

Álvarez, S., Degache, C. (2009). Formes de l'oralité dans les interactions en ligne sur galanet.eu. In M.-C. Jamet (Ed.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze: ricerche e implicazioni didattiche* (pp. 149-184). Venezia : Libreria Editrice Cafoscarina, Collana Le Bricole,

Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ et Christian DEGACHE
Lidilem – Université Stendhal-Grenoble3

La plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes Galanet (www.galanet.eu) fonctionne sur le principe de la mise en relation de groupes distants d'étudiants de différentes langues romanes. Engagés dans un projet commun, la réalisation d'un dossier interactif publié au terme d'une session sur la page publique du site, ils sont ainsi amenés à interagir ensemble de manière soutenue. Ces interactions peuvent, à différents titres, faciliter l'appropriation de compétences plurilingues. Or, elles se font essentiellement par écrit dans le forum, les *chats*, la messagerie. Dans ces conditions, la question se pose de savoir quelle préparation à l'oralité la plateforme offre-t-elle aux participants à la formation ?

Nous montrons dans cette contribution que, outre la présence, d'une part, de documents sonores dans les modules et ressources pérennes de la plateforme, et d'autre part, de ceux qui sont déposés par les participants au fil de la formation –qu'ils les aient eux-mêmes produits ou bien simplement récupérés–, l'oralité se manifeste également dans les interactions écrites en ligne. S'y matérialisent en effet un certain nombre de marques énonciatives propres au discours oral, ainsi qu'une série de phénomènes propres aux genres électroniques, susceptibles de favoriser une exposition favorable au développement des habiletés de compréhension et d'interaction orales.

1. La dimension orale dans les scénarios de formation à l'intercompréhension

1.1. Situation générale

Viser l'intercompréhension en langues parentes signifie en particulier être capable de comprendre plusieurs langues de la même famille aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Baqué *et al.* (2007 : 377) soulignent toutefois, à propos de Galanet, que « la composante écrite y fait l'objet d'une attention particulière, tant au niveau des situations énonciatives traitées qu'à celui de l'appareillage didactique mis en place », tout en pointant les situations d'oral prises en compte. Celles-ci sont certes limitées mais, comme on le verra ci-après, elles permettent toutefois d'accorder à l'oral une place supérieure à ce qu'il en était dans les premières réalisations disponibles¹ où la prise en compte de la dimension orale se limitait à la possibilité d'entendre une oralisation d'un écrit en tant que moyen complémentaire de dégager des indices de sens.

1.2. Lieux et statuts de la dimension orale dans un scénario de formation en ligne

Baqué *et al.* (2007), à la suite de Baqué *et al.* (2003), identifient et caractérisent les moyens mis à disposition dans les espaces pérennes² de la plateforme sous la forme de modules d'entraînement à la compréhension– pour la plupart articulés par couples de langues– dans l'« espace d'autoformation » et d'un vaste dispositif d'aides à la compréhension et à l'intercompréhension accessible dans la « salle des ressources » et constitué de fiches descriptives dans les « précis » (grammaire et phonétique), de fiches de conseils et stratégies, d'exercices ponctuels, etc. L'oral est largement ciblé dans ces espaces pérennes comme le décrivent Baqué *et al.* (2007 : 378 et sq.), notamment pour ce qui est des ressources :

¹ C'est-à-dire jusqu'à la mise en exploitation de la plateforme Galanet en 2004, mis à part dans le cédérom Galatea réalisé par l'équipe de l'Université Autonome de Barcelone (Baqué *et al.*, 2001) entièrement centré sur la compréhension orale du français par des hispanophones, et, dans une certaine mesure, dans les modules en ligne de Itinéraires romans (Álvarez, 2007).

² C'est-à-dire accessibles quelle que soit la session, y compris en accès libre en tant que « visiteur », voire depuis un autre site au moyen de l'adresse URL.

- dans le précis de phonétique structuré en trois parties (prosodie, sons, rapports graphie-phonie) et nourri de nombreux exemples sonores³ ;
- dans les « stratégies de compréhension orale » qui invitent pour leur part à activer des stratégies descendantes⁴ : prendre en considération la situation, tirer profit des gestes, mimiques et intonations du locuteur, des images qui accompagnent le discours.

Les modules de l'espace autoformation⁵ invitent à mettre en action ces ressources et stratégies à travers diverses « tâches cognitives » (Baqué *et al.*, 2007 : 380) comme l'« analyse des indices situationnels », l'« observation des indices paraverbaux », la « reconnaissances des unités phrastiques et syntagmatiques », l'« interprétation des unités intonatives », le « repérage des accents », la « perception et reconnaissances des phonèmes » (*ibid.*).

