

Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance

Charlotte Dejean-Thircuir
 Université de Grenoble, Laboratoire Lidilem
charlotte.dejean@u-grenoble3.fr

Compte rendu de pratiques

Résumé

Cet article vise à montrer de quelles façons des étudiants d'un Master 2 professionnel de didactique des langues engagés dans la réalisation d'une tâche collaborative à distance sont amenés à mettre en œuvre et à développer des compétences interactionnelles et des compétences instrumentales en construisant des schèmes d'utilisation de l'outil de communication qu'est le *chat*, dans ce contexte particulier. Cette étude s'inscrit dans le champ de la communication pédagogique médiatisée par ordinateur; l'analyse des interactions verbales entre étudiants s'appuie sur des outils issus du champ de la pragmatique linguistique interactionniste.

Mots-clés

Échanges quasi synchrones, *chat*, compétences interactionnelles, compétences instrumentales, collaboration, système d'alternance des tours

Abstract

This article aims at showing the way students use the text chat whilst engaged in a collaborative task with peer students as part of a master degree program in online language education. It focuses on the way participants develop interactional and instrumental skills by creating schemas of use with this communication tool for training purposes. This study belongs to the field of computer mediated pedagogical communication. The analysis of the verbal interactions between students dwells on analytic tools grounded in the pragmatic and interactionist frameworks.

Keywords

Quasi-synchronous computer-mediated communication, chat, interactional skills, instrumental skills, verbal interactions, turn taking system



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v07_n01_33.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Développer des compétences interactionnelles en collaborant à distance

Dans le cadre d'un cours de Master 2 de didactique des langues à distance, des étudiants sont engagés par petits groupes de quatre ou cinq dans la réalisation d'une tâche collaborative, pendant un mois. Tous leurs échanges pour effectuer ce travail doivent avoir lieu sur la plateforme de formation Moodle, avec les outils mis à leur disposition, forum, *chat* (clavardage) et wiki. La très grande majorité des étudiants qui suivent cette formation participent pour la première fois à une expérience collective de ce type (réaliser une tâche collaborative en ligne) et de fait, l'utilisation du *chat* dans un tel contexte ne leur est pas familière; si certains ont l'habitude d'utiliser cet outil de communication, c'est plutôt pour des échanges informels avec des amis ou des membres de la famille. Pour réaliser la tâche qui leur est proposée, les étudiants sont vivement invités à se servir de l'outil *chat* mais ils n'y sont pas contraints. Or, malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour l'utiliser, la grande majorité des groupes d'étudiants y ont recours à plusieurs reprises au cours de la tâche. Ce constat nous a donc amenée à nous interroger sur les usages développés par les étudiants afin d'interagir à plusieurs (dans des polylogues) dans le cadre d'échanges fortement finalisés par la réalisation d'une tâche. À travers l'analyse des interactions verbales, nous mettrons en relation l'appropriation de l'outil par les étudiants avec la mise en œuvre de leurs compétences interactionnelles, ce qui permettra de rendre compte du développement de leurs compétences instrumentales. Par compétences interactionnelles, nous entendons « les procédés que les interlocuteurs emploient méthodiquement pour organiser leur interaction » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 167) en lien avec les règles qui régissent l'alternance des tours de parole, la gestion des thèmes et l'organisation de la rencontre. À propos des compétences instrumentales, on se réfère à la notion d'instrument telle que définie par Rabardel (1995, p. 93) « comme une totalité comprenant à la

fois un artefact (ou une fraction d'artefact) et un ou des schèmes d'utilisation ».

Cette étude s'inscrit dans le champ de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et s'appuie sur des outils d'analyse qualitative issus de différents courants constitutifs de la pragmatique linguistique interactionniste tels que l'analyse conversationnelle et l'analyse du discours.

Nous commencerons par présenter quelques éléments du contexte de production des données étudiées ainsi que le corpus exploité pour cet article. Nous nous arrêterons ensuite sur quelques-unes des spécificités conversationnelles des échanges par *chat*, mises au jour par des chercheurs du domaine de la CMO. Les résultats de l'analyse concernant les stratégies développées par les étudiants pour conduire des négociations constitutives des tâches collaboratives et se donner des règles d'organisation des échanges seront abordés dans les deux dernières parties.

Présentation du contexte et des données

Contexte

Les données décrites et analysées dans le cadre de cette étude sont issues d'un cours à distance de Master 2 professionnel en didactique des langues, proposé à l'Université du Maine. Ce cours se déroule entièrement à distance et s'intitule « Apprentissage collaboratif à distance et réflexivité »¹. Sur le plan des contenus, les tâches collaboratives réalisées par les groupes d'étudiants sont toutes liées à la formation à distance. Il s'agit par exemple de concevoir un questionnaire d'évaluation du master destiné aux étudiants inscrits dans cette formation ou encore de préparer et réaliser un entretien par

1 Précisons que ce cours a déjà fait l'objet d'une recherche (Dejean-Thircuir, 2008) ayant pour objectif d'observer et de dégager des indicateurs révélateurs du processus de collaboration et de la constitution d'une micro-communauté d'apprentissage dans un groupe de travail.

chat d'un spécialiste de la formation à distance en lien avec un projet de formation à distance (« Le français en première ligne » (FPL)², Galanet³, l'usage des blogues en contexte de formation).

