Dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, pp. 169-184. Paris : Armand Colin.

MANGENOT, F. (2000). « L'intégration des TIC dans une perspective systémique ». *Les Langues Modernes*, 1, 38-44.

SITOGRAPHIE

CATROUX, M. (2006). *Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité* ? Site de département Langues et cultures de l'université Victor Segalen Bordeaux 2, http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf (Consulté en 2008).

LEMERCIER, C. et al. (2002). « Usages pédagogiques des exerciseurs multimédias : Quels apprentissages sont-ils possibles avec des exerciseurs multimédia en classe ? » *Réflexions théoriques et* compte rendu d'une expérience. Archive-EduTice, http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php (Consulté en 2008).

POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Archive-EduTice, http://edutice.archives-ouvertes.fr (Consulté en 2008).

PUREN, C. (2007). *Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence.* Site de l'APLV, http://www.aplvlanguesmodernes.org / (consulté en 2008).

TuxPaint, http://www.tuxpaint.org/ (Consulté en 2008).

WARSCHAUER, M. (1996). *Computer Assisted Language Learning: an Introduction. Information and communications technology for language teachers (ICT4LT),* http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm (Consulté en 2008).

LA REUNION DE PROJET : TERRAIN D'INNOVATION

Approche ethnographique de pratiques professionnelles

Camille Capelle
Doctorante CIFRE en Sciences du Langage
camille.capelle@univ-montp3.fr

Adresse professionnelle
Praxiling UMR 5267 Université Montpellier III - CNRS
17, rue Abbé de l'Épée
34090 Montpellier
+ 33 4 67 14 58 61

Résumé : Notre sujet concerne l'émergence de l'innovation technologique dans le domaine de professionnels spécialisés dans la conception de logiciels dédiés à la réalisation et la correction numérisée d'évaluations des connaissances dans l'enseignement. Nous proposons de décrire, d'interroger et d'analyser les pratiques professionnelles mises en œuvre dans le processus de conceptualisation d'un dispositif technique. Nous observons plus spécifiquement l'activité de réunion entre les différents acteurs et attirons l'attention du lecteur sur la forme particulière de la conversation qui ouvre un espace de conceptualisation des objets à travers la projection d'usages anticipés. L'approche ethnographique auprès des concepteurs et l'analyse de conversation révèleront comment le savoir se construit socialement par la prise de décision et l'ajustement pour l'innovation technique.

Mots clés : Processus d'innovation, pratiques professionnelles, routines, raisonnement.

Summary : This article deals with the emergence of innovation in a professional domain specialized in educational software for student's evaluation. We examine the ways in which these technologies are conceived and adjusted in their process. We are particularly focusing on the meeting activity shared between the different actors within which we observe a specific conversational form projecting conceptual objects towards expecting teacher's practices. Ethnographic approach in relation with designers will reveal how knowledge is socially constructed for decision and adjustment of technical innovation.

Keywords : Innovation process, professional practices, routines, reasoning.

La réunion de projet : terrain d'innovation

Approche ethnographique de pratiques professionnelles

Cet article propose d'analyser le processus d'innovation d'un dispositif sociotechnique à l'usage d'enseignants pour l'évaluation des travaux de leurs élèves. La conception d'un tel dispositif ne se fait pas spontanément. Il s'agit de répondre à une demande potentielle, qui permet d'esquisser les caractéristiques de base du produit. Ces caractéristiques font l'objet de projections, de négociations et orientent progressivement sa trajectoire. Toutefois, dans les premiers moments de l'élaboration du produit, des questionnements surgissent. Comment être sûr que le dispositif sera adopté par les futurs usagers ? Qu'est-ce qui peut faire obstacle à l'adoption du dispositif et comment éviter ces obstacles ? Qu'est-ce qui fait qu'un dispositif puisse être utilisé en masse ? L'observation et l'analyse du processus de conception d'un projet de développement technique sont riches d'enseignement pour comprendre comment évolue un produit (Vinck 1999 : 54) et comprendre à quels niveaux se situent les obstacles. Nous proposons de suivre et d'interroger les pratiques professionnelles des concepteurs. Ces questionnements très présents sur notre terrain de recherche favorisent des méthodes spécifiques pour y répondre. Nous nous intéressons donc plus particulièrement aux activités techniques qui permettent de transformer le produit, de le manipuler et le retravailler. Dans le cadre de ces activités, la réunion nous semble être un moment saillant et particulièrement décisif pour l'évolution du produit. La réunion structure et encadre les différentes activités de conceptualisation, de développement et de tests. Celle-ci s'impose comme l'espace de transformation du dispositif où sont maniés les objets intervenant dans la conception du produit. Nous pensons que l'interaction sociale qui s'y développe est marquée par une organisation séquentielle qui offre un espace d'innovation et de prise de décision. Dans cet article, nous ferons l'hypothèse que la réunion se déroule selon un schéma conversationnel type, propre à ce lieu de conceptualisation, lors duquel les objets de discours sont projetés en situation d'usage. Nous commencerons par présenter le cadre organisationnel au sein duquel se forme le processus d'innovation, ainsi que la méthodologie retenue pour l'étudier. Nous proposerons ensuite une piste d'analyse pour tenter d'apporter de nouveaux éléments à ce terrain de recherche.

1 – PROCESSUS D'INNOVATION ET INTERACTIONS

1.1 – Le cadre organisationnel

Nos observations sont portées dans une société regroupant une trentaine de professionnels spécialisés dans la conception de logiciels de création et de correction automatisée de questionnaires d'évaluation pour le domaine éducatif. Cette structure est régie par un directeur qui prend les décisions en étroite collaboration avec trois dirigeants se partageant le pôle de développement informatique (environ 11 salariés), le pôle commercial (4 salariés) et le pôle de communication (2 salariées). Intégrée en tant qu'attachée de recherche, je travaille conjointement avec le directeur et les différents acteurs de l'entreprise. La faible taille de l'entreprise permet un aménagement des bureaux en « open space » ce qui autorise le partage et la communication entre les différents employés. Si les échanges formels et informels y sont propices, nous précisons que les décisions se prennent lors de réunions ponctuelles ou organisées soit en salle de réunion, soit dans le bureau du directeur ou de l'un des dirigeants, intermédiaire du directeur. Le fait que les décisions soient parfois prises en aparté pourra masquer certains détails à notre analyse. Toutefois, ma participation à l'activité me permet d'être intégrée dans les différentes réunions et activités de l'entreprise. Nous observons ici la réalisation d'un nouveau logiciel permettant la gestion de banques de questions et ayant pour fonction l'automatisation d'un tirage aléatoire pour la création de questionnaires d'évaluation pédagogiques. Parti d'une demande de clients par rapport à un premier logiciel de création et de correction automatisée de questionnaires, ce nouveau dispositif doit améliorer l'accompagnement et la gestion pédagogique des évaluations scolaires et universitaires.

Notre intégration dans cette structure de quinze ans d'expérience nous amène à découvrir le milieu éducatif pour lequel s'investissent les professionnels. Ces derniers font référence à un cadre institutionnel basé sur des comportements ancrés dans les pratiques et parlent de certaines résistances au changement. Les récits de vie des professionnels nous révèlent ainsi l'évolution de l'entreprise, ses découvertes et réussites, ses échecs. Investissant ce marché avec conscience des enjeux qui se jouent dans le milieu éducatif, les professionnels s'attachent à comprendre et à respecter avant tout les pratiques pédagogiques et institutionnelles de leurs clients. Ce cadre institutionnel impose des règles à prendre en compte dans la conception des produits. Néanmoins, certains éléments restent peu maîtrisés et amènent les professionnels à une certaine prudence. De plus, si les décideurs ont accumulé une bonne connaissance de la pratique des enseignants et du système auquel ils s'adressent, cela est moins évident pour les techniciens qui ont pourtant pour rôle de traduire les concepts pédagogiques pour le développement technique des logiciels. Le responsable du projet informatique qui est chargé de définir les concepts pédagogiques dans le cahier des charges du logiciel rencontre effectivement quelques problèmes. La vision que le directeur tente de transmettre apparaît peu explicite pour le responsable de projet informatique. La transmission de cette vision est pourtant de rigueur pour la traduction de concepts cohérents en termes d'interface sur l'ensemble des logiciels de l'entreprise. Ce décalage a de lourdes conséquences pour l'entreprise puisqu'il retarde la conception de la première version du produit. Le logiciel ne pourra pourtant être commercialisé, qu'après avoir été utilisé dans sa version initiale afin d'en assurer les modifications nécessaires pour une première version stable. À ce stade, la société pourra envisager de communiquer sur ce nouveau produit et pourra espérer en récolter des bénéfices.

Nous ferons l'hypothèse que deux dysfonctionnements majeurs influencent le déroulement des réunions dans l'entreprise. Le premier se base sur un manque d'informations concernant le comportement des usagers et le caractère imprévisible de l'adoption d'un nouvel outil dans leurs pratiques. Le second repose sur l'écart entre la vision propre à l'image de l'entreprise que le directeur cherche à diffuser et celle des responsables de projet informatique. Nous proposons de voir comment se manifestent ces limites et dysfonctionnements lors des réunions de projet et comment les acteurs parviennent à les dépasser. Nous souhaitons montrer, à travers une piste d'analyse de conversation, comment se manifestent les décalages et moyens déployés dans le déroulement de l'interaction et dans l'accomplissement même de la prise de décision en réunion.

1.2 – La méthodologie proposée

Nous nous basons sur les travaux d'ethnographie des pratiques (Latour & Woolgar 1988) et proposons d'interroger les interactions sociales, les machines, les objets, et les pratiques (Vinck 1999, Bonu et Charnet 2006, Akrich, Callon et Latour 2006). Il s'agit plus particulièrement d'une observation participante puisque je collabore avec la société comme attachée de recherche et participe à l'activité de l'entreprise. Différents entretiens sont réalisés avec les professionnels et permettent de rapidement comprendre le fonctionnement et les enjeux du métier. Nous orientons notre analyse sur une démarche particulière issue de l'analyse de conversation d'inspiration ethnométhodologique (Garfinkel 1967, Schegloff 1968, 1986) qui consiste à observer la manière dont les membres d'un groupe maintiennent un ordre social dans l'accomplissement de pratiques et de routines descriptibles et reproductibles. La démarche adoptée dans les travaux de *workplaces studies* (Suchman 1987, Goodwin & Goodwin 1996, Luff, Hindmarsh, Heath 2000, Ten Have 2004, Mondada 2006, Charnet 2007, Bonu 2007a) m'incite à enregistrer les interactions des professionnels pour en analyser l'organisation et tenter d'y extraire les éléments saillants, spécifiques à l'organisation du groupe de travail. Nous nous basons dans cet article sur la description d'extraits d'enregistrements sonores et audiovisuels récoltés au cours de deux de ces réunions. La première a lieu dans le bureau du directeur entre celui-ci, le responsable du projet informatique et moi-même. Cette réunion relativement spontanée, dure 1 heure et 44 minutes et a bénéficié du seul dispositif d'enregistrement disponible au moment de l'action, à savoir un dictaphone. Le responsable du projet et moi-même sommes

assis en face du directeur autour du bureau sur lequel l'ordinateur présente à l'écran le support de travail de la réunion intitulé « Manuel de prise en main » du nouveau logiciel rédigé par le responsable du projet. Le but est de faire le point sur l'avancée du projet en vue de valider une première version à soumettre aux utilisateurs. Cette réunion donnera lieu à une deuxième rencontre plus organisée un mois plus tard. Cette deuxième réunion a lieu dans la salle de réunion de l'entreprise et réunit le responsable du projet, le directeur, les trois dirigeants, le responsable coordinateur et moi-même. La réunion dure 2 heures et 34 minutes. Elle est enregistrée au moyen d'une caméra vidéo visant les participants de profil assis en arc de cercle face au responsable du projet qui présente le logiciel sur un écran d'ordinateur. La première réunion n'ayant pas apporté les résultats escomptés, le but de celle-ci est désormais de clarifier point par point les différents concepts et fonctionnalités à définir pour l'utilisation du logiciel. Le retard engendré par les incompréhensions successives amène la direction à demander que les concepts pour la réalisation du logiciel, de même que le scénario d'utilisation soient explicitement définis et rédigés dans un cahier des charges. Ce contexte spécifique traduit la difficulté et l'enjeu de cette première phase de conception. Les réunions permettront aux différents acteurs de s'accorder sur des points théoriques et techniques bien précis, qui seront ensuite rédigés dans les cahiers des charges pour être scrupuleusement suivis lors du développement.

Nous souhaitons dans cet article montrer comment se construit l'interaction au cours des réunions et comment se forme la prise de décision. Nous précisons que ce travail en cours d'étude porte sur un stade de développement spécifique et vise à accompagner le maniement des objets et leur restructuration face aux problématiques rencontrées tout au long du processus d'innovation. Nous faisons l'hypothèse que les problématiques à résoudre s'inscrivent dans l'organisation séquentielle des tours de parole. En effet, « *les décisions sont discutées, arrêtées et diffusées dans un travail continu qui s'accomplit largement dans les réunions* » (Bonu 2007 : 36). Le but de la conversation à travers l'activité de réunion est de poser collaborativement les problèmes et de tenter d'y apporter des solutions. Lors de ces échanges, un schéma organisationnel nous semble particulièrement saillant. Nous le notons : « Si X, alors Y », engageant un second tour de parole comprenant soit une validation ; soit un accord + désaccord, soit un désaccord franc. Ce schéma relève d'un marquage syntaxique fort. Nous relevons les marqueurs « si » et « alors » qui explicitent le sens de notre hypothèse, mais nous précisons que les termes employés se veulent génériques et peuvent correspondre à d'autres marqueurs de sens proche ou équivalent. Ces marqueurs peuvent être identifiés comme des connecteurs logiques à portée instructionnelle, qui d'après la théorie de l'argumentation dans la langue de Ducrot et Anscombre (1983) permettent la jonction entre deux énoncés en assurant des inférences interprétatives dans un cadre argumentatif. Dans le cadre théorique de l'analyse conversationnelle qui est le nôtre, il est effectivement montré que la cohérence de la structure grammaticale d'une formulation s'inscrit dans une relation réflexive à la logique de l'organisation des tours de parole (Schegloff 1996 : 55). Le syntagme « Si X, alors Y » semble effectivement correspondre à une unité de construction de tour (*Turn Constructional Units*, *TCU* d'après Sacks, Schegloff & Jefferson 1974), qui représente la formulation complète d'un tour de parole pour sa transition logique vers son destinataire. Ce tour a pour particularité d'impliquer obligatoirement un retour de la part du destinataire auquel il s'adresse et cela qu'il y ait présence ou non de forme interrogative. Le syntagme que nous observons nous semble faire apparaître un raisonnement logique à travers un enchaînement d'actions en vue d'obtenir l'accord de son interlocuteur. Si la structure grammaticale du rapport de consécution pose le cadre et la forme du tour de parole, cette structure comporte en parallèle une logique d'action, qui tente de démontrer, d'argumenter et de convaincre.

Dans le cas de la réunion de projet d'entreprise, il ne s'agit pas uniquement d'argumenter pour convaincre, mais plutôt de proposer des pistes de solutions pour tenter de résoudre collaborativement les problèmes qui se posent. L'idée de collaboration à travers l'enchaînement des tours de parole nous paraît ici importante. Lerner (2004 : 243) montre qu'un schéma composé de quatre tours de

parole peut être observé dans le cas d'un apport de collaboration entre deux interlocuteurs. Dans cet enchaînement, un premier locuteur introduit le thème de la conversation et en énonce les principales composantes dans une unité de construction de tour (*TCU*). Son destinataire initie ensuite l'action (*Pre-emptive completion*) en apportant l'élément identifié comme élément central qui apporte les notions essentielles à l'évolution de la conversation. Ce deuxième tour est constitutif du tour suivant en ce qu'il offre un espace d'opportunité pour continuer l'action initiée, que ce soit pour la compléter ou pour la réduire. Le premier locuteur interviendra ensuite soit par chevauchement, souvent pour s'opposer ou rejeter l'idée soumise par son interlocuteur ; soit par enchaînement au tour précédent pour adhérer ou compléter l'idée de son interlocuteur (*Delayed completion*). Un quatrième tour viendra conclure le tour pour marquer la réception de ce qui vient d'être proposé. Nous allons observer plus finement deux exemples extraits des réunions présentées dans cette première partie, en vue d'analyser l'organisation des tours.

2 – PROJECTION ET PRISE DE DECISION

2.1 – Piste d'analyse

Le directeur et le responsable du projet s'interrogent mutuellement sur la façon dont les questions *variantes* seront constituées dans le logiciel. Une question est appelée « variante » d'une autre dans une banque de questions, si elle correspond à une déclinaison introduisant une nuance ou une formulation différente dans la question. L'enseignant aura alors la possibilité de tirer aléatoirement une seule de ces variantes lors de la création automatisée d'un questionnaire d'évaluation.

Transcription partielle n°1 (Réunion 1)

1	**Dir**	[…]**si** j'ai une
2		question. (0.4)
3		d'accord ? (0.4) pour
4		moi **si** j'ai une
5		question (0.2) je :
6		fais une deuxième
7		question, **(0.2)** ça
8		devient une variante.
9		j'ai donc deux
10		variantes, (1.0)
11	**RP**	**oui=**
12	**Dir**	=d'accord hein j'ai
13		une première question,
14		(0.1) la deuxième. - je
15		peux prendre la
16		première ou la deuxième
17		(0.1) et faire une
18		troisième variante -
19		j'ai trois variantes=
20	**RP**	=ah les variantes- on :
21		d'accord[
22	**Dir**	[elles peuvent être
23		déclinées.(0.1)on peut-[
24	**RP**	[c'est pas : la : (0.1)
25		y'a pas la question
26		mère=
27	**Dir**	=y'a pas d'question
28		mère. y'a pas d'notion
29		d'question mère. (0.4)
30		ça simplifie nan ?
31	**RP**	(0.2) ah non-non ah non
32		c'est pas qu'ça- (0.9)
33		y faut pas raisonner
34		en termes de
35		simplification de
36		programmation […]

Après le questionnement du responsable de projet à propos des questions variantes, le directeur donne son point de vue en se projetant en situation d'usage et utilise pour cela la première personne et le présent de l'indicatif (ligne 1). Il utilise le marqueur « si » (ligne 1 et 4) pour introduire son développement que nous nommons X et utilise la locution « d'accord » à la forme interrogative pour voir si son interlocuteur suit effectivement son raisonnement et en valide le point de départ. Nous observons ensuite un enchaînement de propositions de la ligne 4 à 10. Chacune s'inscrit dans une succession et un déroulement temporel logique. Cependant, aucun marqueur langagier ne vient signaler la présence de Y, jusqu'à l'énoncé de « donc » (ligne 9). Nous relevons pourtant la production d'une ponctuation marquée à l'aide de temps de pause significativement de même longueur (ligne 5 et 7). Puis, le verbe « devenir » (ligne 8) marque une progression dans la démonstration, qui permet enfin de conclure avec la conséquence logique « donc » (ligne 9). La fin de cette démonstration est marquée par une pause plus longue (ligne 10) et s'accompagne d'une intonation en suspens, à la fin de la phrase, qui laisse supposer une suite. Ce temps de pause marqué incite son interlocuteur à montrer qu'il suit le

raisonnement et qu'il est à l'écoute de la suite (ligne 11). Le directeur enchaîne avec « d'accord » (ligne 12) qui commente la compréhension mutuelle de l'un et de l'autre. Puis il résume ce qui vient d'être dit en reprenant le même marqueur de déroulement à savoir une pause, cette fois-ci légèrement plus concise. Ce résumé reprend la proposition énoncée en « si » qui annonce la proposition X de notre hypothèse. La transition est marquée par une intonation descendante qui boucle cette première idée. D'après notre hypothèse, nous devrions retrouver la proposition Y introduite par le marqueur « alors ». Nous constatons pourtant l'absence de tout marqueur. Le raisonnement est en réalité localement porté par la pause, ainsi que par la mutation du topique qui transforme la question en variante (ligne 14). Ensuite, l'emploi de la modalité « je peux » traduit l'idée d'un usage prospectif et plausible, mais aussi incertain et qui ne correspond pas à un besoin connu des usagers. La proposition (ligne 14 à 18) s'inscrit entre deux courtes pauses qui structurent la logique du raisonnement et annoncent la venue d'une seconde étape. La ligne 19 marque ensuite la conclusion logique, faisant abstraction de « donc » mais s'appuyant sur le mot « trois » à l'aide d'une intonation prononcée. Nous voyons en effet apparaître un déroulement logique qui modélise une première question pour la décliner en deux questions et enfin trois. La proposition identifiée de la ligne 14 à 18, fait donc effectivement référence à la proposition Y de cet hypothétique schéma. La question correspond à l'objet projeté qui subit l'action attendue par l'utilisateur du logiciel. Les marqueurs « si », « d'accord ? », « hein », « donc », ainsi que les pauses, sont les marques structurantes du raisonnement qui permettent d'articuler espace fictif et lieu physique de la conversation. Le jeu de rôle que joue le directeur lui permet de manier les objets comme s'il était utilisateur du logiciel en action. Les marqueurs, les pauses et la prosodie du langage offrent une structure propre à l'espace de conceptualisation pour traduire les usages en scénario d'utilisation du logiciel. Suite à ce raisonnement, le responsable du projet intervient (ligne 20). Son intervention est marquée

par une réaction soudaine avec l'interjection « ah », puis celui-ci semble s'interroger et s'interrompt avant de montrer qu'il a compris par la locution « d'accord » (ligne 21). Le directeur intervient en chevauchement de parole pour apporter des précisions et venir en aide à la bonne compréhension de son interlocuteur (ligne 22). Le responsable du projet à son tour interrompt l'intervention du directeur par chevauchement, afin d'introduire une nouvelle notion. En nommant un aspect sous-entendu dans le raisonnement du directeur, il cherche à obtenir la confirmation de son interlocuteur afin de vérifier sa bonne compréhension. Le directeur répond immédiatement en confirmant sa demande. Un temps de pause marque l'intégration de cet éclaircissement, puis le directeur tente de conclure sur une question d'appréciation dirigée vers son interlocuteur (ligne 30). Cette question suscite une nouvelle réaction de son interlocuteur qui ne concerne désormais plus la conception du logiciel en elle-même, mais en réalité la raison pour laquelle le directeur a abouti à cette conclusion. Cette réaction marque la rupture de la démonstration. Face à la réplique du directeur, le responsable du projet rompt l'enchaînement des tours de parole sur la conception du projet. Le désaccord du responsable du projet ne porte pas sur le projet en lui-même, mais sur le raisonnement à suivre pour atteindre les objectifs.