Mais tous ces moyens n'entretiennent encore que peu de relations avec la session proprement dite. C'est l'intégration –ou la curiosité du participant ou du visiteur– qui elle seule permettra de les mettre à profit⁶. On retrouve là toute la problématique des centres de ressources : il ne suffit pas de mettre à disposition des ressources, aussi riches et bien conçues soient-elles, pour assurer l'efficacité de l'apprentissage (Demaizière, 2004 ; Foucher et Pothier, 2007). La question du guidage –ou médiation– est donc essentielle dans le cadre d'une session d'intercompréhension qui met en relation des équipes de différentes langues romanes autour d'un projet collaboratif : la publication en ligne d'un dossier thématique commun à l'issue d'un scénario en quatre phases. Certes, l'utilisation du code oral y joue un rôle minime car l'essentiel des échanges est tenu par écrit (forum, messagerie, clavardage...), et facultatif puisqu'aucune obligation n'est faite aux participants d'y avoir recours, mais il ne tient qu'à eux d'en faire usage plus largement puisque la plateforme permet à plusieurs endroits de déposer des fichiers enregistrés : dans les profils des participants⁷, dans les sujets du forum⁸, dans divers

³Exemple : http://www.galanet.eu/ressource/fichiers/R812/2_1_2_diff_types_phrases.htm

⁴ Exemple : http://www.galanet.eu/ressource/fichiers/R707/strat_oral_1A.swf

⁵ Par exemple http://www.galanet.eu/autoformation/modules/M12/IT3_FR.swf ou http://www.galanet.eu/autoformation/modules/M7/ES5_FR.swf

⁶ Dans un scénario d'intégration de la session Galanet dans une formation en langues à l'université (Carrasco *et al.*, 2008), l'entraînement à la compréhension orale fait partie de plein droit de la phase préparatoire (dans la séquence III).

⁷ Certains associent ainsi à leur profil un diaporama sonore pour se présenter dans leur environnement.

« collecticiels », et dans la tâche collaborative finale (le « dossier de presse »).

Toutefois, c'est à une autre forme d'oralité que nous allons nous intéresser ici, une oralité paradoxale puisqu'elle se manifeste dans l'écrit des *chats* –ou *clavardages*⁹ sur internet.

2. L'oralité dans l'écrit : cadre théorique

Nous commencerons par rappeler les principales conceptions de la relation oral/écrit avant de voir comment le *chat* s'y positionne. Puis, nous ferons un tour d'horizon de ses principaux intérêts pour l'apprentissage des langues.

2.1. Dichotomie et continuum

Les relations entre l'oral et l'écrit en sciences du langage ont nourri et nourrissent encore aujourd'hui de nombreux débats. Les travaux des années 70 ont conduit à les constituer en deux ordres, oral et scriptural (Peytard, 1970), caractérisés par leurs propriétés matérielles (Riegel *et al.*, 2001 : 31 ; Gadet, 2007) au niveau temporel (la chaîne sonore de l'oral et la prosodie associée, la permanence et la non-accessibilité au message durant sa délivrance pour l'écrit) et spatial (la linéarité spatiale de l'écrit¹⁰, la complémentarité de la mimo-gestualité à l'oral), ainsi que la prédominance de certaines formes linguistiques dans un ordre ou dans l'autre (par ex. plus forte présence de déictiques et d'évaluatifs à l'oral et d'une organisation syntaxique verbale, plus de marqueurs de structuration à l'écrit et dominance d'une organisation syntaxique nominale) et de tournures propres à la langue

⁸ Ainsi cette étudiante brésilienne qui n'hésite pas à réaliser et déposer deux mini-vidéos dans le forum de la session "Para cada frontera hay un puente" fin 2006 (pour voir les vidéos, entrez en tant que "visiteur", puis dans le "Forum" optez pour "Collecte de documents et débat" et cliquez sur le sujet "Actitudes y gestos cotidianos": les vidéos *lixo1.mpg* et *lixo2.mpg* sur le tri différencié des déchets en Allemagne ont été déposées le 24/11/06).

⁹ Le terme "clavardage", un mot-valise formé à partir des mots « CLAVier » et « bavARDAGE », a été proposé par l'Office de la langue française du Québec, en octobre 1997, pour désigner la conversation menée par plusieurs utilisateurs qui voient s'afficher simultanément sur leur écran tous les commentaires saisis.

¹⁰ M. Dabène (1998) précise que l'ordre du scriptural se caractérise notamment « par la double absence du destinataire et du non-verbal (le corps et la gestualité) et par l'obligation d'une verbalisation initiale de toutes les références situationnelles, personnelles, spatiales et temporelles ».

parlée comme par exemple les « innovations », les « fonctions syntaxiques masquées » ou encore les « constructions clivées » chez Blanche-Benveniste (1997 : 90).

