Pascale Morand
Fribourg

Chat et apprentissage des langues

L'analyse de séances de chat entre apprenant(e)s de FLE permet-elle d'observer des signes d'acquisition de faits de langue chez les participant(e)s ?

Davon überzeugt, dass „Chatten" zur Entwicklung interaktiven Kompetenzen führt und eine wertvolle Brücke zwischen schriftlichen und mündlichen Fertigkeiten darstellt, versucht die Autorin aufzuzeigen, dass dieses Medium auch für den Erwerb von gezielten Ausdrücken im Rahmen des Fernstudiums von Französisch als Fremdsprache fördernd sein kann. Anhand von Beobachtungen eines Korpus und ihrer Lehrmethoden, erforscht die Autorin den Lerneffekt ihrer online Interventionen auf bestimmte Strukturen der Produktionen ihrer Studierenden. Aus einer interaktionistischen Sicht der Dinge interessiert sie sich ganz besonders um das Aushandeln von Wortbedeutungen, welche sich als interaktionsreich erweisen. Das Experiment belegt bescheidene Fortschritte in der Produktion von den angegebenen korrekten Formen und Strukturen. Die Autorin erklärt dies als Folge kognitiver Überlastung durch den Einsatz der Tastatur. Pascale Morand kommt zur Schlussfolgerung, dass die ganze Auswirkung des Chat-Unterrichts nur eingebettet in einer didaktischen Sequenz und durch reflexiven Überarbeitung der geleisteten Produktionen erfolgen kann. Das Vorteil dieser Unterrichtsform liegt in der Verschriftlichung einer Interaktion, welche starke Merkmale der mündlichen Kommunikation in sich trägt.

Dans l'état actuel de la recherche, on s'accorde généralement à dire que l'ordinateur semble bien adapté à la conception d'activités de compréhension orale ou de compréhension et d'expression écrite en langue étrangère. Il serait en revanche inadéquat pour l'entraînement de l'expression orale. Or, dans l'optique de la formation à distance, un enseignement des langues ne saurait être complet sans aborder les quatre compétences. Nous avons donc essayé d'utiliser le «chat» pour remplacer une séance d'expression orale à partir d'un scénario de simulation globale ayant pour thème une robinsonnade. Cette démarche nous a paru justifiée dans la mesure où la langue pratiquée sur le chat est bien un français oral transcrit par écrit, même si la dimension phonatoire du langage y fait naturellement défaut.

A propos des usages pédagogiques du chat, nous partageons le point de vue de Chun (1994) selon lequel les discussions de classe sur le chat favorisent l'acquisition de compétences interactives et constituent un pont utile entre les compétences écrites et orales des apprenants (1994: p.28-29). Nous ne prétendons pas que les exercices de communication sur le chat puissent remplacer l'oral mais nous pensons que le chat peut constituer une aide et un terrain d'entraînement pour l'apprentissage d'une langue étrangère. A l'appui de notre thèse, nous évoquerons les travaux de chercheurs qui ont publié sur la «négociation» dans les interactions orales, et sur le «chat» en particulier.

En guise de terrain d'observation nous avons constitué un corpus à partir de deux séances de chat auxquelles



Cambridge EDSAC (1949)

nous avons participé dans le rôle de l'administrateur avec quatre étudiants étrangers de niveau B1[1], âgés de 20 à 30 ans, suivant des cours de français au CERLE (Université de Fribourg). Notre scénario prévoyait une première séance au cours de laquelle les quatre participants devaient se mettre d'accord sur le choix de cinq objets à emporter sur une île déserte parmi une liste de vingt. La deuxième séance était un jeu de rôles en situation, où les participants munis de leurs cinq objets et d'une carte de l'île devaient prendre un certain nombre de décisions pour y survivre jusqu'à l'arrivée d'éventuels secours: choisir le lieu où établir un campement, partir en quête d'eau potable et de nourriture, se défendre contre les bêtes sauvages, chercher à signaler sa présence ou à préparer son départ de l'île, etc. En tant que meneur de jeu, il incombe à l'enseignant(e) de définir les paramètres de l'espace temps et d'annoncer les événements qui se produisent dans l'île.