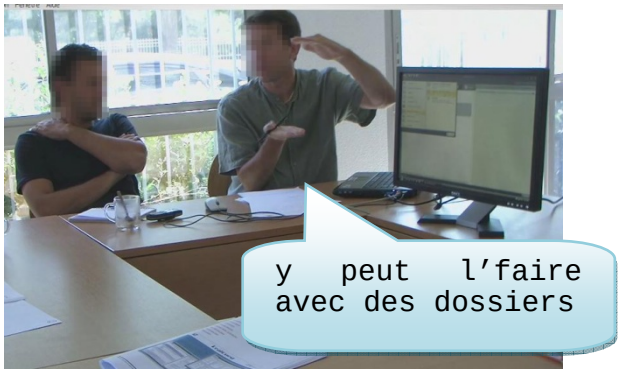
Nous voyons que la conversation se situe entre deux sphères. Celle de la mise en scène, qui se caractérise par des usages futurs projetés à travers un présent fictif d'une part et celle du raisonnement qui se caractérise par la prise de décision ici et maintenant d'autre part. Nous observons que la mise en scène intervient dans le raisonnement « Si X, alors Y », alors que le développement pour la prise de décision se fait à la suite de ce schéma avec l'utilisation des pronoms indéfinis « on » (ligne 20 et 23) ou « i(l) » (ligne 27 et 28). Nous voyons ici que si les deux interlocuteurs s'accordent sur la formulation des questions variantes dans le logiciel, l'entente est ensuite rompue quant à la façon de procéder pour aboutir à cette solution. L'accord de chacun au sein de ces deux sphères de la conversation est donc nécessaire pour la prise de décision commune.

Nous proposons au lecteur d'observer un second exemple extrait de l'enregistrement audiovisuel de la seconde réunion présentée en première partie. Dans ce passage, le responsable du projet est interrogé par le

directeur informatique sur l'utilité d'une banque de questionnaires prévue dans la conception du logiciel, mais qui n'a pas encore été développée dans la version présentée lors de la réunion. Il s'agit pour les professionnels, de juger dans quelle mesure cette fonctionnalité présente un intérêt pour l'usager. Le responsable du projet construit alors son argumentation pour convaincre le directeur informatique. Tous deux ont recours à différents procédés langagiers.

Transcription partielle n°2 (Réunion 2)

1	RP	**quand** tu fais
2		l'opération **par**
3		**exemple** de mettre des
4		questionnaires com'
5		**par exemple** comme des
6		annales en banque-
7		c'est des
8		questionnaires que tu
9		as déjà utilisés **par**
10		**exemple** que tu as fait
11		dans d'autres
12		questionnaires qui
13		étaient peut-être
14		sauvegardés dans ton
15		répertoire ((désignant
16		un espace lointain du
17		bout de son bras en
18		haut à gauche)) et tu
19		dis **c'est vrai que** ces
20		questionnaires-là
21		**j'peux- j'aimerais**
22		bien les utiliser par
23		exemple dans l'cas de
24		tirages aléatoires,
25		ou pour faire une
26		banque d'annales et
27		tout ça- **et alors là**
28		((attrape l'objet
29		virtuel de la main))
30		**-alors-** y a deux
31		solutions y peut
32		l'faire avec des
33		dossiers ((les deux
34		mains sont superposées
35		parallèle pour
36		encadrer l'objet))
37		- i peut se faire
38		un dossier annales-
39		mais i[((continue
40		le geste de piocher
41		et de déposer à côté))
42		[donc pour toi tous
43	DI	les questionnaires
44		qui sont placés
45		n'importe où c'est
46		des brouillons.=
47	RP	=ah non c'est [pas des
48		Brouillons
49	DI	[- et ceux qui sont
50		dans la banque c'est
51		les bons
52		questionnaires=
53	RP	=c'est pas des
54		brouillons.- ça peut
55		être des vrais
56		questionnaires […]



Nous constatons que le responsable du projet introduit son raisonnement en plaçant son interlocuteur en situation d'usage. Celui-ci utilise la deuxième personne du singulier (ligne 1) et invite ainsi le directeur informatique à mieux se représenter la scène. Il cherche à le mettre en situation à l'aide d'exemples concrets auxquels il fait directement référence à plusieurs reprises avec « par exemple » (lignes 2, 5 et 10). Cela nous indique que le raisonnement et les idées se construisent au fil de la conversation. La mise en situation n'est pas introduite par la condition « si » mais par la conjonction de temps « quand » qui implique que l'action sera effectivement réalisée. Cette distinction renforce la volonté de convaincre. Cette idée est également présente à la ligne 19 où le responsable du projet utilise le discours direct pour faire parler son interlocuteur en appuyant ses dires avec « c'est vrai que ». Puis il se place ensuite en tant qu'utilisateur et utilise d'abord « je peux » et se reprend avec « j'aimerais bien » qui se rapproche de l'idée d'un désir et d'un besoin pour l'utilisateur. Il ne s'agit plus ici d'usages attendus mais davantage d'usages réels projetés. Nous voyons aussi (ligne 15) comment le responsable du projet visualise le répertoire dans cet espace virtuel, comme dossier à part, éloigné du questionnaire, objet de discours qui s'inscrit comme élément de proximité dans cet espace. La gestuelle va se poursuivre pour accompagner le locuteur dans son jeu de rôle et de mimes d'usages attendus et de solutions qui

en découlent. La ligne 27 marque une transition en introduisant une étape suivante avec « et alors là » où le marqueur « alors » correspond effectivement au connecteur de notre schéma hypothétique. Bien que le terme « si » soit remplacé par « quand », la structure semble effectivement correspondre. Le connecteur « alors » s'accompagne du marqueur déictique « là » qui accentue l'idée de passage d'une étape à la suivante. Nous observons que le responsable du projet matérialise visuellement ces marqueurs dans l'espace (lignes 28-29) et attire par ce moyen l'attention de ces interlocuteurs. Puis il reprend ensuite directement le terme « alors » (ligne 30). Ici, « alors » tient un rôle différent car il ne vient pas annoncer la conséquence logique par rapport à X, mais annonce que deux solutions peuvent répondre à l'usage proposé en X. Ce terme apporte dans ce cas des informations complémentaires dans le raisonnement. Il s'agit d'une marque de reformulation. Après avoir précisé et introduit les solutions Y, le responsable du projet commence par développer la première avant d'être interrompu à la ligne 47 par chevauchement de l'énoncé du directeur informatique qui reformule par l'introduction de « donc pour toi » et questionne son interlocuteur en introduisant la nouvelle notion de « brouillon » (ligne 46). Le responsable du projet enchaîne immédiatement par une réponse négative, pendant que le directeur informatique continue son intervention par un nouveau chevauchement du tour. À nouveau, nous voyons qu'au cours du raisonnement, le destinataire participe en suivant le déroulement du tour, pour ensuite intervenir en apportant un nouvel élément qui enrichit la réflexion et alimente la prise de décision.

2.2 – Schématisation de la réunion

Nous observons à travers ces exemples que le type de conversation oral analysé ne peut se réduire à une schématisation écrite bornée telle que nous la proposions en hypothèse. En effet, les connecteurs formalisés à travers « si » et « alors », peuvent dans la spontanéité de la conversation orale, correspondre à des termes voisins ou relativement proches. Nous avons vu qu'ils peuvent aussi être absorbés pour être remplacés par des pauses, des intonations ou encore une prosodie particulièrement marquée. La spontanéité du raisonnement dans le langage parlé a également pour effet d'introduire des éléments complémentaires pour parachever la démonstration et en ajuster la logique, ce qui allonge souvent le déroulement des tours de parole. Nous constatons effectivement que dans le premier tour que nous identifions comme « Si X, alors Y », des précisions viennent se greffer et alimenter la logique du raisonnement. Ces précisions ont pourtant toute leur importance dans le discours puisqu'elles naissent de la réflexion offerte par l'activité de réunion et participent activement au processus d'innovation. Nous remarquons ici que ces éléments sont en réalité observables dans le discours en ce qu'ils comportent eux aussi leur marque et cadre structurel. Ces marques langagières propres à l'oralité comportent effectivement un caractère observable et reproductible par les acteurs de la conversation. Cependant, ces marqueurs se différencient de ceux que nous relevions en hypothèse, de par leur caractère propre à l'oralité. Nous avons relevé dans notre second exemple, l'emploi particulier de « alors » (Transcription partielle n°2 ligne 30) dans le discours du responsable de projet. Le terme n'est pas utilisé en tant que connecteur de déduction, mais plutôt en tant que marqueur de pause dans le raisonnement pour apporter une précision ou un élément d'influence intermédiaire entre « Si X » et « alors Y ». L'exemple ci-dessous va nous permettre d'illustrer cette remarque.

Transcription partielle n°3 (Réunion 1)

1	**Dir**	[…]si une question
2		est unique.-je
3		reprends cette
4		question j'la
5		modifie légèrement
6		-la modifier c'est
7		simplement avoir,
8		corrigé une faute
9		d'orthographe. (0.4)
10		**euh donc'euh:** est-ce
11		que je **(0.1) alors.**-
12		le logiciel lui i va
13		pas savoir que
14		j'veux changer
15		l'orthographe
16		[…]

Nous relevons dans cet exemple l'emploi du marqueur « alors » (ligne 11) qui intervient en aval de l'énonciation du « Si X » et vient s'imposer avant la formulation du « alors Y ».

Nous attirons l'attention sur cette intrusion toute particulière dans le déroulement de l'action puisque le directeur cherche à énoncer la conséquence logique de son hypothèse à la ligne 10 alors qu'après avoir marqué une pause et utilisé le connecteur « donc », il hésite et s'interrompt finalement pour introduire ce « alors » qui marque un nouveau départ et introduit une nouvelle information. Cette reformulation a pour effet d'allonger le déroulement que nous considérions à première vue comme un schéma succinct allant directement vers le but visé. Nous voyons à travers ces exemples que le locuteur est dérouté du schéma structurel de son raisonnement par des éléments essentiels qui viennent se greffer à sa réflexion. Ces écarts peuvent être identifiés comme des incertitudes dans la démonstration, et marquent la prudence dans la pesée de tous les éléments à prendre en compte dans la prise de décision. Toutefois, ils ne font pas perdre de vue l'objectif visé et s'inscrivent finalement dans la logique du schéma initial.

Dans les transcriptions n°1 et n°2, nous retrouvons effectivement le schéma en quatre étapes proposé par Lerner (2004) et avons pu identifier des éléments à caractères centraux énoncés en retour au schéma étudié, à savoir les notions de « question mère » et de « brouillon ». Nous les identifions en tant que tours de parole initiant l'action (*pre-emptive completion)*, en ce que les notions introduites jouent un rôle effectivement important dans le processus de décision et d'innovation. Dans la transcription n°2, la quatrième étape induisant un développement relativement long n'a pas pu être retranscrite. Nous proposons de revenir avec le lecteur sur les différentes étapes pour montrer qu'elles correspondent effectivement à ce même schéma décrit par Lerner. La première étape du schéma correspond ici à notre hypothèse qui présente l'unité de construction de tour. Dans la transcription n° 2, le responsable du projet introduit son raisonnement en « Si X, alors Y » et reprend les éléments de base de l'utilité d'une banque de questionnaires. Puis, l'intervention du directeur informatique fait entrer en compte la notion de « brouillon », à laquelle va ensuite s'opposer le responsable du projet en reprenant un raisonnement du même type « Si X, alors Y ». Le quatrième tour du directeur informatique mettra fin à ce sujet par un jugement qui qualifie les fondements de l'utilité de la banque de questionnaires tels qu'ils ont été présentés comme « trop légers » pour pouvoir être intégrés comme une fonctionnalité innovante. Notre schéma « Si X, alors Y » s'inscrit donc dans l'activité de réunion en tant qu'unité de construction de tour (*TCU*) entraînant non seulement un retour positif, partagé ou négatif mais pouvant également introduire de nouvelles notions indispensables dans le processus d'innovation. Ces nouveaux éléments sont ici assez représentatifs du décalage auquel nous faisions allusion entre la vision portée sur la technique du responsable du projet et la vision plus large des dirigeants. La configuration interactionnelle spécifique à l'activité de réunion offre donc un espace de traduction entre raisonnements techniques et pédagogiques.

Le déroulement souvent long des tours de parole et la capacité de chacun des acteurs à pouvoir développer ses idées sans être interrompu nous semblent relever de cette configuration spécifique de l'interaction. Le schéma « Si X, alors Y » ne permet pas d'être interrompu avant l'énonciation d'au moins les bases de la proposition Y. Cette conséquence a pu être observée par la valeur inférentielle que prend la pause suspensive en remplacement de « alors ». Les différents exemples étudiés font aussi apparaître un retour du destinataire portant sur les éléments de la proposition Y. Cela suppose que l'interlocuteur ne peut agir sur les éléments X qui sont des cas possibles d'usages à envisager. L'utilisation de ce schéma par un locuteur a effectivement pour fonction d'obtenir le consentement ou un avis de la part de son interlocuteur. Dans l'enchaînement des tours, les réponses prennent la forme de chevauchements ou d'enchaînements et se caractérisent par des accords, accords modérés, questionnements ou demande de précisions, mais également introduction de notions nouvelles.

3 - CONCLUSION :

En entrant dans la phase de conception du dispositif technique, les professionnels agencent un espace de conceptualisation où les objets techniques sont mis en scène, déguisés, articulés, transformés ou modelés. Nous retrouvons effectivement le schéma proposé en

hypothèse où les usages anticipés évoqués dans la première partie en X du raisonnement, sont des usages potentiels acceptés par le second interlocuteur dans les différents cas observés. Cette mise en scène permet ensuite de faire évoluer la trajectoire des objets vers la traduction qui sera jugée la plus pertinente au fil de la conversation. Cette phase spécifique est l'essence même du processus d'innovation. Trois niveaux différents nous semblent particulièrement décisifs dans ce dernier. Le premier niveau s'inscrit selon notre hypothèse de départ au sein d'un espace de conceptualisation entre X, représentant des usages attendus et Y, le moyen technique de parvenir à cet usage, l'un et l'autre étant liés par des connecteurs, des intonations, regards et gestes qui matérialisent cet espace au sein de la réunion. Le second niveau a été décrit par les hésitations, les pauses et détours permis dans ce raisonnement schématique pour l'ajout de notions ou d'informations clés dans la démonstration. Ces détours confirment nos observations sur les précautions prises dans la conception du logiciel à destination d'un public dont les comportements restent effectivement peu prévisibles. Le troisième niveau pour la prise de décision vers l'innovation, reprend l'idée de Lerner selon laquelle c'est l'interlocuteur du deuxième tour de parole, en réaction aux éléments fournis dans le premier tour, qui va apporter les éléments essentiels au développement de la réflexion pour le déclenchement du processus d'innovation. Nous avons souligné comment ce deuxième tour forme l'espace de reformulation, de traduction mais aussi de complémentarité rassemblant des conceptions souvent éloignées entre technique et théorie pédagogique. Le processus est donc effectivement développé par l'activité de réunion et la mise en commun des idées. Retenons aussi que la rencontre des idées sur le projet peut aussi être interrompue par des divergences quant à la manière de faire avancer le raisonnement pour résoudre les problèmes soulevés. Ces écarts ont pour conséquence de retarder le développement des idées, voire même parfois de les bloquer pour évoluer ensuite vers un autre sujet.

L'analyse de conversation a toutefois montré comment l'enchaînement des tours de parole construit socialement la prise de décisions vers l'innovation. Les exemples étudiés témoignent des méthodes de communication descriptibles et reproductibles auxquelles ont recours les différents acteurs. Ces méthodes passent par le langage, les éléments extra-langagiers propres à l'oral ainsi que par la construction de raisonnements mettant en scène usages potentiels et logique d'action. Les gestes participent à ce jeu de rôles et de mise en scène. D'après nos observations, la gestuelle fait apparaître deux fonctions. Une fonction de description dans laquelle les gestes illustrent les caractéristiques des objets de discours. Ces gestes nous apprennent comment les concepteurs perçoivent et placent ces objets dans l'espace pour pouvoir ensuite les agencer au sein d'une interface logicielle. La deuxième fonction participe directement aux moyens mis en œuvre pour démontrer et convaincre son ou ses interlocuteurs. Le geste permet de maintenir l'attention et de mettre en emphase ce qui va être démontré. Ces éléments visibles dans le discours nous apprennent sur quels éléments les professionnels portent leur attention et mettent l'accent sur les méthodes qui permettent de développer leur stratégie dans le discours. Les méthodes observées à travers notre schéma constituent une stratégie propre au cadre des réunions professionnelles observées. Elles mettent en ordre des usages prospectifs et incertains au sein d'une structure permettant d'apporter un raisonnement cohérent d'une part, et d'autre part, un ensemble qui permet d'élaborer un développement complet dans lequel le locuteur expose sa vision qui pourra ensuite être alimentée par les autres participants. Cette structure se prête alors à une prise de décision pour l'innovation mesurée. Elle permet d'apporter les éléments de base pour une réflexion collective et suscite incontestablement une réaction et un point de vue complémentaire permettant d'orienter la trajectoire du dispositif et de ses composantes.

BIBLIOGRAPHIE

Akrich, M., Callon, M., Latour, B (2004), *Sociologie de la Traduction : Textes fondateurs*, Paris, Presses des Mines de Paris.

Anscombre, J. C., Ducrot, O. (1983) *L'argumentation dans la langue,*

Philosophie et Langage, Deuxième Edition, Mardaga.

Bonu, B. (2007) « Connexion continue et interaction ouverte en réunion visiophonique », *Réseaux,*Volume 5, n° 144, p. 25-57.

Bonu, B, (2007a) « L'Evaluation interactionnelle et formation de l'opinion sur un prototype » Qwerty, Vol. 2, 82-95.

Bonu, B., Charnet, C. (2006) « Du prototype aux usages : observations ethnographiques », Colloque AIPU 2006- Innovation, Formation et Recherche en Pédagogie Universitaire — 16 et 18 mai 2006, Monastir, Tunisie, XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Actes du colloque (Cédérom).

Charnet, C. (2007) « L'analyse ethnographique numérique ou comment observer et étudier les usages attendus et effectifs d'un espace numérique de travail dans l'enseignement supérieur français », QWERTY, *Rivista italiana di technologia cultura e formazione*, vol2, 21-40.

Garfinkel, H. (1996) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Goodwin, C., & Goodwin, M.H. (1996) « Seeing as a situated activity: Formulating planes ». In Y. Engeström & D. Middleton (eds.), Cognition and communication at work, Cambridge, CUP, 61–95.

Lerner, G.H. (2004) «Collaborative turn sequences», in *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Lerner, G H. (Ed.), John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, p. 225-242.

Latour, B., Woolgar, S. (1988) *La Vie de laboratoire. La Production des faits scientifiques*, traduit de l'anglais par Michel Biezunski, Paris, La Découverte, « Sciences et société ».

Luff, P., Hindmarsh, J. and Heath, C.C. (eds.) (2000) *Workplace Studies: Recovering work practice and informing system design*. Cambridge, CUP.

Mondada, L. (2006), « Interactions en situation professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques », *Revue Française de Linguistique Appliquée,* Volume XI, n°2, p. 5 – 16.

Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974) « A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation », *Language* C, p.696-735.

Schegloff, E. A. (1968) « Sequencing in conversational openings », *American Anthropologist*, 70, p.1075-1095.

Schegloff, E. A. (1986) « The routine as achievement ». *Human Studies* 9, p.111-151.

Schegloff, E. A. (1996), « Turn Organization : One Intersection of Grammar and Interaction », in Ochs, E.; Schegloff, E. A. & Thompson, S. *(ed.) Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, Volume 2, p.52-133.

Suchman, L. (1987) *Plans and situated actions : The problem of human-machine communications*. Cambridge, UK, CUP.

Ten Have, P. (2004) *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. Londres, Sage Publications, XII.

Vinck, D. (1999) *Ingénieurs au quotidien : Ethnographie de l'activité de conception et d'innovation*, Presses Universitaires de Grenoble.

ANNEXE - CONVENTION DE TRANSCRIPTION :

Locuteurs :

DI	initiales ou abréviation des fonctions professionnelles des locuteurs

Production de tours :

[	énoncés en chevauchement
=	énoncés continus
(0.5)	pause mesurée à la dixième de seconde
-	simple pause non mesurée
:	allongement d'une syllabe

Signes de ponctuation :

.	intonation descendante, pas nécessairement une fin de phrase
,	intonation continue, pas nécessairement séparateur de propositions de phrase
?	inflexion croissante, pas nécessairement une question
<u>trois</u>	emphase du mot dans la phrase

Gestuelle :

(( )) description de la mimo-gestuelle produite dans la conversation

Autre :

gras éléments volontairement mis en évidence pour être explicités dans l'article

ÉVALUATION D'UN SUPPORT NUMÉRIQUE D'APPRENTISSAGE GRAMMATICAL

Moujahed AL SABRI
PRAXILING UMR 5267 Université Montpellier 3 - CNRS
moujahed95@hotmail.com, + 33659507593

Résumé : La diffusion nombreuse mais sans contrôle d'une quantité de sites de grammaire met les utilisateurs, enseignants et apprenants, dans l'obligation d'évaluer eux-mêmes ces supports numériques avant de les intégrer ou de les accepter dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage grammatical. Nous ferons référence, pour rendre compte de cette étude évaluative, à deux procédures heuristique et empirique d'évaluation (grille de critères et test d'utilisabilité). Nous en extrairons enfin une méthode mixte permettant de comparer en théorie et en pratique les attentes avancées dans la conception de produits mis en ligne et les activités attendues et effectives des usagers.

Mots clés : évaluation, pédagogie, grammaire, ethnographie, ergonomie

Summary : Without any quality control, the grammar websites diffusion make teachers, students and net users are required to evaluate such numerical audio-visual aids before integrating or admitting valid in the grammar teaching process or even grammar learning. For getting an evaluative study, we are making reference to two procedures: heuristic and empirical (using the criteria grill and the usability test). This is to enable us, by the end of research, to come up with a mixed method comparing, theory along with the practical part, the advanced expectations in what concerns the notion of products available on line and the effective activities we expect from users.