Toutefois, cette présentation dichotomique, qui donne la priorité au canal et au code, a été relativisée et ces deux ordres ont été conceptualisés sous la forme d'un continuum (Chiss, 2003 : 21) car les « discours produits manifestent rarement toutes les propriétés prototypiques » (*ibid.*). Ainsi de nombreuses productions orales font-elles état d'une référence à l'écrit plus ou moins marquée, soit parce qu'il s'agit d'un écrit oralisé (par ex. l'oral du présentateur TV lisant un prompteur), soit parce que l'oral est fortement calqué sur des versions écrites préalables (par ex. lorsque dans une conférence l'orateur ne lit plus son texte). De même, certaines productions écrites semblent emprunter des traits discursifs de l'oral (par ex. un billet écrit à la sauvette à l'attention d'un proche ou d'un camarade de classe). Les écrits électroniques comme les *sms* et les *chats* semblent bien relever de cette catégorie.

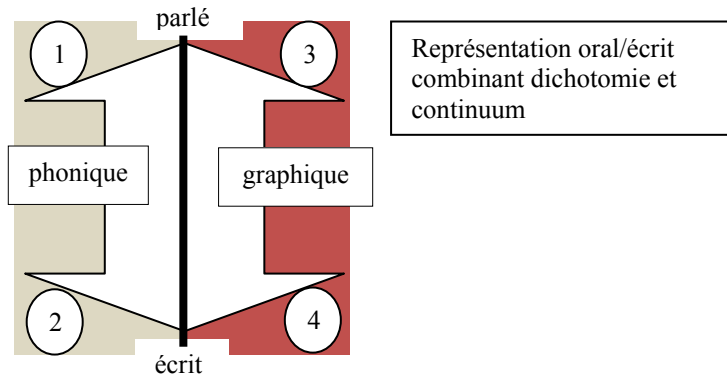
L'existence de ces nombreux « objets croisés » (*cf.* Berruto, 2005, cité par Gadet, 2007) a conduit à mettre au point un continuum de classification avec des désignations diverses. Riegel *et al.* par exemple (2001 : 31), prenant appui sur la distinction code/discours¹¹, distinguent ainsi deux situations atypiques :

- quand le code oral est marqué par le discours écrit ;
- quand le code écrit est marqué par le discours oral.

C'est aussi ce que fait Gadet (2007) quand, reprenant les propositions de Berruto (2005), elle qualifie l'opposition code oral/code écrit de « phonique *vs* graphique » et l'opposition discours oral/discours écrit de « parlé *vs* écrit »¹². Ainsi, à la distinction discrète établie entre oral et écrit en tant que canaux de transmission, se superpose une distinction sous forme de continuum, l'ensemble pouvant être représenté par le schéma suivant ou la flèche à double sens représente le continuum qui se déploie à travers deux ensembles clairement séparés par une ligne frontière :

¹¹ Où, rappelons-le, le code relève de la langue, de l'usage social et partagé d'un ensemble de conventions, alors que le discours renvoie à la parole, à la langue assumée par le sujet parlant (l'instance de production).

¹² Blanco Rodríguez (2002: 16) parle quant à elle de « medio o canal de transmisión del mensaje » d'une part, de « concepción que subyace a la producción » et de « modalidades lingüísticas » d'autre part.



Un tel modèle permet de différencier quatre zones distinctes :

1. Phonique-parlé : conversation ordinaire non préparée ou monologue spontané ;
2. Phonique-écrit : écrit oralisé (*cf. supra*) ou oral fortement imprégné d'écrits préalables, comme dans un message type enregistré sur répondeur téléphonique, un discours politique, un dialogue de film ou de pièce théâtrale, ou encore dans un témoignage oral à un procès¹³ ;
3. Graphique-parlé : ou oral scripté, comme une lettre familière la transcription d'une conversation ou certains extraits littéraires reconstituant un monologue intérieur oral ou une conversation ;
4. Graphique-écrit : prose formelle journalistique, institutionnelle académique, littéraire conventionnelle...

2.2. Situer le *chat* dans la relation oral/écrit

Les travaux sur la communication électronique ont relancé depuis une quinzaine d'années la question des relations entre oral et écrit comme le rappelle Pierozak (2007 : 6) quand elle affirme qu'il s'agit d' « une question aussi fréquente que fondamentale dans les travaux sur internet »

2.2.1. Les marques d'oralité qui font du *chat* un cas de « graphique-parlé »

¹³ La loi autorise le témoin à disposer de notes écrites mais en proscriit la lecture à haute voix car le témoignage doit rester spontané.

Depuis que les chercheurs en sciences du langage s'intéressent aux interactions écrites synchrones en ligne, maintenues en particulier par le biais du *chat*, nombreux sont ceux qui ont souligné le caractère hybride de ce dernier, soulignant qu'il présente de « multiples ressemblances avec les corpus oraux qui lui correspondent directement » (Ledegen et Richard, 2007 : 88), et affirmant qu'« il se manifeste clairement comme un mélange de la langue orale et de la langue écrite » (*ibid.*) en ce sens que, bien qu'écrit, il porte les marques d'une oralité certaine ou « compensée » (Yus, 2001), et même des traits d'oralité qui lui seraient spécifiques.