Notre objectif en mettant au point ce scénario était de déterminer si l'enregistrement des séances permettrait d'observer des acquisitions linguistiques lexicales ou grammaticales chez les apprenants. Les observations que nous avons pu faire à partir de notre corpus nous ont permis de dégager un certain nombre d'éléments de réponse que nous présenterons dans l'ordre chronologique de notre recherche.

1. Le relevé de notre première séance a-t-il permis d'observer des acquisitions linguistiques lexicales ou grammaticales chez les apprenants?

Nous avions conçu la première activité comme un exercice d'argumentation simple permettant de pratiquer l'expression de l'accord, du désaccord et de l'hypothèse. Une fiche avait été remise aux apprenants avec les différents moyens linguistiques de réaliser ces objectifs. Au terme de la séance, qui a duré une heure et donné lieu à 300 lignes d'échanges, les apprenants sont parvenus à se mettre d'accord sur une liste définitive de cinq objets en échangeant des arguments pertinents. Mais, comme on pouvait s'y attendre, ils ont privilégié les expressions qu'ils connaissaient déjà plutôt que celles qui leur étaient moins familières, préférant par exemple, «je suis d'accord» ou «je suis pour» à «je n'ai pas d'objection» ou «je ne trouve rien à redire». Pour formuler un désaccord, ils se sont limités presque exclusivement au «mais» d'opposition, avec une seule occurrence de «pourtant» et une autre de «tandis que», faisant fi de tout autre moyen d'exprimer l'opposition ou la concession.

Ce manque de variété dans la formulation est sans doute en partie imputable à un survol trop rapide de la fiche que nous leur avions distribuée, mais aussi et surtout à une surcharge procédurale liée à l'utilisation du chat qui, à elle seule, requiert toute la concentration des apprenants pour formuler leur pensée par écrit, en langue étrangère et par le biais du clavier.

Pour rendre compte de ce phénomène, nous avons choisi d'isoler un extrait parmi les plus pertinents de notre corpus en soulignant les tournures choisies par les apprenants pour donner leur avis ou formuler des hypothèses.

administrateur: Quel sera votre quatrième objet parmi des allumettes, un miroir, une lampe de poche, un cahier
michal: un miroir sans doute, ce bon aussi pour fair le feu
onkar: allumette pour faire le feu
judith: lampe de poche est mieux...
judith: parce que je pense ici il y a beaucoup de vent
onkar: oui mais sans allumette comment on fera lampe
administrateur: Une lampe de poche marche avec *des piles* pas avec des allumettes
judith: la lampe de poche a des *batteries*
michal: mais *batterieux* ne sert pas longtemps
judith: nous somme sur l'île seulement pour quelques jours... j'éspere;-)
administrateur: Les *piles* s'usent, c'est vrai Michal

Si notre première séance de chat n'a pas permis de mettre en évidence chez nos apprenants un renforcement de leurs connaissances linguistiques en matière d'argumentation, deux faits de langue ont néanmoins retenu toute notre attention et relancé notre recherche sur le thème de l'acquisition.

Au vu de la réaction de judith «ahhh oui, *deuxième*...» à la suite de notre remarque «Il manque l'avis de Youness et Onkar pour le *deuxième* objet» alors que Michal venait d'écrire «Je propose du material de pêche comme *deuzième*», nous avons formulé l'hypothèse que l'interaction avec des natifs était ce qu'il y avait de plus profitable aux apprenants d'un point de vue linguistique car elle attirait leur attention non seulement sur le contenu mais aussi sur la forme du message.

Dans le même temps, un autre extrait de cette même séance fournissait un contre-exemple à cette hypothèse puisque ni Judith, ni Michal ne semblaient avoir intégré le fait qu'une lampe de poche fonctionne avec des piles plutôt qu'avec des batteries, malgré l'intervention de l'enseignante (cf. *mots en italique* dans l'extrait ci-dessus).