Keywords: Evaluation, pedagogy, grammar, ethnography, usability

Évaluation d'un support numérique d'apprentissage grammatical

1. INTRODUCTION

Le travail présenté dans cet article s'inscrit dans deux perspectives : évaluer d'une part le fonctionnement technique et le contenu grammatical proposé et d'autre part étudier l'ergonomie du site pour analyser la cohérence et observer l'harmonisation pédagogique existant entre les aspects techniques et les propositions linguistiques. Il constitue ainsi une étape préliminaire dans l'élaboration d'un cadre d'analyse ethnographique mis en œuvre dans un projet d'enseignement/apprentissage de la grammaire française en ligne. Pour mener à bien cette étude évaluative, nous avons choisi de procéder à l'analyse du site de grammaire : http://grammaire.reverso.net/, qui semble s'adresser à un large public.

2. METHODOLOGIE

Pour une évaluation quasi complète, nous adopterons deux axes évaluatifs :

Le premier axe est basé sur une grille d'analyse que nous avons établi à partir de grilles d'analyses antérieures (Tomé 2000, Perrot 2001, Sloîm et Gareau 2004…) de sites pédagogiques en ligne de sorte que la grille proposée soit adaptable à l'étude du corpus étudié et aux objectifs de cette recherche. Toutes les grilles déjà constituées ont pour fonction de proposer un jugement justifié sur un site pédagogique selon des critères d'évaluation prenant en compte les fonctionnements technique, linguistique, pédagogique, ergonomique. Cette analyse permettra ainsi de répondre aux interrogations sur le contenu et son rapport avec les objectifs du site, son utilisabilité, la qualité des informations, etc.

Le deuxième est une méthode ethnographique d'évaluation basée sur l'observation concernant la réalisation des activités grammaticales et du parcours de navigation suivi par des apprenants lors d'un usage effectif. Cette méthode doit nous permettre soit de confirmer ou de modifier l'appréciation de certains critères par rapport au site en question ; elle met en évidence le besoin et les objectifs des utilisateurs-apprenants dans la relation avec ceux fixés par le(s) concepteur(s) du site. Cela pourra aussi modifier l'interprétation préalable de l'analyste et donc de réduire sa subjectivité vis-à-vis de l'utilisabilité du site. Nous pouvons déjà noter que les compétences stratégiques et informatiques que possède un internaute peuvent et même réduire la complexité navigationnelle et faciliter davantage ce qui était au départ simple, alors qu'un autre utilisateur moins compétent risque de compliquer ce qui était facile ou de complexifier ce qui l'était déjà. Ces compétences seront analysées à travers l'observation de séquences d'utilisation du site par trois testeurs arabophones présentant un niveau de compétences linguistiques équivalentes, mais avec des compétences informatiques non égales. La méthode ethnographique ne s'oppose d'ailleurs pas à celle des critères d'évaluation, elle la complète plutôt. Nous estimons que, lorsque le site est opérationnel, c'est cette méthode qui permet le mieux d'évaluer sa qualité ergonomique. Cela n'exclut pas toutefois la nécessité de vérifier les critères (méthode heuristique) qui nous apparaissent indispensables pour la validation qualitative des informations (ex. auteur(s), source(s) d'informations, mise à jour, etc.). Nous pensons que l'attention donnée aux critères aide ainsi à la bonne conception du site.

Après un long travail de recherche où nous avons observé l'utilisabilité des sites de grammaire, nous sommes parvenu au constat que les deux méthodes mentionnées ci-dessus constitueraient une forte complémentarité théorique et pratique dans l'évaluation de ces sites ou des sites web en général, ce que nous allons tenter de montrer, notamment lors de l'analyse du corpus déjà mentionné. Nous allons définir maintenant les deux méthodes d'évaluation.

3. Méthodes d'évaluation d'un site web

3.1. Méthode heuristique

3.1.1. Méthode d'évaluation automatique

Afin d'évaluer un site web, certains usagers-analystes utilisent une méthode d'évaluation automatique, comme par exemple celle proposée sur le site http://www.temesis.com, (consulté en mai 2009), mais qui ne répond que partiellement aux questions qui peuvent être posées dans le cadre d'une analyse globale de la qualité d'un produit informatique. À cet égard, Bastien *et al*. (nd. 195) partagent le même point de vue et estiment que *« tous les aspects de la qualité ergonomique des sites web ne sont donc pas évalués par ces outils. Ces derniers demeurent néanmoins des aides non négligeables. Comme pour les autres méthodes ou techniques d'évaluation, l'évaluation automatique ne saurait se passer de tests d'utilisation »*. D'autres adoptent ou établissent une méthode basée sur une grille de critères ergonomiques visant principalement la finalité, l'utilité, le contenu et l'utilisabilité du site et l'élargissent, si nécessaire, en fonction des éléments à évaluer. C'est pourquoi nous pensons que cette dernière, qui sera abordée ci-dessous, consiste à prendre en compte la souplesse et la capacité à relier heuristiquement tous les aspects techniques, linguistiques et pédagogiques. De plus, cette étude de critères permettra, par la théorisation, de mieux comprendre les phénomènes observés lors du test-utilisateur.

3.1.2. Méthode sur critères d'évaluation

Il existe sur Internet des grilles d'analyse concernant tous les domaines scientifiques, mais nous nous intéresserons principalement aux critères d'évaluation concernant les sites pédagogiques orientés sur la didactique du français langue étrangère (FLE) afin de proposer des explications et des réflexions sur l'importance et le rôle de ces critères dans l'évaluation d'un projet d'enseignement-apprentissage grammatical en ligne. C'est selon le domaine, la discipline, les objectifs fixés par le(s) concepteur(s) et le besoin du public cible que les évaluateurs choisissent et classent en importance les critères d'évaluation.

Pour certains, l'accent est mis, par exemple, sur l'utilisabilité du site : comme Nielsen et Loranger (2007) la priorité est donnée à la simplicité d'utilisation. D'autres comme à l'Université de León (2003) l'importance est accordée au contenu et aux activités pédagogiques. Par ailleurs, il faut trouver, d'après nous, un équilibrage permettant une meilleure articulation entre le contenu, la gestion des activités et le potentiel technologique, car la négligence d'un domaine peut avoir des conséquences sur l'autre. De plus, cette harmonisation ergonomique n'empêche pas d'intensifier des exercices ou d'ajouter des moyens de communication pour l'attente d'objectifs précis. Pour éclairer ce point, nous avons trouvé nécessaire de fonder notre analyse à partir de grilles de critères (cf. http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles.html, consulté en mai 2009), proposées par certains auteurs ou établissements tels que Tomé (2000), Perrot (2001) et l'Université de León (2003) et de nous en inspirer pour établir, à notre tour, une grille appropriée à l'évaluation d'un site/page de grammaire en ligne. C'est pourquoi, nous présenterons tout d'abord les lignes directrices de ces évaluations et d'analyser leur pertinence.

- Critères d'évaluation (Tomé 2000)

Tomé, enseignant à l'université de León en Espagne, a ainsi établi dix critères nécessaires pour l'évaluation des cours du FLE qui ont pour objectifs de répondre à des questions sur la qualité d'un site pédagogique, à savoir :

1. Description/Contenu
2. Navigation et chargement
3. Public visé
4. Niveaux de langue
5. Actualisation
6. Langue orale
7. Activités
8. Auto-évaluation
9. Organisation des composants
10. Outils complémentaires

Pour le critère 1 « description/contenu », il s'agit de décrire l'interface ou la page d'accueil ainsi que les sections et les rubriques qu'ils contiennent. Le reste de la grille d'analyse vise, dans l'ordre, à répondre aux questions suivantes : est-ce que le guidage pour naviguer sur le site est facile, clair et rapide ? Le site est-il destiné aux enseignants ou aux étudiants ? Quels sont leur âge et leur nationalité ? Les cours sont-ils proposés pour

un niveau débutant, élémentaire, intermédiaire ou avancé ? La mise à jour du site est-elle régulière ou non ? La compétence de la compréhension orale est-elle assurée par l'exploitation de documents audio et vidéo ? Est-ce que le site contient des tâches langagières qui permettent le développement de certaines compétences linguistiques et culturelles ? Le site propose-t-il des exercices autocorrectifs ou non ? Le site est-il interactif et cohérent ? Est-ce qu'il y a d'autres moyens servant à mieux comprendre ou à exploiter le contenu proposé ? (moyen de recherche ou de communication, glossaire, aide-mémoire ou autre).

Dans l'ensemble, cette grille d'analyse est assez intéressante et peut donner une idée générale de la qualité du site ou des cours de FLE proposés en ligne. Cependant, nous émettons quelques réserves par rapport à certains critères, concernant la façon dont ils sont mentionnés, et leur classification. D'abord, les informations sur l'identité du site ne sont pas clairement affichées, surtout celle de l'auteur et de ses compétences, ainsi que de sa spécialité dans le domaine. Il en est de même pour les objectifs. Mais si le critère de « description/contenu » les englobe implicitement, nous pensons que les critères 3, 4 et 5 « Public visé, Niveau de langue et Actualisation » peuvent également et « explicitement » être sous-attachés à ce premier sans qu'il soit nécessaire d'augmenter le nombre d'aspects évaluatifs. Ensuite, c'est en précisant le public visé, son niveau d'informatique et de langue et sa nationalité (pour faire allusion à la langue maternelle) que l'on pourra évoquer le deuxième critère qui est la navigation et le chargement des fichiers. Par exemple, on ne peut pas reprocher le mauvais chargement d'un site évalué si l'évaluation s'effectue dans une région où le débit d'Internet est très faible, sauf si le public auquel le site est destiné se trouve dans cette région. De plus, le critère 2 « Navigation et chargement » peut annexer l'aspect « 9 » portant sur l'organisation des composants, puisque ce dernier traite de l'orientation fonctionnelle et de la cohérence de la structure interne et externe du site, deux éléments fondamentaux pour l'analyse de la simplicité ou de la complexité de la navigation. Par exemple la façon dont l'internaute se déplace facilement d'une page à une autre et en même temps peut revenir, à son gré, à la page d'accueil sans avoir besoin de reprendre le même itinéraire de départ. Quant aux critères 6, 7, et 8 « Langue orale, Activités et auto-évaluation », ils visent plus l'évaluation d'aspects langagiers et traitent de la didactisation et de la pédagogisation du site mettant l'accent sur la qualité des activités proposées ainsi que sur la possibilité de l'auto-apprentissage. Le dernier critère est original puisqu'il va au-delà de l'essentiel fixé par les objectifs du site et permet de vérifier s'il y a des moyens ajoutés, en réalité secondaires, mais qui peuvent être utiles, dans certaines situations et pour certains utilisateurs (cf. figure 1). Par exemple, un forum de discussion servant à établir des contacts entre l'utilisateur et le monde extérieur nous parait intéressant tout comme l'implémentation d'un questionnaire sur les sites pédagogiques (une des nos propositions pour les sites de grammaire) pour que les concepteurs aient un retour évaluatif de l'utilisateur et puissent, par conséquent, améliorer l'efficacité du site.

- Critères d'évaluation (Perrot 2001)

Perrot établit, deux ans après la construction de la grille précédente, une grille d'analyse basée sur trois critères d'évaluation. Le premier consiste à identifier un site de FLE et les deux suivants portent sur l'analyse de l'interface et l'analyse pédagogique. La grille propose sous forme d'un questionnaire d'accorder une des trois mentions, une note allant de passable à excellent. Les trois aspects évaluatifs sont les suivants :

1. *Présentation*
2. *Analyse de l'interface*
3. *Analyse pédagogique*

Certes Perrot n'a proposé que trois grands critères, mais chacun d'entre eux comprend des affirmations plus précises traitant de plusieurs aspects techniques et pédagogiques (cf.http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles2.html#TPerrot, consulté en mai 2009). Si nous prenons le premier critère, nous nous apercevons qu'il s'agit de décrire les caractéristiques générales du site en évoquant également son identité. Pourtant, le site ne sera pas bien identifié sans la vérification de la qualité et des compétences de l'auteur. Ainsi une liste détaillée de la description de l'interface est fournie mais sans faire allusion aux objectifs, qui ne seront évoqués qu'en

deuxième section évaluative « l'analyse de l'interface ». De prime abord, cette section est intéressante puisqu'elle invite les évaluateurs à vérifier deux choses : la qualité de l'information (contenu) et la qualité du support (navigation), mais elle contient divers autres critères. Si nous envisageons les aspects de « contenu » à évaluer, nous estimons que certains aspects n'ont pas leur place ici et que d'autres qui étaient mentionnés dans la section de la présentation du site peuvent à bon escient en faire partie. Par exemple les points suivants : « page d'accueil explicite, logique de l'organisation des activités, consignes clairement décrites » sont des aspects plutôt pédagogiques qui devraient être attachés au troisième critère. Ainsi, « les activités proposées, exercices et types d'exercices » peuvent se déplacer du premier critère vers celui du contenu.

En ce qui concerne le dernier critère « analyse pédagogique », il nous paraît stratégique, surtout quand il concerne un site d'enseignement et d'apprentissage de FLE, et plus précisément un site de grammaire. On y analyse les activités, les exercices ainsi que leur typologie qui mènent à l'approche langagière adoptée par les responsables du site. Cette méthode pédagogique d'évaluation vérifie la présence possible d'exercices variés et la proposition de modèles de traitements d'erreurs.

- Critères d'évaluation (Université de León 2003)

Cette université espagnole a élaboré une grille d'analyse d'un site de FLE comprenant aussi trois critères sous forme de questionnaire dans lequel l'utilisateur est invité à choisir entre les trois réponses suivantes :

1. *Auteur* (choix entre : non, parfois ou oui) :
2. *Contenu* (choix entre : mal, moyen ou bien) :
3. *Intérêt pédagogique* (choix entre : peu, moyen ou bien) :

Ce que privilégie cette grille, c'est la brièveté de ses critères qui se focalisent sur l'identité du site, le contenu et l'intérêt pédagogique apportés aux éventuels utilisateurs. Cependant, nous regrettons, d'une part, le manque d'informations que peuvent contenir ces critères sur le public cible, les objectifs du site ainsi que sur les compétences à développer ; d'autre part, nous jugeons indispensable d'ajouter un quatrième critère sur l'utilisabilité du site. Ce dernier critère justifiera la nécessité de l'intégration technologique à la didactique du FLE, ce qui, par conséquent, rendra l'enseignement et l'apprentissage plus aisés en accordant une meilleure présentation du contenu langagier.

Comme c'est la finalité du projet qui détermine les priorités accordées à l'un ou à l'autre aspect, les personnes soucieuses de didactique s'intéressent plus souvent au contenu et à la pédagogie qu'à l'ergonomie du site. Par contre, dans les domaines informatiques ou commerciaux, la priorité consiste à attirer un public qui va acheter le produit et privilégie donc la qualité informatique et la simplicité d'utilisation. Nous citerons Nielsen (2005) à ce propos, qui propose dix critères concentrés sur l'utilisabilité qui mène à l'acceptabilité pratique qui est, d'après nous, une condition de travail importante, mais non suffisante. Certains auteurs s'intéressent, entre autres, aux informations référentielles du site (qualité des mots-clés et du résumé). Parmi eux, Sloïm et Gateau (2004) parlent de la qualité du référencement susceptible d'aider les internautes qui n'ont pas l'adresse exacte et qui sont, de ce fait, contraints d'adopter une des stratégies méthodiques de recherche d'information. Bien que le référencement soit la dernière étape à laquelle pense(nt) le(s) concepteur(s), c'est le premier indicateur qui amène l'utilisateur au site. Pour ne pas nous perdre dans les nombreux critères proposés par différents auteurs, et ce, malgré la pertinence qu'ils apportent, nous nous focaliserons sur l'objet à présenter, le site de grammaire et l'utilisateur cible.

Certes selon les objectifs du site, l'importance peut être accordée équitablement ou différemment au contenu et à l'aisance dans l'usage de l'informatique, mais elle ne doit pas être attribuée à l'un au détriment de l'autre. Dans les sites commerciaux, par exemple, la qualité des produits est secondaire, alors que c'est elle, ajouté au meilleur prix que la clientèle recherche avant tout. C'est une situation particulière où les attentes des commerçants et des clients pourraient, dans la plupart des cas, diverger.

Quant au domaine didactique qui nous intéresse ici, le but de l'enseignement doit

impérativement, pour un apprentissage réussi, répondre aux besoins des apprenants. De ce fait, il est nécessaire, voire obligatoire d'articuler les supports numériques avec les contenus didactiques car, sans chemin tracé, l'accès à l'information devient difficile, ce qui épuise l'utilisateur cible avant même qu'il ait affronté la tâche langagière qu'il est censé réaliser.

Les critères d'évaluation, quels qu'ils soient, sont bien évidemment utiles mais ils ne peuvent en aucun cas remplacer l'évaluation en situation d'utilisation. Il n'est donc pas possible de juger l'efficacité d'un site, ni la satisfaction des utilisateurs avant que le site soit réellement opérationnel et testé.

3.2. Méthode empirique (test-utilisateur)

La méthode test-utilisateur[1] complète efficacement l'évaluation par critères et elle permet la confrontation avec la réalité ergonomique du projet en situation d'utilisation. C'est là que l'ergonomie prend place et relie la phase théorique à celle de la pratique. Certains concepteurs effectuent, dans un contexte proche de la réalité, le test-utilisateur avant de mettre le site en ligne, ce qui leur évite la possibilité de rencontrer des problèmes susceptibles de lasser le public concerné. Cependant dans la plupart des cas, ceux-ci adoptent une méthode basée sur un questionnaire à remplir après usage par les testeurs, proche de la méthode heuristique telle que les grilles proposées par Perrot ou par l'Université de León**.**

Avec ou sans évaluation préalable, l'utilisateur, lui-même, évaluera cognitivement le support qu'il est en train d'utiliser et mobilisera l'ensemble de ses compétences, surtout informatiques, pour s'aider dans la réalisation de la tâche (test d'acceptabilité, Nielsen et Loranger, 2007). C'est dans ce contexte-là que le test d'utilisabilité permet à l'évaluateur d'observer le va-et-vient dans les pages Internet et d'identifier concrètement les difficultés que rencontre l'utilisateur lors de son parcours. Si le site propose des aides et des solutions, les problèmes deviennent surmontables avec des compétences langagières et informatiques suffisantes (compréhension des consignes et réalisation des actions). Ainsi, la facilité fonctionnelle du site, en réponse aux attentes d'un utilisateur en difficulté, détermine l'efficacité et l'appréciation du support numérique. Il existe plusieurs logiciels d'enregistrement automatique sur le web qui servent à enregistrer soit le parcours suivi par l'utilisateur ou le testeur (ex. *CamStudio* que nous avons utilisé), soit le parcours sur le site (ex. *Camtasia*), ainsi que les comportements de l'usager au moyen d'une webcam intégrée sur l'écran ou externe

Pour parvenir enfin à une évaluation objective et justifiée surtout pour les résolutions de problèmes, la prise en considération d'autres mesures est obligatoire : compétences et performances de l'utilisateur; débit d'Internet sur le lieu où se déroule le test d'évaluation.

En tous les cas, nous allons tenter, ci-dessous, d'extraire des deux méthodes, heuristique et empirique, abordées plus haut, les critères adéquats (au niveau informatique, linguistique et pédagogique), d'en faire une méthode mixte personnalisée, susceptible d'évaluer concrètement et objectivement un site de grammaire**.**

3.3. Méthode mixte d'évaluation d'un site de grammaire

L'évaluation des sites pédagogiques n'est pas une affaire facile et pose de multiples difficultés au sujet évaluant (enseignants, étudiants, concepteurs, établissements éducatifs, etc.). Le questionnement s'établit sur la qualité ergonomique du produit et celle du contenu didactique ainsi que sur leur articulation pédagogique pour faciliter le parcours d'enseignement et d'apprentissage pour des acteurs complètement autonomes ou encadrés par un établissement éducatif. Nous avons montré ci-dessus comment les procédures évaluatives divergent et convergent sur certains critères. Mais avant de parvenir à un certain consensus chez les évaluateurs, il faut savoir qui évalue le site pédagogique. Parmi les sujets évaluant, nous mettons l'accent sur les acteurs principaux (apprenant et enseignant) chez qui il est exigé, pour arriver à une quasi-objectivité, d'avoir déjà des prérequis suffisants d'utilisation en informatique. Tout utilisateur, réitérons-le, évalue cognitivement le produit dont il sert, mais avec une capacité évaluative différente. Pour le site de grammaire, notre corpus d'étude, la procédure d'évaluation implique la

[1] Cf. test d'évaluation (Bastien et Tricot (2008. 218).

spécification de certains critères qui visent à examiner les points grammaticaux proposés et à quel type d'approche ils appartiennent. Quand on parle d'un « site de grammaire », plusieurs éléments techniques et linguistiques s'imposent et nécessitent une méthode de travail d'évaluation personnalisée. Puisqu'il s'agit d'un artefact didactique, il faut en établir un diagnostic pédagogique concernant la qualité ergonomique, l'adéquation aux objectifs préalablement définis autant qu'au contrat didactique établi entre les concepteurs et les apprenants-utilisateurs. Pour ceci, nous proposons, à partir des deux méthodes heuristique et empirique précédemment abordées, une méthode d'évaluation spécifique qui prend en compte la spécificité de la matière à présenter. Cette méthode repose sur cinq critères d'évaluation accompagnés des résultats de notre analyse du corpus.