Grâce à ces activités, les étudiants sont censés expérimenter le travail collaboratif et s'appropriier un certain nombre de notions liées à la formation ouverte et à distance. La tâche doit être réalisée en trois semaines; un déroulement chronologique avec différentes étapes intermédiaires est fourni aux étudiants, et un certain nombre de ressources et d'outils sont mis à leur disposition (forum, *chat*, wiki). À l'issue de la tâche, les étudiants doivent participer à un forum réflexif d'une semaine dans lequel ils sont invités à rendre compte de leur expérience de travail collaboratif en évoquant différents thèmes : l'organisation du travail, les relations dans le groupe, l'intérêt de la tâche et l'utilisation des outils (intérêt, limites), etc. Précisons que le déroulement du travail collaboratif est public, en ce sens que les autres étudiants du cours qui n'y participent pas sont invités à être observateurs du travail réalisé, dans la perspective de pouvoir ensuite intervenir dans le cadre du forum réflexif et échanger avec ceux qui ont réalisé la tâche. C'est afin de permettre aux autres étudiants et au tuteur de consulter aisément les productions et les échanges des groupes engagés dans une tâche qu'il était vivement recommandé aux étudiants de travailler sur la plateforme et d'utiliser de préférence les outils proposés par celle-ci. Cette consigne n'a pas empêché certains groupes d'utiliser Skype ou MSN, par exemple, soit par souhait d'avoir des échanges non publics, soit parce qu'ils rencontraient de trop grosses difficultés pour utiliser le *chat* de Moodle. Dans ce dernier cas, ils avaient pour consigne d'enregistrer leurs échanges et de déposer sur leur forum le fichier contenant ces derniers.

2 Voir la présentation du projet à l'adresse suivante : <http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne>

3 <http://www.galanet.eu/>

Corpus

Pour ce travail, nous avons choisi de nous focaliser sur l'étude de quatre groupes d'étudiants qui ont tous organisé plusieurs rencontres par *chat*. Ces quatre groupes sont issus de deux promotions différentes : l'année 2005-2006 pour les groupes A et B, l'année 2006-2007 pour les groupes C et D⁴. Chaque année, sept groupes d'étudiants ont participé à ces tâches collaboratives. Plusieurs critères sont intervenus dans la sélection des quatre groupes pour cette recherche. Il fallait bien entendu qu'ils aient eu recours au *chat*, ce qui était fortement recommandé mais non obligatoire⁵, qu'ils l'aient utilisé à plusieurs reprises tout au long de la tâche pour des rencontres d'une durée supérieure à une heure et, enfin, que les membres des groupes aient participé à des rencontres polylogales et pas simplement à des interactions à deux participants. Compte tenu de l'importante masse de données que représente l'ensemble de ces rencontres, d'une durée moyenne de deux heures, nous avons étudié trois interactions polylogales réparties tout au long de la tâche (au début, au milieu, à la fin), pour chacun des groupes, l'objectif étant de pouvoir observer des phénomènes récurrents d'un groupe à l'autre.

4 Ces quatre groupes sont différents de celui qui avait été étudié dans le précédent article portant sur le même cours (Dejean-Thircuir, 2008), car le groupe retenu pour cette autre étude était particulièrement peu représentatif de l'ensemble des autres groupes, compte tenu de son engagement quantitativement bien supérieur à tous les autres (évalué grâce au nombre de messages sur forum ainsi qu'au nombre et à la durée des *chats*).

5 L'un des objectifs de ce cours était en effet de les amener à expérimenter différents outils dans le cadre d'un travail collaboratif, cependant, ils avaient la liberté de s'organiser comme ils l'entendaient. De ce fait, il est arrivé à certains groupes d'utiliser le forum et le wiki uniquement.

Le corpus d'analyse comprend donc les traces des échanges par *chat* mais aussi, les messages déposés par les étudiants sur les forums réflexifs dans lesquels ils thématisent leur usage du *chat*. Ces discours, qui constituent des données d'une autre nature que les échanges par *chat*, permettent d'accéder à certaines représentations des étudiants susceptibles d'éclairer les analyses réalisées à partir des échanges. Pour effectuer cette étude empirique de type qualitatif, une phase d'exploration globale sur le « principe d'observation par balayage » (Atifi, Gauducheu et Marcoccia, 2005) a d'abord été réalisée afin de repérer puis d'analyser des phénomènes saillants concernant l'organisation du système d'alternance des tours, la gestion des thèmes et l'organisation de la rencontre.

Dans la partie qui suit, nous pointons certaines spécificités des échanges par *chat* mises au jour par des chercheurs du champ de la CMO qui se sont intéressés précisément à l'étude des mécanismes conversationnels dans ces échanges, en contexte non formel. Cette étape constitue un préalable nécessaire pour pouvoir ensuite étudier la façon dont des acteurs vont interagir avec cet outil dans un contexte spécifique.

