Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques

Nathalie Gettliffe-Grant

▶ **To cite this version:**

Nathalie Gettliffe-Grant. Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, 6 (1), pp.65-107. edutice-00000335

HAL Id: edutice-00000335
https://edutice.hal.science/edutice-00000335

Submitted on 6 Jan 2004

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Vol. 6, Numéro 1, Juin 2003
pp 65 - 107
Recherche

Représentations et construction des connaissances sur support électronique : l'apprentissage du français langue seconde par les forums de discussions électroniques.

Nathalie GETTLIFFE-GRANT
Université de Colombie-Britannique, Vancouver, Canada; École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines (ENS LSH), Lyon, France

Résumé : *Les modèles interactionnistes pour l'acquisition des langues secondes tentent de démontrer une relation causale entre interaction et développement linguistique. Cependant, construits principalement dans le cadre d'échanges exolingues entre locuteurs natifs et non natifs, ces modèles restent à être testés dans le cadre des interactions en réseaux. Pour ce faire, nous avons élaboré des activités communicatives pour cinq classes (n=130) de français intermédiaire à l'université de Colombie-Britannique afin qu'elles participent à des échanges sur forums de discussions électroniques WebCT. Un questionnaire distribué à la fin du semestre révèle des relations encore non attestées entre développement linguistique et interaction en terme d'aisance à communiquer, de précision et de complexité linguistique. Une nouvelle modélisation des échanges en terme d'intrant, de processant étiré et de résultant est alors proposée pour l'étude des interactions sur réseaux électroniques.*

- 1. Introduction
- 2. Hypothèses interactionnistes
- 3. Interaction et apprentissage des langues par réseaux électroniques (ALRE)
- 4. Expérience
- 5. Résultats
- 6. Discussion
- 7. Conclusion : modèle d'acquisition des langues secondes en immersion électronique
- 8 . Références

1. Introduction

Il existe à ce jour de nombreux ouvrages rendant compte des paramètres et des processus importants dans l'acquisition des langues secondes ([Cook93] ; [Brown94] ; [GassSelinker94] ; [Ellis94] ; [Ramirez95] ; [LightbownSpada99]). Cependant, l'intégration des nouvelles

technologies dans la salle de classe propose une nouvelle diversité des supports pour l'appropriation des savoirs. Nombreuses sont alors les recherches qui prennent comme point de départ un outil pour analyser les apports et les inconvénients de tels supports dans l'enseignement des langues secondes. Toutefois, peu nombreuses sont celles qui ancrent une réflexion dans un cadre acquisitionniste et se nourrissent de ces apports antérieurs dans le contexte des nouveaux supports. L'ouvrage de Chapelle [Chapelle01] nous rappelle la possibilité, et peut-être la nécessité, d'observer la transposition des hypothèses acquisitionnistes en langue seconde sur les nouveaux supports électroniques. Cette transposition pourrait bien d'ailleurs nous amener à modifier certaines hypothèses proposées sur la construction des connaissances en langue seconde.

La présentation qui suit s'efforcera de suivre cette perspective, à savoir d'utiliser les théories acquisitionnistes, en l'occurrence interactionniste, afin d'analyser les représentations et la construction des connaissances en français langue seconde par l'intégration de forums de discussions électroniques. Nous présenterons dans un premier temps les hypothèses interactionnistes classiques dans le cadre d'échanges oraux ainsi que les quelques recherches interactionnistes sur supports électroniques. Nous aborderons ensuite les modalités de l'expérience que nous avons menée auprès d'étudiants canadiens sur les représentations et la construction des connaissances en français langue seconde par le biais de forum de discussions électroniques. L'analyse de résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants canadiens nous permettra de conclure sur les aménagements qu'il faudrait apporter aux hypothèses interactionnistes dans le cadre des interactions sur les forums de discussions électroniques.

2 . Hypothèses interactionnistes

Les premiers travaux de Hatch [Hatch78] ont été décisifs pour l'établissement du premier axiome des hypothèses interactionnistes, à savoir que l'apprenant apprend la grammaire **par** l'interaction et non la grammaire **pour** l'interaction. Depuis, de nombreux chercheurs tentent d'établir une relation causale entre interaction et acquisition ([Long85] ; [Long96] ; [Pica94] ; [Gass97] ; [Ellis99]). Pour ce faire, des notions clés ont jalonné le développement de la théorie interactionniste, telles que la négociation du sens ("negotiation of meaning") et la reformulation ("recast"). Dans le contexte de conversations perturbées, ces deux modes de réparation sont à distinguer. Si l'apprenant reprend son résultant ("output" [1]) face aux indices de non-compréhension du locuteur natif, on parlera d'une négociation du sens avec modification du résultant par l'apprenant.

```
LNN [2] : The windows are crozed. "Résultant"

LN: The windows are what? "Indice de non-compréhension"

LNN: Closed. "Résultant forcé"

LN: Crossed? I'm not sure what you're saying here. "Indice de non-compréhension"

LNN: Windows are closed. "Résultant forcé"

LN: Oh, the windows are closed, oh, OK, sorry. "Résolution et nouvel intrant"
```

[Pica94]

En revanche, si le locuteur natif reprend l'énoncé fautif et le reformule, on parlera alors de reformulation qui est en général implicite, introduite par le mode interrogatif, mais qui peut aussi être annoncée de manière directe par des expressions telles que "Tu voulais dire...", "Tu devrais utiliser..." dans le cadre de corrections scolaires.

```
LNN: He is on the tree. "Résultant"

LN: He is standing on the tree? "Nouvel intrant et reformulation"

LNN: Yeah, standing on the tree. "Résultant"
```

[MackeyGassMcDonough00]

Du point de vue de l'apprenant, ce type de retour produit une modification de son résultant de façon à créer un nouvel intrant ("input") qu'il pourra choisir d'intégrer. Ainsi, si la négociation du sens force l'apprenant à modifier seul son résultant, la reformulation porte sur un nouvel apport d'intrant.

2.1. Négociation du sens et résultant

En définissant la négociation du sens comme un échange permettant à l'apprenant en langue seconde de réparer une impasse de communication suite à un indice de non-compréhension fourni par le locuteur natif, nous nous trouvons dans le cadre de ce que Swain [Swain85] appelle "pushed output", c'est-à-dire le résultant forcé. Selon elle, cette production forcée, à savoir une production mobilisant la plupart des savoirs de l'étudiant dans le cadre d'interaction, permet à celui-ci de porter son attention sur la structure syntaxique de la phrase et non pas uniquement sur la structure lexicale, comme c'est le cas dans la modalité de compréhension. Il y a donc un accent sur la forme tel qu'envisagé par Long ([Long91]: 45-46):

> *Focus on **form**... overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.*

Dans ce cadre-ci, Swain ([Swain95] ; [Swain98]) entrevoit trois fonctions essentielles du résultant : un éveil de la conscience linguistique pour un repérage des formes ("noticing"), une possibilité de tester des hypothèses et une mise en route de l'aspect métacognitif de l'apprentissage des langues secondes. Skehan [Skehan98] ajoute aussi que le résultant permet de demander un meilleur intrant (dans le cadre de reformulations ou de corrections), d'automatiser les processus de production, de développer les compétences discursives et de s'affirmer sur un plan personnel afin de faire passer ses idées. Entrevu dans la multiplicité de ses fonctions, le rôle du résultant fait maintenant partie de manière intégrante de la théorie interactionniste actuelle [Long96] dans le cadre de la négociation du sens car il favorise aussi bien la précision linguistique (repérage des formes selon [Schmidt90] ; [Schmidt94] ; [Schmidt95]) que l'aisance à communiquer (automatisation, voir [DeBot96]).

2.2. Reformulation et intrant

Selon Long ([Long96]: 435), une reformulation se définit de la manière suivante : "*Utterances that rephrase a learner's utterance by changing one or more sentence components (subject, verb, or object) while still referring to its central meaning*". Pour l'apprenant, ceci signifie un nouvel intrant mettant l'accent sur la forme ou sur une nouvelle segmentation, comme le propose Pica

[Pica96], et donc potentiellement un intrant acquisitionnel. La question de l'intrant modifié dans le cadre d'interactions ("interactionnally modified input") est au cœur du débat interactionniste et les premières recherches font état de l'avantage de ce dernier sur l'intrant compréhensible ("comprehensible input") ou l'intrant pré-modifié ("premodified input") ([PicaYoungDoughty87] ; [GassVaronis94] ; [Loschky94]). Les études récentes sur les reformulations ([MackeyPhilp98] ; [LysterRanta97] ; [Lyster98a] ; [Lyster98b]) avancent que la reformulation dans le cadre d'interactions peut être pertinente pour l'activation d'anciennes structures acquises mais aussi l'acquisition de **nouvelles** formes, puisque celle-ci procure un nouveau modèle dépassant parfois les compétences du moment de l'apprenant. Cette reformulation semble fonctionner pour des étudiants de niveau intermédiaire ou avancé dans le cadre de retour surtout au niveau grammatical ([Richardson93] ; [Oliver95] ; [MackeyPhilp98]). Cependant, pour s'enclencher dans l'optimalité, cette négociation de la forme doit être accompagnée d'une prise de conscience par l'apprenant de l'importance de ce retour ([Lyster98a] ; [Lyster98b]).

2.3. Repérage des formes et processant [3]

Il revient à Schmidt ([Schmidt90] ; [Schmidt94] ; [Schmidt95]) d'avoir réintroduit la notion de conscience ("consciousness") dans l'acquisition des langues secondes. Selon lui, le repérage des formes est nécessaire et suffisant pour l'acquisition implicite des structures linguistiques. Il n'existe donc pas d'acquisition subliminale et l'intrant doit être élevé au rang d'entrée ("intake") par la conscience afin d'avoir une chance de pouvoir être traité au niveau de la mémoire. Plusieurs facteurs facilitent le repérage des formes tels que l'attente (par le biais de l'enseignement), la fréquence et la proéminence ("saliency") de certaines structures dans l'input ainsi que l'automatisation, alors que d'autres peuvent le restreindre telle que la charge cognitive de tâches complexes.

Il n'existe à ce jour aucune recherche interactionniste portant sur le rôle du repérage des formes pour l'acquisition des structures linguistiques dans le cadre d'interactions bien que cet élément soit une pierre d'angle de la nouvelle version interactionniste :

> *...it is proposed that environment contributions to acquisition are mediated by selective attention and the learner's developing L2 processing capacity, and that these resources are brought together more usefully ; although not exclusively, during 'negotiation for meaning' ([Long96]: 414).*

Les études de Van Patten [VanPatten90] et Van Patten et Cadierno [VanPattenCadierno93] sont certainement les plus prometteuses pour offrir une prolongation de leurs conclusions dans le cadre des interactions. Elles mettent en exergue la difficulté pour l'étudiant de porter son attention à la fois sur le sens et la forme et l'importance de faire conscientiser les étudiants sur l'intrant en faisant des exercices de manipulation sur celui-ci ("processing input") permettant une meilleure entrée des données présentées. Comme le note Ellis ([Ellis99]: 8):

> *It is not difficult to see the connection between the IH and an information processing model of this type [Van Patten's] ; the opportunity to negotiate meaning provides learners with the time they need to attend to form while processing the message content.*

Il est vrai que le temps est un facteur important pour traiter l'information, mais il n'empêche que

le véritable précurseur du repérage des formes dans le contexte d'interactions se trouve dans la conscientisation d'un problème de communication. La négociation de la forme est donc un produit issu principalement de la négociation du sens ou de la reformulation. En tout état de cause, elle peut prendre toute son importance dans le cadre d'interactions.