3.3.1. Fiche descriptive du site et du contenu

L'outil de médiation numérique doit être ergonomique et porteur d'informations crédibles pour répondre aux besoins des apprenants ciblés. C'est pourquoi, il est indispensable de :

- structurer le site de façon simple et attrayante ;

- identifier le site et ses objectifs pour une meilleure information d'éventuels utilisateurs. Pour étayer ce point de vue, nous nous appuyons sur Bastien *et al.* (nd. 114) qui estiment que « *L'identification ou l'explicitation des objectifs du site devrait être la première étape du processus de conception. Les objectifs d'un site web peuvent être assez variés. Il peut s'agir de partager de l'information, de collaborer, de faire du commerce électronique, de présenter des produits, de proposer des démonstrations, ou une combinaison de ces objectifs. L'importance de cette étape tient au fait que l'identification des objectifs rendra plus facile la planification de présentation générale et de l'organisation du site.* »;

- définir le contenu qui doit apporter une remédiation aux problèmes des étudiants, « *La qualité d'un document réside donc dans sa capacité à remplir ce besoin* » (Bastien et Tricot, 2008 : 206), et sur le scénario pédagogique qui intègre le contenu dans le choix du support approprié afin d'aider les apprenants à attendre les objectifs de l'apprentissage en ligne. Tout cela se résume dans l'étude des aspects suivants :

a. Informations sur l'identité et la pédagogie du site
b. Caractéristiques générales du site (description, objectifs et public visé…) (Perrot 2001)
c. Type d'approche et présentation grammaticale
d. Scénario pédagogique (Charnet 2002)

● Résultats d'analyse : le site a pour objectif de présenter aux intéressés natifs ou étrangers, apprenants ou enseignants un outil pédagogique et référentiel utile lorsque ceux-ci désirent approfondir leurs connaissances grammaticales et linguistiques. De plus et d'après les objectifs du site mentionnés implicitement dans la présentation, l'utilisateur peut y avoir recours pour trouver éventuellement des réponses aux questions grammaticales particulières qu'il se pose ou tout simplement pour se rafraîchir la mémoire.
Tout comme les objectifs, le public n'est pas spécifié clairement par les concepteurs. Or si l'on analyse attentivement les titres proposés sur la page d'accueil, et en examinant le contenu des thèmes ainsi que la construction des tâches linguistiques et pédagogiques, on en déduit que ce support numérique présente une grammaire traditionnelle, une grammaire d'enseignement, de référence dont tout utilisateur, natif ou étranger, peut se servir pour vérifier ou connaitre la définition d'une notion et fixer celle-ci dans la mémoire par une illustration d'exemples.

3.3.2. Ergonomie du site

L'objectif initial de la création d'un site de grammaire est de faciliter l'apprentissage et de réduire le temps d'acquisition : la simplicité graphique de l'interface de même que l'aisance de navigation en font obligatoirement partie, autrement cette acquisition grammaticale deviendra encore plus complexe qu'en enseignement/apprentissage dit traditionnel. C'est pourquoi la fluidité et l'harmonisation des aspects fonctionnels et pédagogiques s'évaluent à partir des points suivants :

a. Interface
b. Navigation et parcours pédagogique
   i. Guidage fonctionnel
   ii. Guidage pédagogique

iii. Type d'exercices et gestion des erreurs

● Résultats d'analyse : Le site est clairement structuré par thèmes portant sur la grammaire et l'orthographe à caractère grammatical. Les couleurs sont neutres, voire apaisantes et donc favorables à la lisibilité des textes. Une visite permet de découvrir la fluidité du site et la liberté de se déplacer entre les pages avec la possibilité de revenir à tout moment à la page d'accueil.

3.3.3. Test d'utilisabilité

Ce test a pour objectif d'identifier les difficultés que l'utilisateur rencontre lors de l'exécution d'une tâche pour laquelle le support numérique d'apprentissage grammatical a été conçu. Nous le trouvons aussi intéressant pour évaluer un site qui s'adresse à un large public dont les concepteurs, faute de bien connaître les caractéristiques personnelles de l'ensemble des utilisateurs, ont par conséquent du mal à cerner les dimensions des attentes de ceux-ci. C'est le cas des apprenants arabophones qui cherchent, sur des sites qui ne leur sont pas principalement destinés, des informations grammaticales répondant à leurs besoins et devant leur apporter un traitement adéquat de leurs erreurs récurrentes dues à l'influence de leur langue d'origine. À cet égard, le test se focalise sur :

a. Navigation et apports pédagogiques
b. Résultats d'acceptabilité

● Résultats d'analyse : Le test montre également que la navigation est libre, facile et rapide, mais la facilité du parcours et en particulier la rapidité sont à mettre en relation avec la performance de l'utilisateur. Le premier testeur (T1) fait, par exemple, un parcours libre mais plus rapide et plus ciblé que le T2 et le T3, alors que le T2 arrive à la notion grammaticale qu'il recherche plus rapidement que le T3. Nous avons observé que l'utilisation même d'un seul moyen de recherche par deux utilisateurs de niveau informatique différent ne se déroule pas de la même façon : le T1 et le T3 mènent une recherche de la notion de « déterminant » sur le moteur interne du site, le premier arrive à la notion que nous avons mise entre guillemets en *32 secondes* alors que l'autre passe *3 minutes et 39 secondes* pour y arriver. C'est parce que ce dernier ne savait pas comment interroger le moteur de recherche du site, il s'en servait comme s'il cherchait sur Google : il a essayé les requêtes suivantes avant d'arriver au résultat souhaité :

- « travailler sur les déterminants »

- « travail les déterminants »

- « déterminants »

- « déterminant », ce n'est qu'avec ce mot au singulier qu'il a pu parvenir à la définition et aux exemples (utilisation du langage par mot clé et non par le langage humain). Même avec plusieurs échecs ou essais, ce travail autonome motive l'utilisateur, une fois qu'il a atteint son but.

3.3.4. Outils complémentaires

Nous avons opté pour ce critère proposé notamment par Tomé (2000), puisqu'il permet de mesurer les dimensions de la présentation grammaticale. Les questions posées seront les suivantes : est-ce que celle-ci est intégrée à une approche communicative ou actionnelle ? Par quels moyens d'éventuels supports de communication ou de correspondance particulière ? Ainsi, un site de grammaire peut contenir des aides secondaires évitant à l'apprenant de quitter momentanément le site pour aller chercher ailleurs une information nécessaire, comme par exemple par l'intégration d'un dictionnaire électronique.

● Résultats d'analyse : Pour mieux illustrer ce point, nous avons tiré de notre corpus la figure suivante montrant la présence de trois liens complémentaires (Traduction, Dictionnaire et Conjugaison) à disposition des utilisateurs.

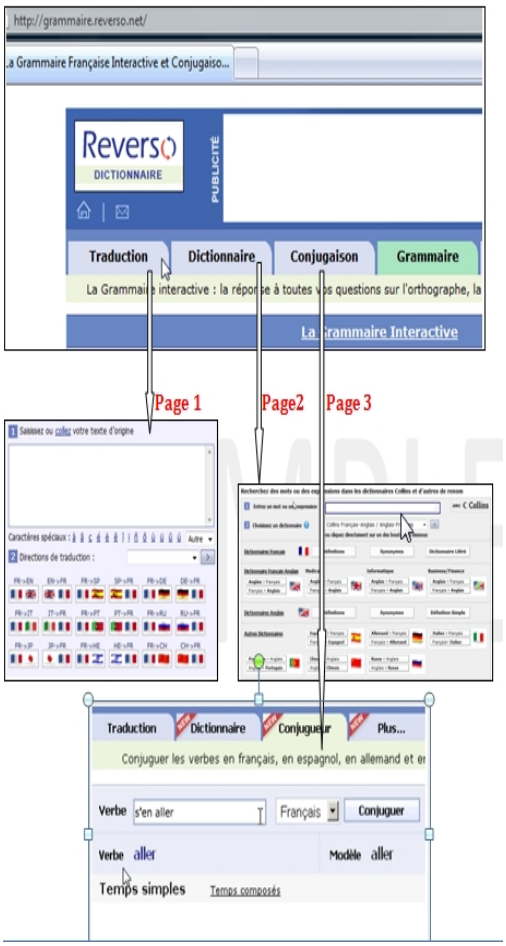


Figure 1 : Trois sections complémentaires à celle de la grammaire (copié en mai 2009)

3.3.5. Synthèse et utilisations envisageables

Il est enfin important de synthétiser l'adéquation du support numérique au contenu grammatical présenté, et la synergie entre les objectifs visés par les concepteurs et les attentes effectives des usagers.

● Résultats d'analyse : Ce site est construit en vue de l'apprentissage de la grammaire et des accords (de l'orthographe grammaticale) ; des notions transmises sont en effet reliées aux règles du code orthographique. Cette relation avec l'orthographe se voit clairement dans les trois derniers thèmes de navigation (cf. page d'accueil).

La principale faiblesse du site «Grammaire Interactive», pour un apprenant étranger, me semble se situer dans la complémentarité de la compétence grammaticale avec celle de communication. La grammaire que l'on rencontre ici est conçue comme une fin et non comme un moyen d'apprentissage du français langue étrangère. Or, étant donné que ce site présente une grammaire de savoirs et s'adresse à un public francophone et non francophone désirant seulement approfondir leurs connaissances grammaticales et trouver réponse à des questions précises, les objectifs que nous avons retenus précédemment dans le contenu et la présentation grammaticale sont partiellement atteints.

Dans notre modèle d'évaluation d'un site de grammaire, nous avons tenté de prendre en compte tous les aspects linguistiques, informatiques et pédagogiques qui doivent, pour un apprentissage numérique réussi, s'articuler les uns avec les autres. Il est enfin nécessaire d'aborder aussi la question de la situation d'évaluation et de la place qu'occupent les acteurs évaluateurs dans cette phase évaluative.

4. SITUATIONS D'ÉVALUATION

On peut se trouver devant deux situations d'évaluation :

Une situation où le public est bien défini au préalable, et dans ce cas on cherche, par la création d'un site de grammaire, à répondre à ses besoins. Pour ce faire, les objectifs du site sont en quelque sorte une réponse aux attentes des apprenants et l'adéquation des uns aux autres fera l'objet d'une évaluation qui se passe souvent avant la mise en usage du projet. Bastien et Tricot (2008) les appellent, dans un ordre croissant, « test exploratoire des premiers concepts », « test d'évaluation » et enfin « test de validation ».

La deuxième situation, la plus difficile, concerne celle où un public d'apprenants, non spécifiquement identifié, recherche sur le web des sites de grammaire, déjà en ligne, pouvant l'aider dans son apprentissage grammatical. Il vérifie si les objectifs d'un site peuvent relativement correspondre aux siens. Ce type de public, dont les apprenants arabophones font partie, est censé lui-même évaluer et comparer les grammaires disponibles sur Internet. Puisque les sites qui proposent des grammaires en accès libre sont légion, leur travail d'évaluation, faute de compétences en la matière, s'avère difficile et présuppose l'aide de l'enseignant. Il nous parait donc nécessaire de poser les questions suivantes auxquelles nous allons tenter de répondre : qui est censé évaluer un site de grammaire,

l'enseignant ou l'apprenant ? Et quelles sont leurs compétences évaluatives respectives ?

Si l'on parle de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, les deux acteurs sont concernés, mais bien évidemment avec des compétences évaluatives différentes. En prenant les critères principaux mentionnés dans notre méthode mixte d'évaluation (ex. identité du site, objectifs, contenu grammatical, navigation, test d'utilisabilité), notre explication, qui sera en effet résumé dans le tableau 1, est la suivante :

Pour identifier un site, les deux utilisateurs en sont capables, avec une légère supériorité pour l'enseignant qui connait, vu son statut et son expérience dans le domaine, l'appartenance scientifique de l'auteur du site. Pour les objectifs, l'apprenant connait mieux ses besoins personnels pour la résolution de certains problèmes de grammaire. En ce qui concerne le contenu, c'est l'enseignant qui est le mieux en mesure de l'évaluer et de juger la qualité de l'information grammaticale. Pour le reste « navigation et utilisabilité », les deux sont capables, avec des compétences informatiques suffisantes, de porter après utilisation un jugement d'acceptabilité et de satisfaction.

Site de grammaire	Compétences évaluatives	
Critères	Enseignant	Apprenant
▪ Identité du site	+ + +	+ +
▪ Objectifs	+ +	+ + +
▪ Contenu grammatical	+ + +	+
▪ Navigation	+ + +	+ + +
▪ Test d'utilisabilité	+ + +	+ + +

Tableau 1 : le degré de compétences évaluatives d'un site de grammaire chez l'enseignant et l'apprenant.

Malgré l'évolution et la place qu'occupent actuellement les technologies dans la didactique des langues, ce que nous venons de dire sur la nécessité d'évaluer des grammaires librement diffusées sur Internet valorise le rôle déterminant de l'enseignant, tuteur dans l'enseignement grammatical moderne tout autant que la place centrale de l'apprenant, participant cognitivement à l'évaluation de l'objet dont il fait usage dans son apprentissage, mais parfois aidé par le premier pour valider l'information relative au contenu.

5. CONCLUSION

La diffusion nombreuse mais sans contrôle de qualité des sites de grammaire met les utilisateurs, enseignants et apprenants, dans l'obligation d'évaluer eux-mêmes ces supports numériques avant de les intégrer ou les accepter dans leur processus d'enseignement et d'apprentissage grammatical. Au cours de cette recherche, nous avons constaté que la généralisation d'une grille d'analyse ne peut pas s'appliquer dans tous les domaines, que sa personnalisation est nécessaire non pas seulement pour contextualiser les critères d'évaluation mais aussi pour atteindre facilement et d'une façon plus ciblée les objectifs de cette étude évaluative. Ainsi, l'évaluation d'un site pédagogique basée sur une grille de critères préalablement établie est insuffisante, elle nécessite de recourir au test d'utilisabilité pour observer concrètement les problèmes qui peuvent émerger lors d'une utilisation en situation réelle. Certes le test-utilisateur reste le moyen d'évaluation le plus efficace surtout pour l'ergonomie du site, mais il ne permettra pas de juger de la valeur de qualité de l'information.

Il ne pourra donc se substituer à la méthode heuristique que si le testeur-évaluateur est l'enseignant lui-même. Nous ajoutons qu'après le test d'utilisabilité, on se contente souvent d'un questionnaire à remplir, pour évaluer un site Web, ce qui est insuffisant sauf si l'ensemble de questions fermées est suivi par des questions ouvertes (ex. Avez-vous d'autres commentaires sur la qualité du site ?).

BIBLIOGRAPHIE

Charnet Ch. 2002, « Les scénarios pédagogiques : quand la didactique s'entend avec les NTIC », Colloque Initi@tives 2001 « Ethique et nouvelles technologies », l'appropriation des savoirs en question, *IXe Sommet de la Francophonie*, Beyrouth, AUF, Cédérom.

Bastien *et al*, nd, L'ergonomie des sites web, publié en ligne : http://educmath.inrp.fr/Educmath/formations/proposition-de-formation/formations-educmath-2008-2009/Ressources/DocSupAtErgo-ergonomie_scapin-bastien.pdf, consulté en mai 2009.

Nielsen. J, 2005, Ten Usability Heuristics, publié sur http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html, consulté en avril 2009.

Nielsen. J, Loranger. H, 2007, Site Web : priorité à la simplicité, CampusPress, Paris. Titre original : prioritizing Web Usability, Nielsen Norman Group, 2006, traduction : Nathalie Le Guillou de Penanros.

Sloïm. E, Gareau. E, 2004, Comment l'utilisateur perçoit la qualité web, Article en ligne sur Usabilis (site qui s'intéresse à l'ergonomie informatique et au design d'interface : http://www.usabilis.com/articles/2004/qualite-utilisateur.htm, consulté en mars 2009.

Tomé (2000), Perrot (2001) et l'Université de León (2003), Page portail du site Unileon propose des liens sur les grilles d'analyse des ressources Internet – multimédia – manuels : http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/grilles.html, consulté en mai 2009

Ouvrages consultés :

Abeille. À, 2002, *grammaire électronique du français*, CNRS

Charnet. Ch, 2006, La soutenance à distance dans un mastère professionnel en ligne : Analyse ethnographique d'une pratique évaluative : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm25/Charnet_TICE2006.pdf, consulté en mars 2009.

Charnet. Ch, 2007, Bonsoir, vous êtes occupée ? J'aurais une question par rapport au devoir 2. Analyse d'activité communicative en ligne : les échanges synchrones impromptus. Echanger Pour Apprendre en Ligne, Grenoble- juin 2007 : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/charnet.pdf, consulté en avril 2009.

Demazière. E, 2003a, Réaliser des tests-utilisateurs sur un site web : pourquoi ? http://www.web1901.org/article96.html, consulté en mars 2009.

Demazière. E, 2003b, Réaliser des tests-utilisateurs sur un site web : comment ? Article en ligne : http://www.web1901.org/article97.html, consulté en mars 2009.

Demazière. E, (nd), quelle information pour quel public ? (internet et intranet) article en ligne : http://www.demaziere.fr/eve/serveurs/3_1.html, consulté en mars 2009.

Hü. O, (nd), Quelques réflexions sur l'évaluation ergonomique et le contexte pédagogique, CNRS, Article en ligne : http://www-valoria.univ-ubs.fr/RJCIHM/Actes/hu.rtf consulté en mars2009.

Maunoury. C, 2000, Analyse du site Polar FLE, Revue ALSIC, Vol. 3, numéro 2, décembre 2000, pp 239-254 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/cord/alsic_n06-log2.htm, consulté en mai 2008.

Minder. M, 2007, Didactique fonctionnelle : *Objectif, stratégie, évaluation, le cognitivisme opérant*, De Boeck, Bruxelles.

Paquelin. D, 2002, Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée. Vol. 5 Numéro 1, mars 2002, pp3- 32, Revue ALSIC : http://alsic.u-strasbg.fr, (http://alsic.u-strasbg.fr/Num8/paquelin/alsic_n08-rec1.pdf), consulté en mars 2008.

Puren. C, Sanchez. F, 2001, L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet), CAIRN n°122, article disponible en ligne : http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_122&ID_ARTICLE=ELA_122_0211, consulté en mai 2009.

Sloïm. E, Gareau. E, 2001, critères généraux d'évaluation de la qualité des services en ligne, Article publié sur : http://www.temesis.com/publications/article/criteres_fr.html, consulté en mars 2009.

LE SUPPORT NUMERIQUE DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE

Mirsini Tzanavari

Professeur de français sur objectifs spécifiques

myrsini@uom.gr -30 2310 315 575

Université de Macédoine*156, rue Nea Egnatia*BP 1591*540 06 Thessalonique*Grèce

Résumé : Les nouvelles technologies informatiques font d'ores et déjà partie du système éducatif universitaire aussi bien dans les disciplines scientifiques que dans les disciplines dites « littéraires ». Il est évident que les nouvelles technologies apportent à l'enseignement une tout autre dimension dans la mesure où elles offrent la perspective d'une autonomisation des apprentissages. Elles constituent, en effet, une nouvelle forme d'acquisition/apprentissage qui sous-entend une utilisation individuelle des supports numériques avec ou sans visée explicite d'auto-formation. Dans le cadre de notre étude, nous choisissons de présenter le cédérom Hermès, un logiciel pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dont l'objectif est de sensibiliser des étudiants en Sciences Economiques et Politiques à la langue de l'économie et des relations internationales. Nous considérons les perspectives qui se dégagent de l'application de cet outil dans la pratique de la classe, nous nous préoccupons des difficultés rencontrées lors de ce processus d'apprentissage et nous discutons, enfin, des réactions des étudiants face à ce nouveau support de formation.

Mots clés : TIC, enseignement du français, cédérom Hermès.

Summary : New technologies are already part of the university education system both in scientific and literary disciplines. It is clear that new technologies bring to teaching an entirely different dimension because they offer the prospect of empowering learning. They are, in fact, a new form of acquisition / learning which involves individual use of digital media with or without any explicit self-training. As part of our study, we choose to present the cederom Hermès, a software for teaching / learning french language whose purpose is to educate students in economics and political science to the language of economics and international relations. We consider the prospects arising from the application of this tool in classroom practice, we are concerned about the difficulties encountered during the learning process and we discuss, finally, the reactions of students to face this new medium training.

Keywords: ICT, teaching french, cederom Hermès.

Le support numérique dans le cadre de l'enseignement d'une langue

1 - INTRODUCTION

L'intégration des Technologies de l'information et de la Communication (produits multimédias et Internet) en tant qu'outils d'apprentissage d'une langue étrangère permet aux apprenants d'apprendre à apprendre, de maîtriser certains savoir-faire, d'exercer leur esprit critique et de développer leur autonomie.

Dans cette communication, après avoir défini brièvement le cadre méthodologique sur lequel nous nous sommes basés pour l'élaboration du logiciel Hermès, nous passons à la présentation de cet outil conçu pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère afin de familiariser des étudiants en Sciences Economiques et Politiques avec la langue de l'économie et des relations internationales. On insistera sur les avantages d'utilisation d'un tel didacticiel dans une classe de français sur objectifs spécifiques ainsi que sur les problèmes posés par cette approche. Au terme de cette intervention, nous rapporterons les résultats de l'évaluation de la mise en application de ce support informatique basés sur une enquête menée auprès d'un nombre important d'étudiants.

2–METHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT

Nous partons du principe que l'apprentissage des langues doit être un processus actif, que les nouvelles connaissances sont acquises lorsque l'apprenant a la possibilité d'interagir et d'explorer de nouvelles ressources. Et nous soutenons également que la motivation (« compétences dynamiques », Leclerq, 1987) joue un rôle déterminant.

L'approche pédagogique mise en œuvre dans le logiciel est donc d'inspiration constructiviste. La démarche pédagogique et didactique respecte scrupuleusement les principes de la perspective actionnelle de l'apprentissage et de l'usage de la langue promue par le Cadre européen commun de référence publié par le Conseil de l'Europe. On a largement considéré la perspective actionnelle comme une succession logique de l'approche communicative (Cambria, 2003 ; Puren, 2006) mais avec quelques nuances : « *Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils réalisent des actions. » (Cambria, 2003, n°7).*

En d'autres termes, cette approche privilégie la langue comme moyen d'accomplir des actions, des tâches face à une variété de situations de communication, à la différence des approches communicatives qui considéraient la langue comme finalité de l'apprentissage. L'approche par la tâche permet de repenser l'apprentissage-enseignement en tenant compte des besoins des apprenants et en motivant le travail par une production finale. Selon les auteurs du cadre européen commun de référence, la perspective actionnelle est définie ainsi: « *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. » (Conseil 2001, 15).*

L'aspect de la perspective actionnelle qui est mis en valeur dans cette citation est que l'acte de parole, l'unité de base pour la conception de séquences didactiques dans le cadre des approches communicatives, est désormais situé à l'intérieur d'actions en contexte social. D'après le cadre européen commun de référence (1996), l'apprenant de langues doit acquérir la « compétence à communiquer langagièrement », définie comme l'adéquation des aptitudes générales mobilisées et l'application de différentes « composantes » linguistiques, spécifiques, sociolinguistiques, pragmatiques et cognitives. En vue de ce qui précède, notre stratégie pédagogique consiste à déterminer, d'une part, les situations pédagogiques en vue des objectifs spécifiques

poursuivis pour chaque groupe d'apprenants et d'autre part, à répondre à leur niveau linguistique et à leur centre d'intérêt.

