



**HAL**  
open science

# Prégnance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier

Joséphine Rémon

## ► To cite this version:

Joséphine Rémon. Prégnance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier. Christine Collière-Whiteside, Anne-Marie Voise, Marie Berchoud. Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues., L'Harmattan, 2016, 978-2-8066-3502-0. halshs-01121566v2

**HAL Id: halshs-01121566**

**<https://shs.hal.science/halshs-01121566v2>**

Submitted on 14 Apr 2017

**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.

# **Prégnance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier**

Joséphine Rémon, ICAR, ADIS-Langues, Lyon 2

Rémon, J. (2016). « Prégnance de l'intime et pratique de la langue à distance : du chaos au développement langagier ». In Marie Berchoud, Christine Collière-Whiteside & Anne-Marie Voise, *Apprendre de l'intime : Entre littérature et langues*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.

## **1. Introduction : accès au soi, apprentissage et prise de risque langagière**

L'irruption de l'intime, ou de la sphère personnelle, dans un enseignement/apprentissage de langue doit-elle être considérée comme un phénomène parasite à éviter ou au contraire comme un facteur facilitant ? A travers une analyse de corpus qualitative, nous mettons en lumière des traces d'exposition de la sphère intime dans les productions écrites en LANSAD<sup>1</sup> d'apprenants à distance.

La prise en compte de l'intime dans l'apprentissage des langues n'est pas une évidence même si Tassinari et Ciekanski (2013 : 262) notent un intérêt croissant pour les aspects socio-culturels et la prise en compte des "histoires individuelles" ou accès au soi. Sockett va dans ce sens lorsqu'il énonce que "les conditions initiales de chaque apprenant ont une influence primordiale sur l'apprentissage" (Sockett, 2012 : 8).

Nous souhaitons contribuer à montrer que l'entrée par l'intime permet de mettre au jour des processus d'apprentissage et de collaboration, et participe d'une complexité qui n'est pas nuisible au développement langagier. Notre contribution explore donc à la fois la validité de l'entrée par l'intime pour une recherche en didactique des langues et la relation entre exposition de soi et production langagière. Nous émettons l'hypothèse que l'expression de la subjectivité n'est pas un obstacle à l'apprentissage, mais peut y contribuer en favorisant la prise de risque et la production langagière. Nous considérons qu'il y a prise de risque langagière lorsque l'apprenant fait usage d'éléments langagiers en faisant fi de leur maîtrise incertaine, au prix d'un effort langagier parfois coûteux en anxiété. Il en résulte des erreurs de langue qui sont dans certains cas autant de symptômes d'une prise de risque, premier pas vers un développement langagier. Bruderman (2010 : 18) évoque ainsi la possibilité pour les étudiants, dans un contexte collaboratif, de "dépasser les blocages de leur ego langagier (Guiora et Acton, 1979), qui constituent un frein dans l'apprentissage des L2".

Le caractère non sollicité de cette exposition de la sphère personnelle peut d'ailleurs être discutée du fait que, l'évaluation portant en partie sur la contribution au forum, les étudiants sont aussi à la recherche de prétextes pour communiquer. D'autre part, le tuteur peut tacitement autoriser ou non ce type de contribution par l'exemple de ses propres messages. Il insuffle un style que l'on pourrait situer sur une échelle allant du formel à l'informel. Cependant, le forum n'est pas dédié officiellement aux épanchements individuels mais à la négociation sur la construction d'une institution éducative virtuelle.

## **2. Contexte**

---

<sup>1</sup> Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines

Des étudiants de Master 1 en sciences de l'éducation suivent une formation à distance. Leur année se compose de quatre modules collaboratifs, d'un travail de recherche et d'examens sur table. Dans le cadre du module collaboratif anglais-Tice, ils pratiquent l'anglais et les technologies à travers des tâches ponctuelles et des tâches suivies. Ils testent des ressources interactives, ils font une veille en suivant un expert du monde éducatif sur un blog ou un compte twitter. Ils créent une institution éducative virtuelle dans un MOO, et en négocient la teneur par écrit en anglais sur le forum de la plate-forme d'enseignement. Un MOO est un environnement hypertextuel qui permet la manipulation d'objets et de lieux virtuels reliés entre eux. Ces lieux et objets sont décrits textuellement et éventuellement illustrés par du son et de l'image. Les potentialités créatives et ludiques du MOO (Aimard, 2005 ; Shield et al. 2000) en font un terrain d'expérimentation pour des apprentissages de langue à distance. Les MOOs "requièrent une démarche d'appropriation forte" et "peuvent générer un investissement efficace chez l'apprenant" (Narcy-Combes, 2006 : 22).