3. Interaction et apprentissage des langues par réseaux électroniques (ALRE) [4]

Il est important de noter d'emblée que, bien que les recherches interactionnistes classiques se mènent dans le cadre de l'oral, les recherches en apprentissage des langues par réseaux électroniques se situent principalement dans le contexte d'échanges d'écrits. De plus, les réseaux électroniques présentent une modalité synchrone (temps réel) et asynchrone (temps différé) n'existant pas dans les perspectives interactionnistes. Finalement, il n'existe pas un seul et unique type d'interaction dans le cadre des réseaux électroniques puisque chaque outil amène sa spécificité qui est en plus modelée par les tâches d'apprentissage envisagées. Les recherches étant quasiment inexistantes sur les supports oraux et vidéos (mis à part [Zähner00] ; [ChoCarey01]), nous présenterons seulement les études dans le cadre d'échanges écrits.

3.1. Bavardage

Les premières études sur les discussions en temps synchrone ont été menées par Kelm [Kelm92], Beauvois [Beauvois92], Chun ([Chun94] ; [Chun95]) et Kern [Kern95] grâce au programme *Interchange* développé par le groupe *Daedalus*. Les observations préliminaires de ces travaux basés sur des discussions synchrones montrent une plus grande production des étudiants sur ce médium qu'en salle de classe. De plus, une trace de l'échange reste disponible en tout temps permettant un travail ultérieur pour des corrections. Finalement, le processus de mise en mots est étiré ce qui faciliterait la précision linguistique. Selon les hypothèses interactionnistes en milieu acquisitionniste, ceci se traduit par la présence d'un résultant plus important, un intrant unique pouvant être éclaté et donc multiplié en temps, personne et lieu, une décontextualisation possible du message pour mettre l'accent sur la forme et un processant étiré dans le temps mais aussi décomposé en tâches successives (lire, penser, formuler, écrire, envoyer...).

Toutefois, ces observations préliminaires n'ayant pas été testées de façon expérimentale, les articles théoriques de Chapelle [Chapelle97] *et* d'Ortega [Ortega97] ont mis l'accent sur la nécessité de démontrer les hypothèses interactionnistes sur les nouveaux supports réseaux car une plus grande quantité de résultant n'équivaut pas forcément à un apprentissage accru. Les études qui suivent ont alors dépassé le stade d'anecdotes pour se pencher de manière plus pointue sur la relation interaction et acquisition dans le cadre d'interactions sur réseaux électroniques. Salaberry [Salaberry99] a pu montrer que l'acquisition des temps du passé en espagnol se note de façon plus évidente sur le réseau synchrone que dans les interactions face-à-face. La recherche de Sotillo [Sotillo00] note que le mode asynchrone génère une plus grande complexité (nombre de subordonnées par nombre de propositions totales) que le mode synchrone.

Finalement, quelques études reprennent des protocoles de recherche menées dans le contexte d'échanges oraux et analysent les divergences ou similarités que l'on peut observer lorsque ces mêmes tâches sont réalisées dans le cadre de réseaux électroniques. Pelletieri [Pelletieri00]

montre que les interactions sur le réseau *Ytalk* se réalisent de façon très similaire à celles ayant lieu à l'oral. La majorité des instances de négociation du sens se situent au niveau lexical ou au niveau global de la phrase. Les dissonances morphosyntactiques sont peu relevées. Les données sur l'incorporation des reformulations montrent que dans 70 % des cas, la forme correcte est intégrée dans les tours suivants de la conversation. L'étude de Toyoda et Harrison [ToyodaHarrison02] porte sur l'analyse des déclencheurs ("triggers") de négociation du sens au niveau du mot, de la phrase et du discours. Ils notent que les déclencheurs pour des interactions ayant lieu sur réseaux sont similaires à ceux ayant lieu dans le cadre d'interactions orales.

3.2. MOO

L'environnement MOO (*Multiple Object Oriented*) permet aussi des échanges synchrones entre étudiants de langue seconde. Bien qu'il existe maintenant de nombreuses tâches construites pour cet environnement (voir [Warschauer95] ; [Warschauer96a]), la plupart des recherches sur les environnement MOO sont en général plutôt tournées vers des analyses discursives que sur un questionnement interaction-développement linguistique, même dans le cas de MOO spécifiquement utilisés par des apprenants de langue seconde (ex schMOOze).

Le caractère éphémère des participants et des personnages dans l'univers MOO (une même personne pouvant avoir plusieurs identités) gêne de manière considérable les études qui pourraient établir une relation entre interaction et acquisition. Pour remédier à ceci, quelques recherches ont établi un protocole d'échanges spécifique à leur classe afin de contrôler cette variable. Par exemple, Schwienhorst [Schwienhorst02] a étudié dans le cadre d'échanges en tandem l'initiation des sujets de conversations. Les résultats montrent que les sujets sont proposés aussi bien par les locuteurs natifs que les locuteurs non natifs. Des tests sur l'acquisition des compétences linguistiques dans ce milieu dévoilent une progression de seulement 1 %.

3.3. Courrier électronique

Ce mode de communication électronique diffère du précédent de par la présence du temps asynchrone ainsi que d'interactions largement binaires. Les échanges par courrier électronique ont surtout été envisagés dans le cadre d'échanges entre locuteurs natifs et locuteurs non natifs ou dans le cadre d'échange de compétence entre locuteurs natifs, type *e-Tandem* [Brammerts95]. Les premières études portant sur les courriers électroniques ([Lunde90] ; [SohSoon91] ; [CononelosOliva93] ; [Brammerts96] ; [Kern96] ; [Warschauer96b]) montrent un souci pédagogique de vouloir mettre les étudiants en contact avec un discours linguistique et culturel authentique, et ce à moindre coût, avec une rapidité des réponses accrue (voir [Warschauer95] pour des idées de tâches pédagogiques utilisant le courrier électronique). Cette communication en temps asynchrone permet de mettre l'accent non seulement sur le contenu mais aussi sur la forme. En effet, dictionnaires et grammaires peuvent être consultés lors de la production et du déchiffrage de messages alors que des compilations des messages envoyés ou reçus permettent à l'apprenant de repérer les mauvaises mais aussi les bonnes tournures ([Brammerts96]: 128).

Les études suivantes ont cherché à quantifier les progrès des apprenants bien qu'elles restent encore souvent dans les généralisations. Par exemple, Stockwell et Levy [StockwellLevy01] ont tenté d'établir un lien entre le nombre et la longueur des interactions et les gains en compétence linguistique dans le cadre d'échanges de courriers électroniques entre locuteurs non natifs et locuteurs natifs de Japonais. Les résultats montrent une corrélation entre la variable interaction

et la précision linguistique considérée comme indicateur représentant de la compétence linguistique et ce malgré le peu de messages échangés (environ 11 messages en cinq semaines) ainsi que l'absence de corrections.

3.4. Forum de discussions électronique

Il existe relativement peu d'études associant forum de discussion électroniques et acquisition. Les études de Carey et Crittenden [CareyCrittenden96] et Carey ([Carey99] ; [Carey01a] ; [Carey01b] ; [Carey01c]) portent sur l'intégration de forum de discussions électronique *WebCT* dans le cadre de cours de Mastère en Sciences de l'éducation et Linguistique appliquée au Canada. Ces cours ne sont pas conçus comme des cours de langue mais comme des cours de contenu. Cependant, étant donné la forte proportion d'étudiants étrangers dans ces cours-ci (au moins 50 %), ces étudiants sont confrontés à la double tâche d'apprendre le contenu et la langue en situation d'immersion. L'ajout d'un forum de discussion électronique permet à ces étudiants d'être sur un même pied d'égalité que les locuteurs natifs pour la participation aux discussions. En effet, l'étirement du temps leur vaut de pouvoir conceptualiser leurs idées et les mettre en forme de façon plus lente en accroissant leur niveau de précision linguistique. Cette immersion électronique [Grant01] avec des locuteurs natifs permet aussi à ces étudiants de s'initier au discours scientifique. Ces études restent à un niveau général et théorique mais elles (notamment [Carey01a], [Carey01b], [Carey01c] ; [Grant01]) ont l'avantage de proposer un modèle théorique reposant sur la notion de 'processant étiré' dans le cadre d'immersion électronique. Ce dernier est d'ailleurs associé aux éléments d'intrant et de résultant compréhensibles. En effet, l'intrant et le résultant peuvent devenir compréhensibles grâce au temps supplémentaire alloué. De plus, dans le cadre de l'intrant, le choix de pouvoir lire n'importe quel message permet à l'étudiant de se pencher vers les messages correspondant à sa compétence linguistique. De même, la possibilité de choisir à qui écrire permet à celui-ci de varier son discours en fonction de son audience.

Bien que les hypothèses interactionnistes existent depuis plus de vingt-cinq ans, la relation causale interaction - acquisition ne semble pas encore assise. Les paramètres (intrant, processant, résultant, négociation du sens, reformulation, tâches) semblent se multiplier et on commence seulement à entrevoir une méthodologie fiable [MackeyGassMcDonough00] permettant de tester l'hypothèse interactionniste dans un cadre acquisitionniste. Les recherches portant sur les interactions sur réseaux électroniques commencent elles aussi seulement à se formaliser. On peut sentir ([Chapelle97] ; [Ortega97] ; [Warschauer98]) une volonté de rechercher dans quelle mesure les conclusions sur certains principes interactionnistes peuvent être confirmées ou infirmées sur ces nouveaux supports. Cependant, peu d'études empiriques existent à ce jour et les propositions méthodologiques fusent. De plus, les notions de temps étiré, mode écrit et audience multiple faisant partie intégrante des réseaux électroniques semblent être mal intégrées dans une perspective interactionniste cherchant à s'adapter aux nouveaux supports.

4. Expérience

Afin d'explorer les principes interactionnistes sur un support électronique, nous avons intégré un forum de discussion électronique dans cinq classes de français langue seconde (n=130) à l'université de Colombie-Britannique. Le forum de discussion électronique permet d'aborder des modalités d'interactions qui diffèrent des traditionnels échanges oraux binaires étudiés dans une perspective interactionniste. En effet, les échanges sont écrits, en temps asynchrone et permettent des échanges avec une audience multiple. Les classes de français langue seconde

étaient composées d'étudiants de première année universitaire suivant le cours afin de répondre à une des exigences de la Faculté de Lettres, à savoir une compétence intermédiaire dans une langue étrangère. Le niveau des étudiants est hétérogène reflétant l'hétérogénéité de la qualité de l'enseignement du français en Colombie-Britannique. Certains n'avaient jamais écrit de phrases en quatre ans d'étude de cette langue alors que d'autres pouvaient avoir une courte conversation avec un locuteur natif. Les cours étaient assurés trois heures par semaine pendant deux semestres (26 semaines) et suivaient une approche communicative fonctionnelle-notionnelle reprenant toutes les bases du français. Un travail en laboratoire était exigé une heure toutes les deux semaines.