Néanmoins un simple contre-exemple ne suffit pas à invalider une théorie, d'autant moins que de nombreux facteurs d'explication peuvent entrer en jeu, comme par exemple le degré de latence propre au chat. Ce phénomène peut très bien rendre compte du fait que les participants soient encore en train de rédiger leur propre message au moment où celui de l'enseignante s'affiche à l'écran.

Toujours est-il que pour mieux vérifier cette théorie, il convenait dans un deuxième temps de dresser l'état de la recherche sur la question, puis de mener une nouvelle expérience où les interactions avec l'enseignante soient plus nombreuses.

2. Etat des lieux de la recherche sur l'acquisition d'une langue par interactions

D'après les travaux de nombreux chercheurs de la branche «interactionniste» de recherche en langue seconde (tels que Long 1996, Doughty, Chapelle 97, Warshauer 98, Pelletieri 2000), la négociation du sens est un moteur essentiel de l'apprentissage de la langue seconde.

Voici comment Pica (1994) définit la négociation: "modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility" (p. 495). Ses travaux ont montré que les modifications du contenu des interactions (input) sont plus abondantes durant les phases de négociation que pendant les autres phases interactionnelles entre les apprenants (Pica, 1994, p. 506); et qu'elles sont plus fréquentes pendant les interactions entre natifs et étrangers plutôt qu'entre étrangers parlant la langue seconde.

Dans le droit fil de ces travaux, Long (1980; 1996) a montré que la négociation du sens facilitait l'acquisition de la langue étrangère. Les manifestations de la négociation du sens que Long (1996) déclare bénéfiques à l'apprentissage des langues sont les répétitions, les vérifications, les reformulations, les questions de compréhension, les corrections, les demandes de confirmation ou de clarification. L'auteur émet trois hypothèses pour expliquer en quoi ces interactions sont bénéfiques à l'acquisition de la langue étrangère: (1) elles facilitent la compréhension du contenu des interactions; (2) elles attirent l'attention sur les formes de la L2; et (3) elles apportent la preuve à l'apprenant de l'inadéquation de certaines formes linguistiques qu'il emploie, sous forme de feedback négatif (Long, 1996).

Pellettieri (1996) a été l'une des premières à se demander si les découvertes de la branche interactionniste pouvaient être transposées au chat. Elle a donc analysé des conversations électroniques synchrones entre étudiants de niveau intermédiaire en espagnol, dans le cadre d'une grande variété de tâches. Son étude a montré que les interactions électroniques présentaient un certain nombre de caractéristiques qui avaient été préalablement observées dans les interactions en présentiel. Parmi ses conclusions, reprises dans son article paru en 2000, nous retiendrons les suivantes:

- La grande majorité des phases de négociation ont porté sur le lexique ou le contenu des interactions.
- La nature de la tâche influence le type de négociation; les tâches mettant davantage l'accent sur la forme (ex. composer en tandem un morceau de discours) suscitent davantage de négociations morphosyntaxiques.
- La nature de la tâche influence le degré de négociation: les tâches fermées (n'ayant qu'un seul résultat possible) provoquent davantage de négociations que les tâches ouvertes, et les tâches difficiles (nécessitant plus de vocabulaire que ce dont disposent les apprenants) requièrent plus de négociation que les tâches faciles.
- Les phases de négociation, de correction et d'auto-correction ont toutes contribué à ce que les apprenants produisent davantage de formes-cibles.

Cette étude contribue à démontrer non seulement que les interactions par ordinateur contiennent beaucoup des modifications interactionnelles qui, à l'oral, sont jugées bénéfiques à l'acquisition d'une langue seconde, mais encore qu'elles sont peut-être encore plus profitables à l'acquisition d'une autre langue parce qu'elles se font dans un environnement écrit.