Quelques caractéristiques conversationnelles des échanges par *chat*

Des échanges quasi synchrones

Dans le cadre d'échanges par *chat*, les participants sont en coprésence temporelle et communiquent par écrit. Ils partagent « un espace virtuel et un maintenant » (Blandin, 2004, p. 372). Il s'agit donc d'échanges en temps réel, que l'on peut qualifier de quasi synchrones (« *quasi-synchronous computer-mediated communication* ») à la suite de Garcia et Jacobs (1999, cités par Zitzen et Stein, 2004, p. 987) qui ont eux-mêmes emprunté cette idée à Kiesler et al. (1985, cités par Zitzen et Stein, 2004, p. 987) : « *there is (...) a definite asynchronous quality event to synchronous computer conferences.* ». La quasi-

synchronie, ou synchronicité imparfaite, provient de la dissociation entre le moment de production d'un tour et celui de sa publication, mais elle est variable; elle dépend du type de *chat* utilisé, du débit de connexion internet dont disposent les participants et des fonctionnalités offertes par le *chat* permettant ou non de voir lorsque l'un des participants est en train d'écrire un message. Dans le cas du corpus étudié, les groupes ont utilisé le *chat* de la plateforme Moodle qui est particulièrement lent, n'offre pas la possibilité de visualiser si une personne est en train d'écrire et soumet parfois les participants à des dysfonctionnements les obligeant à se déconnecter puis à se reconnecter ensuite. Ces limitations techniques ont parfois accentué les difficultés d'échanger inhérentes au *chat* mais elles ne sont pas exceptionnelles et, en ce sens, représentent une des dimensions des situations de *chat* à prendre en compte.

Modifications du système d'alternance des tours du fait du média

Grâce aux travaux de Sacks, Schegloff et Jefferson (1974) qui ont développé le champ de l'analyse conversationnelle, on sait que la conversation parlée s'organise grâce au système d'alternance des tours de parole. Celui-ci repose sur un certain nombre de règles et permet la coordination des actions verbales individuelles des interactants. Dans chaque tour, il existe une place transitionnelle pertinente (*transition relevant place*) où le changement de locuteur peut s'effectuer en respectant deux principes fondamentaux : un chevauchement minimum et une absence de silence prolongé entre les tours (*no gap, no overlap*).

Dans la conversation par *chat*, la pertinence de ces principes est très largement remise en cause, comme l'ont montré notamment Verdier, de Fornel et Bays (2006, p. 58-59) dans le rapport d'un programme de recherche sur le « Rythme et les temporalités de la communication électronique » :

- Il ne peut y avoir qu'un seul « tour d'écriture » à la fois. Le problème de la gestion des chevauchements ne se pose pas, il est réglé par la machine.

- Les tours des participants se succèdent dans l'ordre de positionnement déterminé par le serveur.
- Comme en face à face, des procédures d'allocation de tours sont utilisées, c'est-à-dire qu'un participant peut sélectionner un locuteur ou s'autosélectionner comme prochain locuteur, mais
- il y a une marge d'aléatoire d'ordre technique : un locuteur qui a été sélectionné peut répondre, et voir sa contribution différée et affichée à l'écran de façon décalée.

Ainsi, les participants sont-ils « soumis à une marge d'aléatoire dans la prise de tour » (Verdier *et al.*, 2006, p. 58) et la contrainte d'adjacence entre les tours de parole n'est-elle pas respectée. Cependant, comme l'affirment encore ces auteurs, si les participants s'efforcent de gérer ces prises de tour, la gestion échappera au dispositif technique, en revanche, « moins le placement interactionnel des tours d'écriture est traité comme un enjeu interactionnel, plus on assiste à des modalités d'enchaînement séquentiel relâché, et par conséquent à la création d'un espace interactionnel diffus, peu focalisé » (Verdier *et al.*, 2006, p. 59). Cette marge d'aléatoire dans la succession des tours peut aboutir, comme l'a bien montré Herring (1999), à ce que le produit de ces échanges puisse être considéré comme incohérent, du fait du phénomène de « *topic migration* » (Crystal, 2001) ou « dispersion des topics ».

La dispersion des topics

Herring (1999) souligne que la multiplication des thèmes est une caractéristique des polylogues, mais ce phénomène est exacerbé dans la communication par *chat* du fait de l'absence de *feed-back* des interlocuteurs lorsqu'un participant compose une intervention⁶. Plusieurs participants peuvent ainsi écrire un message simultanément sans avoir connaissance du fait que d'autres sont en train d'écrire. Lorsque

6 Disjonction entre contexte de production et contexte de réception pour Zitzen et Stein (2004, p. 991).

des participants réagissent à des messages différents, on s'éloigne du thème initial et de nouveaux thèmes apparaissent. Ainsi, échanger par *chat*, qui plus est dans des polylogues, c'est se confronter à des difficultés du type croisements d'échanges, ruptures d'enchaînement, diversification des thèmes traités simultanément, échanges inachevés, etc.