A ce cursus traditionnel, nous avons ajouté des tâches communicatives devant être menées sur un forum de discussion électronique *WebCT*. Les étudiants étaient tenus de composer six messages par semaine sur un sujet de leur choix avec une longueur moyenne de 25 à 30 mots par message (voir Annexe 1 pour des exemples). Toutes les semaines, un enseignant proposait aussi des sujets de discussions intégrant des notions de grammaire ou de vocabulaire abordées en classe. Le forum de discussion *WebCT* met en apparence le tissage des conversations permettant d'identifier les acteurs de l'échange, les tours de paroles et les sujets abordés (voir Annexe 2). Une fonction "courriel" donne la possibilité à l'enseignant de corriger les messages (en donnant des indications de règles à observer ou en reprenant complètement l'énoncé). Ces corrections n'apparaissent pas directement sur le forum de discussion principale mais peuvent être consultées par l'étudiant ayant émis le message. Une fois par mois, l'enseignant compilait au hasard environ une page de messages par étudiant et notait ceux-ci suivant un barème assez général (contenu / forme) pour un total de 15 % de la note du semestre. Un système de suivi intégré au forum de discussion *WebCT* permettait aussi de noter l'étudiant sur sa participation en relevant le nombre de messages lus et composés par chacun pour un total de 10 % de la note du semestre. À la fin du semestre, 25 % de la note était donc attribuée pour la participation aux activités sur le forum de discussions électroniques.

Lors d'une première année de pré-expérience, nous avons réalisé des entretiens ouverts avec les étudiants ayant utilisé les forums de discussions électroniques afin d'explorer s'ils ressentaient un lien entre l'utilisation de cet outil et l'apprentissage du français langue seconde, mais aussi afin d'asseoir certains paramètres sur ce mode électronique qui pourraient influencer l'apprentissage de la langue. A partir de ces données préliminaires, nous avons construit un questionnaire permettant de comptabiliser de manière plus précise les réactions des apprenants. Ce questionnaire (Annexe 3) a été distribué à la fin du semestre à tous les étudiants de cinq sections de "French 110" de l'université de Colombie-Britannique. Au total, 96 questionnaires ont été rendus et compilés. Une partie du questionnaire porte sur des représentations subjectives des étudiants face à leur apprentissage alors que d'autres questions tentent de mesurer des comportements objectivables.

5. Résultats

La partie qui suit ne rend compte que d'une partie des résultats du questionnaire en relation avec les principes interactionnistes discutés plus haut. Nous nous limiterons donc au thème de la relation interaction et développement linguistique, notamment en terme d'aisance à communiquer, de précision et de complexité linguistique. Certains résultats portent plus sur des représentations que des pratiques ou une évaluation des connaissances. Cependant, nous avons tenu à rassembler sous les mêmes entrées des hypothèses interactionnistes toutes les données que nous avons pu recueillir. Ceci nous permet de conclure sur certaines spécificités des forums

de discussion électroniques pour l'apprentissage des langues secondes, à savoir, l'étirement du temps et le mode écrit pour l'intrant, le résultant et le processant, ainsi que le concept d'audience sur ce support. Les résultats sont proposés parfois en terme de nombre de commentaires et d'autres fois en terme de nombre d'étudiants, ce qui explique que les totaux dépassent quelquefois le nombre de questionnaires total : un même étudiant pouvant choisir d'éliciter plusieurs commentaires parfois négatifs et positifs pour une même question. Nous laisserons les résultas bruts dans cette partie et en proposerons certains en pourcentage dans la partie qui suit intitulée "Discussions". Les commentaires aux questions "Pourquoi" ou "Comment" étayeront aussi cette partie.

5.1. Interaction et développement linguistique

La première série de questions porte sur l'effet positif que peut avoir l'intégration d'un forum de discussion électronique sur les objectifs d'apprentissage des étudiants en langue seconde.

Q1 Quels étaient vos objectifs pour ce cours (obtenir la moyenne ; apprendre le français ; apprendre des choses sur la culture française...) ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Obtenir la moyenne	6	7	11	12	9	45
Obtenir une bonne note	2	5	3	5	3	18
Apprendre le français	6	13	10	12	12	53
Apprendre des choses sur la culture française	2	0	1	2	2	7
Apprendre l'oral	8	12	3	2	2	27
Apprendre l'écrit	5	4	3	0	1	13
Apprendre le français pour voyager, par intérêt ou pour comprendre la télé	4	1	0	2	0	7
TOTAL	33	42	31	35	29	170

Q2 Avez-vous atteint votre objectif à la fin de ce cours ? Si oui ou non, pourquoi ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	22	22	21	19	25	109
Non	9	11	4	3	3	30
TOTAL	31	33	25	22	28	139

Q3 Est-ce que le forum de discussions électroniques vous a aidé à atteindre ces objectifs ? Comment ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	21	25	25	25	21	117

Non	7	6	1	1	4	19
TOTAL	28	31	26	26	25	136

On remarque immédiatement que pour une grande majorité des étudiants l'objectif principal était d'apprendre le français (Q1), objectif atteint pour une grande majorité (Q2). Le forum de discussion électronique a été perçu comme un élément véritablement porteur pour cet apprentissage (Q3).

Q12 Selon vous, que favorise l'utilisation du forum de discussion électronique ? (vous pouvez entourer plusieurs réponses):

a) la mise en pratique des règles de grammaire vues en classe ;

b) la mise en pratique du vocabulaire vu en classe ;

c) l'emploi de nouvelles structures grammaticales non abordées en classe ;

d) l'emploi de vocabulaire nouveau ;

e) la mise en relation avec d'autres étudiants ;

f) autres: _____.

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Grammaire de classe	16	19	17	10	14	76
Vocabulaire de classe	16	16	9	10	13	64
Nouvelles structures grammaticales	2	11	4	4	0	21
Nouveau vocabulaire	10	9	10	16	8	53
Socialisation	6	7	14	8	10	45
Autres	2	4	0	3	0	9
TOTAL	52	66	54	51	45	268

Le forum de discussions électroniques est surtout perçu comme un outil pour mettre en pratique ce qui a été abordé en classe, plus particulièrement au niveau de la grammaire. Cependant, on note que les étudiants pensent s'essayer de manière notable à l'emploi de nouvelles structures lexicales.

Q15 Sur le forum de discussions électroniques, pensez-vous que vous composez des messages plus longs maintenant qu'au début du cours ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	9	7	15	9	11	51

Non	4	12	7	5	8	36
Parfois	1	4	0	0	0	5
TOTAL	14	23	22	14	19	92

Q16 Sur le forum de discussions électroniques, pensez-vous que vous écrivez plus rapidement maintenant qu'au début du cours ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	12	17	16	14	11	70
Non	4	5	4	1	6	20
TOTAL	16	22	20	15	17	90

Q18 Sur le forum de discussions électroniques, pensez-vous que vos phrases sont plus longues maintenant qu'au début du cours ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	13	18	14	9	12	66
Non	5	3	6	5	5	24
TOTAL	18	21	20	14	17	90

Q19 Sur le forum de discussions électroniques, si vous aviez à composer un message en temps limité, pensez-vous que vous écririez plus maintenant qu'au début du cours ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	15	15	15	15	71
Non	5	7	5	0	2	19
TOTAL	16	22	20	15	17	90

Q20 Est-ce que vous pensez que le forum de discussions électroniques vous a aidé à écrire vos tests d'unités plus rapidement ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	13	16	11	9	9	58
Non	5	6	8	5	7	31
TOTAL	18	22	19	14	16	89

Ces dernières questions portent sur l'aisance à communiquer comme mesure de la compétence en langue seconde. Les étudiants notent qu'ils composent plus rapidement leurs messages (Q16 et Q19) mais que ceux-ci ne sont pas forcément plus longs (Q15). En revanche, ils pensent que leurs phrases sont plus longues (Q18). Ils admettent aussi qu'un transfert existe entre les compositions sur supports électroniques et les rédactions pour les tests en terme d'aisance à

communiquer (Q20).

Q21 Sur le forum de discussions électroniques, pensez-vous que vous écrivez avec de moins en moins de fautes ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	12	9	11	9	52
Non	7	8	11	4	8	38
TOTAL	18	20	20	15	17	90

Q22 Pouvez-vous identifier le type de fautes que vous faites sur le forum de discussions électroniques ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	15	12	11	9	58
Non	2	1	7	2	5	17
Parfois	5	5	1	2	3	16
TOTAL	18	21	20	15	17	91

On note, du côté de la précision linguistique, que certains étudiants semblent penser qu'ils progressent relativement peu (Q21) bien qu'ils semblent percevoir le type d'erreurs qu'ils commettent (Q22).

Q25 Sur le forum de discussions électroniques, pensez-vous que vous utilisez des structures plus complexes maintenant qu'au début du cours ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	15	20	15	13	15	78
Non	3	2	4	2	2	13
TOTAL	18	22	19	15	17	91

Q26 Sur le forum de discussions électroniques, pensez-vous que vous utilisez un vocabulaire plus varié dans vos messages de maintenant qu'au début du cours ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	15	19	18	12	14	78
Non	2	3	1	3	3	12
TOTAL	17	22	19	15	17	90

Il est important de soulever que les étudiants perçoivent une complexité croissante de leurs messages au cours du semestre aussi bien du côté grammatical (Q25) que du côté lexical (Q26).

Pour résumer cette section, on relève que les étudiants pressentent une relation entre interaction sur le forum de discussions électroniques et développement linguistique. Ceci est particulièrement bien illustré dans le sentiment d'aisance à communiquer et de complexité linguistique.

5.2. Intrant et reformulation

Nous reprenons ici quelques résultats sur l'intrant tel que perçu dans le cadre des forums de discussions électroniques.

Q27 Avez-vous de la difficulté à comprendre les messages sur le forum de discussions électroniques ? Pourquoi ? (grammaire, vocabulaire, erreurs des autres étudiants...)

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	7	3	17	1	4	32
Non	10	8	1	10	7	36
Parfois	0	9	1	4	4	18
TOTAL	17	20	19	15	15	86

Q28 Quand vous lisez un message, est-ce que vous le lisez plusieurs fois afin de le comprendre ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	5	8	6	4	3	26
Non	5	10	3	5	8	31
Parfois	7	4	10	6	6	33
TOTAL	17	22	19	15	17	90

Q30 Est-ce que vous utilisez la grammaire que vous avez apprise pour vous aider à comprendre un message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	15	15	13	11	13	67
Non	2	4	2	3	3	14
Parfois	1	3	4	1	1	10
TOTAL	18	22	19	15	17	91

Q31 Est-ce que vous regardez les pages bleues de votre livre pour vous aider à comprendre le message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	8	12	9	4	8	41

Non	7	10	8	8	8	41
Parfois	3	0	2	1	2	8
TOTAL	18	22	19	13	18	90

Q32 Est-ce que vous utilisez le vocabulaire que vous avez appris pour vous aider à comprendre le message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	17	14	9	16	67
Non	6	4	2	3	2	17
Parfois	0	1	3	3	0	7
TOTAL	17	22	19	15	18	91

Q33 Est-ce que vous vous aidez d'un dictionnaire pour comprendre le message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	16	17	11	10	16	70
Non	1	2	2	3	2	10
Parfois	1	2	5	2	0	10
TOTAL	18	21	18	15	18	90

En général, les étudiants ont peu de difficulté à comprendre les messages (Q27). Le mode écrit asynchrone leur permet d'ailleurs d'étirer le temps pour faciliter le passage à l'intrant compréhensible (Q28). Les commentaires montrent que c'est au niveau du vocabulaire que les difficultés peuvent surgir (Q33) alors que la grammaire pose relativement moins de problème pour la compréhension (Q31). Les étudiants recyclent ce qu'ils ont appris aussi bien en grammaire qu'en vocabulaire pour comprendre les messages (Q30 et Q32).