Dans le cadre de ce module anglais-Tice, l'évaluation porte sur la prise de risque langagière, la production écrite sur le forum et l'investissement des étudiants. Il s'agit donc d'une pratique de la langue dans un cadre institutionnel avec des aspects formels, mais le développement langagier est incident puisque les priorités sont "la primauté du sens, l'importance de l'interaction, la subordination de la correction à l'objectif communicatif et l'utilisation de stratégies de communication" (Sockett, 2012 : 48) et la "valorisation des activités informelles dans le cadre d'un enseignement formel de l'anglais" (ibidem : 50). En ce sens on est proche des principes de la "didactique invisible" (Ollivier, 2012 : 26).

### **3. Cadre théorique**

#### **3.1. Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies**

Notre cadre théorique est à la fois celui de l'ALMT (Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies) (Guichon, 2012) ou Network-Based Language Teaching (Warschauer & Kern, 2000) et celui de la linguistique de l'énonciation et de l'analyse du discours (Benveniste, 1974 ; Culioli, 1999 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980) pour la méthodologie d'analyse de corpus. Dans le cadre de cet apprentissage collectif médiatisé en langue (Zourou, 2007) les apprentissages sont "socialement et matériellement véhiculés en réseau" (ibidem : 53). Pour Guichon (2006 : 21), la "perspective constructiviste et culturelle ménage ainsi un cadre pour aborder l'apprentissage médiatisé avec sérénité et substituer à un technologisme réducteur un projet humaniste". Le rôle du tuteur est alors d' "encourager le développement de la présence sociale dans la communauté d'apprentissage" et de "planifier des activités dont l'objectif n'est pas directement lié aux objectifs d'apprentissage, mais vise à créer un "climat social" grâce auquel il pourra renforcer le sentiment commun d'identité et d'engagement réciproque." (Lupi and al., 2008 : 4).

#### **3.2. Liance et alliance**

Ce climat social est créé grâce aux marques de reliance. La reliance, concept issu de la sociologie, désigne la "création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne" (Bolle De Bal, 1996 : 23 cité par Quintin&Masperi 2010, 18). Quintin et Masperi déclinent la reliance en liance, couvrant "les stratégies énonciatives permettant de cultiver la qualité de la relation à l'autre" (Quintin&Masperi 2010, p. 40) et alliance, correspondant aux "procédures énonciatives de type collaboratif qui visent à établir et à conforter le 'pacte d'engagement'" (ibidem : 39). Si la prégnance de l'intime passe par ces marques, alors elle doit être encouragée par le tuteur et fait

partie intégrante du dispositif pédagogique. Nous verrons paradoxalement que prégnance de l'intime et exposition de soi ne sont pas antinomiques avec la collaboration mais contribuent à ce climat.

Si Mrowa-Hopkins (ibidem : 207) demande "dans quelle mesure la dynamique sociale qui caractérise les échanges dans un climat de travail en collaboration autour de l'ordinateur peut être plus enrichissante pour l'apprentissage des langues" nous pourrions demander à notre tour "dans quelle mesure la **dynamique intime** qui caractérise les échanges dans un climat de travail en collaboration autour de l'ordinateur peut être plus enrichissante pour l'apprentissage des langues".

### **3.3. Facettes de l'image de soi, complexité et chaos**

Mettre en lumière cette prégnance de l'intime dans les échanges sur un forum va dans le sens du travail de Soubrié (2008 : 23) qui analyse des articles publiés sur un blog collectif par des stagiaires et cherche à "saisir les images, les facettes qu'ils donnent à voir de leur identité professionnelle naissante".

Ces facettes font écho à la complexité de la situation d'apprentissage décrite par Simonian et Eneau (2011 : 103) comme "construite de manière personnalisée (en relation avec un tuteur) et collective à la fois (en relation avec les pairs), à partir du vécu des apprenants et en prenant en compte leur propre autonomie et leur expérience antérieure mais aussi vécue pendant le travail collaboratif, avec et par le collectif". Sockett (ibidem : 48) explore, à la lumière des théories de Larsen-Freeman & Cameron (2008), "la pertinence de la perspective des systèmes complexes et dynamiques pour l'étude de l'apprentissage informel de l'anglais en ligne" sur le web social. Il fait également appel aux théories du chaos pour appréhender ces dispositifs imprévisibles, "comme l'effet d'un terrain très accidenté sur un ballon" (Sockett, 2012 : 10). Le parallèle avec le jeu comme étant "au bord du chaos" semble pertinent pour le MOO qui combine des caractéristiques du web social, de la théâtralité et des aspects ludiques. Le MOO, utilisé dans le contexte d'un apprentissage collaboratif à distance et combiné avec des interactions sur un forum semble à même de permettre "une utilisation de l'anglais de manière "chaotique" dans la masse d'interactions que représentent les activités informelles" (Sockett, 2012 : 10) proposées. Un tel dispositif, combiné avec "un apprentissage plus formel de la langue, pourrait représenter un paradigme pertinent pour comprendre le rôle de l'apprentissage informel dans le développement de la L2" (op. cit.). La prise en compte de l'intime, des émotions, de la sphère personnelle, revient à laisser une place à l'informel au cœur même d'un apprentissage formel.