Partant des résultats de ces recherches, on pourrait considérer a priori que le *chat* n'est pas un outil approprié pour avoir des discussions élaborées et suivies afin de progresser dans la réalisation d'une tâche, qui plus est lorsqu'il s'agit d'échanges polylogaux dont on sait qu'ils sont par nature plus complexes du point de vue de l'organisation séquentielle que des dialogues. Les difficultés de ces échanges sont en effet largement soulignées par les étudiants observés dans le cadre des forums réflexifs⁷ :

(C) « *conversations parallèles, questions restées en suspens, malentendus, etc. (tout cela a été dit par G), autant de difficultés qui seraient levées à l'oral (la cacophonie s'entend!)* »

(Divers locuteurs) « *cafouillage* », « *cacophonie* », « *perdre du temps* », « *au final peu de décisions et d'efficacité* », « *frustrant* », « *il est difficile de retenir le contenu de nos propos* »

Dans ces fragments de discours, les étudiants évoquent les incohérences, les difficultés à suivre les échanges, l'impression de confusion, la dilution de l'information ou encore la surcharge cognitive. Mais en même temps, les étudiants (souvent les mêmes) se positionnent favorablement par rapport à l'utilisation de l'outil en soulignant que les échanges synchrones permettent malgré tout d'avancer :

(M) « *Pour ma part les moments les plus productifs du groupe était lors des chats où on avait vraiment la sensation d'avancer [...].* »

(F) « *sorte de moment d'accélérateur des décisions prises : « espace de négociation », comme dit A.* »

7 Les extraits issus des forums réflexifs sont présentés en italique afin de les distinguer des extraits de corpus issus des échanges par *chat*.

(R) « j'ai souvenir de quelques moments de débat et de discussion très riches, la synchronie favorisant la spontanéité [...] »

Herring (1999) explique que face aux problèmes de cohérence rencontrés lors des échanges par *chat*, dans certains cas, les participants aux *chats* s'efforcent de pallier les difficultés d'interaction inhérentes à l'outil alors que dans d'autres, les interlocuteurs jouent de ces incohérences, de ces ruptures et discontinuités. Comme nous allons le montrer, les étudiants observés se situent dans la première catégorie et mettent en œuvre diverses procédures pour tenter d'accroître l'efficacité de leurs échanges et progresser dans la tâche.

Des négociations pour collaborer

Rappelons que les étudiants sont engagés dans une tâche collaborative. « *Collaboration is a process by which individuals negotiate and share meanings relevant to the problem-solving task at hand* (La collaboration est un processus par lequel des individus négocient et échangent des significations pertinentes par rapport à une tâche de résolution de problème) » (Roschelle et Teasley, 1995). La construction et le maintien d'une conception partagée de la tâche supposent que les participants négocient entre eux différents aspects de cette tâche : l'organisation du travail collectif, la définition du produit final, la clarification de notions théoriques en lien avec les contenus de la tâche, etc. (Dejean-Thircuir, 2008). Les négociations sont donc des activités langagières constitutives des tâches collaboratives. La notion de « négociation », telle qu'elle est envisagée le plus souvent, et définie par des chercheurs interactionnistes comme Kerbrat-Orecchioni (1984; 2004) ou Traverso (2004), implique nécessairement un désaccord entre les participants et la mise en œuvre de procédures pour le dépasser.

Grâce à l'analyse d'un extrait d'échange par *chat*, nous allons montrer que les étudiants parviennent à conduire de véritables négociations pour gérer des

zones de discordance liées à l'accomplissement de la tâche, malgré certaines caractéristiques conversationnelles des *chats* évoquées précédemment (incohérence, dispersion des thèmes, confusion, etc.).

Dans cet extrait, les quatre étudiants engagés dans l'échange négocient à propos d'une des finalités de la tâche à accomplir. Ce groupe a pour consigne de réaliser un entretien par *chat* avec une enseignante-chercheuse engagée dans un projet d'apprentissage des langues à distance, grâce à une plateforme permettant des échanges audio-graphiques synchrones (Lyceum)⁸. Pour préparer cet entretien, les étudiants doivent donc lire des articles portant sur le projet en question et sur certaines problématiques générales liées à la formation à distance soulevées par le projet étudié. Au cours de la séquence présentée ici, les participants tentent de déterminer qui sont les destinataires de cet entretien. Doivent-ils le faire pour eux principalement, afin d'approfondir ce qu'ils ont appris grâce à la lecture d'articles, ou pour les autres étudiants, qui suivent le même cours qu'eux mais ne connaissent pas le projet qu'ils étudient? Un tel choix a bien sûr des conséquences importantes sur le contenu des questions à poser et donc sur l'élaboration du guide d'entretien, car dans le premier cas, les questions seront destinées à approfondir leurs connaissances et dans l'autre cas, elles viseront à faire comprendre le projet à leurs collègues. Compte tenu de la longueur de l'extrait, nous nous limiterons à l'analyse des interventions où il apparaît clairement qu'une négociation est en cours⁹ et pour en faciliter la lecture, nous l'avons découpée en trois parties en intercalant les analyses.

8 Le projet évoqué est notamment présenté dans l'article suivant : Chanier, T., Vetter, A., Betbeder, M.-L. et Reffay, C. (2006). Retrouver le chemin de la parole en environnement audio-graphique synchrone, *Le français dans le monde : recherche et applications*, 40, 139-150.