Q34 Est-ce que le fait de vous exercer à comprendre les messages sur le forum de discussion électronique vous a aidé à comprendre certaines règles grammaticales ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	13	15	7	11	57
Non	5	8	4	6	4	27
Parfois	2	1	0	1	1	5
TOTAL	18	22	19	14	16	89

Q35 Est-ce que le fait de vous exercer à comprendre les messages sur le forum de discussions électroniques vous a aidé à acquérir du vocabulaire ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL

Oui	15	20	16	13	12	76
Non	3	2	3	1	5	14
TOTAL	18	22	19	14	17	90

On remarque l'importance des forums de discussions électroniques pour l'acquisition du vocabulaire (Q35) et au moins pour la compréhension de certaines règles de grammaire (Q34).

Q55 Que préférez-vous comme corrections :

a) avoir tous les messages corrigés ;

b) avoir une explication des points de grammaire qui sont les plus fautifs dans vos écrits (environ une fois par mois) ;

c) n'avoir aucune correction ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Messages corrigés	7	9	8	9	8	41
Règles de grammaire	10	14	11	7	11	53
Aucune correction	1	1	0	0	0	2
TOTAL	18	24	19	16	19	96

Le type de reformulation demandée par les étudiants se situe principalement au niveau de l'explication grammaticale, bien qu'un nombre élevé aimerait une reformulation classique avec la reprise de l'énoncé corrigé.

5.3. Résultant et négociation du sens

Il convient de noter en terme préliminaire qu'il n'existe pas de négociation du sens entre étudiants selon sa signification classique. En effet, si un étudiant ne comprend pas un message après plusieurs tentatives, il choisit tout simplement de ne pas lire ce message et passe au suivant. Il existe, toutefois, un très fort autocontrôle avant l'affichage des messages.

Q68 Est-ce que vous corrigez vos messages plusieurs fois avant de les envoyer ou de les afficher ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	13	10	10	11	55
Non	7	6	7	4	6	30
Parfois	0	3	2	1	0	6
TOTAL	18	22	19	15	17	91

Q69 Est-ce que vous utilisez un dictionnaire quand vous écrivez un message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	16	18	13	14	15	76
Non	1	2	2	0	0	5
Parfois	0	1	3	0	2	6
TOTAL	17	21	18	14	17	87

Q72 Est-ce que vous utilisez la grammaire des pages bleues de votre livre quand vous composez un message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	14	13	7	11	56
Non	2	3	4	3	3	15
Parfois	5	5	2	4	4	20
TOTAL	18	22	19	14	18	91

La présence du temps étiré du fait de l'asynchronicité des discussions permet aux étudiants d'utiliser des ressources additionnelles, tels que le dictionnaire ou une grammaire lors des compositions de messages.

Q74 Est-ce que le forum de discussions électroniques vous aide pour mettre en pratique les structures grammaticales que nous avons vues en classe ? Si oui ou non, pourquoi ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	16	19	17	10	16	78
Non	1	3	0	4	0	8
TOTAL	17	22	17	14	16	86

Les apprenants ont le sentiment de mobiliser des connaissances antérieures lors de l'utilisation du forum de discussions électroniques.

En résumé, bien que la négociation du sens soit absente dans le cadre d'échanges électroniques, notamment du fait que les étudiants peuvent choisir de ne pas lire certains messages, il est important de noter que l'interaction avec les autres ou plutôt la demande d'interaction avec les autres, puisqu'on ne sait pas si les messages écrits seront lus, semblent être un point de pression qui obligerait les étudiants à écrire de leur mieux en consultant des aides externes.

5.4. Processant et repérage des formes

Nous aborderons ici le repérage des formes chez les autres étudiants.

Q88 Est-ce que vous repérez les erreurs de vos camarades de classe sur le forum de

discussions électroniques ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	11	18	8	9	15	61
Non	3	3	4	2	2	14
Parfois	3	0	7	4	0	14
TOTAL	17	21	19	15	17	89

Q89 Est-ce que vous les prenez en compte quand vous écrivez une réponse en utilisant la forme correcte ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	13	17	13	14	11	68
Non	5	3	6	1	6	21
TOTAL	18	20	19	15	17	89

Les étudiants se sentent tout à fait à même de remarquer les erreurs de leurs camarades et de procéder à une rectification des erreurs notées. Ceci est particulièrement surprenant étant donné leur niveau de connaissance en français. Un bilan des commentaires de la question 90 permettra dans la partie 5 d'élaborer l'avantage de l'interaction pour le repérage des formes.

5.5. Audience

Le forum de discussions électroniques a l'avantage de permettre des interactions avec de multiples étudiants sur un même sujet. L'étudiant doit donc interpréter et composer en fonction de cette audience variée.

Q38 Quand vous lisez un message d'un étudiant, est-ce que vous vous rappelez de cet étudiant ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	10	12	11	8	13	54
Non	5	6	4	3	5	23
Parfois	2	4	4	3	0	13
TOTAL	17	22	19	14	18	90

Q39 Est-ce que cela vous aide pour la compréhension du message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	7	8	8	8	6	37
Non	9	13	9	6	11	48
Parfois	2	0	0	0	0	2

TOTAL	18	21	17	14	17	87

Q40 Quand vous lisez le message d'un étudiant, est-ce que vous vous rappelez de ses messages antécédents ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	5	6	7	4	10	32
Non	8	10	5	7	5	35
Parfois	5	6	6	3	2	22
TOTAL	18	22	18	14	17	89

Q41 Est-ce que cela vous aide à comprendre le message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	4	7	9	6	9	35
Non	9	9	7	6	6	37
Parfois	2	3	2	2	1	10
TOTAL	15	19	18	14	16	82

Il apparaît dans ces résultats que la compréhension des messages n'est pas perçue comme passant obligatoirement par une connaissance de celui ou celle qui écrit les messages. Le texte seul peut être suffisant. Cependant, il faut remarquer que de nombreux lecteurs semblent se servir de cet appui pour interpréter les messages.

Q93 Est-ce que vous interprétez les messages différemment selon qui les écrit ? Comment ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	3	5	5	6	2	21
Non	13	17	14	8	14	66
TOTAL	16	22	19	14	16	87

Q94 Est-ce que vous arrivez à mieux interpréter les messages à mesure que vous faites connaissance avec vos camarades ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	10	7	10	10	6	43
Non	7	13	7	5	8	40
TOTAL	17	20	17	15	14	83

Q95 Est-ce que le titre vous aide à mieux interpréter le message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	16	19	17	12	16	80
Non	1	4	1	2	0	8
TOTAL	17	23	18	14	16	88

Q96 Est-ce que le nom de l'étudiant vous aide à interpréter le message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	6	4	4	7	4	25
Non	11	15	14	9	9	58
Parfois	0	2	1	0	2	5
TOTAL	17	21	19	16	15	88

On peut noter que c'est le titre qui semble avoir primauté sur le messager dans l'interprétation des messages.

Q75 Quand vous composez un message à un camarade, est-ce que vous pensez:

a) au camarade à qui vous répondez ;

b) au reste de la classe ;

c) au professeur ;

d) à tous ceux nommés ci-haut ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
A	9	9	13	9	4	44
B	1	1	1	2	1	6
C	2	2	1	1	3	9
D	7	10	4	4	9	34
TOTAL	19	22	19	16	17	93

Q76 Quand vous composez un message, est-ce que vous pensez à comment les étudiants interprèteront votre message ?

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 4	Section 5	TOTAL
Oui	12	11	14	9	13	59
Non	6	11	6	6	4	33
TOTAL	18	22	20	15	17	92

Il est intéressant de noter que si les étudiants semblent tenir compte de façon mitigée de la personne qui écrit pour l'interprétation des messages, ils disent prendre en compte leur audience pour la composition des messages.

6. Discussion

Nous aborderons les hypothèses interactionnistes telles que **perçues** par les étudiants dans le cadre des forums de discussions électroniques.

6.1. Négociation du sens et résultant

Nous avons défini, dans un premier temps, la négociation du sens comme "*un échange permettant à l'apprenant en langue seconde de réparer une impasse de communication suite à un indice de non-compréhension fourni par le locuteur natif*". Dans le cas des forums de discussions électroniques de cette expérience, ce sont les camarades de classe ou le professeur qui peuvent fournir cet indice. Or, comme nous l'avons fait remarquer dans la section 5.3, il n'existe pas de négociation du sens dans la connotation classique de ce terme. En effet, si l'étudiant ne comprend pas un message, il peut l'ignorer et se pencher sur un autre message. Le message incompréhensible n'est donc pas amené à être modifié ultérieurement dans le cadre des tâches de communications de cette expérience. On peut cependant proposer des tâches comme celles de Pelletieri [Pelletieri00] ou Toyoda et Harrison [ToyodaHarrison02] qui portent sur l'interaction entre étudiants pour résoudre une problématique (éléments similaires ou différents dans une même image ; informations manquantes...). Ces tâches forcent les étudiants à se pencher sur la forme du message pour résoudre des problèmes de communication.

Si la négociation du sens est absente dans les tâches proposées dans le cadre de cette expérience, il n'empêche que le résultant peut toutefois servir pour l'acquisition de structures linguistiques. En effet, comme le note Skehan [Skehan98], le résultant peut être porteur pour l'automatisation des processus de production, ce que nous retrouvons dans les commentaires des étudiants qui pensent composer leurs messages plus rapidement. En effet, la question 16 montre que 77 % des étudiants pensent écrire de plus en plus rapidement au fur et à mesure de l'avancée du cours, ce qui les amèneraient à composer des messages de plus en plus longs dans un même temps imparti (Q19). Étant donné qu'il existe très peu de productions écrites réalisées en salle de classe, il est possible de conclure que la production sur le forum de discussions électroniques est seule responsable de cette perception de l'accroissement de l'aisance à communiquer.

Le résultant consiste aussi, selon Swain [Swain98], à tester des hypothèses qui, dans le cas des forums de discussions électroniques, peuvent être évaluées par le professeur qui procèdent à une correction des messages une fois par mois. On note, cependant, que ce test d'hypothèses se réalise avant même que le message soit envoyé puisque les 60 % des étudiants disent corriger leurs messages plusieurs fois avant de les afficher (Q68). Il s'agit donc d'un autocontrôle de la production particulier au mode électronique. Ce résultat fait écho aux commentaires de Carey [Carey99] qui relève une succession de résultants avant la production finale. Une négociation interne existerait donc chez l'étudiant qui utilise des ressources externes tels que le dictionnaire (87 % des étudiants ; Q69) et une grammaire (61 % ; Q72) pour composer leurs messages. Il semblerait qu'une mobilisation des connaissances antérieures pour 90 % des étudiants (Q74) leur permette de poursuivre cette négociation interne.