3. Analyse des signes d'acquisition de faits de langue au cours de la deuxième séance

Dans le droit fil de ces recherches, nous avons cherché dans notre corpus des exemples de négociation (au sens défini plus haut): ils étaient peu nombreux et portaient tous sur le lexique ou le contenu des interactions, comme l'avait déjà remarqué Pellettieri (cf. 1er point des conclusions de l'auteure, au paragraphe précédent). Le fait que notre tâche était une tâche ouverte ne mettant pas l'accent sur la forme a certainement influé sur le type et le degré de négociation, comme elle l'a également montré. (cf. 2ème point des conclusions de l'auteure).

Pour déterminer si les phases de négociation, de correction et d'auto-correction avaient contribué à ce que les apprenants produisent davantage de formes-cibles, nous avons d'abord cherché à savoir si les interventions correctives de l'enseignante avaient été suivies d'effet (par informations correctives, nous entendons celles qui reformulent les propos des participants dans un souci de correction ou de synthèse).

Statuer sur l'efficacité des interventions correctives de l'enseignante s'avère aléatoire si l'expression corrigée ne fait pas l'objet d'un réemploi ultérieur correct de la part de l'apprenant(e). Aussi est-il impossible de déterminer si les apprenants ont été sensibles au feed-back de l'enseignante dans les échanges suivants:

> **paul:** On peut scier l'arbres et *faire un lumiere*, que est-ce que vous pensez?
> **administrateur:** Vous proposez de faire un feu en sciant un arbre, où vous installez-vous pour le faire?
> **johann:** Est-ce qu'il y a un *debut* final dans cette jeux? Je suis desolee, je n?ai pas encore compris ca.
> **paul:** le *debut* est de survivre
> **administrateur:** Le but final du jeu est de survivre et si possible de s'échapper de l'île

En revanche, on peut supposer que l'expression «fouiller les débris» et le terme «source» sont bien acquis ou du moins en voie d'acquisition chez Johann au terme de ces échanges:

> **johann:** Alors, peut-etre c'est mieux de *analyser les debrsi* au debut

administrateur: *analyser les débris*, c'est plutôt fouiller les débris pour voir si vous trouvez quelque chose d'intéressant.
johann: Je propose de fouiller les debris maintenant. Vous etes d'accord?
johann: il y a une *oase* ou qqc come ca la-bas. 5-4
administrateur: C'est une source en 5/4
paul: avec *le toles* on peut faire *un vaisseau* pour l'eau et je propose de faire notre maison pres de *la oase* a 4/5?
administrateur: Pour atteindre la source, depuis le vaisseau, il vous faudra encore 4 heures de marche en passant par la plage, puis la forêt
johann: et qqn autre peut chercher quelque eau a la source

Enfin, concernant l'expression «pêcher des poissons», on peut sans nul doute considérer que les efforts de l'enseignante pour faire comprendre à Judith que le produit de la pêche s'appelle des poissons et non pas des «peches» sont demeurés sinon vains du moins infructueux, comme l'attestent les échanges suivants:

judith: je pense que nous devons manger des *peches* maintenant...
administrateur: Pour manger des poissons, il faut se mettre à pêcher
judith: je pêche et michael vais bâtir
administrateur: Pendant ce temps, Judith a pêché deux gros poissons et Michal a scié du bois, que font-ils ensuite?
judith: je commence â pr'eparer *les peches* maintenant... dêpeche nous... michal et moi ont faim

Au terme de cette analyse, force était de constater que le degré de production de formes-cibles suite aux interventions correctives de l'enseignante était plutôt faible. Nous avons alors étendu notre recherche à d'autres formes d'interactions qui ne soient pas du type «négociation», au sens défini précédemment, et reporté notre attention sur les interventions informatives de l'enseignante (celles qui aident les participants à prendre leurs décisions).