9 Dans les différents extraits d'échanges par *chat*, les phénomènes pointés par l'analyse ont été signalés en gras.

Extrait 1¹⁰ – Groupe B

1. 19:42 F : 3 themes sur lesquels nous sommes amenés à plancher
2. 19:42 V : **et justement je me pose une question...ces sous-thèmes...pourquoi ? pour se baser dessus pour nos questions...pour s'assurer qu'on a tout compris ??**
3. 19:42 V : j'ai un trou tout à coup
4. 19:42 R : **Nos questions devraient porter sur l'apres lecture, c'est a dire que nous venons avec nos connaissances de lectures Nous ne devons pas poser de questions dont les reponses sont dans les articles que nous avons lus.**
5. 19:43 V : bien d'accord la dessus
6. 19:43 A : moi aussi
7. 19:43 F : C'est un peu la question qui me turlupine moi aussi...
8. 19:43 R : **Oui V, voila mon point. nos questions sont une apres reflexions de nos lectures**
9. 19:43 V : humhum

Alors qu'au moment où commence cet extrait, les étudiants sont en train de discuter des thèmes retenus pour l'entretien, dans le tour d'écriture 2, V sollicite l'avis de ses partenaires à propos de la finalité de l'entretien. C'est ainsi en tout cas que R comprend les questions de V et qu'elle lui répond en formulant une proposition : l'entretien doit constituer un approfondissement de leurs lectures (4). V et A valident cette proposition (5 et 6) et R reformule sa proposition en la précisant (8).

10 Les différents extraits ont été repris tels qu'ils ont été produits par les participants.

Extrait 1 (suite)

10. 19:44 F : **Mais il s'agit d'un entretien public destiné à être lu par nos camarades**
11. 19:44 R : On veut aller plus loin que de demander de simples descriptions
12. 19:44 V : et comment allons nous rebondir pour nos questions ?
13. 19:44 R : **Oui F. mais on peut formuler nos questions de sorte que nous introduisons ce que nous savons et ensuite nous posons la question**
14. 19:44 V : oui F. justement est-ce ils ne sont pas supposés avoir fait la lecture de tous nos doc...
15. 19:45 F : **Oui, je suis d'accord**
16. 19:45 V : alors faut-il le faire pour que EUX y comprennent quelque chose ??
17. 19:45 V : ou bien pour nous avant tout ?
18. 19:45 F : Il faudra trouver un équilibre
19. 19:46 A : pour tous les deux
20. 19:46 V : hum
21. 19:46 R : **Ex: Madame V . vous avez mentionne dans votre X que la difficulté pour le tuteur etait de gerer la multicanalite du systeme , et puis la question Y**
22. 19:46 F : Et certains d'entre-eux en savent peut-etre plus que nous clin d'oeil
23. 19:46 R : dans votre article X
24. 19:46 V : **donc comme dit R avancer ce que l'on sait pour informé les autres et poser notre question pour faire avancer le schilblik**
25. 19:47 A : moi je crois qu'il faut fonctionner selon nos besoins
26. 19:47 R : oui je crois
27. 19:47 V : oui F...
28. 19:47 A : cest nous qui faisons l'entretien et qui décidons comment ça va être fait
29. 19:47 F : **ok pour la contextualisation des question mais j'ai lu qqe part qu'il ne fallait pas faire de questions trop longue (conseils guide d'entretien)**

Un processus argumentatif est amorcé dans le tour 10 par F qui avance un argument non compatible avec la proposition de R (« mais il s'agit d'un article destiné à être lu par nos camarades »), car elle souligne implicitement que les « camarades » n'auront pas lu les articles sur lesquels ils vont fonder leurs questions. La suite de l'extrait montre que le désaccord qui suscite la négociation se produit surtout entre F et R. Au tour 13, R réagit en prenant en compte l'argument de F tout en maintenant sa proposition et réalise ainsi une tentative de convergence pour concilier les deux points de vue. Elle exemplifie ensuite sa proposition dans une perspective argumentative (21) et cette proposition est apparemment ratifiée par V qui la reformule (24). Au tour 29, F valide cette proposition tout en avançant un nouvel argument (concernant la taille des questions) qui apparaît en contradiction avec la proposition de R. Ici, la négociation progresse à la fois dans le sens d'une divergence et d'une convergence.

À partir du tour 30, la cohérence des échanges commence à se diluer. Face à ce flottement, R prend les choses en main pour « sauver » ce qui a été acquis au cours de ces échanges et proposer un changement de thème, ou plutôt un retour au thème de discussion initial (37). Malgré des concessions mutuelles, R et F ne sont pas parvenues à trouver un véritable terrain d'entente et, en ce sens, on peut considérer que la négociation a échoué (Kerbrat-Orecchioni, 2004, p. 38). En effet, des questionnements subsistent et sont reportés à plus tard. Néanmoins, cette négociation a permis aux étudiants de progresser dans leur réflexion par rapport à la finalité de la tâche et, enfin, ils prennent la décision d'aborder un autre thème pour poursuivre l'interaction.

Extrait 1 (suite)

30. 19:47 V : mais il faut faire comme s'ile étaient des néophytes non ?
31. 19:48 R : c'est vrai. Il faut des poser des questions ouvertes
32. 19:48 F : Ben : le public visé est large...
33. 19:48 F : Pro-dif, pro-dili, pro....
34. 19:48 V : truc ...oui bien sur
35. 19:49 F : A V R ?
36. 19:49 V : ouiiii ??
37. 19:49 R : **Je pense que nous devrions revenir a nos themes maintenant qu'on a une petite idee de comment on voulait gerer les questions on peut y revenir plus tard**
38. 19:49 A : on passe au point suivant?
39. 19:49 R : Je pense
40. 19:49 F : Quel est votre pt de vue?
41. 19:49 F : ok

Cet extrait présente une certaine « cristallisation du désaccord » (Traverso, 2004) et différentes activités langagières caractéristiques d'une négociation de type argumentatif (développement argumentatif, auto- et hétéro-reformulations, exemplifications, demandes de clarification). Il illustre en outre la difficulté des polylogues par *chat* en contexte de travail : glissement vers de nouveaux thèmes alors que la négociation en cours n'a pas abouti, et donc dissolution des échanges.

