

## Types de remédiations dans la co-construction des discours en français langue académique : le cas de la communication médiée par ordinateur

Monica VLAD\*\*, Mioara CODLEANU\*, Fred DERVIN\*\*\* & Sandina VASILE\*

\*Université Ovidius Constanta (Roumanie) \*\*Université Ovidius Constanta / DILTEC, Paris 3  
\*\*\*Université de Turku (Finlande)

### I. Argument

L'un des objectifs principaux des études universitaires de français langue étrangère est l'acquisition du français langue académique (FLA). Il s'agit d'un type d'enseignement de français qui va bien au-delà de l'enseignement apprentissage du FLE car il accentue l'acquisition de compétences langagières (linguistique, sociolinguistique, pragmatique et protéophilique, Dervin, 2007), de savoir-faire académiques de haut niveau, qui sont liés exclusivement aux contextes et domaines d'utilisation académique et de la recherche (cf. Dervin, Johansson, Mutta, 2007). Nous proposons de discuter ici de l'apprentissage du français écrit académique par le biais d'un projet d'écriture d'un article de recherche, projet auquel nous avons soumis nos étudiants en première année de Master à l'Université Ovidius de Constanta (Roumanie) et à l'Université de Turku (Finlande). Nous proposons de rendre compte des différentes remédiations rendues possibles grâce à un exercice de communication médiée par ordinateur (CMO, interaction en mode texte, synchrone, exolingue, multipolaire). L'approche se place donc dans un paradigme socioculturel et de cognition distribuée et examine « les dynamiques qui se créent entre les propriétés humaines et technologiques en interaction » (Zourou, 2007 : 8).

Sur la base d'un corpus d'enregistrements faits dans des salles virtuelles de *chat*, à la suite de Py (1993), nous nous interrogerons sur les polarisations identifiables et en cours de construction des apprenants lors du processus d'acquisition (polarisations orientées vers le système de la langue, vers la norme ou, enfin, vers la tâche à réaliser). La mise en rapport des types de remédiations que les étudiants se proposent les uns aux autres avec les types de justifications qu'ils mettent en discours ainsi qu'avec les différents rôles et positions qu'ils endossent lors des échanges nous permettront de comprendre l'apport de l'interaction dans la mise en place de la co-construction du discours académique en apprentissage. Nous nous interrogerons enfin sur les possibilités offertes par la CMO dans la mise en place de ce type d'interaction.

### II. Description du contexte de l'étude et du corpus recueilli

L'expérience d'écriture académique à laquelle ont été soumis les étudiants avant la mise en place de la session de communication par chat s'est déroulée sur un semestre (octobre 2006-février 2007), à l'intérieur de cours de méthodologie de la recherche qui étaient proposés aussi bien dans le cursus d'études françaises (niveau *Master 1/2*) de Turku que dans celui du Master de Didactique du français langue étrangère de Constanta. Les étudiants des deux groupes étaient censés rédiger un travail écrit d'une dizaine de pages sur la base d'une problématique de recherche en lien avec leurs parcours d'études. Pour les étudiants finlandais, ce travail écrit représentait le point de départ du mémoire de Master. Pour les étudiants roumains, il s'agissait d'articles de recherche préparés dans le cadre d'une simulation de colloque jeunes chercheurs à l'Université de Constanta (Vlad *et al.*, à paraître).

Dans les deux institutions, les objectifs de l'exercice d'écriture académique visaient la mise en place chez les étudiants de mêmes compétences qui correspondent, en grandes lignes, à la modélisation des compétences d'un scripteur académique expert : *formuler une problématique, poser des hypothèses, introduire et citer ses sources, présenter la pensée des auteurs de façon synthétique* et, enfin, *communiquer avec un tiers en marge de son projet de recherche*. Les

prémises fondamentales qui se trouvent à la base des deux programmes de cours de méthodologie de la recherche étant que ces compétences s'apprennent et qu'elles sont largement déterminées du point de vue linguistique, discursif, pragmatique, et culturel par le champ du français comme langue de circulation des discours de recherche.