Pour ces chercheurs, l'oralité du *chat* est attestée par la présence en son sein d'au moins quatre types de phénomènes :

- des moyens graphiques particuliers pour compenser l'émotionnalité et l'expressivité véhiculée à l'oral par le para-verbal (ou supra-segmental, c'est-à-dire par la prosodie et l'intonation) et le non-verbal (la mimo-gestualité). Le moyen graphique le plus emblématique –et le plus étudié– est constitué par les émoticônes ou « smileys¹⁴ », dont les plus utilisés sont « le sourire, le clin d'œil et le smiley de tristesse/colère » (Marcoccia et Gauducheau, 2007 : 40). Parmi les autres moyens graphiques on recense (*ibid.* : 41) « l'utilisation des majuscules pour simuler l'emphase [...], l'allongement ou la répétition de caractères pour simuler des effets de prononciation [...], la représentation de vocalisations comme "Hmmm" » ou encore une utilisation hyper-expressive de la ponctuation pour accentuer une intonation particulière (Araújo e Sá et Melo, 2007 : 12) ;
- des marques de proximité en tant que procédés de politesse, termes d'adresse familiers (Gauducheau et Marcoccia, 2007 : 5) ainsi que la récurrence de marqueurs discursifs et d'indices rétroactifs, de phatiques, de « marqueurs de structuration comme *quoi, tu vois...* » (Cappeau et Gadet, 2007 : 104) ;
- des marques de l'immédiateté du discours oral : bien que le moyen de communication impose un code écrit, les formes discursives employées sont assez éloignées des formes habituelles du discours écrit tel qu'il se manifeste pour des besoins de communication semblables, dans le discours épistolaire notamment. L'immédiateté imposée par le *chat*, parfois la rapidité, en tout cas au moins la

¹⁴ Définis comme « des combinaisons typographiques relativement conventionnelles, supposées représenter schématiquement des mimiques faciales » (Gauducheau et Marcoccia, 2007 : 5).

représentation que s'en font les usagers, semble les conduire à « écrire comme on parle » (Gadet, 2003 :14), en recherchant « certaines fluidités de la parole immédiate » (*ibid.*), rappelant ainsi la dynamique de la conversation orale et manifeste « la contiguïté entre énonciation et réception » (Gadet, 2007 : 11) au moyen de procédés syntaxiques semblables comme l'usage des temps (présent, impératif) et les déictiques. S'il est vrai toutefois que le rythme des interventions peut varier fortement d'un *chat* à l'autre¹⁵, il sera rarement ralenti au point d'atteindre le rythme de la scription estimé « 5 à 8 fois plus lent que celui de la parole » (Astolfi, 2004 : 78) ;

- des mécanismes propres à l'interaction comme des procédés de citation et des stratégies de prise ou de délivrance de parole « qui miment l'adjacence de tours de parole » (Gadet, 2007 : 11). Mais ces tours de parole sont originaux car non-prédictibles et, par conséquent, l'influence des messages les uns sur les autres également (Mourlhon-Dallies, 2007 : 20). Comme le remarque Noet-Morand (2003 : 395), « si elle est plus souple qu'à l'oral, la notion de tour de parole n'est pas absente de la conversation sur le chat ».

Ces quatre phénomènes confirment la catégorisation du *chat* en cas de « graphique parlé » si l'on s'en tient aux termes du continuum posé plus haut. A tel point que de nombreux chercheurs (Anis, 1998 ; Mayans i Planells, 2002 ; Blanco Rodríguez, 2002 ; Chardenet, 2004 ; Yus, 2001) ont étudié la dimension conversationnelle du *clavardage* en utilisant les outils que nous procure l'analyse de la conversation, et que certains d'entre eux (Blanco Rodríguez, 2002 ; Chardenet, 2004) ont proposé de parler de « conversation écrite » pour cette « combinaison de discours oral et de format écrit » (Álvarez Martínez, 2007 : 461). Si bien que l'on dispose aujourd'hui, grâce aux travaux conduits depuis une quinzaine d'années sur des corpus d'interactions électroniques, de diverses descriptions des « formes (discursives, textuelles, linguistiques) nouvelles » (Mourlhon-Dalhies, 2007 : 16) présentes dans ces échanges, soit « autant de travaux

¹⁵ Selon le nombre de personnes, le sujet de discussion, le degré d'implication des participants qui, parfois, comme le relève Mourlhon-Dallies (2007 :20) « surfent ou lisent leur courriel entre deux interventions sur le chat ». Si bien que, si l'on considère les temps d'émission des interventions, le rythme peut aller du rapide (plusieurs interventions 1 seconde) au très lent (par ex. une intervention par minute). Dans ce cas, comme dans un forum de discussion, on se rapproche des « conversations discontinues » (Goffman, 1987, cité par Marcocchia, 2003 :7).

mettant l'accent sur tout ce qui diffère de l'existant bien connu des supports papiers » (*ibid.*).