3–POURQUOI UTILISER UN DIDACTITIEL ?

Le didacticiel est un auxiliaire précieux pour aider les apprenants à travailler à leur rythme tout en bénéficiant de façon immédiate et continue, d'une évaluation formative qui leur permet en toute autonomie, d'adapter leurs stratégies et de résoudre les problèmes posés. Ce produit, ayant un lien avec le cours, peut aussi être un facteur déterminant pour relancer et motiver les apprenants, s'il est utilisé avec modération. Par rapport aux sources sur l'Internet, il ne pose pas le problème de la fiabilité des données et il peut être utilisé à volonté. Loin de substituer les enseignants, le didacticiel donne à ces derniers la possibilité d'adapter leur méthodologie à un outil moderne et d'initier un apprentissage par résolution de problème, réellement actif et dynamique. Il est vrai que, dans le cadre d'un enseignement à l'aide des technologies nouvelles, la gestion de la classe place l'enseignant dans un rôle de guide ou de médiateur entre l'objet d'apprentissage et le sujet qui apprend, toujours est-il qu'il reste le maître du jeu, il est de sa responsabilité de ne négliger aucune stratégie pour répondre aux difficultés d'apprentissage de ses apprenants et pour instaurer une pédagogie réellement différenciée.

4 – LE LOGICIEL HERMES

Notre démarche tenant pour acquis que l'utilisation des nouvelles technologies est inéluctable, vise à l'adoption de celles-ci dans le processus éducatif universitaire. L'élaboration d'un nouveau matériel assisté par ordinateur cherchant à stimuler la motivation des apprenants pour le français, dans le cadre de l'université, s'avère indispensable.
Hermès est un logiciel dont l'objectif essentiel est l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques. Ce logiciel, qui est en cours d'élaboration, exploite essentiellement l'entraînement à la compréhension de l'écrit. Il sera étayé par des activités sur la compréhension de l'oral, avec ou sans support numérisé. Nous comptons aussi y ajouter une collection d'outils en ligne : un cahier électronique, la représentation photographique de documents visuels transcrits et des outils interactifs (forums, wikis, mini-réseaux).

4.1 – Public

Les étudiants arrivent à l'université après avoir étudié les langues dans le secondaire. Ils ont certes choisi de se spécialiser dans un autre domaine que les langues, mais ils ont tout de même besoin d'en continuer la pratique, mais dans une toute autre perspective. Leurs objectifs de formation sont plus exigeants, les plages horaires sont réduites, leurs attentes et leurs pré-acquis très différents. Les langues doivent par conséquent pouvoir leur servir à communiquer, à trouver des informations, à apprendre des savoirs propres à leur discipline de spécialité et à répondre à leurs besoins particuliers. Cet accent mis sur la langue de spécialité a été notre premier choix méthodologique. Le second a été celui de compiler des activités en référence aux activités langagières telles qu'elles sont définies dans le Cadre européen commun de référence pour les langues. Le logiciel Hermès, didacticiel de français sur objectifs spécifiques s'adresse principalement à des étudiants en Sciences Economiques et Politiques de l'Université de Macédoine mais il pourrait tout aussi bien intéresser des professionnels dont les pratiques langagières relèvent du domaine de l'économie et des sciences politiques.

4.2 – Niveau

Tenant compte de la diversité des niveaux de langue de notre public, notre logiciel contient des modules pour des étudiants d'un niveau débutant, intermédiaire et avancé. L'exploitation didactique de ce logiciel s'adresse cependant à des étudiants ayant à leur acquis 120 à 150 heures d'apprentissage de français général ; pré requis indispensable qui leur permettra de faire face à des savoir-faire linguistiques plus complexes dans un contexte spécialisé et les aidera également à développer des stratégies de compréhension et d'expression écrites et orales. Plus précisément, nous faisons en sorte que les contenus soient exploités en fonction du niveau des apprenants du point de vue cognitif et linguistique.

4.3 – Mode d'utilisation du logiciel

Hermès vise à diversifier l'apprentissage des savoirs linguistiques et communicatifs acquis pendant le travail en classe. Nous proposons de coupler des séances de cours traditionnels avec des séances de travail en salle informatique où les apprenants effectuent un travail d'apprentissage qui ne nécessite pas la supervision permanente d'un professeur et qui les amènent à une certaine autonomie. Pour plus d'efficacité, nous élaborons une fiche d'accompagnement pour chaque module et chaque niveau avec la reprise du vocabulaire, nous proposons également des exercices ou des jeux sur le même point de vocabulaire mais aussi des exercices d'approfondissement de l'expression personnelle avec la réutilisation du vocabulaire en situation (puisque l'expression personnelle manque dans le programme pour l'instant). Le but étant d'amener l'apprenant à une assimilation active (la compréhension et la mémorisation) du vocabulaire du texte en le conduisant à utiliser celui-ci dans des situations contextuelles.
Hermès, comme nous l'avons déjà signalé, est un logiciel qui accorde une attention particulière à la compréhension écrite, c'est la raison pour laquelle nous passons à la restitution dans les séances en classe pour développer l'expression écrite ou l'expression orale suivant le cas sur un passage choisi dans le logiciel soit en fonction du thème étudié, soit en fonction de l'intérêt de l'apprenant. C'est l'étape où l'apprenant peut être amené à produire une expression écrite portant sur les thèmes des compréhensions écrites. Dans ce cas, nous fournissons des outils consacrés à la méthodologie de la rédaction qui aidera les étudiants à saisir l'organisation logique d'une argumentation, à former leur jugement personnel et à l'exprimer correctement. Nous pouvons également préparer l'apprenant à effectuer un travail de compte-rendu ou un mini exposé ou bien nous pouvons reprendre un sujet à l'oral en classe entière sous forme de commentaires rapides. Il apparaît clairement dans ce qui précède que notre objectif est d'amener les apprenants à réaliser une action ou une tâche réelle (par exemple participer à un forum de discussion), une action fictive (par exemple rédiger un rapport), une action pédagogique (par exemple réaliser un exposé). Nous prévoyons également des périodes d'échanges entre pairs, qu'il s'agisse de mutualisation (la mise en commun des productions), de coopération (partage des tâches) et/ou de collaboration (réalisation de chaque tâche en commun). Nous proposons enfin des aides multiples, soit du domaine (méta)cognitif (des exercices de compréhension), soit du domaine (méta)linguistique (des dictionnaires), ce que François Mangenot appelle des ressources d'arrière-plan (Mangenot & al. 2006), mais aussi des ressources pédagogiques et méthodologiques (par exemple, des aides rédactionnelles). En d'autres termes, nous proposons des activités dans la salle de classe qui nous permettent de mettre en pratique la perspective actionnelle en cours de français sur objectifs spécifiques.

4.4 – Objectifs du logiciel

Ce logiciel qui est un suivi correspondant aux cours en classe, a pour but :

- de focaliser la recherche des apprenants sur un français sur objectifs spécifiques ;
- d'affiner leurs recherches avec des thèmes répertoriés en fonction de la formation requise : Europe, diplomatie, économie ;
- de les aider à pouvoir repérer, comprendre des informations écrites propres à leur domaine scientifique exploité, le travail sur les informations orales est en cours de préparation ;
- de les initier à la production des documents écrits (articles, rapports, contrats etc.) et des documents oraux (interview, débat, prise de parole etc.) ;
- de les amener à approfondir leurs connaissances en vocabulaire et à acquérir ainsi un lexique plus spécifique ;
- d'évaluer leurs acquis à plusieurs niveaux de connaissances.

5 – CONCEPTION ET CONTENU DU LOGICIEL

5.1 – Le corpus

Traditionnellement, les documents authentiques sont privilégiés en didactique des langues, tout d'abord parce que c'est un moyen de motiver les apprenants en les confrontant à des échanges réels. C'est aussi un des facteurs permettant de les rendre plus autonomes en les

amenant à développer des stratégies de compréhension qu'ils pourront ensuite réinvestir dans la vie réelle. Enfin, « les documents authentiques constituent des objets sur lesquels on applique des techniques d'analyse pour dégager avec les apprenants des règles de fonctionnement de la communication dans la langue enseignée/apprise ». (Bérard 1991 : 51). Dans le cas du logiciel Hermès nous avons accès à des ressources informatiques authentiques qui s'inscrivent dans l'actualité et favorisent une exposition spontanée à la langue. Plus proche de la vie courante, l'apprenant peut dès lors trouver dans un environnement très large des éléments qui lui permettent par tâtonnements et erreurs, d'assembler les pièces nécessaires à la construction de son apprentissage. Par ailleurs, il apprend en expérimentant, tout en étant guidé et assisté par des enseignants.
La majorité des documents recueillis sont issus d'articles de presse en ligne choisis par thèmes en fonction d'un public cible. Les critères d'exclusion d'un article qui nous ont servi ont été surtout la longueur, la trop grande difficulté lexicale ou la pauvreté de contenu. Trois modules ont été retenus pour l'instant : la Bourse, l'Union Monétaire et les Relations Internationales. Cependant, afin de parfaire les connaissances des apprenants dans plusieurs domaines clés et, par ailleurs, pour exploiter au mieux les spécificités de l'outil informatique, en l'occurrence son caractère multimédia, notre intention est d'enrichir le contenu de ce logiciel par des documents vidéos et sonores. Nous cherchons en fin de compte à ce que cet outil possède une présentation attirante et conviviale pour ne pas rebuter l'apprenant, à ce qu'il serve aussi bien à l'apprentissage qu'à la remédiation et au perfectionnement en s'adressant à tous les étudiants et qu'il soit adapté à une pédagogie différenciée.

5.2 – Le lexique

L'étudiant peut consulter un lexique qui suit le vocabulaire de chacun des modules. Chaque document sélectionné est accompagné de son propre lexique qui reprend les mots ou les expressions jugés difficiles par les concepteurs du logiciel en fonction des niveaux de langue de difficulté différents. Les mots difficiles sont mis en évidence (en couleur) et l'apprenant peut en sélectionner un ou plusieurs. Ensuite, il peut recourir à la signification des mots qui correspond soit à la langue cible par une explication, soit à la traduction en langue maternelle, en l'occurrence le grec. La traduction peut s'adapter à la langue maternelle des étudiants auquel est adressé le logiciel. Les explications et les traductions ont été faites en fonction du contexte approprié et ont été soigneusement travaillé pour faciliter la compréhension des textes. L'apprenant peut avoir accès à l'option d'appel du lexique tout en maintenant le texte à l'écran.

Figure n°1 La page d'écran du logiciel

Figure n°2 Exemple d'utilisation du lexique

5.3 – Les activités

Wendy Nicol Benoît (2004) fait la distinction entre exercice, activité et tâche. Elle précise que l'exercice est un travail sur les formes hors contexte privilégiant le savoir, que l'activité permet une utilisation de la langue, donc le savoir-faire, en situation contextualisée et que la tâche permet d'aller encore plus loin que l'activité en permettant l'utilisation autonome de la langue dans « une situation authentique ou du moins vraisemblable » (Nicol Benoît, 2004 :342). Etant donné que ce logiciel n'est pas encore totalement mis au point, ce sont essentiellement des activités de compréhension qui sont prises en compte dans cet environnement informatique, les tâches étant réservées pour le moment aux séances de travail en classe. C'est sur ce point que nous comptons améliorer ce logiciel pour que son exploitation soit pleinement profitable aux apprenants. Selon Jean-Paul Narcy-Combes et Jennifer Walski (2004), le concept de tâches a deux avantages : il permet à l'apprenant de s'impliquer dans le processus d'apprentissage et il crée une dynamique de relation entre enseignant et apprenants. La tâche pour l'apprenant doit être significative, elle doit pouvoir lui proposer un but motivant et atteignable, l'impliquer et lui permettre des interprétations et productions diverses, lui donner l'occasion de faire des réalisations que l'on peut observer et estimer (estimer dans le sens d'évaluer et apprécier). Quant à l'enseignant, il est là pour conseiller et guider les apprenants qui peuvent rencontrer des situations où ils se rendent compte de leur besoins d'apprentissage langagier.

Le déroulement de l'étude d'un texte se compose de quatre activités successives, chacune répondant à un objectif différent. Ces activités portent sur :

- la compréhension globale du texte ;
- la compréhension détaillée du texte ;
- la production écrite ;
- la compréhension du vocabulaire.

Les activités se présentent sous forme d'un questionnaire à choix multiples, de questions demandant une réponse semi-ouverte (un ou deux mots) ou encore des exercices de remise dans l'ordre. Nous souhaitons intégrer à ce programme un correcteur orthographique qui discernerait une réponse totalement fausse d'une réponse correcte, mais mal orthographiée. Pour les questions semi-ouvertes et de remise dans l'ordre, le programme accepte une seule solution comme réponse correcte. Une autre activité du programme s'attache à la compréhension du vocabulaire, celle-ci porte sur les synonymes. Le programme affiche quatre ou cinq mots extraits du texte et propose une liste de synonymes, c'est à l'apprenant d'associer le mot du texte à son synonyme. Une dernière activité où l'on demande de remettre dans l'ordre différente partie d'un texte vise à analyser les relations qui existent entre les idées et les mots du texte à l'intérieur d'une même phrase pour approfondir l'étude des procédés de communication.

Figure n°3 Exemple d'activité

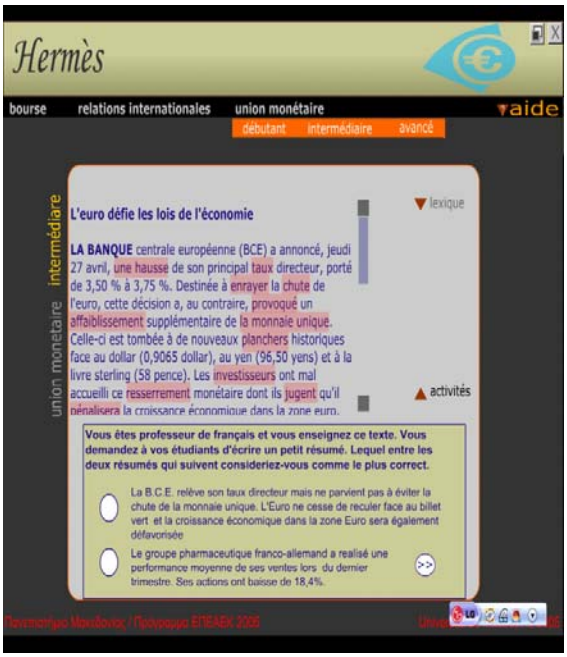


Figure n°5 Exemple d'activité

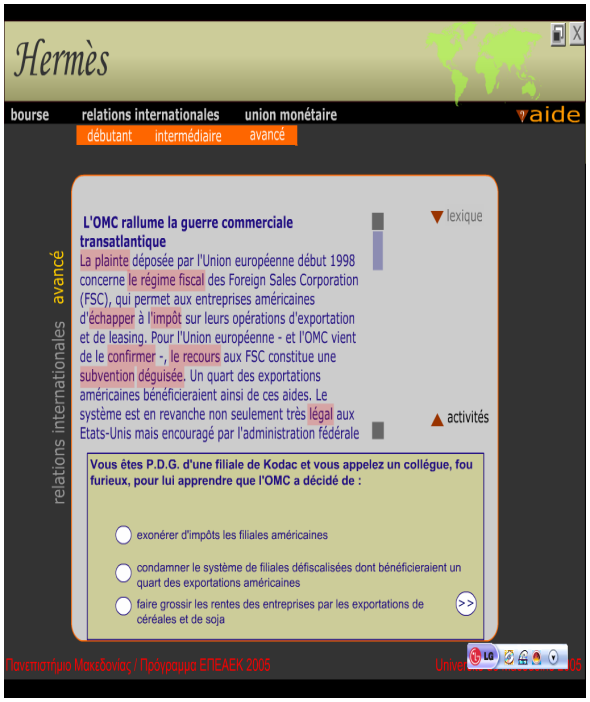


Figure n°4 Exemple d'activité

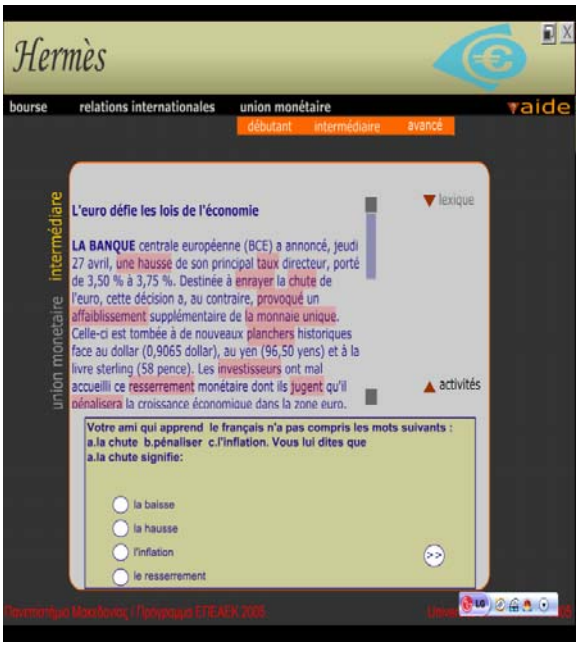


Figure n°6 Exemple d'activité

5.4 – Auto-évaluation

Au terme de chaque activité, l'apprenant vérifie ses acquisitions. Non seulement, le processus d'acquisition évolue progressivement mais nous avons également essayé de donner à l'apprenant les moyens de réussir les exercices proposés puisqu'à tout

moment il peut accéder à l'explication ou à la traduction des mots complexes. Le logiciel, ensuite, veille à analyser ses réponses et à lui communiquer une évaluation permanente de ses performances. L'objectif de cette évaluation n'est pas de sanctionner l'apprenant étant donné qu'il a la possibilité de modifier ses stratégies en fonction de ses performances, de répéter les activités autant de fois qu'il le souhaite mais, au contraire, de lui permettre d'améliorer ses connaissances et de s'engager dans la voie de l'autonomie. La plupart du temps, nous avons cherché également à valoriser un renforcement positif en affichant des messages d'évaluation encourageants.

Figure n°7 Exemple de message encourageant

6 – DIFFICULTES

L'intégration de ce logiciel dans notre cours présente des avantages indéniables et enrichit fortement l'apprentissage de la langue sur objectifs spécifiques. Ce programme aide les apprenants à individualiser leur apprentissage et à combler des lacunes éventuelles en mettant à leur disposition des documents complémentaires, il encourage leur motivation et soutient leurs intérêts par le biais de documents authentiques de leur domaine de spécialité. Cependant, au fil des séances en salle d'informatique, nous avons rencontré des difficultés concernant avant tout la gestion de problèmes techniques. Il est indispensable pour un enseignant qui décide d'intégrer l'outil informatique à son cours de s'assurer que les machines, dont la fiabilité est notoirement capricieuse, sont en état de fonctionnement maximal. Par ailleurs, nous avons constaté que l'intérêt d'un apprenant peut être ébranlé tout simplement à cause d'un clavier. En effet, la plupart des activités ne peuvent se faire qu'avec le clavier AZERTY qui est en usage en France, cela pose un problème aux étudiants grecs qui, bien que la configuration du clavier soit affichée près de l'ordinateur, ils ont du mal à se familiariser au maniement de celui-ci. Un autre problème auquel nous nous sommes heurté est lié à la disponibilité de la salle d'informatique, nous n'y avions pas toujours accès au moment propice, en tant que cours complémentaire au matériel pédagogique distribué en classe.

7 – EVALUATION DU LOGICIEL

Cette alternance de cours traditionnels et de séances en salle d'informatique a été effectuée pendant deux semestres, l'objectif que nous nous sommes fixée par la suite était de montrer les premiers résultats de son application. Nous avons procédé à cette fin à une enquête auprès de 40 étudiants de l'Université de Macédoine auquel nous assurons ce type d'enseignement. Les étudiants avaient à remplir un questionnaire qui porte en premier sur l'ergonomie du logiciel, en l'occurrence la navigation, le fonctionnement et les consignes utilisés dans ce support. Ensuite, ils avaient à répondre à des questions concernant les objectifs pédagogiques que nous voulions atteindre en rapport avec la thématique, les niveaux de langue, les activités et le lexique. La dernière partie du questionnaire est relative à l'intégration de l'outil informatique dans l'enseignement – apprentissage du français sur objectifs spécifiques. Afin de faciliter le dépouillement et l'analyse de ce questionnaire, nous n'avons proposé que des questions fermées. Les enquêtés avaient à répondre à deux types de questions : soit de répartir leurs réponses en trois classes (1 : pas du tout, 2 : un peu, 3 : beaucoup), soit de donner des réponses positives ou négatives. Les réponses correspondant à l'ergonomie du logiciel sont partagées, un grand nombre d'étudiants est satisfait mais une autre bonne partie a eu du mal à naviguer dans le logiciel et à suivre les consignes. Cette divergence d'opinion nous amène, par conséquent, à réfléchir aux améliorations que nous pourrions apporter de ce côté-là. Les réponses aux questions correspondant au choix des modules, au degré

de difficulté et aux attentes langagières montrent que les apprenants ont particulièrement apprécié les modules proposés au sein du logiciel, que, bien que les activités plus pointues présentent un degré de difficulté assez élevé, elles sont susceptibles de les aider à s'approprier une forme linguistique par son utilisation en situation de communication. L'aide accordée par le lexique se différencie en fonction du niveau de langue de l'apprenant, les étudiants de niveau débutant ont davantage recours au lexique français-grec pour la compréhension du texte alors que le lexique français-français apporte une aide considérable aux étudiants de niveau avancé. Les résultats concernant ce mode d'apprentissage différencié sont extrêmement encourageants, les étudiants ont manifesté une attitude très positive à l'égard de l'usage des nouvelles technologies dans le cours de langue, cela nous incite, par conséquent, à continuer dans la même voie tout en tenant compte des attitudes et des aspirations des apprenants avec lesquels nous sommes en interaction.