L'interaction par CMO s'est déroulée pendant le mois de février 2007, au moment où les étudiants des deux groupes étaient plus ou moins dans la phase finale de leur rédaction. Ceux-ci ont participé à la session chat par « couples », chaque « couple » disposant d'une *salle de chat* sur un site commercial. L'objectif principal de l'exercice de communication a été de lire le texte du collègue de l'autre université et de le commenter pendant le chat (environ 7 pages pour les articles de recherche des étudiants de Constanta et un résumé de la recherche et 6 pages au choix tirées des travaux en cours pour les étudiants de Turku).

Le plan proposé aux étudiants pour la mise en place de la session chat devait orienter la discussion vers les thèmes suivants :

A. (discussion sur) les parcours universitaires

B. questions – réponses (impressions générales sur les travaux de la part des deux étudiants)

C. questions et commentaires sur l'article lu:

1. La Forme

– *Linguistique*: 3 questions minimum sur : la syntaxe (formation des phrases), la morphologie (verbes, substantifs, pronoms), le lexique, l'orthographe (accents, correction orthographique, ponctuation,...)

– *Pragmatico-discursive*: 3 questions minimum sur : l'intégration du discours d'autrui (citations), l'argumentation (le texte vous convainc-t-il?), l'énonciation (respect des pronoms, présence de l'auteur,...)

2. Le Contenu : cohérence de ce que vous avez lu.

Selon le type de travail, vous pourrez évaluer : l'exposé de la problématique, les hypothèse(s), l'adéquation question(s)/hypothèse(s), la structure de la théorie, la définition des concepts, l'analyse (méthode et application de cette méthode), la présentation des résultats, la pertinence de la bibliographie

(extrait des instructions aux étudiants)

Le fait que la discussion soit dirigée par ces consignes assez précises induit une certaine violence symbolique, la présence indirecte des enseignants ayant formulé ces consignes influe en même temps sur la thématique globale des discussions et sur le déroulement stratégique des interactions (les étudiants savent que la session chat fait partie d'un devoir académique qui pourra être analysé par les enseignants).

Comme la communication allait être rendue possible par le français langue étrangère, code que les deux groupes d'étudiants ont en commun, nous avons émis l'hypothèse que certaines hésitations dans l'utilisation du français ou les fautes de langue seraient communes et offriraient une position rassurante, d'égalité aux participants en favorisant leur coopération dans l'accomplissement de la tâche à réaliser. En outre, le caractère hybride de la CMO assurerait rapidité et souplesse au processus de négociation des rôles ou positions multiples que les participants assument ou se voient attribuer à tour de rôle ou simultanément, de façon plus ou moins stable, par des négociations successives le long de l'interaction : apprenti-chercheur, apprenti-expert, décideur, médiateur, collègue, motivateur envers ses camarades, témoin. (Derwin, Johansson & Mutta, 2007, sur les *Apprentissages collectifs médiatisés en langues*, voir la synthèse opérée par Zourou, 2007). Ceci favoriserait enfin la coopération, la réflexion aux remédiations que chacun décide (ou non) d'opérer et le retour vers le texte qu'il a produit.

### III. Polarisation et remédiations identifiées dans le corpus

#### A. Les objectifs d'observation

En partant des considérations de Py (1993) reprises par D. Coste (2002), sur ce qu'il appelle le « territoire » de l'apprenant, nous avons essayé d'identifier dans le corpus les traces des trois types de « polarisations » qui soutiennent nécessairement l'acquisition, même si « la pondération entre elle varie selon les apprenants et, pour un même apprenant, selon les moments » (Coste, *ibid.* : 7).

Pour parvenir à une image synthétique des remédiations opérées dans la co-construction du discours, nos observations ont pris en compte les axes et les aspects particuliers suivants:

– Les polarisations orientées vers la tâche à réaliser : mise en discussion des particularités de la tâche à effectuer, questionnements, problèmes repérés, etc.

– Les polarisations orientées vers la norme du discours académique en français langue étrangère : discussions sur les macro-structures textuelles, dimensions énonciative et pragmatique, négociations des schémas discursifs du discours académique, aspects spécifiques du discours de la recherche.