## **4. Méthodologie**

Notre corpus est constitué d'échanges sur un forum de discussion sur 8 semaines (avril-mai). 28 étudiants ont participé avec entre 15 et 100 messages par étudiant (la moyenne étant de 59 messages).

Du point de vue de la méthodologie, nous sommes donc dans le cadre de l'Analyse du Discours Médiatisé par Ordinateur (Admo), c'est-à-dire "l'étude des manifestations pragmatico-linguistiques propres à la CMO" (Communication Médiée par Ordinateur) (Torres, 2001, cité par Devila, 2006 : 2), l'objectif étant de "décélérer les marques linguistiques qui révèlent l'attitude du sujet parlant à l'égard de son interlocuteur, de lui-même et de son propre énoncé" (ibidem : 15).

Les traces d'exposition de soi que nous recherchons sont notamment des pronoms personnels et des éléments de lexique faisant référence à l'intime ou aux "territoires du moi" (Goffman, 1973 : 43-72) (cité par Berchoud, 2013 : 10), à "l'ensemble des liens qu'un individu décide de retrancher de l'espace social des échanges pour s'en préserver et élaborer son expérience à l'abri des regards" (Foessel, 2008 : 13) (cité par Berchoud, 2013 : 11). C'est ce rapport de soi à soi-même, qui fait parfois le détour par la collaboration, qui est exposé de façon incidente et parfois non sollicitée dans l'espace d'apprentissage.

Similairement, Tassinari et Ciekanski (2013 : 269) cherchent les occurrences lexicales de subjectivité dans le discours, verbes et adjectifs affectifs. De même, Ollivier (2012 : 40-43) recense dans son étude de corpus les pronoms personnels, "le nombre de messages contenant des informations sur la vie du contributeur, qu'il s'agisse d'un vécu, de sa situation actuelle ou de rêves", "les messages qui ne font apparaître aucune marque du moi", les jugements de valeurs, notamment les adjectifs qualificatifs, "les aspects non verbaux, tels que l'emploi d'émoticônes ou de signes de ponctuation utilisés pour exprimer de l'affectif : points de suspension (pouvant dépasser largement le nombre de trois) et les points d'exclamation souvent redoublés, voire triplés et plus."

Le contraste entre les deux exemples suivant permet d'illustrer l'opposition entre l'absence de traces de subjectivité (1) et la présence de ces traces (2) :

(1)

*Hello Joséphine,  
Can I follow the blog : <http://spcialed.about.com/b/> ?  
Thank you for your answer.*

(2)

*20 mai 2013 08:04  
My dog Twix really exists and lives with five cat: he sleeps with some. At our home dogs and cats live.  
V.*

Nous présentons dans cette étude les exemples saillants porteurs de traces révélatrices du point de la prégnance de l'intime. Celle-ci se décline à travers l'exposition de contraintes physiques ou corporelles, de contraintes techniques, d'éléments relevant de la sphère académique, familiale, professionnelle ou cognitive, tels que l'exposition du processus créatif, de collaboration ou d'apprentissage.

## **5. Prégnance de l'intime à travers le corpus**

### **5.1. Prégnance des contraintes physiques et techniques**

La prégnance des contraintes physiques va de l'étudiante qui signale qu'elle a la grippe et écrit "du fond de son lit" (3), au bon usage du chocolat pour l'apprentissage (4), en passant par la mention des conditions météorologiques, de la situation géographique de l'étudiant ou des contraintes temporelles (5).

(3)

*25 avril 2013 11:40  
Hello the girls  
Here i am again ! ( I write you of the bottom of my bed ! ) always with this bad flu nevertheless we are for spring but germs are resistant this year !  
But i feel a little better as even. I am thus going to create the playing field in Moo as expected.*

bye  
J.