8 – CONCLUSION

L'idée générale que l'on constate à travers cette expérimentation intéressante et positive est que le logiciel Hermès utilisé en complémentarité avec les autres moyens didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français sur objectifs spécifiques représente un formidable déclencheur de motivation lorsqu'on l'intègre dans un projet de communication authentique. Les résultats de cette expérience montrent que la motivation des apprenants les plus faibles a considérablement augmenté, que les plus avancés ont pu approfondir leurs connaissances sans que l'hétérogénéité inévitable de leur classe ne soit une trop grande entrave. Cet outil a également permis de renforcer des « savoir-faire » tels que : observer, repérer, identifier, rechercher des informations, comprendre et appliquer des consignes et utiliser des connaissances dans des situations contextuelles. Par ailleurs, il a offert à l'apprenant l'occasion de consolider des « savoir-être » tels que : se concentrer, prendre ses responsabilités, faire preuve de persévérance, se familiariser avec les formes contemporaines de communication appropriées à son domaine scientifique, sans pour autant négliger des capacités telles que travailler en groupe ou coopérer. Il a contribué en fin de compte à redonner vie à la langue de spécialité et a aidé à faire comprendre aux apprenants le but réel de l'apprentissage d'une langue, celui de communiquer.

Plus que jamais, l'entrée des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage des langues qui apparaissent comme la possibilité de rencontrer plus facilement la culture des jeunes d'aujourd'hui et surtout leur manière d'apprendre, doit se comprendre comme un atout supplémentaire pour satisfaire les objectifs d'un projet pédagogique qui prend en compte les réalités et les exigences de la société contemporaine.

BIBLIOGRAPHIE

Cambria, A. (2003), L'interculturel dans le Cadre européen Commun de Référence, *Hyperbul*, n°7.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

Leclerq (1987), Niveaux de compétences, http://www.crifa.fapse.ulg.ac.be/flexifor/transfert.htm

Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. CE, 1996. http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006), Internet et la classe de langue. Paris : Clé International.

Narcy-Combes, J.-P., Walsky, J. (2004), « Le concept de la tâche soumis au crible de nouvelles questions ». *Les cahiers de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langueen IUT)*, volume XXXIII, n°1, février 2004, Actes du XXVième Congrès de l'APLIUT, IUT Paul Sabatier, Toulouse III, 5-6-7 juin 2003, pp. 27-44.

Nicol-Benoît, W. (2004), *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité – Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur.* Thèse d'anglais soutenue à l'université de Nantes en décembre

2004 sous la direction de Paul Narcy-Combes.

Puren, C. (2006). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique, *Le français dans le monde*, 348, 42-44.

LES SPECIFICITES DISCURSIVES DANS UNE FORMATION DU FOS A DISTANCE

Hani Qotb
Docteur/ATER en Sciences du Langage
Praxiling UMR 5267 CNRS-Université de Montpellier III
hani.qotb@univ-montp3.fr

Résumé

Dans le cadre d'une formation du français des affaires à distance proposée sur *FOS.COM* (www.le-fos.com) la communauté virtuelle (apprenants et tuteur) est marquée par ses actes langagiers et interactionnels qui la rend une communauté de paroles. En analysant ces échanges, on se rend compte que ces derniers sont marqués par des spécificités discursives qui constituent une des particularités de cette formation à distance. Il s'agit de multiples facettes de la subjectivité du locuteur qui se montre avant tout en tant qu'énonciateur avant de s'exprimer sur un sujet donné. Les échanges écrits sont marqués par certaine oralité qui vise à pallier le manque du face-à-face et l'absence de données paraverbales. Cette oralité s'exprime à travers l'utilisation de certains procédés : émoticons (expressifs, interprétatifs, etc.), ponctuation expressive, autoportrait, etc. Soulignons aussi la temporalité de ces échanges. Il s'agit d'une temporalité dite à trois vitesses : directe (synchrone), quasi-directe ou quasi-synchrone et enfin différée.

Mots clés : Formation à distance, communauté de paroles, analyse du discours, subjectivité, temporalité

Summary

As part of a training on French of business offered on *FOS.COM* (www.le-fos.com) the virtual community (students and tutor) is marked by its linguistics acts and interactional which makes it a *community of words*. By analyzing these exchanges, they realize that these last are marked by discursive particularities which constitute one of the features of this training. It is about numerous facets of the subjectivity of the speaker which shows itself first of all as speaker before expressing itself about a given subject. Written exchanges are marked also by certain orality which aims at palliating the lack of the face to face discussion and the absence of paraverbales data. This orality expresses itself across the use of certain techniques: smiley (expressive, interpretative, etc), expressive punctuation, self-portrait, etc. Also let us underline the temporality of these exchanges. It is of a temporality said in three speed: direct (synchronous), almost direct or almost synchronous and finally postponed.

Keywords : E-learning, community of words, speech analysis, subjectivity, temporality

Les spécificités discursives dans une formation du FOS à distance

1 - LE CONTEXTE DE LA FORMATION

Dans le cadre de notre recherche sur l'enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), nous nous sommes rendu compte de différentes difficultés auxquelles font face les enseignants et les apprenants. Ceux-ci ont du mal à suivre efficacement des formations de FOS (temps limité consacré à l'apprentissage, difficulté de déplacements, coût élevé, etc.) Quant aux enseignants, ils ne maîtrisent pas souvent la méthodologie du FOS (analyse des besoins, collecte des données, *didactisation* des données, etc) D'où la nécessité de mettre en ligne un site internet consacré complètement à cette branche du FLE. Ce site a vu le jour sous le nom *FOS.COM* (www.le-fos.com)

Figure 1: Page d'accueil du FOS.COM

Ce site est marqué par deux aspects principaux : l'un est statique tandis que l'autre est dynamique. Le côté statique permet de proposer des ressources sur le FOS :

- Historique du FOS : dans cette rubrique, le parcours historique et méthodologique du FOS est présenté avec ses différentes étapes : français militaire, français scientifique et technique, français de spécialité, etc. ainsi que de nombreux modèles d'apprentissage qui ont marqué le FOS.

- Le profil des publics : vu l'importance du rôle des publics dans l'enseignement/apprentissage du FOS, le site consacre une rubrique à part entière à déceler ses nombreuses particularités (sa diversité, ses besoins langagiers, sa motivation, etc.) Une telle analyse des publics a pour objectif de fournir aux enseignants intéressés une meilleure connaissance des apprenants en question.

- Formation thématique : dans cette rubrique, nous proposons une formation thématique basée sur l'utilisation des TIC pour permettre aux apprenants de faire les différents exercices proposés selon leur rythme et leur niveau en langue cible. Dans un premier temps, nous proposons des exercices interactifs sur le français des affaires et deux dossiers thématiques interactifs (le commerce équitable et le monde des entreprises).

- Formation des formateurs : le manque de formation constitue une des difficultés qui ne favorisent pas le développement de l'enseignement/apprentissage du FOS. C'est pourquoi, notre site propose un parcours d'élaboration de cours en vue de faciliter la tâche aux concepteurs des cours.

- Ressources thématiques : parfois, le formateur est chargé de préparer des cours du FOS dans un domaine dont il ignore les spécificités. C'est pourquoi nous mettons à la disposition des enseignants de FOS un guide thématique des ressources du FOS. Vu la multiplicité des domaines du FOS, nous optons pour les six domaines les plus demandés par les publics à savoir : le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, le français médical, le français scientifique et technique et le français des relations internationales.

Quant à l'aspect dynamique, il permet de réaliser des échanges entre les acteurs du FOS. Ces échanges sont réalisés grâce à deux espaces essentiels à savoir le forum qui est accessible pour tous les internautes pour qu'ils puissent, d'une part, s'exprimer à propos du site pour connaître leurs remarques, leurs propositions, leurs critiques, etc. Ils peuvent échanger leurs points de vue concernant une des questions relatives à la didactique du FOS.

Figure 2: Forum du *FOS.COM*

Dans l'espace éducatif, nous avons installé une plate-forme éducative *Moodle* basée sur la pédagogie constructiviste. Elle donne la possibilité de proposer, d'une part, des ressources en ligne (textes, articles, documents audiovisuels, etc.) ainsi que des activités favorisant l'interaction entre les apprenants : clavardage, forums, sondages, exercices interactifs, wikis, etc.

Figure 3: Espace Educatif du FOS.COM

2 - FORMATION COLLABORATIVE DU FRANÇAIS DES AFFAIRES À DISTANCE

Notons que nous avons mené une formation collaborative à distance du français des affaires à l'attention des étudiants en Master d'économie à l'Université d'Alexandrie en Égypte. Proposée en trois mois, cette formation intensive se divise en trois sessions dont chacune dure trois semaines. Cette formation est basée sur deux types d'activités : l'une est collaborative tandis que l'autre est individuelle.

2.1 - Les activités collaboratives

Dans le cadre des activités collaboratives, nous avons demandé aux apprenants de réaliser des tâches authentiques dans le monde des entreprises : la création d'une entreprise, le lancement d'un nouveau produit sur le marché et l'ouverture d'une nouvelle filiale dans un pays étranger. Au début de chaque session, l'animateur-tuteur s'attache à expliquer la tâche collaborative à réaliser en donnant des consignes claires sur les étapes du travail collaboratif au sein de chaque groupe :

- lire les documents proposés sur la plate-forme,
- consulter les sites Internet proposés traitant la tâche en question,
- chercher d'autres sources d'informations sur le Web,
- échanger des idées et propositions entre les membres de chaque groupe,
- sélectionner les éléments pertinents,
- argumenter les idées choisies,
- élaborer un plan de travail,
- partager les tâches au sein du même groupe,
- rédiger les différentes parties,
- faire les révisions et corrections nécessaires avant le dépôt du travail final sur l'Espace Éducatif.

Les membres de chaque groupe collaborent à réaliser ces différentes tâches à travers l'échange d'idées, la répartition des tâches, etc. Ils mettent au fur et à mesure leurs travaux réalisés sur l'espace collaboratif pour qu'ils soient accessibles à leurs pairs d'autres groupes. Pour favoriser les interactions au sein de cette formation, nous avons créé deux forums : l'un est consacré aux échanges avec le formateur alors que l'autre est consacré aux interactions entre les apprenants.

2.2 - Les activités individuelles

Pour développer les compétences communicatives visées, le formateur a proposé des activités individuelles. Il s'agit des forums d'apprentissage (forums thématiques, forums d'actualité et exercices interactifs) Selon Mangenot (2002), le forum se distingue par sa dimension quadruple *écrite*, *asynchrone*, *publique* et *structurée*. D'abord, il d'agit des échanges qui se déroulent par *écrit* sans utiliser les autres modes de communication audio ou audiovisuelle. Pourtant, nous constatons parfois la présence de schémas ou d'émoticons qui reflètent l'oralité dans les échanges écrits.

Quant à l'aspect *asynchrone*, il porte sur une communication qui se passe en temps différé permettant ainsi une souplesse temporelle aux participants selon leur disponibilité. De même, le forum est *public* (ou semi-publics s'agissant des groupes) en opposition aux discussions privées. Enfin l'aspect *structuré* différencie forum et liste de diffusion. De son côté, Bruillard (2006) ajoute deux autres aspects de forum qui se distingue par son aspect *collectif* ou *polylogue* où il faut la participation de plusieurs personnes en vue de mener le débat sur un thème donné. À propos du deuxième aspect, il s'agit de *la permanence* dans la mesure où on a la possibilité de garder le contenu du forum au-delà l'activité. Dans le cadre de notre formation du français des affaires à distance, nous proposons deux types de forums : forums thématiques et forums d'actualité.

2.3 - Forums thématiques

L'objectif des forums thématiques est de travailler certaines compétences communicatives, à savoir la compréhension écrite et la production écrite tout en favorisant d'autres compétences comme la recherche des données, la sélection des éléments pertinents et la synthèse de ces éléments collectés. Au début de chaque semaine, le tuteur assure le rôle du guide pour expliquer aux apprenants le thème à aborder. Pour rendre son guidage plus efficace, il a recours souvent aux séances d'interactions synchrones (clavardage ou la conférence orale sur *Skype*). Une fois que le tuteur a lancé le débat sur une des notions du monde des affaires, la bourse, le chômage, la croissance économique, etc. les apprenants partent à la recherche des informations sur le thème en question. Vu la facilité de la recherche d'informations sur Internet, les apprenants prennent l'habitude de s'informer sur la notion traitée en utilisant des moteurs de recherche sur le Web (*Google* ou *Yahoo*). Après la collecte des informations, chaque apprenant sélectionne les éléments les plus pertinents avant de rédiger individuellement son texte dans le forum. Parfois certains apprenants rédigent deux textes dans le même forum en soulignant la source de leurs informations. En fait, les différentes présentations du même thème ont le mérite de couvrir plusieurs dimensions du sujet en question, ce qui enrichit certes la culture économique des apprenants:

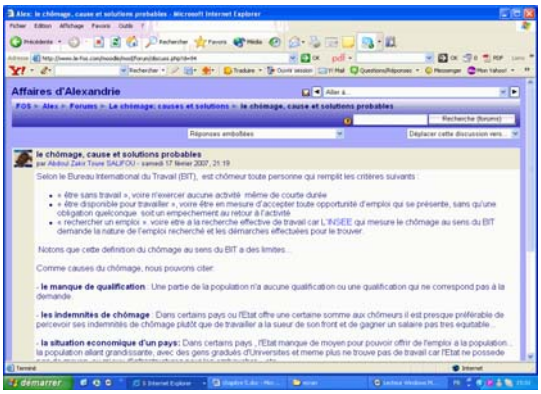


Figure 4: exemple d'un texte du forum thématique

2.4 - Les forums d'actualité

Il s'agit des forums qui permettent de suivre l'actualité du monde des affaires. Dans un premier temps, le tuteur a laissé le champ libre aux apprenants pour choisir la source de leurs informations. Mais, les apprenants avaient tendance, comme dans les forums thématiques, à faire des copiés-collés afin de participer à cette activité. Pour surmonter cette difficulté, le tuteur a proposé à chaque apprenant de regarder le journal télévisé de l'économie, diffusé en vidéo sur le site de *TV5*[1] pendant 5 jours de la semaine et de sélectionner deux nouvelles pour les aborder dans le cadre de ce forum. Chaque jour, le journal présente entre 5 et 6 nouvelles différentes portant sur l'actualité économique dans le monde en général et en France en particulier. Lors du suivi de ce forum, le tuteur a constaté les différentes manières de traiter les mêmes nouvelles. Un tel phénomène ne fait qu'enrichir le contenu présenté, dans la mesure où chaque apprenant montre sa manière de comprendre l'actualité présentée sur *TV5*. De même, ces différentes présentations ont mis en relief la différence de niveau des apprenants en langue cible. Le tuteur se charge de corriger au fur et à mesure les différents textes produits par les apprenants dans le cadre de ce forum. Ce dernier a permis aux apprenants, d'une part, de suivre de prés l'actualité de leur domaine de spécialité et, d'autre part, d'améliorer leur niveau en français des affaires.

2.5 - Les exercices interactifs

Soulignons aussi qu'une des particularités de l'enseignement/apprentissage en ligne est l'autoévaluation qui consiste à donner la possibilité à l'apprenant de répondre aux

[1] Le journal de l'économie sur TV5 : http://www.tv5.org/TV5Site/info/jt_eco.php

questions, de noter ses erreurs, de reprendre l'exercice, de corriger, etc. Seul face à l'ordinateur, l'apprenant doit adapter sa façon de recevoir l'information, de l'analyser, d'établir des relations entre les différentes informations, de tirer des conclusions, etc. Il s'agit donc d'un processus intellectuellement actif dans la mesure où l'apprenant devient lui aussi son propre formateur. De telles démarches pédagogiques nous renvoient à l'approche du constructivisme déjà analysée. Donc, nous avons élaboré des exercices interactifs à l'aide du logiciel *Hot Potatoes*. Nous proposons 5 exercices par semaine dans le but de développer les différentes compétences communicatives du français des affaires (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite)

Figure 5: Exemple d'un exercice interactif

Notons aussi que dans le cadre de la formation collaborative, des activités orales ont été proposées sur *VOIP* dans le but de développer deux compétences communicatives importantes dans le monde des affaires : la compréhension et la production orales. Il s'agit de deux compétences nécessaires qui permettent aux apprenants de faire face à plusieurs situations professionnelles. Étant donné que la formation se déroule à distance, il faut trouver un outil informatique capable de réaliser une communication orale synchrone en vue de réaliser des activités orales en français des affaires. Malheureusement, la plate-forme *Moodle* n'est pas équipée de cette option. Alors, le concepteur a décidé d'avoir recours à *VOIP* à travers *Skype*[2] afin de réaliser cette tâche communicative. Ce choix est dû à la fois à la gratuité du logiciel et à la simplicité de son utilisation pour les apprenants et le tuteur.

Il s'agit d'un logiciel qui permet de passer des appels partout dans le monde à partir d'un ordinateur connecté à la Toile. Parmi ses différentes options, deux ont attiré notre attention : la conférence téléphonique (orale) et la messagerie instantanée. La conférence téléphonique peut regrouper dix personnes plus l'hôte pour mener une discussion orale en temps synchrone. Puisque les apprenants sont divisés en quatre groupes formant chacun une entreprise, dans un premier temps, des activités orales ont été organisées concernant leurs entreprises sur *Skype*. Ensuite, le tuteur a proposé un rendez-vous hebdomadaire pour mener des activités orales.

Figure 6: Exemple d'une conférence orale sur Skype

En analysant les différentes interactions produites au sein de la formation, nous avons réussi à relever certaines spécificités discursives qui seront détaillées ci-dessous.

3- LES SPÉCIFICITÉS DISCURSIVES DE LA COMMUNAUTÉ DISCURSIVE DE LA FORMATION

La communauté virtuelle de la formation du FDA se distingue par certaines spécificités discursives qui méritent d'être mises en relief en vue de déceler ses caractéristiques principales. Rappelons que l'apprentissage collaboratif est basé essentiellement sur les échanges qui sont construits à partir des actes langagiers et interactionnels. Ceci pousse Marccocia (2002) à considérer les communautés virtuelles comme des « *communautés de paroles* ». En effet, la notion de la « *communauté de paroles* »

[2] Le site de *Skype* :http://www.skype.com/intl/fr/helloagain.html

(*speech community*) apparaît dans un article du fondateur de la sociolinguistique interactionnelle Gumperz en 1968. Selon lui, les interactions verbales sont des processus sociaux dans lesquels les énoncés produits sont en accord avec des normes collectivement reconnues par les membres d'une communauté donnée. Labov (1972) reprend cette idée en considérant que la communauté de paroles se caractérise par le partage d'un ensemble des normes langagières et interactionnelles. Certes, dans une communauté de paroles tous les membres ne se comportent pas de la même manière mais chacun est capable de reconnaître les énoncés produits par les autres membres de la communauté. D'autres chercheurs, à l'instar de Rakotonoelina F., parlent de la *communauté discursive* qui peut se définir comme « *un groupe d'acteurs qui partagent des pratiques sociales, une compréhension des genres de textes, des contextes sociaux et des événements de communication* » (Rakotonoelina, 2002 : 189). Les membres de cette communauté se caractérisent par leur compétence discursive qui constitue « *la capacité de produire et d'interpréter des discours variés* » (Roulet, 1999 : 10). L'acquisition de la compétence discursive se fait naturellement en langue maternelle alors qu'elle fait l'objet d'un enseignement/apprentissage si l'apprenant ne vit pas dans une communauté partageant cette compétence. Dans le cadre de la formation du FDA, nous pouvons analyser certaines spécificités discursives qui ont marqué les différents échanges au sein de cette communauté en ligne.

3.1 - Les multiples facettes de la subjectivité du locuteur

En analysant les échanges entre les membres de la communauté discursive de la formation, nous constatons la présence de la subjectivité du locuteur, une notion capitale chez Benvéniste (1974), notamment dans les messages produits dans les forums d'échanges. Cette subjectivité se manifeste à travers des formes linguistiques qui déterminent la possibilité de se reconnaître comme sujet :

« Toutes les langues ont en commun certaines catégories d'expression qui semblent répondre à un modèle constant. Les formes que revêtent ces catégories sont enregistrées et inventoriées dans les descriptions, mais leurs fonctions n'apparaissent clairement que si on les étudie dans l'exercice du langage et dans la production du discours. Ce sont les catégories élémentaires, qui sont indépendantes de toute détermination culturelle et où nous voyons l'expérience subjective des sujets qui se posent et se situent dans et par le langage » (Benvéniste, 1974 : 67)

L'acte d'énonciation dévoile avant tout son sujet dit énonciateur avant de dire quelque chose sur le monde. Prenons l'exemple de deux messages[3] laissés dans le *forum d'échanges avec le formateur*:

1- « ***Je*** *suis vraiment désolé….je viens de remarquer l'exercice non déposé…****je vous*** *demanderez donc*
de bien vouloir ***me*** *permettre de le déposer demain soir au plus tard….merci pour* ***votre*** *bonne*
compréhension » (Message d' A.Z rédigé dans le forum *Echanges avec le formateur*, 19 mars 2007)

2- « ***Monsieur****, j'ai essayé d'ouvrir exercice3 parce que je l'ai trouvé modifié et je n'ai pas fait cette*
tentative « 4 » parce que j'ai fait trois il a diminué la note moyenne » (Message de V.A, rédigé dans le forum *Echanges avec le formateur* 16 mars 2007)

Dans les deux exemples précédents, nous remarquons la présence des éléments de la situation d'énonciation linguistique (Maingueneau, 2000): énonciateur, co-énonciateur, moment et lieu. Il s'agit de *l'embrayage* qui est « *l'ensemble des opérations par lesquelles un énoncé s'ancre dans sa situation d'énonciation* » (Ibidem : 88). Dans les deux exemples précédents, l'énonciateur est représenté par l'apprenant qui s'exprime à maintes reprises à travers le pronom personnel « *je* » tandis que le co-énonciateur est présent grâce au pronom personnel «*vous*» et à l'adjectif possessif «*votre*» dans le premier exemple et à la formule d'adresse « *Monsieur* » dans le deuxième exemple. Quant au lieu de l'énonciation, il est important de souligner que la formation se déroule à distance, donc, il s'agit de *l'Espace Éducatif* qui constitue un

[3] Nous citons les messages produits par les étudiants sans aucune intervention de notre part

espace virtuel qui existe quelque part sur un serveur. Cet espace est limité grâce à un nom d'utilisateur et à un mot de passe que chaque membre de la communauté virtuelle possède pour y accéder. Cet espace virtuel est exprimé dans le premier exemple à travers « *l'exercice non déposé* et *me permettre de le déposer* » et dans le deuxième exemple à travers « *ouvrir, ai trouvé modifié* et *ai fait* ». À propos du temps de l'énonciation, il se manifeste à travers les marques de présent, de futur et de passé attachés au radical du verbe (*suis, viens de, ai essayé, ai trouvé, ai fait*, etc.). Cette subjectivité omniprésente du locuteur se manifeste clairement dans les textes de la présentation personnelle rédigés par les apprenants au début de l'apprentissage.