– Les polarisations orientées vers le système de la langue : reformulations, demandes de précision, statut de l'erreur, etc.

### **B. Les polarisations orientées vers la tâche**

L'analyse des chats montre qu'il y a une conscience claire des enjeux discursifs de la tâche, c'est-à-dire de l'existence de normes différentes concernant l'article ou le mémoire de Master, en vertu desquelles les étudiants parviennent à opérer des "catégorisations" (cf. Mondada, 1999 ; Mondada et Pekarek, 2005) :

T : et je suis en train d'écrire mon mémoire de maîtrise, comme vous voyez

R & S : aaa, c'est pour ça qu'il est si long :D

T : Oui :)

R & S : notre travail, en fait, n'est pas le mémoire...

T : Oui, c'est ça que j'ai pensé, c'est un article?

R & S : c'est un article que nous devons présenter dans le cadre d'un colloque

Chaque tâche est perçue aussi bien sous l'aspect du volume de travail exigé que sous celui du nombre de pages attendu, en fonction des normes imposées par le genre (article/mémoire) et par le contexte de présentation (colloque/soutenance de mémoire). Chez tous les participants, il y a conscience de l'exigence accrue de la tâche, d'où découle une attitude responsable envers un travail qui comporte plusieurs étapes:

M : Je pense qu'il s'agit d'une *étude plus longue et laborieuse*. Donc je te souhaite patience, énergie et succès.

S : « l'analyse que tu as pu lire ne s'avère qu'une *ébauche* »

L'analyse des séquences citées plus haut montre que les interventions contribuent au positionnement de chacun, aussi bien par rapport à la diversité des objets de recherche, des méthodologies et des points de vue possibles, que par rapport à la réalisation de ses propres objectifs. Cette attitude constitue une prémisses de l'acceptation des remédiations éventuelles ; elle soutient la dynamique de l'interaction et justifie les réactions subjectives aux interventions des partenaires de discussion (voir *infra*, section 4).

### **C. Les polarisations orientées vers la norme du discours académique en français langue étrangère**

L'analyse de l'interaction révèle le fait que l'attitude envers la tâche est doublée par la connaissance des normes du discours académique. Comme les participants ne discutent pas sur des versions finales, le corpus analysé ne fait pas ressortir une préoccupation pour l'ensemble argumentatif des travaux, envisagée dans le sens de la discussion autour des enjeux argumentatifs de la recherche et de ses aspects rhétoriques.

À l'inverse, on remarque, à partir de la terminologie véhiculée, le fait que les questions portent sur des aspects généraux concernant les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche :

R & S : nous sommes intéressées par *la manière d'appliquer la théorie*, [très bien organisée d'ailleurs,] sur ton corpus.

R & S : Comment vas-tu *organiser les informations* reçues ? Quelle est *la méthode de travail* ?

T : En fait comment vous faites votre analyse... en comparant tout simplement ?

Est-ce qu'il y a des méthodes d'analyse spécifiques ? Quantitativement ?

Les réponses renvoient à des domaines précis d'analyse :

T : oui. Je vais utiliser les *analyses linguistiques*

T: il y en aurait trois.

T: le *contexte interactionnel* (interlocution : les interviewées parlent à qui et en tant que qui?)

T: le discours *représenté* (la voix d'autrui impliquée au discours, comme dieu)

T: vous connaissez?

R & S: nous comprenons.

T: et à la fin, la subjectivité dans la langue, comme les substantifs, adjectifs et verbes affectifs et évaluatifs.

T: c'est tout

L'exposé des prémisses théoriques et méthodologiques contient d'autres remarques qui renvoient aux normes du discours académique, et qui visent la clarté notionnelle ou la portée des séquences explicatives. On remarque par exemple la récurrence évidente des mots de la famille d'« explication » :

S : une *explication* de cette affirmation serait souhaitable.

M<sup>1</sup> : dans mon texte *j'ai l'explication*, j'ai envoyé le même pour vous

M : alors, l'utilité des langues. Peux-tu *préciser* cela ? l'utilité pour quoi? pour qui? ...]