2.2.2. Du rôle du trait informel dans la caractérisation du *chat*

En raison des nombreuses similarités entre la langue utilisée dans le *chat* et la langue parlée dans la conversation courante, le trait informel est souvent mis en avant pour le caractériser. Néanmoins, informel est souvent assimilé, à tort à notre avis, à « spontané », une « notion qui prête souvent à confusion par son fréquent glissement vers “familier”, ou “naturel” » (Gadet et Cappeau, 2007 : 103), quand elle n'est pas jugée encore plus sévèrement comme chez Blanche-Benveniste qui la qualifie de « romantique » (1997 : 62), mais qui est pourtant l'objet même de la sociolinguistique¹⁶. D'autant que le succès des modes d'échange informels semble relever d'une tendance plus générale du « changement discursif », ou autrement dit « des usages langagiers et des pratiques discursives » vers la démocratisation » (Gadet, 2003 : 2-3). Par exemple le processus de « conversationnalisation » dont Gadet dit qu'il s'est étendu à « tous les genres, qui apparaissent conçus sur le modèle du bavardage décontracté, comme dans les “chats” » (*ibid.* : 4). Plus largement, le *chat* participe ainsi de ce que Gadet appelle « la reconfiguration de la frontière entre oral et écrit [...] au carrefour des deux tendances de la démocratisation et de la technologisation » (*ibid.*: 13).

En définitive, si le trait formel/informel d'un message renvoie bien à une question de registre ou de style, il participe surtout du degré de plus ou moins grande proximité entre les interlocuteurs, ce degré de proximité étant défini au sens large par une série de paramètres intégrant le caractère privé ou public de l'échange, l'intimité, l'émotionnalité, l'ancrage actionnel, le degré de spontané/préparé, le degré de co-présence, la relative liberté du thème... (*cf.* Gadet, 2007 : 4, inspirée par le modèle de Koch & Osterreicher, 2001). On peut ajouter à cette liste le degré de contrôle associé à la production et à l'émission du message. Il est souvent très faible dans les échanges privés car les messages sont livrés en général en bloc et sans relecture, et sans correction ultérieure (Gadet, 2007 : 4). Il l'est un peu moins dans les échanges publics mais est-ce toujours vrai dans un environnement pédagogique ou « domaine éducationnel » comme le désigne le Cadre

¹⁶ Gadet (2003:13) écrit en effet que « la sociolinguistique est connue pour s'être donnée comme objet quasiment exclusif l'étude de l'oral spontané » même si elle doute immédiatement après de la possibilité d'isoler un tel objet « dans des sociétés de littérature où l'écrit est omniprésent, et souvent présent en amont d'une performance orale ».

européen de référence ? Le participant au *chat* n'y est-il pas conduit, comme le remarque Noet-Morand (2003 : 378, 380), à élever son degré de contrôle et, dès lors, à être beaucoup moins spontané dans sa production ? Ce qui conduirait à une interaction beaucoup moins marquée par l'oralité. Si cela se vérifiait, l'oralité ne dépendrait-elle pas plus, au bout du compte, des « sphères d'utilisation » de la langue et des « genres discursifs » (Mourlhon-Dallies, 2007) que du média¹⁷ utilisé ?

2.2.3. Le *chat* comme manifestation d'oralité sociocognitive

Cette question de la spontanéité d'émission du message et du contrôle associé ou non semble renvoyer aux paramètres cognitifs liés aux conditions de production des messages (Payne & Whitney, 2002 ; Payne & Ross, 2005) ou à ce que Gadet qualifie d' « empreintes conceptionnelles d'oralité » (2007 : 8) liées à la situation où « l'évanescence et la proximité n'incitent pas à du style surveillé, et les types divergent dans le rapport au temps, selon qu'il y a ou non loisir de relecture et de correction » même si elle admet que « la CMO est en général livrée brute, sans relecture ».

Un certain nombre de questions se posent sur les paramètres cognitifs de la production : le contenu est-il anticipé ? L'encodage dans la mémoire de travail récupère-t-il en mémoire à long terme de larges pans du message à émettre ? L'émission est-elle contrôlée ? La question se pose d'autant plus dans le cas de la CMO en général, du *chat* en particulier, dans la mesure où le processus de production peut être assisté par l'ordinateur, par exemple au moyen d'un simple copié-collé ou bien grâce à l'utilisation de correcteurs, vérificateurs, etc. Plus simplement l'émetteur peut se limiter à une relecture avant envoi de son message. Des *chatteurs* experts rapportent qu'il leur arrive fréquemment, dans des *chats* à plusieurs, lorsque la thématique évolue rapidement au fil des tours de parole et des interventions, de différer l'envoi de leur propre message s'ils jugent que le moment n'est pas opportun (y compris en copiant-collant leurs messages préparés mais non envoyés dans un bloc-notes adjacent de façon à attendre un moment plus propice). Il est clair qu'on est alors bien loin du caractère spontané du discours oral, de la concomitance entre, d'une part, les actes d'encodage et de mise en discours censés se tenir en mémoire de travail, et, d'autre part, l'acte de production mettant en jeu les organes phonatoires. Encore que, s'il s'agit de production