Nous abordons dans la partie suivante les procédures mises en œuvre par les participants pour structurer et contrôler l'évolution des échanges.

Des procédures pour favoriser l'intercompréhension et l'organisation des échanges

Kerbrat-Orecchioni (2005) écrit que le plus souvent, pour construire un texte conversationnel, les interlocuteurs s'accordent spontanément sur les règles du jeu. Mais il arrive aussi que les parties en présence aient des conceptions divergentes de ces règles ou que celles-ci soient floues, ce qui suppose alors qu'elles soient négociées, implicitement ou explicitement. C'est ce que l'on observe dans les échanges étudiés.

La première observation porte sur la catégorisation du genre de l'interaction, par les étudiants, comme une réunion de travail.

Définition du genre de l'interaction : une réunion de travail

Les réunions de travail sont multiples mais reposent sur un certain nombre de routines organisationnelles, et la plupart des groupes d'étudiants observés qui utilisent le *chat* s'inspirent de certaines de ces routines, comme en témoignent ces extraits du forum réflexif.

(P) « Nous avons opté pour un médiateur et un ordre du jour. A partir de ce moment les chats ont mieux fonctionné. »

(R) « *comme toute réunion professionnelle, un chat doit être organisé, avec un ordre du jour, un facilitateur, et ensuite un résumé du contenu du chat.* »

L'extrait suivant montre bien qu'un ordre du jour a été établi pour préparer la rencontre et qu'un animateur a été désigné pour assurer la régulation des échanges. V est reconnue et implicitement désignée comme tel dans l'interaction, R lui donne la parole dans le tour 5 (« A toi V ») et V enchaîne en annonçant le point suivant (6). Elle continue de remplir son rôle ensuite, en faisant respecter l'ordre du jour (8) suite à une proposition non pertinente de A (7).

Extrait 2 (groupe B)

- | | |
|----|---|
| 1. | 19:22 R : Ok donc on fait comme ça |
| 2. | 19:22 A : il faut voir toutes les possibilités |
| 3. | 19:22 F : sourire) |
| 4. | 19:22 R : Next ? |
| 5. | 19:22 R : A toi V |
| 6. | 19:23 V : oui next : 3) Les outils de communication sur Moodle (tests effectifs, difficultés, suggestions...), |
| 7. | 19:23 A : tableau à compléter si je me rappelle bien? |
| 8. | 19:23 V : ca sera le point suivant A |
| 9. | 19:23 A : ok |

Outre la désignation d'un animateur et la préparation d'un ordre du jour, les étudiants prennent appui pour leurs échanges sur des supports de travail, des documents préalablement déposés sur le forum et à propos desquels ils ont parfois déjà échangé sur forum.

(G) « *le chat m'a paru pertinent quand il s'agissait de discuter à partir de propositions déjà faites (choix des questions à conserver, choix des axes pour le guide d'entretien).* »;

(C) « *le chat est efficace quand on discute sur de la matière.* »

Ces divers phénomènes observés illustrent bien l'idée que « [...] les interactions à distance, bien que se déroulant avec des modalités particulières de présence, suivent néanmoins de nombreux schémas identiques à ceux régulant les interactions face à face ou tentent de les reproduire » (Blandin, 2004, p. 379).

Il faut préciser que ces routines organisationnelles qui se mettent en place pendant l'accomplissement d'une tâche collaborative sont toujours évoquées lors du forum réflexif qui a lieu à l'issue de celle-ci et qui rassemble les membres du groupe qui viennent de travailler et les autres étudiants inscrits au cours. Ainsi, lorsqu'ils s'engagent dans une tâche après avoir participé à des forums réflexifs, certains étudiants réinvestissent rapidement et spontanément, pour leur groupe, des routines dont ils ont pris connaissance lors de ces forums, tandis que certains groupes « reconstruisent » ces routines au cours du travail collaboratif.

Le point suivant aborde la question de certains choix d'écriture réalisés par les participants afin de clarifier les interventions.

Entre norme et variations : le choix de la norme

Pour tenter d'accélérer le rythme des échanges et augmenter le nombre d'informations adressées, certains groupes cherchent parfois à user de techniques telles que les abréviations, les ellipses ou le style télégraphique, qui ont habituellement cours dans les *chats* en contexte informel. Cependant, celles-ci ont tendance à provoquer des ambiguïtés et à nuire à l'intercompréhension, comme le montre ce commentaire d'étudiant.