M : je comprends mais je crois il est utile de *l'expliquer*

Les observations les plus fréquentes portent sur des aspects formels microtextuels mais qui tiennent aussi à la structure particulière du discours académique. Celles-ci sont plus fréquentes en raison de leur accessibilité compte tenu de l'expérience restreinte des étudiantes. La classification des interventions de remédiation par types d'opérations montre l'efficacité accrue de l'échange, même si on peut supposer que tous les problèmes ne sont pas résolus: Prenons trois exemples pour illustrer :

– Propositions de Permutations :

M : vos propres commentaires et reformulation pourraient être *inclus dans le texte et non pas comme note en bas de page*.

M : quand vous proposez le deuxième tableau, j'aurais voulu voir *les explications d'abord* pour le degré de satisfaction

– Appel à un enrichissement rhétorique :

S : après cette phrase on s'attendrait à une définition, mais tu fais un passage un peu trop brusque au paragraphe suivant qui parle de toute autre chose:

M<sub>F</sub>: quant à la forme, je trouve utile si vous pourriez *ajouter les phrases introductives* au début de chacune partie pour mieux savoir de quoi s'agit-il.

– Questionnements sur la lisibilité et la pertinence des informations :

S : dans cette phrase tu devrais souligner les termes en question (didactique...), les mettre en italiques par exemple, ou entre guillemets

Les participants valorisent le caractère organisé et précis de l'exposé, la clarté des micro-séquences et d'autre part, ils sanctionnent le moindre aspect de désordre, d'ambiguïté et de lisibilité difficile. On peut donc conclure que les interactions jouent un rôle évident dans l'apprentissage des normes du discours académique et que les remédiations suggérées provoquent un retour aussi vers la représentation son propre texte.

#### ***D. Les polarisations orientées vers le système de la langue***

La dernière catégorie de remédiations touche au système de la langue (lexique, syntaxe, morphologie, etc.) et propose des polarisations qui sembleraient être les plus accessibles aux étudiants, car ils sont entraînés dès le collège à se concentrer sur ces éléments. Nous nous contenterons de quelques échanges polarisés autour de ceux-ci :

---

<sup>1</sup> L'étudiante finlandaise dont l'initiale est également notée en M sera désignée par les lettres M<sub>F</sub>.

(a) Remédiations sur le lexique

R & S : l'adverbe « momentanément », du premier paragraphe du résumé, le mot existe-t-il ?

T : bonne question ;) je vais le vérifier

R & S : nous l'avons vérifié : D il n'existe pas

(b) Remédiations sur la phrase complexe :

S : dans le domaine des discours de transmission de connaissances les discours didactiques font partie de l'ensemble des discours seconds que l'on considère généralement comme issus des discours premiers ou discours sources qui sont les discours de recherche qui visent à produire des connaissances nouvelles dans un domaine (id : 182)

S : la phrase me semble un peu trop longue, avec trop de pronoms relatifs

M : le texte était tiré directement du livre, donc il faut *reformuler la phrase*, j'ai eu des commentaires sur cela

Un aspect intéressant lié au système de langue est à souligner ici : toute l'attention semble porter sur le texte commenté tandis que l'expression dans le chat contient un certain nombre de *fautes* grammaticales ou orthographiques, qui ne mènent à aucune correction en direct.

Au total, les remédiations proposées par les participants au chat reflètent en même temps leurs apprentissages antérieurs en matière de discours académique en français langue étrangère et la conscience d'une évaluation des échanges par les enseignants. Ainsi, les justifications qu'ils mettent en scène et qui seront analysées plus bas sont non seulement des « preuves » ou des « alibis » (en fonction de qui justifie, l'« expert » ou l'« apprenant ») mais aussi des clin d'œil adressés aux enseignants lecteurs qui sont censés comprendre par ce biais que la tâche donnée ainsi que le cours qu'ils ont enseigné ont bien été appris.