¹⁷ A l'instar de Maroccia (2003 : 4) nous attribuons ici au terme « média » le sens de « technique utilisée [...] pour communiquer [...] autrement qu'en face à face l'expression de sa pensée, quelles que soient la forme et la finalité des messages ».

en langue étrangère (LE), il n'est pas rare que les stratégies métacognitives de planification, d'attention sélective et de contrôle –ou d'auto-régulation– (O'Malley et Chamot, 1990), conduisent le locuteur-apprenant à préparer mentalement l'énoncé à produire¹⁸ et à en différer plus ou moins longuement l'émission.

Au-delà de ces paramètres cognitifs, le *chat* est avant tout de nature sociocognitive puisque, à la différence de la messagerie instantanée de nature inter-individuelle, il se réalise en groupe de taille plus ou moins grande. Face à un *chat* déterminé, il y a lieu de se demander alors si, à l'instar du forum, il fait l'objet de ce que Schneuwly appelle une « fictionnalisation de la situation » (2003 : 62-63), à savoir le fait que les « paramètres du contexte –énonciateur, destinataire, but et lien social » doivent être extrapolés, élargis à un contexte potentiel, celui constitué par un public/un auditoire réel ou potentiel, immédiat ou différé » (ibid.). Le public immédiat sera évidemment celui des participants au dit *chat*, le public différé ne sera actualisé que s'il fait l'objet d'un archivage et si les participants en sont conscients, l'élément définitoire de la parole publique étant, selon Schneuwly (ibid.), la « publicité de l'activité langagière.

2.2.4. Rencontre d'un troisième type ?

Malgré les marques d'oralité recensées dans le *chat*, la tendance qui ressort chez les chercheurs francophones, notamment dans les publications récentes citées dans cette contribution, est une invitation à « traiter de manière plus nuancée la question de l'oralité des écrits numériques » (Gauducheau et Marcoccia, 2007 : 53).

Ainsi est-il mis en avant « les limites de la comparaison très fréquente entre smileys et communication non verbale » (ibid.). Ceux-ci, en dépit de leur caractère emblématique de l'oralité du *chat*, déterminent rarement l'interprétation d'un message contrairement au non verbal en face à face et peuvent contribuer, en quelque sorte malgré eux, à atténuer « la valeur d'un contenu verbal avec lequel ils sont redondants » (ibid.). Et surtout, pour revenir à la dimension cognitive que nous avons abordée au point précédent, les *smileys* sont le fruit d'une production volontaire et segmentale –sur un point de la chaîne linéaire écrite– alors que le non-verbal de l'échange en face à face reste subconscient –sauf cas particulier–, n'est pas émis de

¹⁸ Notons qu'il peut en être ainsi également en langue maternelle dans certaines situations, par exemple à la suite d'une conférence au moment des questions posées par l'assistance à l'orateur.

manière délibérée, et couvre tout ou partie de la chaîne sonore orale de manière suprasegmentale. Le *smiley* relève donc d'un acte conscient et délibéré si bien que sa présence n'est pas une garantie de la réalité de l'émotion qu'il souhaite véhiculer, de même que son absence ne prouve pas le contraire. On n'est pas loin alors de considérer qu'il ne s'agit que d'une marque codique supplémentaire de l'écrit relevant de la ponctuation, ou d'un surcodage de ce même écrit, notamment quand il y a redondance avec le contenu verbal.

De manière à aborder cette problématique sous un autre angle, des chercheurs (Gadet et Cappeau, 2007 : 104 ; Blanco Rodríguez, 2002 : 10 ; Mourlhon-Dallies, 2007 : 20) se proposent d'interroger le bienfondé de l'opposition entre oralité et scripturalité. S'en remettant à la seule matérialité des différences entre les deux (Gadet, 2007 : 2) ou autrement dit au canal physique ou au code, ils réfléchissent au recours à la notion de genres discursifs qui « paraît abolir ou dépasser la frontière oral/écrit » (Gadet et Cappeau, 2007 : 103). Faut-il pour autant célébrer l'avènement d'« un troisième support (électronique) qui permet de sortir du débat traditionnel de l'écrit et de l'oral » (Mourlhon-Dallies, 2007 : 21) ? Pour Gadet (2007 : 10) il s'agirait plutôt de « l'émergence d'un style que d'un genre, sur la base d'une oralité fictive affichée et jouée ».

2.3. Le *chat* comme passerelle vers l'oralité en LE ?

En dépit des limites du chat pour manifester émotion et expressivité, peut-on considérer que dans une perspective d'appropriation, la pratique du *chat* peut devenir une passerelle vers l'habileté langagière d'interaction orale (Álvarez Martínez, 2007 : 470) ?