En termes d'hypothèses interactionnistes, nous pouvons avancer que le forum de discussions électroniques, de par la spécificité du mode asynchrone, est pressenti comme optimisateur de l'interaction interne chez l'apprenant qui négocie avec lui-même en terme de connaissances antérieures ou de connaissances extérieures avec des outils tels que les dictionnaires et les grammaires. La négociation du sens n'existe pas en tant que telle avec les camarades de classe, mais c'est peut-être leur présence et le désir de vouloir communiquer avec eux qui poussent l'étudiant à produire un résultant compréhensible. Le fait que les forums de discussions électroniques proposent des communications dépassant le binaire obligerait celui-ci à se mobiliser de manière totale sur la forme de son message. L'étudiant n'a donc pas droit à l'erreur car il pressent qu'une mauvaise production l'évincera de la conversation. Il y a par conséquent nécessité d'un processus récursif entre le résultant et le processant contenant une mémoire "stockage" et une mémoire vive (pour les nouvelles informations). L'asynchronicité des forums de discussions électroniques ainsi que la multiplicité de l'audience permettrait en fait l'acquisition de nouvelles formes linguistiques sans qu'il y ait eu un apport extérieur comme dans le cadre de reformulations. Cet élément serait tout à fait nouveau dans le cadre des hypothèses interactionnistes.

6.2. Reformulation et intrant

Les reformulations font partie intégrante des hypothèses interactionnistes puisqu'elles proposent un nouveau modèle de production pour l'apprenant. Cependant, dans le cadre des tâches proposées avec les forums de discussions électroniques, les étudiants tous locuteurs non natifs ne se sont vus proposer des reformulations que par leur enseignant respectif dans le contexte des corrections (Q55). Aucun étudiant ne s'est hasardé à corriger un camarade de classe, alors que quasiment tous les étudiants demandent à ce que leurs messages soient corrigés (43 %) ou annotés pour les règles de grammaire fautives (55 %).

On note de nouveau la spécificité des forums de discussions électroniques permettant les conversations avec plusieurs étudiants. Au niveau de l'intrant, l'étudiant peut choisir ce qui correspond à son propre intrant compréhensible. Il n'a donc pas utilité d'intrant pré-modifié ou d'intrant modifié dans le cadre d'interactions (reformulation) qui sont au cœur du débat interactionniste. L'étudiant traite donc un intrant non-modifié même s'il peut être difficile à comprendre comme le notent 37 % des étudiants (Q27) ou demander à être lu et relu plusieurs fois (Q28).

Afin de traiter cet intrant non-modifié, les étudiants peuvent mobiliser leur savoir antérieur aussi bien du côté syntaxiques, comme le notent 73 % des étudiants (Q30), que du côté lexical (Q32). Si cette mobilisation touche aussi bien la grammaire que le vocabulaire, en revanche, la recherche de la compréhension de nouvelles structures linguistiques semble porter surtout sur la consultation du dictionnaire, comme le remarquent 78 % des étudiants (Q33). Ceci peut d'ailleurs être mis en parallèle avec l'utilisation du dictionnaire pour la production de messages. Étant donné que les étudiants composent à l'aide d'un dictionnaire en incorporant du vocabulaire nouveau, les étudiants lisant le message sont obligés de consulter un dictionnaire afin de comprendre celui-ci. Il pourrait y avoir danger à ce que les étudiants ne fassent que consulter le dictionnaire pour composer et déchiffrer les messages en n'assimilant pas de vocabulaire. Cependant, 84 % des étudiants pensent que le fait d'essayer de comprendre les messages les aide à acquérir du vocabulaire (Q35). Les règles de grammaire sont aussi mieux comprises pour 64 % des étudiants en passant par l'exercice de traitement de l'intrant (Q34).

Ces conclusions rejoignent les observations de Brammerts [Brammerts96] qui relève que les étudiants repèrent aussi bien les bonnes que les mauvaises tournures dans les échanges en tandem. Ainsi, même en l'absence de reformulations, les étudiants pensent se servir de l'intrant qui leur est proposé pour mobiliser leurs connaissances antérieures ou pour acquérir de nouvelles structures, notamment au niveau lexical. Le vocabulaire acquis dans ces conditions-ci est d'ailleurs plus valorisé par les étudiants car il est personnalisé par rapport aux centres d'intérêts qui sont discutés dans le forum.

Alors que les hypothèses interactionnistes reposent sur la réparation de la communication par le biais de la négociation du sens ou par la reformulation, d'après les représentations des étudiants, les forums de discussions électroniques semblent proposer une communication où l'intrant peut être traité de manière complexe en tant que modèle positif pour l'acquisition de nouvelles structures bien que celui-ci ne soit pas inséré dans une reformulation. La valeur du modèle positif est d'ailleurs pressentie dans les hypothèses interactionnistes, comme l'avance Ellis ([Ellis99]: 236):

> *There is an obvious need to pay more attention to the role of interaction in providing learners with **positive evidence** about the L2. The IH has led to researchers focussing overly narrowly on interaction as a source of **negative evidence**. There are theoretical grounds (e.g. in Chomsky's theory of Universal Grammar as this has been applied in SLA; see White 1989) for acknowledging the importance of positive evidence.*

Celle-ci prend toute son importance dans le cadre des tâches communicatives proposéees pour le forum de discussions électroniques puisqu'il n'existe aucune reformulation ou négociation du sens proposé par les interlocuteurs. La spécificité des forums de discussions électroniques consisterait donc à permettre à l'étudiant de choisir son modèle positif, c'est-à-dire un intrant adapté à son niveau de compétence. Si le niveau de l'intrant est trop élevé, il peut préférer ne pas le traiter car trop complexe; il en est de même pour un intrant rempli de fautes qui exige une reconstitution trop importance. Il peut, en revanche, se pencher sur un intrant qu'il trouve approprié et le traiter de manière à mobiliser d'anciennes connaissances ou acquérir de nouvelles structures linguistiques en opérant un va-et-vient constant entre intrant et processant sans qu'il y ait pour autant production ultérieure. Ceci constitue une autre cassure par rapport au modèle interactionniste classique qui exige un échange binaire entre interlocuteurs. Dans le cadre des forum de discussions électroniques, nous pouvons imaginer qu'un étudiant traite un intrant particulier et n'y répond pas. Il peut en revanche décider de s'insérer dans une conversation sans avoir lu les intrants précédents.

6.3. Processant et repérage des formes

C'est certainement au niveau du processant que les spécificités des forums de discussions électroniques sont les plus intéressantes. En effet, l'étirement du temps permet un meilleur traitement de l'information puisqu'il n'existe plus de concurrence entre traitement de la forme et traitement du sens, telle qu'avancée par Van Patten [VanPatten90] et Van Patten et Cadierno [VanPattenCadierno93]. Cependant, comme nous l'avons noté plus haut, pour que la négociation de la forme ait lieu, il faut que l'étudiant ait conscience qu'il existe un problème de communication à résoudre : un étirement du temps ne suffit pas pour qu'il y ait repérage des formes. Or, nous avons vu que les problèmes de communication n'existent pas de manière classique dans le contexte d'échanges avec les forums de discussions électroniques. Faut-il

pourtant en conclure qu'il n'existe pas de repérage des formes ?

La question 88 montre que 70 % des étudiants pensent repérer les fautes d'autres étudiants et que 15 % pensent les noter de temps en temps, ce qui laisserait seulement 15 % d'étudiants ne remarquant pas les erreurs de leurs camarades. De plus, 76 % des étudiants disent prendre en compte ces erreurs lorsqu'ils composent une réponse au message erronée. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas négociation du sens, nous pouvons penser qu'il y a réparation de l'énoncé fautif et que les risques de créer un langage interne fautif commun aux étudiants ("WebCetese") sont moindres. Nous pouvons alors conclure que l'absence de négociation ne semble pas porter préjudice au repérage des formes et que c'est certainement le temps supplémentaire alloué qui permet aux étudiants de porter leur attention sur les structures erronées.

Ce type de traitement des données pourrait être réalisé pour tout mode écrit. Toutefois, l'interaction avec les camarades de classe dans des tâches communicatives semble être le moteur du repérage des formes, comme le montrent les commentaires de la question 90 sur les effets positifs de l'interaction :

- I learned what their interests are in life. Furthermore, their postings allowed me to either learn new vocabulary or grammar structures;
- the benefits of interaction was an increase in the pool of topics to discuss;
- I cared about what they wrote and wanted to communicate with them;
- I get to communicate and get ideas across;
- learn new vocab;
- got to know different styles of writings, different's people vocabulary;
- a sense of being important because people do read your messages.

En résumé, nous pouvons noter que les spécificités du forum de discussions électroniques semblent permettre aux étudiants de procéder à un repérage des mauvaises et des bonnes tournures dans le cadre d'interactions avec leurs camarades de classe même si ce repérage n'a pas lieu dans le contexte de conversations nécessitant réparation par l'autre.

6.4. Audience

Comme avancée plus haut, une des caractéristiques des forums de discussions électroniques est la présence d'une audience multiple. Les étudiants doivent donc s'adapter à des registres d'écriture variés mais aussi composer en choisissant d'inclure ou d'exclure plus ou moins de personnes. On pourrait penser que cette fonction aiderait à développer un sens de la variété des discours possibles. Cependant, on note que dans le cas de la compréhension des messages, le texte seul, selon les représentations des étudiants, semble suffire en grande partie pour parvenir à l'interprétation des messages. En effet, 55 % des étudiants avouent pouvoir interpréter le message sans avoir connaissance de la personne qui l'a écrit (Q39) ou même des commentaires qu'elle aurait pu faire auparavant (Q40 et Q41). En fait, le titre du message a plus d'importance pour l'interprétation des messages que le nom de la personne qui compose (Q95 et Q96).

Pour ce qui est de la rédaction des messages, 64 % des étudiants disent tenir compte de leur audience (Q76) et 37 % composent pour toute l'audience alors que 47 % se limitent à des échanges binaires pour leur réponse. Il existe donc un décalage pour l'interprétation et la composition des messages puisque 76 % des étudiants notent ne pas tenir compte de celui qui écrit les messages (Q93) alors que 64 % des étudiants en tiennent compte quand ils rédigent. Il se peut que seul le texte suffise pour l'interprétation des messages et qu'il y ait peu de variantes stylistiques étant donné le niveau de compétence intermédiaire des étudiants. Il existe peut être aussi plus une impression de prendre l'audience en compte qu'une réalité de variation. Toutefois, on remarque de nouveau la mobilisation des étudiants pour s'assurer que le message passe.

6.5. Interaction et développement linguistique

Les commentaires des étudiants semblent appuyer que la mobilisation des connaissances antérieures et l'acquisition de nouvelles structures est possible dans le cadre de tâches communicatives menées sur un forum de discussions électroniques. Cependant, en terme de production langagière réelle, perçoivent-ils une corrélation entre interaction sur le forum de discussions électroniques et des mesures telles que l'aisance à communiquer, la précision et la complexité linguistique ?