#### IV. Savoir-faire académiques et recours aux autorités

Dans cette section, nous nous intéressons aux types de justifications apportées par les étudiants dans ce que nous pourrions qualifier de *discours d'expertise*. Rappelons que l'expertise est comprise ici comme une prise de conscience mais aussi une connaissance solide des caractéristiques du FLA, qui comprennent également des savoir-faire académiques (Dervin, Johansson et Mutta, 2007). Justifier ses commentaires et critiques à des collègues et être constructif sont deux objectifs majeurs dans la construction de ces savoir-faire. Il s'agira donc ici de voir comment les étudiants soutiennent les types de remédiations examinés *supra* en faisant intervenir des *autorités*. Notre hypothèse est que les étudiants pourraient avoir recours à trois types d'autorités : scientifiques (auteurs, 'références'), professionnelles (voix d'enseignants-chercheurs par ex.), et, puisque nous travaillons dans le cadre du FLA, langagières (dictionnaires mais aussi 'natifs'). En outre, on peut s'attendre à discerner des *autorités tierces* sous la forme de voix inidentifiables ou peu précises (cf. Charaudeau et Montes, 2004 ; Hermans et Dimaggio, 2007). Comme les étudiants sont en phase de développer leur expertise, ces autorités tierces pourront sans aucun doute parsemer les discussions (nous ne nous intéresserons pas ici aux phénomènes d'intertextualité ou de sous-énonciation).

L'analyse des justifications montre que deux autorités sont quasiment absentes dans les chats : les autorités professionnelles et scientifiques. En fait, aucune autorité professionnelle n'a pu être identifiée dans le corpus. Les voix des enseignants-chercheurs, qui contribuent à la construction de l'expertise des étudiants, ne sont présentes qu'indirectement. En effet, à la lecture du corpus, il nous a semblé qu'elles sont absorbées dans le discours des étudiants. La frontière entre ces discours étant floue, il nous est donc impossible d'identifier les remédiations issues de ces voix. Quant aux autorités scientifiques, elles font également défaut. On observe toutefois quelques requêtes d'autorités, comme par exemple dans :

S : peut-être introduire une définition de ce terme éclaircirait encore la différence entre les deux types de discours.

Même si l'étudiante n'impose pas directement une autorité scientifique (du moins elle ne précise pas), on peut supposer qu'au niveau Master *une définition* ne peut que faire référence à une autorité scientifique.

Passons à présent aux autorités les plus marquées, les autorités langagières et tierces - même si celles-ci sont toutefois peu présentes dans les interactions. Les autorités langagières se résument au recours à des aides langagières telles que le dictionnaire :

R & S : l'adverbe « momentanément », du premier paragraphe du résumé

T : chaque moment

R & S : le mot existe-t-il ?

T : instantanément

T : bonne question ;)

T : je vais le vérifier

R & S : nous l'avons vérifié :D il n'existe pas

Dans cet extrait, les étudiantes négocient le sens d'un mot trouvé dans une des productions (« momentanément »). Les étudiantes roumaines (R&S) hésitent avant de mettre en avant l'autorité d'une aide langagière implicitement à la fin du tour (qu'elles ne précisent pas d'ailleurs ; s'agit-il d'un dictionnaire ? d'Internet ?). De son côté, l'étudiante finlandaise tente de trouver des synonymes (*chaque moment* et *instantanément*) pour se justifier puis propose d'aller vérifier le mot avant que les autres étudiantes lui disent que le mot n'existe pas.

Le dernier type d'autorité identifié, les autorités tierces, sont les plus utilisées par les étudiantes pour fonder leurs critiques. La figure imaginaire du lecteur domine cette catégorie. Ainsi, à la suite de l'extrait précédent, on peut lire :

R & S : en fait nous te l'avons dit car nous pensons que le lecteur peut l'interpréter avec le sens de « de façon » momentanée

Ainsi que dans un autre extrait :

M : donc vous le dites dans votre travail pour que le lecteur sache

Cette autorité tierce devient donc un alibi pour proposer des remédiations. On pourrait avoir ici aussi une stratégie pour sauvegarder la face de l'interlocuteur et la sienne (cf. la section suivante). Enfin, à la lecture du corpus, il nous a semblé que ce type de commentaire pourrait être issu des voix des enseignants-chercheurs. En effet, souvent, ces derniers proposent aux étudiants des exercices d'identification des voix (qui dit quoi à qui ?) dans les productions académiques et utilisent eux-mêmes cet argument dans leurs commentaires aux étudiants.