(4)

9 avril 2013 15:46

Hello M.,

thanks for your researches. I end to eat my chocolate bar and I go to see these sites ;-)

Byeeee

(5)

I'm "free" after 21 h when my children are sleeping.

Pour ce qui est de la forme linguistique, ces trois exemples permettent par ailleurs d'interroger la notion de prise de risque langagière. Si l'énoncé (5) ne présente pas d'erreur remarquable et peut donc être difficilement évalué du point de vue de la prise de risque, l'exemple (4), par contre, comprend quelques maladresses qui pourraient être le signe que l'étudiante a bien donné primauté au sens, surtout au vu de la teneur humoristique et personnelle du message. L'énoncé (3) présente une forme qui n'exclurait pas quant à elle l'utilisation d'un traducteur automatique, option à prendre en compte dans l'optique de mettre en lumière la prise de risque langagière. L'étude détaillée des cette option relèverait d'une autre recherche, mais il est certain qu'elle rend la tâche plus complexe.

Dans la suite des exemples présentés dans cette recherche, nous n'analysons pas systématiquement les erreurs du point de vue de la prise de risque langagière et de la primauté donnée au sens, faute de place, mais signalons quelques cas saillants.

L'exemple suivant illustre l'imbrication complexe des sphères temporelles. En effet l'étudiante indique que puisqu'elle ne travaille pas le lendemain, elle peut donc "travailler" justement pour le module à distance :

(6)

9 avril 2013 19:25

Dear connected people, (Do you ear Nokia's sound music ;-))

[...] As i'm off work tomorrow, I offer to look for mistakes in our philosophy's paper. Tell me if you want me to...

See you girls.

M.

Les contraintes et difficultés techniques auxquelles sont soumis les étudiants sont aussi productrices de langage. En effet, ces difficultés sont l'occasion de voir exposées les frustrations (et les succès) des uns et des autres, parfois à l'aide d'humour, comme dans l'exemple (7) où l'étudiante évoque la présence d'un fantôme.

(7)

21 mai 2013 22:55

The girls,

sorry, I can not see the robot I do not know what happens on the Moo!!!!!!

hoooooooooooooooooooo, there is a ghost.....

A.

On peut signaler avec cet exemple la combinaison entre une maladresse dans l'emploi de la proposition "on" et le recours à l'humour et à l'allongement de la voyelle qui tendrait là encore vers la primauté donnée au sens au-delà des incertitudes ou fragilités linguistiques.

## 5.2. Prénance de la sphère académique, familiale et professionnelle : identités multiples

L'entrée par l'intime permet d'ouvrir une fenêtre sur les sphères dans lesquelles les étudiants sont ancrés. Ils ont souvent charge de famille, un emploi par ailleurs, préparent les concours d'enseignement et les examens finaux et mènent parallèlement un travail de recherche. Ces sphères sont exposées incidemment au cours des échanges sur le forum.

Dans l'exemple (8), l'étudiante explique que l'activité menée dans le cadre du module Tice-anglais l'aide pour son travail de recherche, parce que c'est un type de situation de contact de langues.

(8)

25 mai 2013 06:47

*Thank you all for meeting around work and collaboration in english...*

*It will help for my TER... It's a kind of situation of language contact on the moo or on blackboard (when several languages are used in an area ;-)) [...] M.*

La mention de la famille (enfants, mari) et des amis ressort dans de nombreux messages, notamment lors de l'activité qui consiste à tester des jeux et ressources interactives. Beaucoup d'étudiants y impliquent les enfants ou les conjoints et en rendent compte, parfois avec humour, comme dans l'exemple (9) où l'étudiante dit se sentir plus "geek".

(9)

29 mai 2013 16:01 [...] *I loved test little games and I replay some of its with my children. Some tools are very innovating too and I'm feeling more geek now! [...] C. : )*

Signalons ci-dessus encore un énoncé qui combine des maladroresses langagières ("I loved test", "some of its") avec une exposition d'éléments personnels ("my children"), d'humour et de subjectivité ("I loved"), et donne tout au moins le sentiment que la volonté de communiquer sur ces éléments permet à l'étudiante d'aller au-delà de quelques fragilités linguistiques.

Si l'idée d'une "aventure familiale" ou "aventure étudiante-maman" est évoquée à plusieurs reprises, l'est aussi la fierté des enfants face à leur mère aux prises avec ces outils.

L'humour est utilisé souvent aussi lors de l'évocation du mari : une étudiante teste une ressource interactive, type "boule de cristal", et demande si son mari dort sur le sofa. Le système répond "absolument".