Tout d'abord, dans un cadre général, 86 % des étudiants notent l'utilisation du forum de discussion électronique comme un élément important pour atteindre leur objectif d'apprentissage (Q1, Q2 et Q3). Les commentaires de la question 12 montrent de façon frappante que cet outil sert, selon les représentations des étudiants, aussi bien à activer des connaissances antérieures (52 % des commentaires) qu'à acquérir de nouvelles structures (28 % des commentaires).

En terme d'aisance à communiquer, les étudiants commentent surtout sur un accroissement de leur rapidité de composition (Q16 et Q19). Leurs messages ne sont pas plus longs (Q15) bien qu'ils pensent que leurs phrases le soient (Q18). La précision linguistique est perçue comme étant en augmentation chez 58 % des étudiants (Q21) avec 82 % des étudiants étant capables tout le temps ou au moins parfois d'identifier le type de fautes qu'ils font. Les résultats en terme de complexité linguistique sont beaucoup plus nets puisque 86 % des étudiants pressentent un accroissement de la complexité grammaticale de leurs compositions et que 87 % disent utiliser un vocabulaire plus varié.

Étant donné que les tâches réalisées sur le forum de discussions électroniques étaient quasiment les seules en matière de production écrite dans le cours de "French 110", nous pouvons conclure que la perception des étudiants quant à l'accroissement de leur compétence vient de l'utilisation des forums de discussions électroniques. Il existerait donc selon les représentations des étudiants un lien entre interaction et développement linguistique.

7 . Conclusion: modèle d'acquisition des langues secondes en immersion électronique

Comme il a été noté plus haut, les interactions sur un forum de discussions électroniques dépassent le cadre des hypothèses interactionnistes classiques car elles s'inscrivent plus dans le contexte de modélisation positive pour les étudiants que de réparations d'énoncés. L'étirement du temps et la présence d'une audience multiple permettent selon les représentations des apprenants, à procéder à la mobilisation de leurs connaissances antérieures et à l'acquisition de

nouvelles structures en utilisant un processus récursif entre intrant et processant, de même qu'entre résultant et processant. Nous avons aussi noté que le désir de composer et interpréter de son mieux ne serait pas existant s'il n'y avait pas une pression du groupe extérieur pour communiquer. Le modèle qui suit schématise les grandes lignes du processus du traitement de l'information par les forums de discussions électroniques, selon les représentations des étudiants:

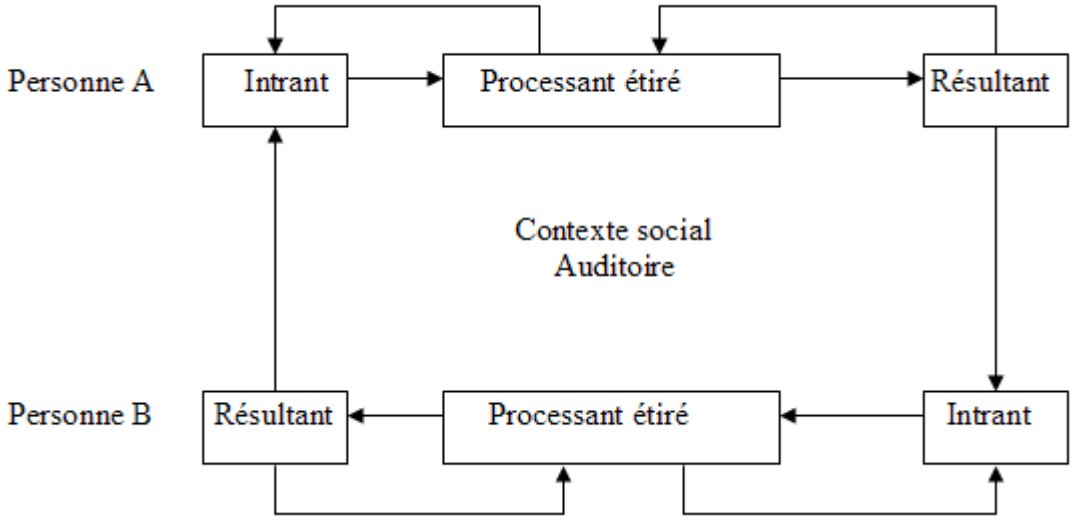

Schéma 1 : Modèle de traitement de l'information sur les forums de discussions électroniques.

Alors que dans le cas d'échanges interactionnistes, nous assistons à des échanges binaires où il peut y avoir une cassure de la communication entre le résultant et l'intrant (flèches verticales), les échanges dans le cadre des forums de discussions électroniques avec une audience multiple proposent une cassure entre intrant et résultant (flèches horizontales) lorsque l'étudiant ne répond pas forcément au message lu. Le court exemple qui suit illustre cette spécificité des discussions électroniques asynchrones.

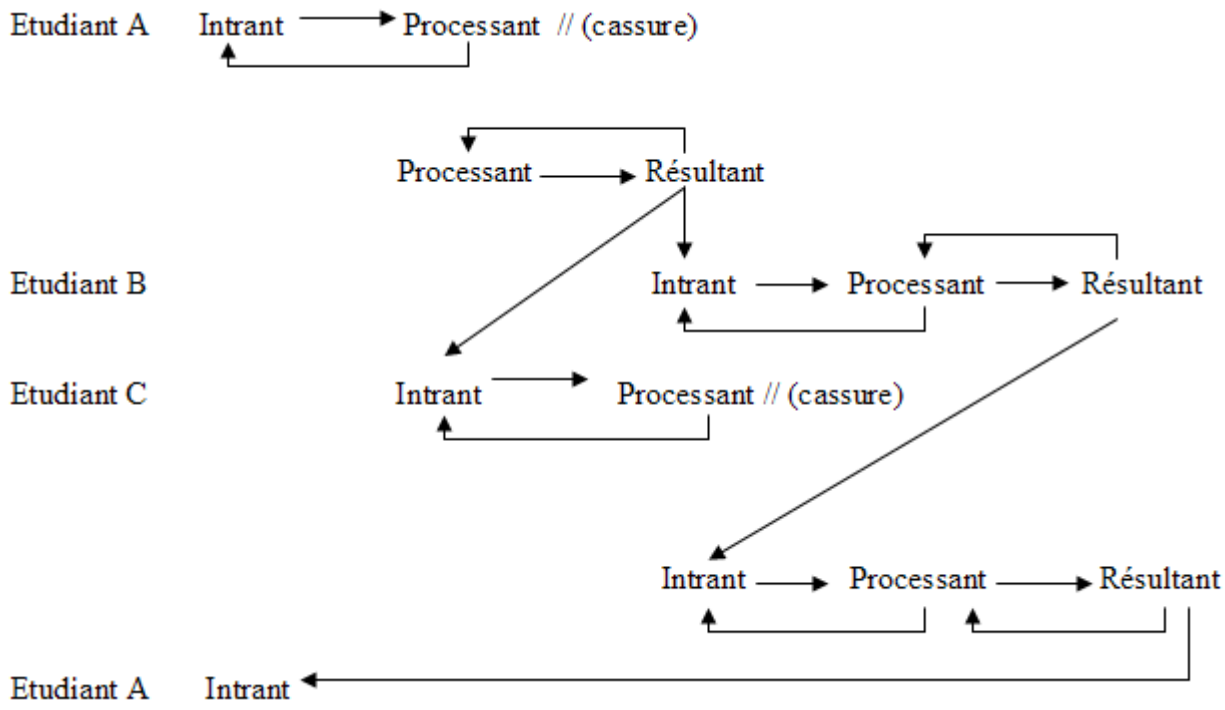

Schéma 2 : Exemple de négociation interne récursive.

C'est d'ailleurs la peur de cette cassure et le désir de communiquer qui mobilisent les étudiants à se servir du temps additionnel imparti pour opérer à une négociation interne intensive et récursive. C'est ici que se situe l'originalité des forums de discussions électroniques pour l'acquisition des langues secondes qui dépasse toute conceptualisation antérieure abordée dans le cadre des hypothèses interactionnistes classiques. Si celles-ci peuvent apporter des éléments de réponses en terme de modules entrant en compte dans l'acquisition d'une langue seconde (intrant, processant, résultant), il n'empêche que le fonctionnement de ces entités diffère fondamentalement sur un support électronique tel que les forums de discussions. Les fonctionnalités de ceux-ci amènent une reconceptualisation des échanges entre apprenant en mettant en premier plan la négociation interne et l'importance du modèle positif ("positive evidence") pour l'acquisition de nouvelles structures.

Il est évident que les propositions de re-remodélisation des hypothèses interactionnistes reposent principalement sur l'étude des représentations d'apprenants participants à des discussions électroniques asynchrones. Afin d'asseoir le modèle ci-dessus présenté, d'autres études doivent se centrer plus fortement sur les pratiques des apprenants ainsi que sur des résultats d'apprentissage en tant que tels avec des méthodologies adéquates.

Annexes

Annexe 1 Exemple de messages

Article No. 647: posted by **.....** on Tue, Jan. 16, 2001, 11:57

Subject: Bonjour

Je m'appelle ..... Le divertisement je préfère est la gymnastique rhythmic. Aussi j'aime la natation. En été,je vais au lac Echo avec ma famille. J'enseigne les lessons de natation.

Article No. 726: posted by ..... on Mon, Jan. 22, 2001, 15:48

Subject: mon appartement

Cette année je suis habiter à un appartement à côté de l'université. J'habitais à Vancouver du Nord avant avec mes parents. Je me suis déplacé parce que mon frère a eu besoin d'un compagnon de chambre et maintenant il est plus facile d'arriver à l'école c'est seulement une promenade de 15 minutes

Article No. 583: posted by **.....** on Tue, Jan. 9, 2001, 13:38

Subject: Mes passe-temps favoris

J'aime magasiner. Aussi, j'aime faire du camping. Quand j'étais plus jeune, je faisais du camping chaque année. J'aime faire du ski. Mais je ne fais pas du ski très bien! Par ailleurs, j'aime lire les magazines et les romans.

Annexe 2 Exemple de conversations tissées

Ma Famille

22. Karen H (Thu, Sep. 21, 2000, 10:16)

26. Christine M (Thu, Sep. 21, 2000, 18:06)

47. Karen H (Fri, Sep. 22, 2000, 15:59)

28. Larissa C (Thu, Sep. 21, 2000, 19:53)

52. Karen H (Sat, Sep. 23, 2000, 10:13)

120. Larissa C (Sun, Sep. 24, 2000, 20:20)

36. Sentheepan S (Fri, Sep. 22, 2000, 10:06)

46. Karen H (Fri, Sep. 22, 2000, 15:49)

Montrèal

407. Christine M (Sat, Nov. 18, 2000, 17:50)

414. Karen H (Sun, Nov. 19, 2000, 10:21)

417. Christine M (Sun, Nov. 19, 2000, 17:31)

425. Karen H (Sun, Nov. 19, 2000, 21:04)

453. Sentheepan S (Tue, Nov. 21, 2000, 12:06)

Annexe 3 Questionnaire

Q1 What were your goals for this course (pass; learn French; learn about French culture...) ?

Q2 Did you achieve your goals at the end of this course ? Why/why not ?

Q3 Did the bulletin board help you achieve these goals ? How ?