Il est à noter que la subjectivité du locuteur est moins présente dans les forums thématiques et les forums d'actualité qui sont marqués généralement, à l'encontre des forums d'échanges, par la mise en retrait du sujet à travers l'effacement des indices d'énonciation. C'est le cas, par exemple, des forums portant sur la mondialisation, le chômage et la croissance économique :

1- « *Le terme mondialisation désigne le développement de liens d'interdépendance entre hommes, activités humaines et systèmes politiques à l'échelle du monde. Ce phénomène touche la plupart des domaines avec des effets et une temporalité propre à chacun. Il évoque aussi parfois les transferts internationaux de main-d'oeuvre ou de connaissances…* » (extrait d'un texte rédigé par S.S)

2- « *En France, malgre d'une croissance importante, le pays subit un développement important d'un paupérisme jamais connu jusqu'alors chez les paysans venus travailler dans les usines, et principalement chez les moins qualifiés d'entre eux. En difficulté pour trouver de l'emploi régulier, ils le subirent d'autant plus durement que leur départ de leur communauté d'origine avait crée une rupture des solidarités traditionnelles*. (extrait d'un texte rédigé par M.N)

Dans les deux extraits précédents, nous constatons une absence totale de la subjectivité du locuteur. Un tel phénomène pourrait être justifié par deux facteurs : l'effacement du locuteur pour mettre en avant le thème traité et le phénomène de copié-collé. Notons aussi que l'effacement du locuteur est dû parfois à la nature de certains forums. C'est le cas des forums d'actualité où le locuteur n'est que le rapporteur des nouvelles diffusées par le journal de l'économie sur le site de *TV*5. C'est le cas de deux extraits suivants où le locuteur s'efface complètement en faveur de la mise en relief des nouvelles diffusées :

1- « *Le constructeur américain "Ford" a décidé de vendre le célèbre fabriquant britannique de voiture de sport "Aston Martin" à cause de difficultés financières*.» (extrait d'un texte rédigé par O.M)

2- « *la Chine poursuit sa conversion a l'economie capitaliste. L'Assemblée Nationale Populaire de Chine vient d'adopter une loi reconnaissant le droit a la propriété privée... Ce vote marque la fin de plusieurs années de débats et de controverses pour introduire la propriété privée en Chine communiste* » (extrait d'un texte rédigé par A.Z)

Dans certains textes des forums thématiques, peu d'apprenants ont dévoilé leur subjectivité pour exprimer leurs points de vue sur le sujet traité. C'est le cas des exemples suivants :

1- « *Enfin**, je** peux affirmer que la mondialisation a fait le monde comme une petite village* »
(extrait rédigé par V.M)

2- « ***Moi personnellement, j**'ai **pensé** que la mondialisation et globalisation et le même mais la vérité qu''l y a une différence entre les deux…..**je** peux dire en brève que la mondialisation c'est l'ouverture au monde entier*.» (extrait rédigé par I.E)

Après avoir souligné certains aspects de la mondialisation, les deux locuteurs ont manifesté, dans les deux exemples précédents, leur subjectivité à travers cette prise de position vis-à-vis du sujet traité. Cette prise de position est exprimée en utilisant les pronoms « *moi* et *je* » et l'adverbe « *personnellement* » ainsi que les verbes d'opinion « *penser* et *affirmer* ». Les deux extraits précédents soulignent une certaine subjectivité consensuelle du locuteur qui s'interpose entre d'une part, une subjectivité bien présente (voir les extraits des messages du forum d'échanges

notamment de la présentation personnelle) et d'autre part une subjectivité complètement absente.

3.2 - L'oralité dans les échanges écrits

Au cours des échanges produits dans le cadre des forums et du clavardage, nous assistons à une certaine oralité dans les textes écrits au sein de la communauté virtuelle. La présence de cette oralité vise principalement à pallier le manque du face-à-face et l'absence de données paraverbales et non-verbales. Celles-ci jouent un rôle capital dans l'ajustement des interactions en présentiel. Lors des échanges en face-à-face, l'être humain dispose de cinq signes paraverbaux qui ont une influence sur son discours : la vitesse d'élocution (le débit), l'intensité vocale, la hauteur de voix, le schéma prosodique et les productions vocales particulières. Plusieurs recherches ont déjà montré la présence de l'oralité dans les écrits médiatisés par l'ordinateur : Colot & Belmore (1996), Yates (1996) pour l'anglais, Anis (1998) ou Panckhurst (1998) pour le français. Pour désigner cette forme d'écrit oralisé, Anis (1998) met l'accent sur le terme « *parlécrit* » tandis que Hert (1999) introduit l'idée d'une « *quasi-oralité de l'écriture* ». Pour nommer la présence de l'oralité dans les échanges écrits en ligne, Marccocia (2004) souligne plutôt « ***faire du face à face avec de l'écrit*** » tout en défendant son point de vue : « *Parler de face à face plutôt que d'oral permet d'éviter certaines confusions (lorsqu'on parle d'oral, de quoi parle-t-on ? Du code ? Du style ?) et, avant tout, d'identifier nettement la conversation en face à face comme cadre de référence dans lequel s'inscrit la communication médiatisée par ordinateur, avec des caractéristiques qui ne sont plus seulement stylistiques mais interactionnelles et communicationnelles (canaux utilisés, fonctions des messages, structuration des échanges, etc.)* »

Il est à préciser que les interlocuteurs ont des difficultés à faire du face-à-face avec de l'écrit dans le cadre de la communication médiatisée par l'ordinateur à cause de l'absence des marqueurs personnels et les données paraverbales et non-verbales. C'est pourquoi, échanger par écrit en ligne pousse les internautes à recourir à certains procédés visant à représenter le verbal et le para-verbal :

3.2.1 - Les émoticons (Smileys)

Il s'agit d'une adaptation en caractères typographiques des *Smileys* qui sont des codes utilisés entre correspondants, représentant un petit visage créé à l'aide de caractères de ponctuation qui expriment l'humeur de l'émetteur d'un message (la colère, l'humeur, la joie, etc.). La principale francisation de ce terme est *binette*, recommandé par La Délégation générale à la langue française (DGLF) et l'Office québécois de la langue française (OQLF). Parmi ces binettes, nous en citons à titre d'exemple : (triste), (sourire), (clin d'œil), (incertain) et (fâché). Dans le cadre de la formation du FDA, certains apprenants ont recours à ces caractères spéciaux pour attirer l'attention des destinataires et pour exprimer leur état d'âme vis-à-vis du sujet abordé. En analysant les différents échanges écrits de la formation, nous constatons la présence de quatre types d'émoticons (Wilson, 1993, Moulhrons Dallies & Colin 1995 et Marccocia, 2000) :

- **Émoticons expressifs**

Ils servent à décrire l'état d'esprit du locuteur. C'est le cas de l'exemple suivant :

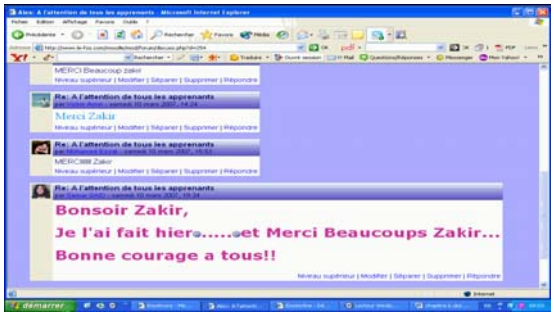


Figure 7: Exemple de l'utilisation des simleys

Cet exemple est assez significatif dans la mesure où il met en relief quatre réponses au même message. A.Z a rédigé un message d'avertissement contre le temps limité d'un exercice autocorrectif. Son message a eu quatre réponses. Dans les trois premiers messages, les apprenants remercient A.Z alors que la dernière réponse se distingue par la présence de deux binettes ( ), signe de tristesse. En fait, cette étudiante a réussi, grâce à l'utilisation des émoticons, à passer au moins

deux messages implicites. D'une part, on comprend qu'elle a eu une mauvaise note pour l'exercice en question et d'autre part les cinq points de suspension séparant les deux binettes représentent un moment textuel de tristesse et de regret. La majorité d'apprenants ont recours aux émoticons pour exprimer leurs états d'esprit vis-à-vis des problèmes rencontrés au cours de la formation :

« *Bonjour monsieur, je m'excuse parce je n'ai pas participee hier au clavardage..mais j'etais la depuis 9 : 19 mais je crois il y a une problème technique…parce que j'écris des messages et je ne les vois* » (Extrait du message rédigé par I.S)

Grâce à l'émoticon expressif, l'apprenant est en mesure d'exprimer sa colère face à son problème technique qui l'empêche de participer activement aux séances hebdomadaires de clavardage de la formation.

• Émoticons interprétatifs

Il s'agit des *smileys* qui aident les destinataires à comprendre les énoncés produits. C'est souvent le *smiley* de « clin d'œil » qui permet de lever les ambigüités des énoncés ironiques et humoristiques. C'est le cas de l'exemple suivant où une étudiante veut savoir, dans le forum portant sur le chômage, si son collègue a bien compris son explication :

« *Vraiment tu as compris….Merci dieu* *a ton service monsieur* »
(extrait d'un message rédigé par I.S)

• Émoticons permettant d'instaurer certains types de relations avec ses lecteurs.

C'est souvent le *smiley* de « souriant » qui est à la fois une façon d'exprimer son émotion et de donner une tonalité particulière à l'échange. Prenons l'exemple du passage suivant tiré de la séance du clavardage du 5 mars 2007 :

20:13 Hani: vous voyez, je suis démocratique
20:14 Marie: bien sur mons

20:14 Adham:
20:14 Samar: oui

20:14 Inas:
20:14 Omar: En plus genereux et malin

20:14 Samar:

Dans le passage précédent, le tuteur invite les apprenants à s'exprimer vis-à-vis des activités proposées dans le cadre de la formation. Alors, il tente d'établir une relation amicale avec ses apprenants en disant « *vous voyez, je suis démocratique* ». Les réactions des apprenants vont dans le même sens dans la mesure où ils répondent positivement à la phrase du tuteur. Mais leurs réponses sont différentes : trois apprenants utilisent la même émoticon ( ) dans le but de donner une tonalité amicale aux échanges Apprenants/Tuteur, un autre apprenant (M.N.) opte pour la rédaction d'une phrase « *bien sur mons* » et enfin O.M ajoute d'autres caractéristiques à la démocratie du tuteur : « *En plus genereux et malin* ». En fait, il se réfère à une conversation, déjà soulignée plus haut, sur *Skype* où le tuteur se dit «*malin*» lors de son suivi de la participation des apprenants sur l'Espace Éducatif du *FOS.COM.*

• Émoticons comme procédé de politesse

Ce type d'émoticons a pour objectif de désamorcer le caractère offensant d'un message. Les apprenants ont souvent recours à ce procédé dans leurs échanges avec le tuteur en signe de respect envers lui. C'est le cas des exemples suivants :

« *merci beaucoup monsieur…….* »
(extrait d'un message rédigé par S.S)
« *Merci Monsieur H….. une très belle image….* » (extrait d'un message rédigé par A.Z)

Il est à noter que le même émoticon peut avoir plusieurs fonctions sans être spécialisé dans une fonction particulière. Prenons l'exemple du *smiley* souriant « » qui peut exprimer les quatre fonctions déjà mentionnées plus haut : expressive, interprétative, procédé d'instaurer des relations et enfin procédé de politesse. Marccocia établit des relations entre les fonctions des *smileys* et certaines conventions stylistiques « *Les smileys ne renvoient donc*

pas qu'à des conventions stylistiques et on peut effectivement rapprocher ces quatre fonctions de celles du non verbal et du paraverbal dans la communication en face à face. La fonction expressive du non verbal et du paraverbal se fonde sur l'expression faciale des émotions de base (décrites par Ekman 1993). La fonction interprétative du non verbal renvoie à ce que Cosnier, par exemple, appelle la « mimogestualité connotative », qui participe à la constitution et à l'interprétation des énoncés. Par ailleurs, la communication non verbale et paraverbale contribue toujours au maintien de la relation et à la synchronisation interactionnelle (par le rôle des régulateurs, par exemple). » (Marccocia, 2004).

Il paraît important de souligner que certains locuteurs ont pris l'habitude d'utiliser systématiquement des émoticons dans leurs échanges au sein de la communauté virtuelle à tel point qu'ils maîtrisent leurs différentes fonctions.

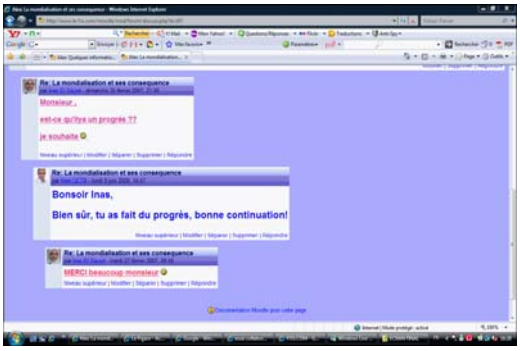


Figure 8: L'utilisation des smileys dans les échanges au sein de la formation

Dans l'exemple précédent, une étudiante (I.E) demande à son tuteur si elle a fait des progrès au cours de la formation. Vu qu'elle n'en est pas certaine, elle a recours à un émoticon pour exprimer son incertitude ( ).Une fois qu'elle a eu une réponse positive de la part du tuteur, I.E exprime sa joie et son remerciement en changeant l'émoticon utilisé (**).** De tels exemples indiquent clairement comment les apprenants ont réussi à utiliser des émoticons dans plusieurs situations différentes en vue de *faire du face-à-face avec de l'écrit*. Un tel procédé a donné certes de l'oralité aux échanges écrits en ligne dans le cadre de la formation.

3.2.2 - La ponctuation expressive

La ponctuation des échanges écrits se distingue non seulement par ses combinaisons graphiques mais aussi par ses valeurs expressive, émotive et affective. Il s'agit des conventions habituellement utilisées pour donner une dose d'oral aux écrits échangés en ligne. Citons à titre d'exemple le redoublement du point d'exclamation, du point d'interrogation, les points de suspension, etc. Voici des extraits tirés de la séance de clavardage menée le 26 février 2007 :

1-« 20:50 Omar: 2 actualites ou??? »
2-« 20:54 Hani: rédigez vos textes en utilisant vos propres mots!!!!! »

Dans les deux exemples précédents, le redoublement de la ponctuation expressive est assez significatif. Dans le premier exemple, O.M s'attache à savoir dans quel forum il doit rédiger les deux nouvelles d'actualité. Vu que plusieurs personnes interviennent en même temps sur *le chat*, O.M a répété le point d'interrogation pour attirer l'attention des autres sur sa question. Quant au deuxième exemple, il s'agit du tuteur qui a conseillé à ses apprenants de rédiger des textes dans les différents forums en utilisant leur propre vocabulaire afin de lutter contre le phénomène du copié-collé déjà souligné dans ce chapitre. Le redoublement du point d'exclamation exprime à la fois l'insistance sur ce point tout en attirant l'attention des apprenants. Notons que les apprenants utilisent à maintes reprises la ponctuation expressive dans leur forum d'échanges. Prenons le cas de l'exemple suivant :
-« *Bonsoir Ramyyyy, svp peut-tu m'envoyer la réponse de la demande du commande de votre entreprise ??????????* » (Message rédigé par S.S, 3 mars 2007).

Pour comprendre la fonction de la ponctuation dans cet exemple, il parait nécessaire de le contextualiser dans le déroulement de la formation. Les différentes entreprises créées par les quatre groupes ont pris l'initiative d'échanger des lettres sur des commandes faites selon les besoins de chaque entreprise. Alors S.S (G3) a envoyé un message de commande à l'entreprise de R.E (G4) pour lui demander des ordinateurs. Mais jusqu'au 3 mars, S.S n'a pas eu de réponse de la part du

G4 alors qu'elle devait déposer le devoir collaboratif le 5 mars. C'est pourquoi, elle a envoyé ce message en vue de précipiter la réponse de R.E. Pour ce faire S.S a recours à la ponctuation expressive en redoublant la dernière lettre du prénom de R.E « *y* » et le point d'interrogation pour exprimer l'urgence de sa demande. Le recours au redoublement de certaines lettres est un procédé récurrent dans les échanges écrits visant à exprimer une forte oralité. Soulignons les exemples suivants :

-*« Nous sommes le GROUPE (3) de Samar et Inas, nous avons déposé notre travail de l'entreprise et nous avons finiiiiiiiiiiiiiiiii BON COURAGE a TOUSSSSSSSSSSS….. »*

Dans l'exemple précédent, l'apprenant (S.S) a réussi à exprimer sa joie d'avoir finir son travail collaboratif en donnant une dimension orale à son message à travers le redoublement de deux lettres (*i* et *s*) dans (*fini* et *tous*). Un tel procédé permet à l'internaute de rendre sa production écrite à la fois vivante et dynamique.

3.2.3 - L'autoportrait

Dans le cadre des échanges écrits, certains apprenants ont tendance à personnaliser leurs messages en vue de se distinguer par rapport aux autres. D'où l'appellation des autoportraits qui « *permettent de limiter l'anonymat des auteurs de messages et d'en donner l'illusion*.» (Marccocia, 2004). Ainsi, certains apprenants ont essayé de se créer des autoportraits à travers l'utilisation d'une seule couleur pour rédiger leurs différents messages. C'est le cas de V.E qui a l'habitude d'utiliser la même couleur dans ses textes écrits dans les différents forums :

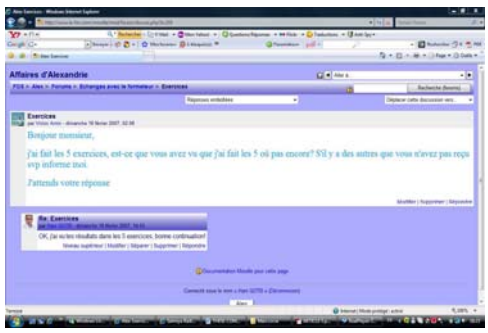


Figure 9: Exemple d'un autoportrait d'un apprenant

La personnalisation de la couleur des messages de V.A permet aux lecteurs de reconnaître leur locuteur sans lire sa signature. Un tel procédé est également suivi par S.S qui prend l'habitude de rédiger ses messages en rose. Il est à préciser que la présence de la photo de l'apprenant accompagnée de son message contribue certainement à personnaliser les textes rédigés dans les différents forums. Malgré la présence de ces signes personnels du locuteur, ce dernier s'attache parfois à signer ses messages en vue d'avoir une personnalisation maximale de ses messages. C'est le cas de l'exemple suivant de R.E (7 mars 2007) :

« *GROUPE 4*
R & M »

3.2.4 - Les capitales

Selon la nétiquette, la présence des capitales repose sur une convention d'interprétation des messages écrits selon laquelle les capitales ont une représentation para-verbale. En écrivant certaines lettres ou le texte entier en capitales, le locuteur fait connaître à ses interlocuteurs sa volonté de crier pour exprimer son état d'esprit. À travers ce procédé, nous constatons une amplification du verbale par l'accentuation linguistique. Parmi les nombreux messages produits dans les différents forums, nous pouvons citer l'exemple suivant :

« ***JOYEUSE FETE DE PAQUES A TOUTES ET A TOUS*** » (A.Z, 8 avril 2007)

Dans l'exemple précédent, nous remarquons qu'A.Z a écrit son message entier à la fois en lettres capitales et en gras pour souhaiter *« joyeuse fête »* à ses pairs qui célèbrent Pâques. L'utilisation des capitales accompagnées d'un émoticon « souriant » a pour but d'amplifier le verbal exprimé par ce message. Pour répondre aux messages de vœux à l'occasion de Pâques, M.N a suivi le même procédé en ajoutant l'aspect italique :

-« ***MERCI BEAUCOUP INAS*** » (Message rédigé par M.N, 9 avril 2007).

À travers ces deux exemples représentatifs, nous avons montré comment les apprenants ont mis en pratique le procédé des lettres capitales

pour amplifier du verbal dans leurs textes écrits.

3.2.5 - La « citation automatique »

Il s'agit d'un procédé qui permet d'inscrire la communication écrite médiatisée par l'ordinateur (CEMO), notamment celle de forums, dans le cadre de la conversation (Mondada, 1999). La fonctionnalité de forums rend visible la dynamique conversationnelle à travers la structuration d'écrits numériques. L'utilisation de certains logiciels ou de plateformes permet une insertion automatique de discours rapporté. Dans le cadre de différents forums de la formation du FDA, lorsqu'un locuteur répond à un message, une procédure automatique permet d'insérer le message initial dans son propre message en produisant ainsi une forme particulière de discours rapporté. « *Ces citations correspondent à des formes de discours rapportés au style direct, et se distinguent du message dans lequel elles sont rapportées par un chevron en début de ligne jouant le même rôle que les guillemets dans le discours rapporté à l'écrit* » (Marccocia, 2004). Cette procédure automatique aboutit à avoir une temporalité qui respecte l'ordre chronologique de la production des messages. C'est le cas de l'exemple suivant :

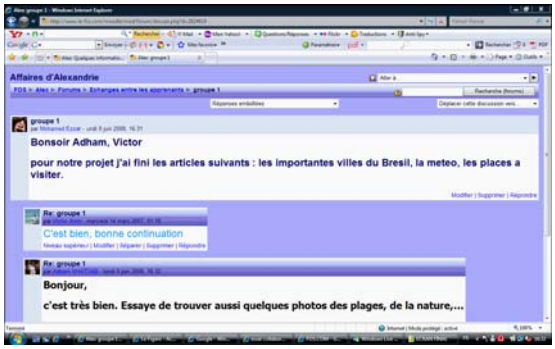


Figure 10: Exemple de la citation automatique dans les échanges entre les apprenants

En lisant l'exemple précédent, nous assistons à une conversation qui se déroule en temps différé selon un système de tours de rôle réalisés grâce à l'enchâssement de différents messages. Une telle procédure a pour objectif de contextualiser les messages et de les intégrer dans un cadre participatif et par conséquent dans un dynamisme argumentatif.