La "vraie vie" est évoquée à plusieurs reprises, par opposition aux activités en ligne. Une étudiante signale avec humour qu'elle a fait quelque chose d'incroyable la veille : elle n'a pas ouvert son ordinateur et a fait du jardinage dans un vrai jardin et non un "jardin virtuel".

Lors d'une activité qui consiste à créer une présentation à l'aide de prezi.com en rapport avec le travail de recherche mené en parallèle par les étudiants, l'une d'entre eux choisit plutôt d'évoquer sa vie privée sous le titre "il était une fois dans ma vie" (once upon a time in my life) et l'une des diapositives fait état de "plus de vie sociale, des nuits sans sommeil, et peut-être en instance de divorce" ("no more social life, no Sleeping nights anymore, and maybe waiting for a divorce").

Les activités professionnelles des étudiants font irruption régulièrement, que ce soit en rapport avec la langue ou avec les technologies, l'une réutilisant les outils dans le cadre de son activité comme professionnelle de santé, l'autre pour l'assemblée générale d'une association, ou avec une personne trisomique, et l'autre encore avouant qu'elle commence à utiliser des mots anglais lorsqu'elle enseigne l'allemand.

La prégnance de l'intime se décline en termes d'identité, que ce soit au sein du MOO ou au sein du forum de discussion. Dans l'exemple ci-dessous, l'étudiante se demande si elle est une "résidente légale" (ce sont les termes mêmes utilisés dans le MOO), plaisante sur le fait qu'elle est peut-être présente de manière illégale et demande de l'aide pour obtenir sa "pièce d'identité".

(10)

*9 avril 2013 16:44*

*[...] But I don't know if I'm a legal resident. I don't appear in "Force 2013"... maybe I'm illegally staying in the MOO!... Please help me to get my identity document....*

*Thank's a lot!*

Ces aspects identitaires se déclinent également à travers des allusions au multilinguisme ou multiculturalisme. Une étudiante, par exemple, indique qu'elle a l'habitude de parler anglais avec la famille allemande de son mari, mais déplore son manque de vocabulaire.

Lors d'un autre échange, une étudiante brésilienne indique que sa langue maternelle lui manque et qu'elle ne saura plus dans quelle langue parler ou écrire à la fin du travail collaboratif. Plus loin elle dévoile qu'elle rêve la plupart du temps en français, mais que quand son pays lui manque particulièrement, elle rêve en portugais et se voit avec sa famille et ses amis (11).

(11)

*10 avril 2013 21:49*

*I dream most of the time in French, but when i am very homesick I dream in portuguese and normally I am with my family and friends*

La complexité de ces sphères imbriquées se double de strates diverses où se déroule la communication : SMS, courriel, Skype, autres sections du forum consacrées au travail de recherche. Ces strates sont aussi évoquées de manière incidente lors des échanges.

### **5.3. Prégnance des processus cognitifs**

Au-delà des sphères multiples dans lesquelles sont impliqués les étudiants, l'entrée par l'intime permet de mettre en lumière des références au processus d'apprentissage et de travail, individuel ou collaboratif.

#### **5.3.1. Le rapport à l'outil et à la langue**

Les traces trouvées dans le corpus font notamment référence au rapport à l'outil ou à la langue. Dans l'exemple ci-dessous, l'étudiante explique qu'elle a de l'appréhension pour un débat synchrone car elle utilise beaucoup son dictionnaire ("my friend harrap's" comme l'appelle une autre étudiante) :

(12)

*30 avril 2013 18:12*



*[...] I have some apprehension about tonight because I use a lot my dictionary! I will not be very responsive! [...]* A.

Une autre étudiante, au contraire, envoie un document en indiquant qu'elle a tenté de travailler sans dictionnaire, avec "ses propres mots".

D'autres extraits du corpus donnent un aperçu du processus d'appropriation de la langue. En (13), l'étudiante utilise le mot "relevant" (pertinent) et espère qu'elle l'utilise à bon escient car elle indique que c'est la première fois.

(13)

*3 avril 2013 23:28*

*Hi Josephine*

*I choose to follow this blog [...] Can you tell me if this choice is relevant (it's the first time i use this last word so i wish it's the good meaning). [...]*

Ici, l'étudiante s'amuse de se rendre compte qu'elle commence à avoir un tic de langage: elle utilise "well" souvent ("eh bien").