(G) « *nous avons essayé de faire des phrases courtes avec des abréviations mais cela a aussi créé parfois des quiproquo parce qu'ainsi écrite, la phrase n'était pas toujours très claire.* »

En effet, on constate que les spécificités graphiques notamment étudiées par Anis (1998) sont assez peu répandues dans les *chats* étudiés. Les interventions des étudiants restent, de ce point de vue là, assez normées et plutôt proches de la langue écrite, même si fautes d'orthographe et style familier sont tolérés. Ceci s'explique en partie par le fait que pour développer des codes spécifiques permettant l'intercompréhension, il faut du temps. Mais cela est sans doute lié également au contexte institutionnel dans lequel prennent place les échanges; les étudiants savent qu'ils peuvent être lus par l'enseignant et les autres étudiants qui suivent le même cours et qu'ils sont donc potentiellement publics. Enfin, les étudiants sont pour la majorité enseignants de français, ce qui peut expliquer les nombreuses autocorrections que l'on rencontre tout au long des *chats*.

Micro-cadrages de l'interaction

Tout au long des *chats*, on observe de nombreuses traces de planification localisée des échanges et des modalités d'interaction.

L'énonciation d'un thème, en référence à un ordre du jour préalablement établi, ou encore la verbalisation d'une proposition concernant l'activité à entreprendre immédiatement constituent des micro-cadrages planifiants permettant de co-orienter l'action collective ou les attentes des partenaires. Dans les cinq extraits de tours « d'écriture » ci-dessous, les trois premiers visent à orienter l'action collective, tandis que les deux derniers constituent des commentaires métadiscursifs grâce auxquels le locuteur catégorise l'activité discursive qu'il s'apprête à réaliser.

- (1) « est-ce qu'on fait le point sur les questions dans chaque partie ou pas pour validation ou rejet ? »
- (2) « proposons toutes une question »
- (3) « je vais suivre le plan de travail que j'ai posté sur le forum »

(4) « j’essaie de résumer [...] »,

(5) « je pose une question [...] »

On assiste donc de façon récurrente à une explicitation des activités entreprises individuellement ou à entreprendre collectivement.

En général, ces propositions sont immédiatement ratifiées, mais parfois une négociation a lieu afin de redéfinir les modalités d’interaction, comme on peut le voir dans l’extrait 3 qui commence par une interruption de la discussion à cause d’une requête de S concernant l’organisation de leurs échanges (1).

Extrait 3 (Groupe C)

1. 19:23 S : **est-ce qu’on ne pourrait pas suivre exactement le plan de la synthèse et discuter point par point ?**
2. 19:23 J : est ce que ce n’est pas ce qu’on fait ?
3. 19:23 I : Question par question ?
4. 19:24 S : Oui, question par question
5. 19:25 J : on a donc dit question 1 et 2 acceptée
6. 19:25 Je : on en était à la question du scénario non ?
7. 19:25 Je : ok
8. 19:25 I : Qui mène le *chat* ?
9. 19:25 J : je reprends
10. 19:26 J : on se demande comment faire avec la question 3 qui est trop vaste pour [tutrice]
11. 19:26 J : on est d’accord ?

Cette négociation sur la conduite de l’interaction s’étend sur neuf tours d’écriture jusqu’à ce que J, qui a apparemment pris le rôle d’animateur de la rencontre, relance la discussion là où elle avait été interrompue, faisant précéder sa reprise d’un marqueur métadiscursif au tour 9 (« je reprends »). Après cette relance du thème initialement traité (10), elle sollicite l’aval de ses partenaires (11) et provoque la publication de plusieurs tours émis par les différents participants et constitués de divers marqueurs d’accord.

Comme dans toute activité collaborative, les participants doivent consacrer du temps à la mise en place d’un cadre de référence partagé pour pouvoir progresser de façon co-orientée dans la tâche et les échanges de type accordage constitués de plusieurs marqueurs d’accord exprimés par différents partenaires sont nombreux. On peut faire l’hypothèse que ce temps d’accordage est démultiplié lorsque les participants doivent interagir à distance de façon quasi synchrone, notamment parce que de nombreuses activités langagières doivent être explicitées alors qu’elles seraient pour partie implicites en face à face, mais aussi tout simplement parce que les marqueurs d’accord ne peuvent pas être énoncés en chevauchement comme en face à face ou en audio ou vidéo-synchrone, mais successivement.

Nous terminons cette analyse en soulignant que l’utilisation du *chat* en se donnant implicitement ou explicitement des règles d’organisation des interactions n’a pas pour autant rendu les échanges aisés pour les participants. C’est ce que révèle l’extrait de discours ci-dessous dans lequel l’étudiante pointe le problème de surcharge cognitive notamment lié à ces contraintes.

(A) « *je remarque cepdt que malgré cet effort de structuration, souvent codes et médiateurs ont été emportés par la spontanéité de l’échange, ou par le fait qu’en plus de la lecture, de l’écriture, de l’attention portée à l’orth et à la rédaction, la codification ou le médiateur sont parfois trop de contraintes “cognitives”.* »

Conclusions

Cette étude empirique a confirmé que malgré les difficultés d'échanger à plusieurs par le biais du *chat*, celui-ci offre des avantages suffisants aux yeux des étudiants-usagers (prises de décision permettant de progresser dans la tâche, plaisir d'être ensemble, spontanéité des échanges par rapport aux échanges asynchrones sur forum) pour que ces derniers mettent en œuvre des procédures leur permettant d'optimiser son exploitation.