Les interventions informatives de l'enseignante nous ont paru intéressantes parce qu'elles permettent d'introduire un certain nombre de mots ou de tournures nouvelles que les participants pourront réemployer au cours du jeu. Compte tenu du niveau B1 des apprenants, il est permis de dresser une liste approximative du vocabulaire qu'ils ne sont pas supposés connaître. Il est intéressant de constater que seuls les mots en caractères gras ont effectivement été réutilisés par les participants, c'est-à-dire 10 mots sur 30.

faire naufrage; **une scie**; **scier du bois**; du **matériel de pêche**; accosté; à proximité des **débris**; **des morceaux de tôles**; du tissu; des survivants; les ondes radio; des grésillements; un campement; choisir un emplacement; **le vaisseau** pirate; rejoindre à la nage; déléguer un volontaire; **l'épave**; le requin; épuisés; échouée sur un banc de sable; la coque; émergée; fouiller de fond en comble; **des tonneaux** de whisky; des instruments de navigation; **des cordes**; quelques **bijoux**; inutilisable; incapable; la traversée

Ce pourcentage plutôt faible ne signifie pas nécessairement que les apprenants n'ont pas mémorisé d'autres mots nouveaux mais simplement qu'ils n'ont eu ni le besoin, ni l'envie de les réutiliser au cours du jeu.
Intéressons-nous donc à présent aux mots qui ont été réutilisés pour tenter de déterminer s'il y a eu ou non acquisition.
Les mots *scie/scier*, *matériel de pêche* et *bijoux* ont toujours été correctement utilisés par les participants au cours de la séance, ce qui laisse présumer qu'il y a vraiment eu acquisition. Les mots *scie* et *matériel de pêche* ont fait l'objet d'une négociation puisqu'ils ont été traduits en allemand (scie = Säge) par Johann et par Judith (matériel de pêche = fischerei zeugs) ce qui, d'après la thèse défendue précédemment, est un facteur favorable à l'acquisition.
En ce qui concerne les expressions *morceaux de tôles*, *tonneaux* et *cordes*, l'acquisition semble plus aléatoire dans la mesure où *morceaux de tôles* apparaît chaque fois orthographié de manière différente (simples fautes de frappes ou phénomène d'interlangue?) et que le taux de réemploi de *tonneaux* et *cordes* n'est pas assez important pour que l'on puisse se prononcer à coup sûr sur leur acquisition.
Restent les mots partiellement acquis comme *débris*, *vaisseau* et *épave*. Réutilisé à diverses reprises par deux des participants, *débris* semble indéniablement avoir été acquis par Johann qui l'utilise toujours à bon escient, dont une fois d'ailleurs avec autocorrection. En revanche son acquisition par Paul ne semble avoir été que partielle car il emploie invariablement le mot au singulier là où on attendrait un pluriel. Quant à *vaisseau*, il a été employé de façon erronée par Paul qui parle de *vaisseau* pour désigner un récipient (anglicisme: vessel?). Après l'intervention corrective de l'enseignante, il semble devenu clair pour tous que le mot désigne une sorte de navire. Il sera ensuite réutilisé plusieurs fois à bon escient par Johann, qui fournit même, comme ultime preuve d'acquisition, le deuxième et dernier exemple d'autocorrection de notre corpus (**johann:** alors, on entre *la vaisseau*?; **johann:** le vaisseau,). L'exemple du mot *épave* a ceci de particulier qu'il est l'unique terme de la liste à avoir été introduit pour la première fois par l'un des participants plutôt que par l'enseignante. Que l'étudiant ait puisé ce mot dans un dictionnaire ou dans son vocabulaire personnel, il est intéressant de constater qu'il est le seul à en faire usage à plusieurs reprises malgré les fréquents réemplois du mot *épave* par l'enseignante dans le but d'en consolider l'usage.

Conclusion

Au terme de cet article, nous espérons avoir démontré que l'intérêt des jeux de simulation sur le chat n'est pas négligeable du point de vue de

l'acquisition d'une langue étrangère, pour un ensemble de raisons que nous allons résumer ici.