(14)

*18 avril 2013 00:06*

*[... ] I think so, it's a good idea to explain..., to present the spirit of the room... Well, something like that.*

*Yes, it becomes funny and I like say : well (hi, hi....).*

*Kiss*

*F.*

Ces processus ne vont pas sans manifestations d'anxiété technologique ou langagière. Ainsi, dans l'exemple suivant, en tout début de travail collaboratif, une étudiante peu armée linguistiquement fait part de sa peur du fait qu'elle ne parle pas bien anglais et indique que c'est un défi pour elle, même si elle est très heureuse de commencer.

(15)

*2 avril 2013 23:59*

*[...] iam very happy to beging to learn english. I don't speak very well so i'am frightened. It's a challenge for me!!!!*

*A.*

Une étudiante demande ici s'il est normal que son nom n'apparaisse pas aux côtés des noms des autres étudiants.

(16)

*13 avril 2013 23:56*

*Thanks a lot Josephine. I am reassured.*

*Is it normal then, if I never see my name among the others (just under the photo of the labyrinth) when I am on FORSE 2013 ? [...]* F.

On entrevoit avec ces exemples que le dispositif pédagogique ne doit pas nécessairement tendre à éliminer les causes de cette anxiété, mais plutôt permettre qu'elle s'exprime dans une communauté de confiance favorable au développement langagier. On peut faire l'hypothèse qu'un "niveau-seuil" d'obstacles langagiers et techniques contribue au succès d'un tel dispositif s'il est combinée avec une

bienveillance pédagogique, qui n'est autre que la primauté du sens évoquée plus haut avec Sockett (2012 : 48).

### 5.3.2. Le travail individuel et collaboratif

Dans l'esprit du journal d'étonnement (Develotte, 2006) ou des carnets de bord (Château et Zumbihl, 2010), l'entrée par l'intime permet d'ouvrir une fenêtre sur la réflexivité mise en œuvre par les étudiants, qu'il s'agisse du travail individuel ou de la collaboration. De nouveau, on peut constater que l'exposition de soi n'est pas un obstacle à l'apprentissage ou un phénomène parasite, mais peut être intégrée à la dynamique d'apprentissage et encouragée par le tuteur. L'étudiante ci-dessous indique qu'elle est contente de son travail et ce faisant, elle produit du langage.

(17)

12 avril 2013 23:57

*[...]I succeed to write my description and put picture (visual URL) and icon.I am happy about my work.  
[...]*

La prégnance de l'intime se confond donc parfois avec la prégnance du processus de travail. Les étudiants exposent incidemment leurs stratégies et progrès, et notamment le plaisir, dans la solitude du travail personnel, de la découverte fortuite d'une ressource ou d'une idée intéressante pour le groupe.

Dans l'exemple suivant, l'étudiante expose avec enthousiasme ("devinez ce que j'ai lu à ce sujet !!!!!") comment elle a découvert une information pertinente par rapport au projet de son groupe en visitant un site web sur la pédagogie Montessori.

(18)

9 avril 2013 15:29

*[...] I took a moment to take a look on the web about M.Montessori and schools who adopted this pedagogy. And guess what I read about it!!!! [...] I also found the website of a Montessori school in New York City [...] Very interesting, isn't it? [...]*

De même, une autre étudiante, en train de travailler sur son projet de recherche en français, trouve un jeu sérieux qu'elle a trouvé pertinent par rapport au TC en cours.

Dans l'exemple ci-dessous, le cheminement de la réflexion est dévoilé : d'abord l'étudiante pensait que la pièce virtuelle à construire dans le MOO était une partie de l'institution éducative globale, puis elle a douté et s'est demandé s'il fallait construire un espace par personne.

(19)

9 avril 2013 10:07

*Yes, I do have the same question ...*

*First I was thinking that the room will be a piece of our educative institution, but now I am doubting..Must we create a room per person? A personal room ?*

Dans un autre cas, l'étudiante explique qu'elle a habituellement de bonnes idées lorsqu'elle dort, donc si elle rêve du satellite qu'elle veut construire dans le MOO, il faut qu'elle note l'idée en se réveillant.

Certaines réflexions portent plus précisément sur le travail collaboratif. L'étudiante ci-dessous trouve le travail collaboratif en cours "un peu étrange", parce qu'il ressemble à un jeu.

(20)

4 avril 2013 10:23

*[...] this TC is a bit strange for me, it looks like a game .....[...]*

Une autre commente le fait qu'elles ont commencé le travail collaboratif à 9 et qu'elles terminent à 9 également et elle le prend comme un indice du bon déroulement de la collaboration.

La collaboration engendre à la fois l'expression du plaisir de se retrouver pour travailler ensemble (21) et de l'appropriation du projet vu comme un bébé, une gestation (22) ou une "aventure humaine", accompagnée de fierté (23) mais aussi des enjeux d'inclusion/exclusion (24) (25).