En tout, le corpus comporte peu de justifications des remédiations proposées même si les instructions des enseignants formulaient explicitement le besoin de motiver ses commentaires. Était-ce toutefois clair ? Il se pourrait que le côté 'informel' du chat ait eu un impact sur ce qui s'est écrit (les étudiants n'étaient pas en train de rédiger officiellement) et qu'ils n'aient pas systématiquement associé cette tâche avec les savoir-faire académiques enseignés. Finalement, pour les autorités scientifiques ou langagières, on peut émettre l'hypothèse que les étudiants n'ont pas pu vérifier les références trouvées dans les chapitres relus ou bien qu'ils n'ont pas encore acquis les connaissances et la maturité scientifique nécessaires (les groupes roumains et finlandais ne travaillaient pas toujours à partir des mêmes cadres théoriques).

## V. Interaction et stratégies adoptées

L'intérêt majeur de l'exercice proposé pour l'apprentissage du FLA a été de mettre les étudiants en position d'interagir pour lire et porter des jugements sur leurs textes respectifs. Comme il s'agit d'une évaluation critique et de prises de position, on se trouve, d'une part, dans une situation où les faces positives et négatives des participants sont visiblement menacées de manière grave et permanente, mais, d'autre part, il s'agit d'un jeu accepté par la participation même à cette interaction.

En suivant les consignes de l'exercice, les participants conviennent de présenter leurs commentaires, questions et observations au sujet du travail de leur interlocuteur, à tour de rôles. Chacun va donc assumer tantôt le rôle d'« expert » et tantôt celui d'« apprenti » (e.g. :M.-: *Demain c'est à moi d'être critiquée* ; M.: *J'essaie d'écrire toutes mes remarques et demain c'est moi qui en profite*).

La préservation de soi et le respect d'autrui étant obligatoires pour que l'interaction fonctionne dans les meilleures conditions (E. Goffman cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 173-174), les participants mettent en oeuvre des stratégies de figuration que nous allons analyser dans ce qui suit.

Par sa position même, « l'expert » aura la tâche difficile, d'une part, de critiquer le travail de son interlocuteur, et d'autre part de sauver les faces menacées dans l'interaction. C'est à lui tout d'abord de faire appel à toute sorte de stratégies de figuration pour la réussite de l'interaction :

a) Il fait d'abord appel à des actes anti-menaçants comme les compliments, pour valoriser le travail de son interlocuteur et atténuer les observations, les questions, les critiques qui ne viennent qu'ensuite :

R & S : nous sommes intéressées par la manière d'appliquer *la théorie, très bien organisée d'ailleurs*, sur ton corpus.

R & S : en conclusion, *nous trouvons que tout est très bien organisé*, sauf ces ambiguïtés que nous avons essayé de te signaler.

T : *en fait, votre langue est très bien travaillée*, je trouve ... mais quelques remarques considérant les précisions : ...

b) Il insiste sur son rôle de « collègue » qui a le même type de problèmes, d'hésitations :

S : c'est normal d'avoir des hésitations et des lacunes quand on met ses idées sur le papier ;

S : Moi aussi je fais des phrases trop longues ! Mais le pêcheur voit toujours mieux le petit grain de l'oeil de son voisin !

M : On devient aveugle par rapport à son propre texte

T : c'est compliqué avec les termes, non ? ☺

c) Il fait appel à des adoucisseurs de toutes sortes : phrase interrogative qui cache une négation et qui laisse à l'interlocuteur la possibilité de trouver une justification (1), des modaux (*peut-être, je crois, je pense, je trouve, il vaudrait mieux*, etc.) (2), des conditionnels (3), des précisions sur la nature de l'acte accompli (4), des smileys (adoucisseurs non-verbaux) (5):

(1) R & S : l'adverbe « momentanément », du premier paragraphe du résumé, *le mot existe-t-il ?*

(2) M : *Je trouve* utile si vous pourriez ajouter les phrases introductives au début de chacune partie pour mieux savoir de quoi s'agit-il.