Au terme de ce travail, on peut s'interroger sur le caractère pertinent, en 2010, du choix qui consiste à inciter des étudiants travaillant à distance à utiliser un outil tel que le *chat* plutôt que d'autres outils audio-synchrones par exemple. Cependant, pour des étudiants répartis dans différentes parties du monde où le matériel informatique et les connexions internet ne sont pas toujours adaptées à ce type d'outil, le *chat* reste un outil de communication approprié. D'où l'intérêt de pointer certaines procédures qui peuvent faciliter son exploitation dans un contexte de travail collaboratif et qui illustrent l'appropriation collective de l'outil de communication par les participants, ainsi que la mise en œuvre de leurs compétences interactionnelles.

Certaines de ces compétences liées à l'actualisation de routines organisationnelles propres à une réunion de travail telles que la désignation d'un régulateur pour organiser la rencontre et recentrer les débats, la mise en place d'un ordre du jour, ou encore la réalisation d'une synthèse des décisions prises ou des points non résolus à l'issue de la rencontre, sont clairement présentées par les participants eux-mêmes et reprennent des principes qui peuvent figurer dans des chartes d'usage des outils de communication en ligne. D'autres aspects de ces compétences, moins aisément identifiables, sont liés à la gestion locale de l'interaction. Il s'agit par exemple de planifier localement les échanges et les modalités d'interaction ou encore de cadrer une intervention grâce à un commentaire métadiscursif précisant l'activité discursive ou l'acte de parole qui va suivre. À un autre niveau encore, ces compétences s'illustrent dans le choix des participants relatif au code utilisé,

à savoir user d'un langage plutôt écrit et dépourvu des spécificités linguistiques et graphiques habituellement courantes dans les *chats* informels, afin de limiter les risques d'incompréhension.

Enfin, le dispositif proposé dans le cadre du cours observé, avec un forum réflexif à l'issue de l'activité, conduit les étudiants à mener des réflexions métacommunicatives dont on peut faire l'hypothèse qu'elles favorisent le développement de leurs compétences interactionnelles. Ainsi, lorsque des étudiants évoquent le fait que pour eux, le *chat* était un outil de communication permettant d'échanger sans contrainte en contexte informel, et qu'il leur a fallu établir des règles et donc se donner des contraintes pour l'utiliser en formation, ils rendent compte de l'évolution de leurs schèmes d'utilisation de l'outil¹¹. Celui-ci est associé au développement d'usages différenciés selon les contextes, et à une prise de conscience de ces usages. Et nous considérons que cette capacité réflexive par rapport aux outils de communication utilisés fait partie des compétences interactionnelles et des compétences instrumentales à développer en contexte de formation universitaire.

11 (A.M.) « il y a quelques contraintes si on veut être efficaces (dans un contexte de travail avec ce type d'outil); pour moi, avant cette expérience, le *chat* était un moyen de communiquer avec des amis sans contraintes justement. »

Références

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Atifi, H., Gauducheau, N. et Marcoccia, M. (2005, mars). *Les manifestations des émotions dans les forums de discussion* [diaporama]. Communication présentée à la Journée d'étude « Les émotions dans les interactions en ligne » du laboratoire ICAR de l'École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Lyon, France. Récupéré le 25 octobre 2009 du site du colloque : <http://w1.ens-lsh.fr/laboplumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt>
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman? *Distances et savoirs*, 2, 357-381. doi:10.3166/ds.2.357-381. Récupéré du site Cairn.info : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-page-357.htm>
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- Dejean-Thircuir, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 11(1), 7-32. Récupéré du site *revues.org* : <http://alsic.revues.org/index803.html>
- Herring, S. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4(4). Récupéré le 24 octobre 2009 du site de la revue : <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1984). Les négociations conversationnelles. *Verbum VII*, 2-3, 223-243.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Analyse des conversations et négociations conversationnelles. Dans M. Grosjean et L. Mondada (dir.), *La négociation au travail* (p. 17-42). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France : Armand Colin.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE* (12), 147-174. Récupéré du site *revues.org* : <http://aile.revues.org/document947.html>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris, France : Armand Colin.
- Roschelle, J. et Teasley, S. D. (1995). Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. Dans C. O'Malley (dir.), *Computer-supported collaborative learning*. New York, NY : Springer-Verlag.
- Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Traverso, V. (2004). Cristallisation des désaccords et mise en place de négociation dans l'interaction : des variations situationnelles. Dans M. Grosjean et L. Mondada (dir.), *La négociation au travail* (p. 43-68). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Verdier, M., de Fornel, M. et Bays, H. (2006). *Rythme et temporalités de la communication électronique : une étude multilingue et multidisciplinaire du langage et de l'interaction visio-verbale de l'internet*. Rapport de programme interdisciplinaire CNRS : PI-TCAN. Récupéré le 25 octobre 2009 du site du programme TCAN (Traitement des connaissances, apprentissage et NTIC) du CNRS, section *Documents disponibles – Les rapports finals* : <http://www.dr4.cnrs.fr/tcan/tcan/documents/appel2004/Rapports>
- Zitzen, M. et Stein, D. (2004). Chat and conversation: A case of transmedial stability? *Linguistics*, 42(5), 983-1021.