(21)

5 avril 2013 21:14

*Hohoho! My dear V.!*

*Maybe your english is old, but not as old as our dear William.... [...] So you have to translate "Schakespeare" in "Shakespeare"!!!! [...]*

*I'm soooooo happy to be back in your group my dear V.!!!!*

*Kissssss!*

(22)

24 mai 2013 19:16

*thank Anna, et thank to the group for this collaboration.*

*8 weeks to "give birth" this institution, it is not bad ! [...]*

(23)

21 mai 2013 21:53

*Yes you are right A., I am proud too of our island. [...]*

Lors de la production d'un document regroupant les noms des participants, l'auteur oublie le nom d'une des étudiantes qui le lui fait tout de suite remarquer. Elle s'en excuse deux fois dans sa réponse :

(24)

28 mai 2013 15:47

*Oh sorry S. ... of course I remimber you are in my group.*

*Sorry ... Sa.*

Un épisode similaire se produit avec une étudiante qui cherche à joindre un groupe de travail en début de module. On lui répond que lors du précédent travail collaboratif, elle a dit ne plus vouloir travailler avec le groupe en question. Elle est alors contrainte de renouveler son appel qui prend un caractère poignant avec le "please everybody" final.

(25)

*22:04 Good evening everybody, I search a group to work the TC 4.*

*Please everybody (E.)*

Des habitudes de travail se mettent en place comme l'exposent incidemment certains messages. Ainsi, dans l'exemple suivant où l'étudiante demande s'ils se rencontrent sur Skype le week-end suivant "comme d'habitude" :

(26)

20 avril 2013 12:02

*Hello !*

*We have written much about games and not much about school, so I just added a small part about it, after I.'s part.*

*Shall we meet on Skype this week-end as usual ?*

*Hear you soon. A.*

Lors d'un autre échange, une étudiante dit à sa collègue qu'elle aime son diaporama parce qu'il est plein d'humour, "comme d'habitude". L'entrée par l'intime nous ouvre donc aussi une fenêtre sur les représentations qu'a chaque étudiant du profil des autres.

## **6. Conclusion**

La présentation de ces extraits du corpus révèle que la prégnance de l'intime se décline en modalités diverses et qu'il serait plus juste de parler d'intimités multiples ou plurielles, qu'il faut accueillir avec bienveillance pédagogique. L'intimité qui s'expose dans le cadre de ce travail collaboratif en langue médiatisé par les technologies s'ancre au sein du groupe de travail, en ligne et hors-champ (skype, mail, sms,...), dans la sphère silencieuse apprenant-outil, ou dans la relation tuteur-apprenant et dans la sphère personnelle.

L'entrée par l'intime pour cette étude de corpus qualitative nous amène à remettre en question l'opposition entre réussite et échec, entre intimité et collaboration, entre complexité et développement langagier.

L'opposition entre réussite et échec est remise en cause dans la mesure où l'échec de la compréhension ou de la tâche génère de la communication, dans une communauté de confiance où l'exposition de soi est intégrée. Comme nous l'avons évoqué plus haut, le rôle du tuteur pourrait être dans ces conditions d'une part de créer un climat propice au dévoilement de l'intériorité et de maintenir un niveau seuil de frustrations techniques et langagières pour contribuer à la prise de risque langagière et à l'exposition de soi.

L'étude de l'exposition de la sphère personnelle révèle également un intime dans la collaboration, une prégnance des processus intimes dans la collaboration et la distance, brouillant cette opposition également. C'est ce qui amène Berchoud (2013 : 11-12) à énoncer qu' " il y a du relationnel dans l'intime et de l'intime dans le relationnel ".

Si l'irruption de l'intime fait partie de la complexité inhérente à un apprentissage de langue collaboratif à distance médiatisé par ordinateur, la production langagière s'en trouve confortée plutôt qu'empêchée. Le travail collaboratif à distance induit la communication sur les contraintes personnelles, met au jour les processus d'apprentissage, de travail ou de création. La complexité produit du langage de par l'imbrication des sphères, l'irruption de l'intime et les identités multiples qui co-existent.

## **Bibliographie**

Aimard, V. (2005). *Environnements virtuels et didactique des langues, quelle réalité ?* Thèse de doctorat, université Paris III.

Berchoud, M., Rui, B., Mallet, C. (éds.) (2013). *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*. Series: Transversales - Volume 33. Berne : Peter Lang.

Bolle De Bal, M. (1996). *Voyages au coeur des sciences humaines – Reliance et théories*. Paris : L'Harmattan.