L'essentiel des travaux –et des débats– a porté sur la description du « produit », du genre discursif, et moins en définitive sur le processus. Pourtant plusieurs recherches ont montré que la pratique du *chat* pouvait contribuer au développement des habiletés langagières orales de production et d'interaction (notamment à date récente Tudini, 2003a, 2003b ; Payne & Whitney, 2002 ; Noet-Morand, 2003 ; Payne & Ross, 2005 ; Fitze, 2006). Ces travaux portent toutefois principalement sur les effets de *chats* organisés entre apprenants d'une même classe, donc non-natifs, en comparaison avec des activités semblables en face à face. Seules Tudini (2003b) et Noet-Morand (2003) explorent les interactions entre natifs et non-natifs mais ces derniers ne sont pas impliqués dans le contexte pédagogique et les tâches ne sont pas finalisées puisqu'il s'agit de « open ended tasks carried out in single

session interactions with unfamiliar native-speakers without teacher supervision » (Tudini, 2003b), et non pas d'un processus d'apprentissage collaboratif commun, en réseau social, finalisé par une même tâche comme le proposent « les dispositifs ou environnements d'apprentissage sur Internet permettant à des groupes d'apprenants de développer des compétences en langues étrangères au moyen d'échanges en réseau avec des groupes d'apprenants alloglottes distants »¹⁹ (Degache et Mangenot, 2007 : 5). Or, les travaux de recherche conduits en relation à ces dispositifs s'intéressent peu – pour l'instant au moins – aux questions d'appropriation, préférant donner la priorité à la dimension interculturelle (*ibid.* : 15), à la description des interactions, ou encore à la mise au point de ces dispositifs et à leur intégration dans les situations d'enseignement. On citera toutefois les travaux de l'équipe portugaise de l'Université de Aveiro (voir notamment Araújo e Sá et Melo, 2003, 2006, 2007) qui, dans une perspective interactionniste, s'emploie depuis plusieurs années à mettre en évidence les différents jeux de représentations suscités par ces situations d'interaction en ligne et leur influence potentielle sur l'appropriation langagière.

Quels bénéfices tirer de la pratique des *chats*, voire de leur seule consultation ? Nous prendrons appui sur Noet-Morand (2003) pour identifier les principales raisons pour lesquelles « les exercices de conversation sur le *chat* peuvent être un complément tout à fait intéressant aux exercices de communication oraux » :

- pour pratiquer –ou seulement s'exposer à– certaines spécificités du discours oral et de la conversation ordinaire : registre familier, interrogations sans inversion, ellipses verbales, dislocation à gauche, négation tronquée, marqueurs discursifs...
- pour mettre en œuvre les actes de parole spécifiques à la conversation et à sa variante exolingue : salutations, prise de parole, gestion des malentendus, autocorrection, formules d'adieu, changements de topics, demandes d'explication, de reformulation...
- pour désinhiber la prise de parole des apprenants les plus en retrait grâce à la désincarnation de la communication, à la souplesse des tours de parole et à leur caractère ludique, qui permet par exemple de maintenir plusieurs conversations en parallèle ou de traiter plusieurs thèmes à la fois ;

¹⁹ Comme par exemple les projets Cultura, Incontro, Le français en (1^{ère}) ligne, Tridem...

- pour tirer profit des propriétés du discours écrit comme les temporisations offertes pour préparer et formuler les messages à émettre²⁰ ou la rémanence plus ou moins importante des échanges ;
- pour ses bienfaits généraux sur l'apprentissage comme par exemple « de stimuler l'aptitude à condenser et formuler brièvement sa pensée » (*ibid.*).

Nous allons voir dans ce qui suit si notre corpus témoigne de quelque manière de ces bénéfices et selon quelles modalités. Nous commencerons par préciser les données qui constituent notre corpus puis nous chercherons à identifier les caractéristiques susceptibles de bénéficier à l'appropriation.

3. Recueil de données

Bien que recueillis dans un contexte plurilingue, les énoncés présentés ici sont majoritairement en espagnol. Il s'agit de séquences de clavardage établies entre des étudiants hispanophones et des étudiants francophones, que l'on peut donc qualifier d'échanges exo-monolingues²¹. Pour autant, il convient de garder présent à l'esprit qu'ils ne sont ni représentatifs de l'ensemble des échanges en intercompréhension sur la plateforme Galanet, ni complètement indemnes d'alternances codiques, notamment avec le français comme on le verra, devenant ainsi des échanges exo-bilingues. Pourquoi alors les retient-on dans notre corpus de sélection ? D'abord parce que ces données sont issues pour leur grande majorité de séances de *chats* entre étudiants de Grenoble et de Barcelone, organisées dans le cadre de la session Galanet, en relation avec les tâches intermédiaires du scénario, et animées par une tutrice, RosaM. Ensuite parce qu'en se centrant sur une langue, parfois deux, il est plus aisé de focaliser certains aspects de l'oralité, les résultats étant au demeurant transposables à d'autres séquences exo-bi-plurilingues. Enfin pour montrer s'il en était besoin que l'intercompréhension en tant qu'interaction entre locuteurs de langues parentes ne renvoie pas à une pratique homogène où toutes les langues de la