Q4 What were the important language components that you wanted to learn (grammar; vocabulary; oral French; written French; culture...) ? Rank them in order by putting 1) for the most important element; 2) for a less important element, etc.

Q5 Which one(s) did you succeed in learning in this course ? Rank them.

Q6 For which component(s) did the bulletin board help you ? How ?

Q7 In general, did the bulletin board help you learn French ? Why ?

Q8 Did you learn more French from:

a. practicing on the bulletin board;

b. the in-class activities ?

Why/why not ?

Q9 What would you change to make the bulletin board more efficient to learn French ?

Q10 If the bulletin board was optimized with the changes that you proposed above, would you have preferred that more time was spent on the bulletin board and less in class time ?

Q11 In general, do you think that you would acquire more French in an hour on the bulletin board than an hour in class ?

Q12 What do you think the bulletin board was useful for (you can circle several):

a. practice grammar rules seen in class ;

b. use the vocabulary seen in class ;

c. use new grammar structures not seen in class ;

d. use new vocabulary not seen in class ;

e. socialize with classmates ;

f. others:_____.

Q13 Do you prefer the activities on the bulletin board to be:

a. structured ;

b. semi-structured ;

c. unstructured ?

Q14 Do you think that using the bulletin board is better than going to the lab ? Why/why not?

Q15 On the bulletin board, do you feel that you write longer responses now than at the beginning of the course ?

Q16 On the bulletin board, do you feel that you write faster now than at the beginning of the course ?

Q17 On the bulletin board, do you feel that ideas come faster now than at the beginning of the course ?

Q18 On the bulletin board, do you feel that your sentences are longer now than at the beginning of the course ?

Q19 On the bulletin board, if you had to compose a message in a limited time, do you feel that you would be able to write more now than at the beginning of the course ?

Q20 Do you feel that the bulletin board helped you write your essay faster in the unit tests ?

Q21 Do you feel that you are writing French with less errors on the bulletin board ?

Q22 Can you identify the type of errors that you make on the bulletin board ?

Q23 Do you feel that the bulletin board helped you write your essay with less errors in your unit test ?

Q24 Did you use the feed back from your unit test essay to write with less errors on the bulletin board ?

Q25 On the bulletin board, do you feel that you are using more complex structures now than at the beginning of the course ?

Q26 On the bulletin board, do you feel that now you use more varied vocabulary in your messages than at the beginning of the course ?

Q27 Do you have trouble understanding the messages on the bulletin board ?

Why ? (grammar; vocabulary; errors of classmates...)

Q28 When you read a message, do you find yourself reading it repeatedly to comprehend it ?

Q29 Do you find your classmates messages easier to understand than written texts presented in class ? Why ?

Q30 Do you retrieve grammatical rules that you have learned to help you understand the message ?

Q31 Do you look at the blue page in the book to help you understand the message ?

Q32 Do you retrieve vocabulary that you have learned to help you understand the message?

Q33 Do you look at a dictionary to help you understand the message ?

Q34 Do you think that practicing understanding messages on the bulletin board has helped you better understand grammatical rules ?

Q35 Do you think that practicing understanding messages on the bulletin board has helped you acquire some vocabulary ?

Q36 Do you think that practicing understanding messages on the bulletin board has helped you understand written texts in the French book/the internet ?

Q37 Do you think that you have become more efficient and quicker at understanding messages on the bulletin board ?

Q38 When reading a message from a given student, do you remember that student ?

Q39 Does that help you in comprehending the present message ?

Q40 When reading a message from a given student, do you remember their previous messages ?

Q41 Does that help in comprehending the present message ?

Q42 Do you find that the bulletin board motivates you to learn more French ?

Q43 Would you be as motivated to learn French if you did not have the bulletin board ?

Q44 Are you looking forward to see what messages are on the bulletin board ?

Q45 How much time per week do you spend on the bulletin board ?

Q46 How many times per week do you go on the bulletin board ?

Q47 When you are on the bulletin board, what is the percentage of your time that you spend reading messages ?

Q48 When you are on the bulletin board, what is the percentage of your time that you spend composing messages ?

Q49 Do you read:

a. all the messages;

b. the ones that you think would be interesting ?

Q50 Do you feel intimidated when students write a better quality of French than you on the bulletin board ?

Q51 Are you afraid that students will not be able to understand your messages because you might have made grammatical errors ?

Q52 Does it matter to you that others can read your messages with mistakes on the bulletin board ?

Q53 In six month's time, do you anticipate to recall better:

a. the grammar you used to fill in the blanks in the tests;

b. or the grammar you used on the bulletin board ?

Q54 In six month's time, do you anticipate to recall better:

a. the vocabulary that you used in the "communication" part in the tests;

or the vocabulary that you used on the bulletin board ?

Q55 What would you prefer as feedback:

a. to have all the individual messages corrected;

b. to have the grammatical rules that you most need improving pointed out and explained (about once a month);

c. to have no correction ?

Q56 Did you get to know your classmates better in this class than in other classes ?

Q57 Do you think the bulletin board was instrumental in helping you to know others in the class ?

Q58 Who did you talk to the most:

a. the same classmate;

b. classmates that you found interesting;

c. the instructor;

d. everyone ?

Q59 Where did you find the most interesting conversation taking place:

a. in your own forum;

b. in the main forum;

c. in both ?

Q60 Do you prefer:

a. to respond to people on the bulletin board;

b. to initiate conversation ?

Q61 What was your favorite topic of conversation ?

Q62 Do you think aloud/speak aloud when composing on the bulletin board ?

Q63 Do you think this activity helps you practice your oral skills ?

Please explain.

Q64 When you compose a message on the bulletin board, do you think in English and then translate into written French ?

Q65 When composing a message on the bulletin board, do you think and write in French ?

Q66 When composing a message do you focus first:

a. on the meaning you want to convey;

b. on the correct form ?

Q67 When composing on the bulletin board:

a. do you find yourself thinking of the grammatical rules seen in class to guide your writing;

b. or, do you write out the sentence and then check and edit it to be consistent with grammatical rules ?

Q68 Do you correct your messages several times before you send it or post it ?

Q69 Do you use a dictionary when composing the bulletin board ?

Q70 Do you use this vocabulary in your unit test essay ?

Q71 Since the beginning of the course, do you use your dictionary:

a. more and more;

b. less and less ?

Q72 Do you use the "grammar" on the blue pages of your book when composing your message ?

Q73 Since the beginning of the course, do you consult this "grammar":

a. more and more;

b. less and less ?

Q74 Did the bulletin board help you apply the grammar structure that we saw in class ?

Why/why not?

Q75 When composing a message to a classmate, do you think of:

a. the classmate you are responding to;

b. the rest of the class;

c. the professor;

d. all of the above ?

Q76 Do you think of how other students would interpret you message when writing ?

Q77 Do you think that the professor will be reading your response ?

Q78 If so, does that make you check again the grammar of your message ?

Q79 Before this course, did you use:

a. e-mail; how many times per week ?

b. the internet ?

Q80 After this course, did you use:

a. e-mail; how many times per week ?

b. the internet ?

Q81 Was this course instrumental in increasing your usage of e-mail ?

Q82 Was this course instrumental in increasing your usage of internet resources for this course ?

Q83 Was this course instrumental in increasing your usage of internet resources for other courses ?

Q84 Had you taken any *WebCT* (on-line) courses before ?

Q85 Do you now feel comfortable using the different functions of the bulletin board ? (posting, composing...)

Q86 Did you have any technical difficulties with bulletin board ? Which ones?

Q87 I access the bulletin board mostly from:

a. my home computer;

b. the computers at UBC during lab hours;

c. the computers at UBC outside lab hours ?

Q88 Do you notice the errors of your classmates on the bulletin board ?

Q89 Do you take them into account when writing an answer by using the correct form ?

Q90 What kind of benefit did you get from the interaction with your classmates ?

Q91 At the beginning of this course, when you saw a message, what part attracted you before you got to know your classmates:

a. the message title;

b. the composer's name ?

Q92 At the end of this course, when you see a message, what part attracts you now that you know your classmates better:

a. the message title;

b. the composer's name ?

Q93 Do you interpret the message differently according to who wrote it ? How ?

Q94 Are you better at interpreting your classmate messages as you get to know them better ?

Q95 Does the title help you interpret the message ?

Q96 Does the name of the composer help you interpret the message ?

Q97 Do you feel that the bulletin board offers you some degree of control over your learning? How so ?

Références

Bibliographie

[Beauvois92]

Beauvois, M. (1992). "Computer Assisted Classroom Discussion in the Foreign Language Classroom : Conversations in Slow motion". *Foreign Language Annals*, vol. 25, 5. pp. 455-464.

[Brammerts95]

Brammerts, H. (1995). "International e-tandem Network". In *Virtual Connections*. Warschauer, M. (dir.). pp. 127-129.

[Brammerts96]

Brammerts, H. (1996). "Language Learning in Tandem Using the Internet". In *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Warschauer, M. (dir.). pp. 121-130.

[Brown94]

Brown, D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs : Prentice Hall Regents.

[Carey99]

Carey, S. (1999). "The use of *WebCT* for a Highly Interactive Virtual Graduate Seminar". *Computer Assisted Language Learning (CALL),* vol. 12, 4. pp. 371-380.

[Carey01a]

Carey, S. (2001a). "Principles and Practice of Using Interactive International Technology for ESL". *Selected Papers from the 10th International Symposium on English Teaching*. Tapei: English Teachers Association. pp. 21-29.

[Carey01b]

Carey, S. (2001b). "Principles of Mixed Mode Classes Using Electronic Bulletin Boards for Second Language Acquisition". *Journal of Applied Linguistics Association of Korea*, vol. 17. pp. 29-37.

[Carey01c]

Carey, S. (2001c). "How can we Use *WebCT* Technology to Improve the Minority Francophone and French immersion Experience in Western Canada". *Distances*, vol. 5, 2. pp. 129-142.

[CareyCrittenden96]

Carey, S. & Crittenden, E. (1996). "Evaluating a Web-based Generic Second Language/Culture Methodology Course". *Foreign Language Education and Technology,* vol. 3. pp.11-20.

[Chapelle97]

Chapelle, C. (1997). "CALL in the year 2000: Still in search of Research Paradigms ?" *Language Learning and Technology,* vol. 1, 1. pp. 19-43.

[Chapelle01]

Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

[ChoCarey01]

Cho, S. & Carey, S. (2001). "Increasing Korean Oral Fluency Using an Electronic Bulletin Board and Wimba-based Voiced Chat". *The Korean Language in America,* vol. 6. pp.115-128.

[Chun94]

Chun, D. (1994). "Using Computer Networking to Facilitate the Acquisition of Interactive Competence". *System*, vol. 22, 1. pp. 17-31.

[Chun95]

Chun, D. (1995). "Real-time Class Discussion on a LAN". In *Virtual Connections.*Warschauer, M. (dir.). pp.46-48.

[CononelosOliva93]

Cononelos, T. & Oliva, M. (1993). "Using Computer Networks to Enhance Foreign Language/ Culture Education". *Foreign Language Annals*, vol. 26. pp. 527-534.

[Cook93]

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London : MacMillan Press.

[CookSeindlhofer95]

Cook, G. & Seindlhofer, B. (dir) (1995). *Principles and Practice in Applied Linguistics.* Oxford : Oxford University Press.