Voilà donc comment les participants à la formation ont mis en pratique ces différents procédés langagiers qui leur ont permis de donner de l'oralité ou plutôt de « *faire du face-à face avec de l'écrit* » dans les échanges produits dans les forums et le clavardage. Malgré que la formation du FDA se déroule à distance, les fonctions d'émoticons (expressif, interprétatif, etc.), la ponctuation expressive, l'autoportrait, les capitales et les citations automatiques donnent aux apprenants la possibilité de pallier leur absence physique tout en rendant leurs échanges à la fois vivants, dynamiques et interactionnels.

3.3 - Une temporalité discursive à trois vitesses

Les échanges discursifs de la formation du FDA se caractérisent par des temporalités différentes qui caractérisent les nombreuses situations de l'énonciation. « *La localisation temporelle en français s'effectue essentiellement grâce au double jeu des formes temporelles de la conjugaison verbale, et des adverbes et locutions adverbiales*» (Kertbrat-Orecchioni, 1997 : 46). En analysant les différentes productions discursives dans la formation, nous nous rendons compte qu'elles sont marquées par trois temporalités différentes. La première concerne la temporalité directe (synchrone) qui se fait en temps réel. Dans le contexte de la formation, les interlocuteurs sont présents dans le cadre des discussions sur *Skype* où le locuteur prend la parole tandis que son allocutaire l'écoute dans l'attente d'avoir son tour de parole pour devenir à un moment donné locuteur. Rappelons ce passage de guidage qui constitue un cas représentatif[4] des échanges menés sur *Skype* entre le tuteur et ses apprenants :

1- **T** : lancez le site / du fos com
2- **Etu 1** : [oui monsieur \
3- **Etu 2** : [ok monsieur \
4- **T** : et cliquez sur l'espace éducatif. ok /
5- **Etu 1** : oui \
6- **T** : connectez-vous / est-ce que vous êtes connectés /
7- **Etu1** : ok monsieur. Oui

Dans l'extrait précédent, nous remarquons que les interlocuteurs (tuteur et apprenants)

[4] Nous utilisons la convention de transcription de Mondada (2003)

assurent une situation d'énonciation directe qui se déroule en temps réel. Dans le premier énoncé, c'est le tuteur qui assure le rôle de locuteur qui s'adresse à ses allocutaires en disant « *lancez le site du fos.com* ». Les apprenants deviennent à leur tour des locuteurs lorsqu'ils prennent la parole pour répondre positivement à la demande de leur tuteur « *oui monsieur* » et « *ok monsieur* ». La deuxième temporalité dans les échanges de la formation est quasi-directe ou quasi-synchrone. Ce type de temporalité a marqué les différentes séances de clavardage. En fait, il s'agit d'une situation d'énonciation assez particulière dans la mesure où les interlocuteurs partagent la même salle de clavardage et échangent des énoncés par le biais de leur clavier. Dans ce contexte, certains interlocuteurs peuvent parfois quitter la situation d'énonciation tout en restant connectés sur le clavardage. Ils peuvent quitter leurs claviers pour répondre au téléphone, ouvrir la porte, etc. Dans ce cas, leurs co-énonciateurs ne sont pas capables de tenir compte de leur absence. D'où l'émergence de cette situation d'énonciation dont la temporalité est quasi-directe. Prenons le cas du passage suivant tiré d'une séance de clavardage menée le 26 février 2007 :

21 :04 Adham : rami ?
21 : 04 : Rami : bsr zakir ?
21 : 05 : Abdoul Zakir Toure : Inas
21 : 05 : Abdoul Zakir Toure : bsr Rami
21 : 05 : Inas : Oui Zakir
21 :05 : Adham : ramiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiii
21 :06 : Rami EMILE a quitté ce chat

Dans le passage précédent, un locuteur (Adham) a tenté d'appeler un des interlocuteurs présents sur le clavardage (Rami) en tapant son prénom suivi d'un point d'interrogation (*Rami ?*). Mais ce dernier était en train de saluer un autre interlocuteur (*bsr zakir*). Mais Zakir était, à son tour, occupé à appeler un autre interlocuteur (Inas). C'est vrai que les trois interlocuteurs (Adham, Rami et Zakir) sont connectés sur la même salle de clavardage mais ce passage nous montre qu'ils ne partagent pas une situation d'énonciation directe. Alors, Zakir a mis une minute pour saluer Rami, ce qui signifie que tous les deux sont dans une situation d'énonciation quasi-directe. Par contre, les tentatives d'Adham d'appeler Rami ont échoué dans la mesure où ce dernier a fini par quitter le clavardage sans lui donner aucune réponse. Reste à noter la temporalité différée qui marque les échanges écrits effectués dans le cadre de différents forums proposés dans le cadre de la formation. « *Il n'en va pas de même dans l'énonciation différée, dont la caractéristique essentielle est justement que le temps de l'énonciation n'est plus commun au locuteur et à l'allocutaire* » (Perret, 1994 : 12) La temporalité des forums est distinguée par trois aspects principaux par rapport aux échanges en présentiel (Mompaen, 2006) :

- La permanence de l'affichage (pas de volatilité des échanges comme dans le clavardage)
- L'asynchronicité : le temps des échanges est décalé, ce qui permet aux personnes déconnectées de participer ultérieurement aux échanges,
- Le temps est élastique : les échanges ne sont pas forcément linéaires, on peut revenir en arrière, relire une partie, sauter une autre, etc. permettant ainsi une souplesse temporelle aux participants aux échanges.

Ces trois caractéristiques permettent aux interlocuteurs de participer à la situation d'énonciation selon leur disponibilité temporelle. Alors leur présence physique ou virtuelle n'est plus nécessaire pour que les différents énoncés soient reçus par les allocutaires ciblés.

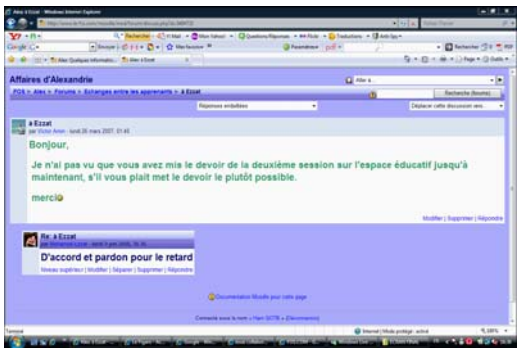


Figure 11: la temporalité différée des échanges produits entre les apprenants

Il est à préciser que cette temporalité différée permet aux interlocuteurs d'avoir une certaine souplesse temporelle lors de leur participation dans les différents forums de la formation. Un autre effet est à retenir, il s'agit de l'absence de la spontanéité dans les situations d'énonciation d'une temporalité différée. Or, les interlocuteurs prennent le temps nécessaire

pour réfléchir avant de rédiger leurs messages. Par contre, les situations d'énonciation directe (sur *Skype*) ou quasi-directe (sur le clavardage) exigent une réponse rapide de la part des interlocuteurs en vue de maintenir la situation de l'énonciation (cf. les différents extraits tirés des séances de clavardage et ceux de discussion sur *Skype*).

3.3.1 - Le « polylogue » dans les forums d'échanges

Il semble important aussi de souligner l'aspect *polylogue* dans les différents textes produits dans les forums de la formation. En fait, la polyphonie est définie comme « *co-production du sens en discours à partir du primat de la relation interlocutive* » (De Nuchèze, 1998 : 38) Dans le cadre de formations à distance, plusieurs études ont été menées sur la polyphonie dans les forums. « *Dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est «publique», lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme* » (Marcoccia, 1998 : 17) De son côté, Mangenot (2002) considère que l'aspect *polylogue* est une des caractéristiques principales de cette communication asynchrone. Du point de vue linguistique, l'ensemble des messages de forums concourt à construire un discours collectif grâce aux interventions des participants.

Dans ce contexte, Sidir et al. (2006) mettent en relation les forums de discussion et le récit polyphonique (Jakobson 1973, Mourlhon-Dallies et al., 2004). Sidir et al. précisent que le nouveau discours collectif est défini par un lieu (forum en ligne), une durée et des intervenants. Dans le cadre de la formation du FDA, nous constatons l'aspect de «*polylogue*» à travers la nature des forums qui sont à la fois publics et ouverts à tous les participants à la formation (*forums d'échanges, forums thématiques* et *forums d'actualité*.). Certains locuteurs affirment la polyphonie des forums à travers certaines formules d'adressage utilisées au début des messages. Nous en citons à titre d'exemple :

1- « *CoUcouU a tous et a toutes,*) (A.Z, 7 février 2007)
2-« *Bonsoir à tous*…) (S.S., 27 mars 2007)
3-« *Bonsoir tout le monde* » (R.E, 4 mars 2007).
4-« *Bonjour tout le monde* » (le Tuteur, 20 février 2007).

Soulignons qu'au sein de cette polyphonie, certains locuteurs adressent leurs messages spécialement à des groupes ou à personnes particulières. Alors, ils sont amenés à changer leurs formules d'adressage. C'est souvent le cas des apprenants qui s'adressent au tuteur ou lorsque ce dernier rédige un message à l'attention d'un apprenant particulier:

1-« *Bonjour Zakir* » (le tuteur, 19 mars 2007)
2-« *Bonjour Adham* » (le tuteur, 12 mars 2007)
3-« *Bonjour Omar et Mohamed Anwar* » (le Tuteur, 18 février 2007)
4-« *Bonjour Monsieur* » (I.S, 13 mars 2007)

Il est à préciser que cette polyphonie dans les forums d'échanges aboutit à animer un cadre participatif (Marccocia, 2002) dans lequel les interlocuteurs sont amenés à réaliser une écriture collective marquée par son dynamisme. « *Un forum de discussion peut donc être dynamique défini comme un document numérique dynamique et collectif* » (Ibidem). Dans le cadre de la formation du FDA, nous remarquons ce dynamisme collectif notamment dans les forums d'échanges entre les pairs ou avec le tuteur (voir les différents exemples proposés dans la partie consacrée à la construction des relations interpersonnelles). Par contre, ce dynamisme collectif est quasiment absent dans les forums thématiques ou dans celui d'actualité. Nous avons déjà souligné que les échanges écrits dans les forums thématiques et d'actualité sont dans la plupart des cas bidirectionnels (Apprenants/Tuteur). Parmi les rares exemples de la polyphonie dans les forums thématique, nous pouvons citer l'exemple suivant :

Figure 12: exemple de la polyphonie au sein de la communauté de paroles

Rappelons que cette absence de la polyphonie dans ces forums est due au fait que les apprenants considèrent les forums thématiques et d'actualité comme une activité purement individuelle, ce qui n'a pas permis malheureusement de réaliser une réflexion collective sur les thèmes proposés.

3.4 - La faible présence de l'alternance codique dans les échanges

Selon Gumperz (1989) l'alternance codique (*code-switching*) peut être définie comme la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. L'alternance codique peut prendre trois formes principales :

- Intraphrastique : il s'agit des structures syntaxiques appartenant à deux langues qui coexistent à l'intérieur d'une même phrase,
- Interphrastique ou phrastique : il s'agit d'une alternance de langues au niveau de phrases ou de fragments de discours dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre les interlocuteurs,
- Extrasphrastique : lorsque les segments alternés sont des expressions idiomatiques ou des proverbes.

Dans le cadre de la formation du FDA, les apprenants sont invités à utiliser uniquement le français dans tous leurs échanges (forums, clavardage et sur *Skype*) et dans les différentes activités (travaux collaboratifs, forums thématiques, etc.) Une telle contrainte a pour objectif d'inciter les apprenants à réaliser une utilisation maximale de la langue cible. C'est pourquoi, la langue maternelle des apprenants (l'arabe et le bariba, langue locale au nord du Bénin) est complètement exclue tout au long de la formation. Pourtant, nous constatons une faible présence de l'alternance codique notamment dans les échanges Apprenants/Apprenants. Prenons l'exemple du passage suivant tiré d'un clavardage du 12 février 2007 entre deux apprenants :

18:37 Samar: heyyyyy
18:37 Omar: c'est fini samar
18:37 Samar: oui
18:38 Samar: bas ana a3adt shewaya lama kont f el koleya
18:38 Samar: w makamltsh el mohadra
18:38 Omar: 2alou eih????
18:38 Samar: 7asebona allah w ne3ma al wakeel
18:39 Omar: samar j'espere q'on doit parler en francais
18:39 Samar: ca vaaaa
18:40 Samar: il faut cette semaine de parler
18:40 Samar: du chomage
18:40 Samar: les causes ,consequences et solutions
18:40 Samar: aussi
18:41 Samar: et le depposer sur le forum du chomage
18:41 Omar: une nouvelle forume
18:42 Samar: oui monsieur omar
18:43 Samar: et pour les 5 exercices
18:43 Samar: tu les sais
18 :43 Omar : oui
18 :44 Omar : samar parle moi sur le msn
18 :44 Samar : on va faire quoi ?????????????

Selon le passage précédent, comme Omar avait des cours à l'Université d'Alexandrie, il n'a pas assisté à la séance de clavardage organisée tous les lundis à 20 h (heure française). Alors, il discute avec sa collègue Samar qui était présente à cette séance. Ce passage est marqué par une alternance codique *interphrastique* du français et du dialecte égyptien. La conversation commence en français mais c'est Samar qui prend l'initiative de discuter en dialecte égyptien, ce qui a amené Omar à répondre en utilisant la même langue que son interlocuteur. Pour souligner les phrases de l'alternance codique, nous les avons rédigées en gras. Il s'agit de quatre interventions pouvant être traduites ainsi :

18:38 Samar: mais j'ai raté un peu quand j'étais à la fac
18:38 Samar: et je n'ai pas assisté au cours jusqu'au bout

18:38 Omar: Qu'est-ce qu'ils ont dit ?
18:38 Samar: nous nous en remettons à Dieu

Notons que dans la dernière phrase en dialecte égyptien de Samar (*nous nous en remettons à Dieu*), elle ne répond pas à la question d'Omar (*Qu'est-ce qu'ils ont dit ?*) mais elle continue son intervention comme si elle était dans un monologue pour exprimer sa fatigue. Nous pensons que la présence de ce passage d'alternance codique est due à deux facteurs principaux. Le premier est l'absence du tuteur qui a permis aux interlocuteurs d'avoir un espace quasi-privé où ils ont la possibilité de choisir leur langue de communication (le dialecte égyptien). Quant au deuxième facteur, il s'agit de l'habitude des apprenants de dialoguer en ligne (par exemple sur le *MSN*) où ils gardent leur langue maternelle comme une langue de communication. Après quatre phrases produites en arabe égyptien (3 de Samar et une seule d'Omar), ce dernier se rend compte que leur conversation pourrait être lue par le tuteur. Alors Omar demande à Samar de reprendre leur conversation en français. Nous assistons donc à une sorte d'autosurveillance ou d'autocensure qui se crée chez les apprenants. Un tel phénomène mérite d'être souligné pour comprendre les effets des TIC sur les interactions Apprenants/Apprenants. Dans le cadre d'apprentissage en présentiel, les apprenants ont généralement la liberté de choisir, hors du cours, leur langue de communication sans aucune contrainte de la part d'enseignant. Par contre, dans le cadre de formations à distance, les TIC dotent l'enseignant ou le tuteur de certains outils qui lui permettent de suivre, voire surveiller tous les échanges qui se déroulent au sein de l'espace virtuelle consacré à l'apprentissage. Pour échapper à la surveillance du tuteur, Omar finit par demander à son interlocuteur de poursuivre leur dialogue sur le *MSN* pour avoir plus de liberté dans leurs interactions.

3.5 - Des abréviations de certains termes

Pour définir une abréviation, le *Dictionnaire des sciences du langage* souligne « *Le terme d'abréviation est fréquemment employé de manière très générale pour désigner tout type de réduction formelle d'un segment linguistique* » (Neveu, 2004 : 8) Le même dictionnaire distingue plusieurs types d'abréviation à savoir : *réduction graphique d'une unité lexicale*, *réduction par siglaison d'une unité polylexicale* et *réduction par troncation d'un morphème, d'une syllabe ou d'un groupe syllabique*. Le recours aux abréviations par certains apprenants a marqué certains écrits notamment ceux qui ont été produits dans le cadre de clavardage. Ils ont souvent tendance à faire une réduction graphique d'une unité lexicale. Nous relevons par exemple les cas suivants : *msr, mons, mr, ms* et *mos* pour «*Monsieur*», *diff* pour «*difficile*», *moh* pour «*Mohamed*», *par ex.* pour «*par exemple*», *ex* pour «exercice», *bcp* pour «beaucoup», *docs* pour «*documents*», etc. Dans certains cas, nous trouvons des cas d'une réduction par siglaison d'une unité polylexicale comme par exemple *svp* pour «*s'il vous plait* » et *cad* pour «*c'est-à-dire*».

4 - CONCLUSION

À travers cette présentation, nous avons essayé de mettre en lumière les principales spécificités discursives qui ont marqué les différents échanges de la formation du FDA. Certes, la formation se déroule à distance mais ceci n'a pas empêché les membres de la communauté virtuelle (tuteur et apprenants) d'affirmer leur subjectivité dans les différents échanges. De même, cette communauté a réussi à « *faire du face-à-face avec l'écrit* » pour reprendre les termes de Marccocia (2004), grâce à l'utilisation de certains procédés (émoticons, lettres capitales, ponctuation expressive, etc) déjà soulignés à l'appui des exemples tirés de la formation. Nous avons montré aussi comment le recours aux TIC dans la formation a créé trois types de temporalité discursive dans les différents échanges : temporalité synchrone ou directe (sur *Skype*), temporalité quasi-synchrone (sur le clavardage) et une temporalité asynchrone ou différée (les forums). De même, nous avons remarqué la présence de « *polylogue*», notamment dans le cadre des forums d'échanges, qui a favorisé un dynamisme collectif au sein de la communauté d'apprentissage. Quant à l'alternance codique dans la formation, elle est quasiment absente, pourtant le cas analysé plus haut est assez significatif dans la mesure où il montre comment les TIC peuvent influencer le choix de la langue de communication même pendant l'absence du tuteur.

CONVENTION DE TRANSCRIPTION DE MONDADA (2002)

/	intonation montante
\	intonation descendante
:	allongement
Soulignement	insistance
[	chevauchement
-	troncation
.	pause
(7s)	pause quantifiée en secondes
xxx	inaudible

BIBLIOGRAPHIE

ANIS, J. (1998) *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Méthodes en sciences humaines.

BENVÉNISTE, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

BRUILLARD, M. (2006) Le forum de discussion : un cas d'école pour les recherches en EIAH , *Revue STICEF*, volume 13. Disponible sur : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/sticef_2006_ns_edito.htm#(Mangenot

COLOT, M. & BELMORE, N. (1996) Electronic Language: A new variety of English, In HERRING, S.-C. (ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins, p13-28.

DE NUCHÈZE, V. (1998) *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan.

HERT, P. (1999) Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne, *Réseaux* n°97, Hermès, p213-259.

GUMPERZ, J.-J. (1968) The Speech Community. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Macmillan, p381-387. Repris In GIGLIOLI P. P. (ed.) Language and Social Context, London : Penguin, 1972, p219-231.

GUMERZ, J.-J. (1989) Discourse strategies, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. fr. sauf chap.6 et 7 : *Sociolinguistique Interactionnelle* : une approche interprétative, Paris, L'Harmattan.

JAKOBSON, R. (1973) *Questions de poétique*, Paris, Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997), *L'énonciation*, Armand Colin.

LABOV, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Philadelphia.

MAINGUENEAU, D. (2000) *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan/HER.

MANGENOT, F. (2002) Forums et formation à distance : une étude de cas. *Éducation permanente* 152, p109-119.

MARCOCCIA, M. (2002) Les communautés en ligne comme communautés de paroles. Journées d'études *« Internet, jeu et socialisation »*, 5 et 6 décembre ENST Paris,. Disponible sur : http://www.institut-telecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf

MARCCOCIA, M. (2004) La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face-à-face. Journée d'études de l'ATALA, *« Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mail, forums ; chats, SMS, etc.) »*, Paris, 4 juin.

MONDADA, L. (1999) Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 2-1, p3-25.

MONDADA, L. (2002) Pratiques de transcription et effets de catégorisation. In BONU, B. (éd.) *Transcrire l'interaction.* Numéro spécial pour *Cahiers de Praxématique* 39, Université Paul Valery-Montpellier III, p45-75

MOURLHON–DALLIES, F. (2006) Apprentissage du français en contexte professionnel: état de la recherche. In *Apprendre le français dans un contexte professionnel*, Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), p28-33.

NEVEAU, F. (2004) *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand Colin

PANCKHURST, R. (1998) Analyse linguistique du courrier électronique. In GUEGUEN, N. & TOBIN, L. (éds.) *Communication, société et internet*, Paris, L'Harmattan, p47-60.

PERRET, M. (1994) *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Armand Colin.

RAKOTONOELINA, F. (2002) Écriture numérique et révolution des genres ? Anamorphose du genre « Débat public ». Actes du Colloque *Écritures en ligne : Pratiques et communautés*, Université de Rennes 2, 26-27 septembre. Disponible sur : http://www.arald.org/pdf/dossiersenligne/Actes_2_collo_ecritures_def2.pdf

ROULET, E. (1999) *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*, Paris, Didier, 1999.

SIDIR, M., LUCAS, N. et GIGUET, E. (2006) De l'analyse des discours à l'analyse structurale des réseaux sociaux : une étude diachronique d'un forum éducatif. *Revue STICEF*, Volume 13,ISSN : 1764-7223. Disponible sur : http://sticef.org p389-392.

YATES, S.-J. (1996) Oral and Written Linguistic Aspects of Computer Conferencing : A Corpus Based Study. In HERRING S.-C. (ed.), *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins, p29-46.

WILSON, A. (1993) A Pragmatic device in electronic communication, *Journal of Pragmatics.*

SITOGRAPHIE

- FOS.COM : www.le-fos.com

- Le journal de l'économie sur TV5 : http://www.tv5.org/TV5Site/info/jt_eco.php

- Le site de Skype : http://www.skype.com/intl/fr/helloagain.html