T : *peut-être* les années des publications après les noms de chercheurs *pourrait* aider pour la précision du temps...

(3) M : quand vous proposez le deuxième tableau, *j'aurais voulu* voir les explications d'abord pour le degré de satisfaction

(4) S : M, j'espère que tu ne vas pas prendre mes remarques pour des *critiques !...ce sont tout simplement des conseils*

(5) T : bonne question ;) je vais le vérifier

R & S : nous l'avons vérifié :D il n'existe pas

d) Il minimise l'importance du problème qu'il vient de signaler :

M : *un petit* problème lié à la numérotation des chapitres ; il y a des chapitres 3.2.2. sous un titre 4.2. par exemple

M : car le texte est *un peu* caché

« L'expert » fait donc des efforts pour valoriser son interlocuteur et pour minimiser l'importance de ses interventions en réduisant ainsi l'agression de ses actes. Il cherche à équilibrer autant que possible la relation verticale instaurée par les règles mutuellement convenues. Il insiste sur le fait que ses remarques sont plutôt des suggestions, des conseils, en rappelant son statut de collègue (de pair) qui a le même type de difficultés.

En acceptant la position inférieure qui lui a été assignée et qu'il a acceptée, « l'apprenti » ne ressent pas moins le besoin d'équilibrer la relation verticale instaurée, attitude nécessaire pour un déroulement heureux de l'interaction. Selon les règles de politesse, lui aussi a des devoirs concernant la protection des faces impliquées dans l'interaction. Il est donc obligé de ne pas perdre la face et de soutenir les stratégies figuratives de « l'expert ».

a) Il qualifie positivement les observations reçues :

S : Je trouve que ce sont *de bonnes remarques* celles que tu nous envoies...

T : Bonne question ☺

b) Il entre en jeu mimétique avec son interlocuteur en exprimant son adhésion au sujet des observations ou des suggestions de celui-ci :

S : oui, tu as raison

R & S : nous l'avons noté.

c) Il remercie pour les observations ou les apprécie explicitement comme étant un gain pour la qualité de son travail :

S : tu vois ? un oeil critique de l'extérieur est plus précieux, car il voit toujours plus clair

S : ...et vraiment merci ! nous avons encore de temps pour amender notre article avant la publication... et tes remarques nous aident beaucoup

d) En qualité de « décideur », il justifie ses points de vue, explique sa démarche, ses décisions, chaque fois qu'il considère que son interlocuteur en a besoin ou aux sollicitations explicites de ce dernier :

M : vos propres commentaires et reformulations pourraient être inclus dans le texte et non pas comme note en bas de page ...

S : c'est que nous avons essayé de ne pas dépasser un nombre limite de 8 pages.

S : la phrase me semble un peu trop longue, avec trop de pronoms relatifs

M : le texte était tiré directement du livre, donc il faut reformuler la phrase, j'ai eu des commentaires sur cela

« L'apprenti », s'engage dans la figuration, d'une part, en assurant « l'expert » du profit qu'il tirera des remarques de ce dernier : sa face positive est affectée mais son territoire s'agrandit. D'autre part, il assume aussi le rôle de décideur quant à la rédaction de son étude (et donc « d'expert ») et, de cette manière, il revalorise sa face positive.

Le respect rigoureux des règles de politesse par les participants à l'exercice montre, certes, leur volonté d'interagir et de ne pas court-circuiter l'interaction. Engagés dans l'interaction par la nature contrainte de l'exercice proposé, les participants font l'apprentissage du discours académique en FLA à travers des identités construites dans ce contexte interactionnel particulier où ils proposent des remédiations au texte de l'autre, reçoivent des observations critiques qu'ils acceptent ou, si le cas se présente, rejettent en se justifiant.