[DeBot96]

De Bot, K. (1996). "The Psycholinguistics of the Output Hypothesis". *Language Learning*, vol.

46. pp.529-555.

[Ellis94]

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford : Oxford University Press.

[Ellis99]

Ellis, R. (1999). *Learning a Second Language Through Interaction.* Amsterdam : John Benjamin Publishing Company.

[Gass97]

Gass, S. (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

[GassMadden85]

Gass, S. & Madden, C. (dir) (1985). *Input and Second Language Acquisition.* Rowley, MA : Newbury House.

[GassSelinker94]

Gass, S. & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition : an Introductory Course.* Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.

[GassVaronis94]

Gass, S. et Varonis, E. (1994). "Input, Interaction and Second Language Production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16 : 283-302

[Grant01]

Grant, N. (2001). "Immersion électronique : intensifier l'acquisition de l'écrit dans un programme de français langue seconde en Colombie-Britannique". *Distances,* vol. 5, 2. pp. 113-128.

[Hatch78]

Hatch, E. (1978). *Second Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.

[Kelm92]

Kelm, O. (1992). "The Use of Synchronous Computer Networks in Second Language Instruction : a Preliminary Report". *Foreign Language Annals*, vol. 25, 5. pp. 441-454.

[Kern95]

Kern, R. (1995). "Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers : Effects on Quantity and Characteristics of Language Production". *Modern Language Journal*, vol. 79, 4. pp. 457-476.

[Kern96]

Kern, R. (1996). "Computer-mediated Communication : Using e-mail Exchanges to Explore Personal Histories in two Cultures". In *Telecollaboration in Foreign Language Learning.* Warschauer, M. (dir.). pp. 105-119.

[LightbownSpada99]

Lightbown, P. & Spada. N. (1999). *How languages are learned*. Oxford : Oxford University Press.

[Long85]

Long, M. (1985). "Input and Second Language Acquisition Theory". In *Input and Second Language Acquisition.* Gass, S. and C. Madden (dir). pp. 377-393.

[Long91]

Long, M. (1991). "Focus on Form : a Design Feature in Language Teaching Methodology". In *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective.*De Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (dir). pp. 39-52.

[Long96]

Long, M. (1996). "The role of linguistic environment in second language acquisition". In *Handbook of Second Language Acquisition.*W. Ritchie et T. Bhatia (dir). pp. 413-468.

[Loschky94]

Loschky, L. (1994). "Comprehensible Input and Second Language Acquisition : What is the Relationship ?" *Studies in Second Language Acquisition,* vol.16. pp. 303-323.

[Lunde90]

Lunde, K. (1990). "Using Electronic Mail as a Medium for Foreign Language Study and Instruction". *CALICO Journal*, vol.7, 3. pp. 68-78.

[Lyster98a]

Lyster, R. (1998a). "Recasts, Repetition, and Ambiguity in L2 Classroom Discourse". *Studies in Second Language Acquisition,* vol. 20. pp. 51-81.

[Lyster98b]

Lyster, R. (1998b). "Form in Immersion Classroom Discussion : In or Out of focus ?". *The Canadian Journal of Applied Linguistics.* vol.1, 1-2. pp. 53-82.

[LysterRanta97]

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). "Corrective Feedback and Learner Uptake". *Studies in Second*

Language Acquisition, vol.19. pp. 37-66.

[MackeyGassMcDonough00]

Mackey, A., Gass, S. & McDonough, S. (2000). "How do Learners Perceive Interactional Feedback". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 22. pp.471-497.

[MackeyPhilp98]

Mackey, A. & Philp, J. (1998). "Conversation Interaction and Second Language Development : Recasts, Responses and Red Herrings ?". *The Modern Language Journal,* vol. 82. pp.338-356.

[Oliver95]

Oliver, R. (1995). "Negative Feedback in Child NS-NNS Conversation". *Studies in Second Language Acquisition,* vol.17. pp. 459-481.

[Ortega97]

Ortega, L. (1997). "Processes and Outcomes in Networked Classroom Interaction : Defining the Research Agenda for L2 Computer-Assisted Classroom Discussion". *Language Learning and Technology,* vol 1, 1. pp. 82-93.

[Pelletieri00]

Pelletieri, J. (2000). "Negotiation in Cyberspace : The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence". In *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice.*Warschauer, M. & Kern, R. (dir). pp.41-58.

[Pica94]

Pica, T. (1994). "Research on Negotiation : What does it reveal about Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes" ? *Language Learning,* vol. 44. pp. 493-527.

[Pica96]

Pica, T. (1996). "The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom". *Japanese Association for Language Teaching (JALT) Journal*, vol. 78. pp. 251-268.

[PicaYoungDoughty87]

Pica, T., Young, R. & Doughty, C. (1987). "The impact of Interaction on Comprehension". *Teaching English to Students of Other Languages (TESOL) Quaterly*, vol. 21. pp. 737-758.

[Ramirez95]

Ramirez, A. (1995). *Creating Contexts for Second Language Acquisition*. White Plains : Longman.

[Richardson93]

Richardson, M. (1993). *Negative Evidence and Grammatical Morpheme Acquisition : Implications for SLA*. Graduate School of Education, Perth: University of Western Australia.

[Salaberry99]

Salaberry, R. (1999). "L2 Morphosyntactic Development in Text-based Computer-Mediated Communication". *Computer Assisted Language Learning,* vol.13, 1. pp. 5-27.

[Schmidt90]

Schmidt, R. (1990). "The role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics,* vol.11. pp. 129-158.

[Schmidt94]

Schmidt, R. (1994). "Deconstructing Consciousness in Search of Useful Definitions for Applied Linguistics". *AILA Review*, vol.11. pp.11-26.

[Schmidt95]

Schmidt, R. (1995). *Attention, Awareness in Foreign Language Learning.* Honolulu: University of Hawaii Press.

[Schwienhorst02]

Schwienhorst, K. (2002). "Native-speaker/non-native-speaker discourse in the MOO : Participation and Engagement in a Synchronous Text-based Environment". *Présentation Utilisation des Nouvelles Technologies pour l'Enseignement des Langues Etrangères (UNTELE).* Université de Compiègne, Mars.

[Skehan98]

Skehan, P. (1998). *Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford : Oxford University Press.

[SohSoon91]

Soh, B. & Soon, Y. (1991). "English by e-mail : Creating a Global Classroom via the Medium of Computer Technology". *English Language Teaching (ELT) Journal,* vol. 45. pp. 287-292.

[Sotillo00]

Sotillo, S. (2000). "Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication". *Language Learning and Technology,* vol. 4, 1. pp. 82-119.

[StockwellLevy01]

Stockwell, G. & Levy, M. (2001). "Sustainability and E-Mail Interactions between Native Speakers and non-Native Speakers". *Computer Assisted Language Learning,* vol.14, 5. pp. 419-442.

[Swain85]

Swain, M. (1985). "Communicative Competence : Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development". In *Input and Second Language Acquisition.* S. Gass, S. & Madden, C. (dir). pp. 235-255.

[Swain95]

Swain, M. (1995). "Three Functions of Output in Second Language Learning". In *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Cook, G.& Seindlhofer, B. (dir). pp. 125-144.

[Swain98]

Swain, M. (1998). "Focus on Form through Conscious Reflection". In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Doughty, C. & Williams, J. (dir) pp. 64-81.

[ToyodaHarrison02]

Toyoda, E. & Harrison, R. (2002). "Categorization of Text Communication between Learners and Native Speakers of Japanese". *Language Learning and Technology,* vol. 6, 1. pp. 82-99.

[VanPatten90]

Van Patten, B. (1990). "Attending to Form and Content in the Input". *Studies in Second Language Acquisition,* vol. 12. pp. 287-301.

[VanPattenCadierno93]

Van Patten, B. & Cadierno, T. (1993). "Explicit Instruction and Input Processing". *Studies in Second Language Acquisition*, vol.15. pp. 225-243.

[Warschauer95]

Warschauer, M. (1995). *Virtual Connections*. Honolulu : University of Hawaii Press.

[Warschauer96a]

Warschauer, M. (dir.) (1996a). *Telecollaboration in Foreign Language Learning.* Honolulu: University of Hawaii Press.

[Warschauer96b]

Warschauer, M. (1996b). "Comparing face-to-face electronic discussion in the second language classroom". *Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) Journal,* vol.13. pp.7-25.

[Warschauer98]

Warschauer, M. (1998). "Interaction, Negotiation and Computer-Mediated Communication". *Les nouvelles technologies éducatives dans l'apprentissage des langues vivantes : réflexion*

théoriques et applications pratiques. Lyon : INSA.

[WarschauerKern00]

Warschauer, M. & Kern, R. (dir) (2000). *Network-based Language Teaching : Concepts and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.

[Zähner00]

Zähner, C., Fauverge, A. & Wong, J. (2000). "Task-based Language Learning via Audiovisual Networks : the LEVERAGE Project". In *Network-based Language Teaching : Concepts and Practice*. Warschauer, M. & Kern, R. (dir)

Bibliographie non citée dans l'article

DeBot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (dir) (1991). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam : John Benjamins.

Doughty, C.& Williams, J. (dir) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition.* Cambridge : Cambridge University Press.

Ritchie, W. & Bhatia, T. (dir) (1996). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego : Academic Press.

Notes

[1] Définitions de "intrant" et "résultant" : "*Within the research paradigm of input studies, 'input' generally refers to 'what is available for going in' and 'intake' to what actually does go in. Corder (1973) further distinguishes between 'input' and 'output'. In pedagogical terms, the 'input' is the syllabus taught and the 'output' the learner's grammatical competence at any particular point*" ([GassMadden85] : 3).

[2] LNN = Locuteur non natif ; LN = Locuteur natif.

[3] Définition de "processant" : Processus de traitement de l'information sur forums de discussions électroniques qui inclut le traitement récursif de l'intrant afin de déchiffrer le message lu ainsi que le traitement récursif du résultant avant d'afficher un message. Ce processus porte aussi bien sur le traitement du contenu que de la forme linguistique. Pour plus de précision, voir [Carey01a] : 25 et [Carey01c] : 136.

[4] Je reprends ici le terme de [WarschauerKern00] *Network-Based Language Teaching (NBLT)* que je préfère aux termes de *Computer Mediated Communication (CMC)* ou *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)* qui relève de l'ingénierie pédagogique sans spécificité à l'apprentissage des langues comme contenu et contenant.

À propos de l'auteure

Nathalie GETTLIFFE-GRANT, doctorante au département d'études françaises, hispaniques et italiennes à l'université de Colombie-Britannique (Vancouver) se spécialise dans l'utilisation des nouvelles technologies pour l'apprentissage des langues secondes et étrangères. Enseignante à l'École Normale Supérieure - Lettres et sciences humaines (Lyon) au département des sciences du langage. Chercheuse au sein de l'UMR Interaction, Corpus, Apprentissage et Représentations (ICAR) de l'ENS-LSH et de l'université Lumière Lyon 2.

Mél / Courriel : ngrant@ens-lsh.fr
Adresse : ENS LSH, 15 parvis René Descartes, 69366 Lyon cedex 07, France.

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, juin 2003