Notre analyse a certes montré que le taux d'acquisition d'expressions nouvelles et le taux de réemploi d'expressions cibles dans notre corpus d'observation était plutôt faible. Nous avons émis au moins deux hypothèses pour expliquer ce phénomène: surcharge procédurale liée à l'utilisation de l'ordinateur et requérant toute la concentration des apprenants, délai de latence entre l'émission et la réception des messages compromettant l'efficacité du feed-back.

Toutefois avant de se prononcer définitivement sur la pertinence ou non de telles activités, il faudrait creuser un certain nombre de questions restées en suspens:

- avant de conclure que ce type d'activités sur le chat serait moins bénéfique qu'un exercice similaire de communication orale en classe, il resterait à démontrer que le taux d'acquisition aurait été plus élevé lors d'une séance en classe;
- la deuxième remarque qui s'impose est que le taux d'acquisition observable n'est pas forcément le taux d'acquisition réel: en effet, rien ne prouve qu'une forme est acquise parce qu'elle a été réutilisée une fois. Inversement, rien ne prouve qu'une forme n'a pas été acquise parce qu'elle n'a pas été réutilisée; pour bien faire il faudrait donc compléter notre dispositif de recherche par un questionnaire permettant de rendre compte du vocabulaire effectivement acquis par les participants au terme de la séance;
- en troisième lieu, il faudrait vérifier si le taux d'acquisition ne serait pas en partie fonction du nombre d'interventions correctives de l'enseignant(e), en particulier celles qui reformulent les propos des participants. Nous formons en effet l'hypothèse que les interventions de l'enseignant(e) sur le chat sont perçues de manière nettement moins intrusive qu'à l'oral et favorisent l'augmentation du taux d'acquisition de faits de langue. La communication sur le chat n'étant pas linéaire mais polyphonique et simultanée, les participants peuvent intégrer les corrections de l'enseignant(e) de manière presque subliminale tout en poursuivant le dialogue avec les autres participants;
- enfin, comme le chat a l'avantage de laisser des traces écrites permettant une correction ultérieure par l'enseignant(e), on peut considérer que l'impact de la séance sur le taux d'acquisition devrait être mesuré aussi bien au terme de la séance qu'après une phase de didactisation, permettant un retour réflexif sur le travail accompli et les formulations employées.

Note

[1] Niveau intermédiaire 1 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

Bibliographie

Chun, D. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive Competence, *System, 22,1*, 17-31.

Kelm, O. (1996). Application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium.* Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Kern, R. (1995), Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production, *The Modern Language Journal, 79*, 457-476.

Long, M. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of California at Los Angeles.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language acquisition.* Vol. 2: Second language acquisition. (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Negretti, R. (1999). Web-based activities and SLA: a conversation analysis research approach, *Language Learning and Technology 3,1*, 75-87.

Pellettieri, J. (1996). *Network-based computer interaction and the negotiation of meaning in the virtual foreign language classroom. Unpublished manuscript*, University of California at Davis.

Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: the role of chatting in the development of grammatical competence. In Warschauer, M. & Kern, R. (eds), *Network-based language teaching: concepts and practic*e. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning, 44(3)*, 493-527.

Sotillo, S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology, 4,1*, 82-119.

Varonis, E. & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: a model for negotiation. *Applied Linguistics, 6,* 71-90.

Varonis, E. & Gass, S. (1994). Conversation interactions and the development of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition, 16*.

Warschauer, M. (1996a). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal, 13,* 7-26.

Warschauer, M. (1996b). *Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice* (Research Note No. 17). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Warschauer, M. (1996c). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium Honolulu*, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Warschauer, M. (1998). Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Learning. Darleguy, Ding & Svensson (dirs). E*ducational Technology in Language Learning: Theoretical considerations and practical applications.*

Pascale Morand

est lectrice de français langue étrangère au Centre d'Enseignement et de Recherche en langues Etrangères (CERLE) de l'Université de Fribourg (Suisse). Elle enseigne le français dans ses aspects linguistiques, culturels et communicatifs. Son domaine de recherche est principalement l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues.

CERLE; Unité FLE, 13 rue du Criblet, 1700 Fribourg, Suisse.