## VI. Conclusions

La mise en place et l'analyse de ce type d'interaction par CMO confirme le fait que son caractère hybride accélère, assouplit et multiplie la négociation des positions des interlocuteurs. Ces positions semblent favoriser la camaraderie, la coopération et la réflexion sur les remédiations que les étudiants décident (ou non) d'opérer et le retour éventuel vers le texte commenté. Les co-constructions des discours, définies dorénavant comme une attitude d'adhésion aux suggestions et critiques de *l'altérité inconnue*, sont donc facilitées : comme les étudiants ne partagent pas le même espace-temps, ils ne se connaissent pas et ne se rencontreront peut-être jamais - ils ne seront donc pas amenés à perdre la face. On aurait là une différence potentielle avec l'évaluation formative continue entre paires en présentiel.

En outre, la voix de l'altérité paire, « apprentie » elle aussi, aurait la vertu de rassurer. Moins hiérarchisant que dans le cas d'une interaction avec un 'natif', le *français lingua franca* (FLF) par lequel les étudiants communiquent semble se constituer en voix 'rassurante' et reconforte les étudiants car ceux-ci remarquent rapidement qu'ils partagent certaines hésitations en termes de compétences langagières et académiques. Ceci pourrait également favoriser leur coopération dans l'accomplissement de la tâche à réaliser – sans ignorer toutefois le besoin de formation supplémentaire à l'évaluation formative puisque notre analyse a bien révélé par exemple des lacunes en matière de justifications des remédiations.



En dehors de la relation entre les participants, ces co-constructions permettent aux étudiants des réflexions inédites face à leurs propres travaux. Le travail de « commentateur » et de « motivateur » auprès de pairs étrangers mène l'étudiant à un retour sur soi. Ainsi, d'après certains étudiants, les actes de relecture et justifications ont également un effet sur les perceptions qu'ils ont de l'écriture académique, de la recherche et des habitus culturels/institutionnels (avec prise de conscience d'une certaine rigueur à laquelle ils n'étaient pas forcément tous habitués). L'exercice pourrait sans aucun doute permettre le renforcement d'une attitude d'ouverture face à la critique ainsi que la construction de la personnalité du jeune chercheur, s'il était pratiqué sur du long-terme. Ainsi, lors du chat, deux étudiantes se remercient pour leurs commentaires critiques de la façon suivante :

S : tu vois ? un œil critique de l'extérieur est plus précieux, car il voit toujours plus clair

S : [...] et vraiment merci ! Nous avons encore du temps pour amender notre article avant la publication... et tes remarques nous aident beaucoup<sup>2</sup>.

Pour finir, disons que les remédiations que les étudiants se proposent les uns aux autres lors des sessions chat sont le reflet d'apprentissages ou d'évaluations antérieures qu'il serait intéressant de décrypter et de mettre en abîme dans des buts d'amélioration.

## Bibliographie

- Charaudeau, P., Montes, P., *La voix cachée du tiers des non-dits du discours*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- Coste, D., « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) », in *AILE*, 16, 2002, p. 3-22.
- Dervin, F., « Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail », in Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (eds.), *Évaluer les compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku : Université de Turku, publications du département d'études françaises, 2007, p. 99-122.
- Dervin, F., Johansson, M., Mutta, M., « Écriture académique: collaboration multimodale et « constructions identitaires » en FLA », in *Synergies Europe*, no. 2, 2007.
- Hermans, H.J.M., Dimaggio, G., « Self, identity, and globalisation in times of uncertainty: A dialogical analysis », in *Review of General Psychology*, 11(1), 2007, p.31-61.
- Kerbrat-Orecchioni, K., *Les interactions verbales*, Armand Colin, tome II, 1992.
- Mondada, L., « L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », in *Langages* 134, 1999, p. 20-34.
- Py, B., « L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche », in *AILE*, 2, 1993, p. 9-24.
- Vlad, M., Claudel, C., Cislaru, G., Dervin, F. (à paraître), Évaluer le français écrit académique : quels objectifs ? quelles grilles ? quelles pratiques ?, in Dervin, F. & E. Suomela-Salmi, *Évaluer les compétences langagières et (inter-)culturelles*.
- Zourou, K. « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues », in *Alsic*, col. 10, no. 2, 2007, p. 3-26.

---

<sup>2</sup> Toutefois, l'enseignant-chercheur sera prudent face à ces types de commentaires, qui ne garantissent pas toujours adéquation entre discours et actes.