Brudermann, C. (2010). "Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action", *Alsic* [Online], Vol. 13, Online since 28 February 2010, connection on 15 May 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1348> ; DOI : 10.4000/alsic.1348

Château, A. et Zumbihl, H. (2010). "Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? ", *Alsic* [Online], Vol. 13, Online since 03 May 2010, connection on 18 March 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1392> ; DOI : 10.4000/alsic.1392

Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation – Formalisation et opérations de repérage*. Tome 2. Paris : Ophrys.

Develotte, C. (2006). "Le Journal d'étonnement", *Lidil* [Online], 34, Online since 07 April 2008, connection on 18 March 2014. URL : <http://lidil.revues.org/25>

Devilla, L. (2006). "Analyse de *La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*", *Alsic* [Online], Vol. 9, document alsic\_v09\_14-liv4, Online since 01 December 2006, connection on 25 March 2014. URL : <http://alsic.revues.org/300>

Goodwin, B. (1995). *How the leopard changed its spots*. London : Phoenix Books.

Guichon, N. (2012). "L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) – Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic*", *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n° 3. URL : <http://alsic.revues.org/2539>

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys

Guiora, A. Z. et Acton, W. R. (1979). "Personality and language behaviour: a restatement". *Language Learning*, vol. 29, n° 1, 193-204.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Paris, A. Colin.

Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Cambridge : CUP.

Little, D. (1997). "Autonomy and self access in second language learning: Some fundamental issues in theory and practice". In M. Müller-Verweyen (Ed.), *Neues Lernen, Selbgesteuert, Autonom* (pp.33-44). Munich, Germany: Goethe Institut.

Lupi V., Pozzi, F. et Torsani, S. (2008). "La dimension sociale dans un master post-universitaire à distance : outils, animation et analyse des interactions", *Alsic* [Online], Vol. 11, n° 1, document alsic\_v11\_16-rec9, Online since 15 December 2008, connection on 25 March 2014. URL : <http://alsic.revues.org/853> ; DOI : 10.4000/alsic.853

Mrowa-Hopkins, C. (2000). "Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia", *Alsic* [En ligne], Vol. 3, n° 2, document alsic\_n06-pra1, mis en ligne le 15 décembre 2000, Consulté le 18 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1852> ; DOI : 10.4000/alsic.1852

Ollivier, C. (2012). "Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social", *Alsic* [Online], Vol. 15, n°1, Online since 30 March 2012, connection on 13 May 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402

Shield, L., Davies, L.B. & Weininger, M.J. (2000). "Fostering (pro)active language learning through MOO". *ReCALL*, 12(1), 35–48.

Simonian, S. (dir.) (2011). "Former et apprendre à distance", *Recherche et formation*, n° 68/2011, juin 2012, Lyon : ENS de Lyon.

Sockett, G. (2012). "Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais", *Alsic* [Online], Vol. 15, n° 2 | 2012, Online since 25 June 2012, connection on 13 May 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2505> ; DOI : 10.4000/alsic.2505

Soubrié, T. (2008). "Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires", *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 1, document alsic\_v11\_13-rec7, mis en ligne le 16 octobre 2008, Consulté le 18 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/843> ; DOI : 10.4000/alsic.843

Tassinari, M. G., et Ciekanski, M. (2013). "Accessing the self in self-access learning: Emotions and feelings in language advising". *Studies in Self-Access Learning Journal*, 4(4), 262-280  
[http://sisaljournal.files.wordpress.com/2013/12/tassinari\\_ciekanski1.pdf](http://sisaljournal.files.wordpress.com/2013/12/tassinari_ciekanski1.pdf)

Torres i Vilatarsana, M. (2001). "L'analyse du discours médiatisé par ordinateur : l'apport de la linguistique à la société de l'information". In *Actes du Colloque "La Communication Médiatisée par Ordinateur : un carrefour de problématiques"*. Université de Sherbrooke, 15-16 mai.

Warschauer, M. et Kern, R. (dir.) (2000). *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge : Cambridge Univ. Press.

Zourou, K. et Lamy M.-N. (2013). "Social networked game dynamics in web 2.0 language learning communities", *Alsic* [En ligne], Vol. 16, mis en ligne le 28 février 2013, Consulté le 25 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2642> ; DOI : 10.4000/alsic.2642

Zourou, K. (2007). "Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues", *Alsic* [En ligne], Vol. 10, n° 2, document alsic\_v10\_15-rec10, mis en ligne le 15 décembre 2007, Consulté le 25 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/688> ; DOI : 10.4000/alsic.688