²⁰ C'est d'ailleurs bien ce que l'on constate dans la plupart des chats de notre corpus puisque si on les rejoue en respectant les temps d'émission, donc au même rythme, les interventions sont ponctuées de pauses, parfois de longs silences, improbables dans l'interaction orale. Et lorsque le rythme s'accélère, les participants ne manquent pas de s'en plaindre.

²¹ Voir à ce sujet la catégorisation des échanges que font Degache et Mangenot (2007 : 14) dans la présentation du numéro 36 de la revue *Lidil* consacré aux échanges exolingues via internet pour l'appropriation des langues-cultures.

même famille sont présentes en permanence (Degache et Melo, 2008 : 9 ; Carrasco *et al.*, 2008 : 63).

4. Analyse de données

Nous allons voir que dans les interactions écrites en ligne se matérialisent un certain nombre de marques énonciatives propres au discours oral, ainsi qu'une série de phénomènes propres aux genres électroniques, susceptibles de favoriser une « acclimatation » favorable au développement ultérieur des habiletés de compréhension et d'interaction orales.

Notre analyse se centre sur les caractéristiques interactionnelles et morphosyntaxiques car ce sont ces deux niveaux qui révèlent les formes d'oralité les plus pertinentes dans la perspective retenue ici. Nous ne nous arrêtons donc pas sur les moyens graphiques compensateurs d'émotionnalité et d'expressivité et peu sur les marques de l'immédiateté du discours oral. Toutefois le lecteur pourra les repérer aisément dans les extraits produits compte tenu de leur fréquence.

4.1. Caractéristiques interactionnelles

4.1.1 Stratégies régulatrices de l'alternance des tours de parole.

Dans les *chats*, la distribution des tours de parole ainsi que d'autres stratégies conversationnelles est directement fonction du logiciel qui gère l'interaction virtuelle sur Internet (Bransten, 1997). Cela implique que la prise de parole dépend en premier lieu, non pas de facteurs tels que la négociation et la coordination entre les interlocuteurs, mais avant tout de la rapidité de production des messages, du nombre de personnes et de leur degré d'implication dans l'échange. Dans ce sens, on pourrait dire que le principe de coopération de Grice (1979) est fortement altéré. Néanmoins, en dépit des contraintes imposées par le canal, des marques de coopération peuvent apparaître dans la conversation écrite. En effet, comme nous allons le voir ici, on a bien repéré différentes stratégies employées afin de réguler l'alternance des tours de parole et ainsi atténuer l'effet de dispersion causé

par les fréquentes entrées et sorties des participants dans les *chats*, par les interruptions et par les chevauchements²².

- « *adressivity* »

La stratégie la plus utilisée consiste à mentionner le prénom du destinataire dans le message. Cette technique a été désignée *adressivity* par Werry (1996 :52) car elle permet d'octroyer un destinataire à une intervention afin de garantir une cohérence interactive, surtout quand plusieurs interactions se déroulent en même temps. Voici un exemple :

(1) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*

123. [16:17:47] [Alice] Alguien puede explicar "Guiriland"? [...]

130. [16:18:26] [Alice] Se refieree a los ingleses, no? [...]

133. [16:18:52] [Alberto] no creo, **Alice** [...]

135. [16:18:57] [Alice] Me dijeron que guiris eran los ingleses...

136.[16:19:02] [Rebeca] No se pero un inglés podría pasar por esta descripción, no te enfades **Alberto**

137.[16:19:32] [Alberto] no, no tranquila, **Rebeca**

Dans cet exemple nous voyons comment Alice, Alberto et Rebeca utilisent cette stratégie pour reprendre une idée et faire un commentaire par rapport à ce qu'un autre collègue a dit. Cette stratégie interactionnelle propre au chat permet de ne pas perdre le fil du discours ainsi que d'impliquer quelqu'un dans la conversation. Sans cela, la sollicitation risque de rester sans réponse ou de recevoir une réponse non pertinente ou émanant de quelqu'un qui n'était pas concerné.

- *marqueurs de contact*

Une autre stratégie régulatrice des tours de parole prend appui sur les *marqueurs de contact*, en particulier "oye" (*écoute*), qui permet d'attirer comme en face à face l'attention du participant choisi comme destinataire ou d'interrompre la conversation pour prendre la parole. L'utilisation des

²² Les stratégies ici présentées sont accompagnées d'exemples dans leur état original, c'est-à-dire, sans aucune correction mis à part les gras pour souligner les phénomènes pointés et la modification des noms pour respecter l'anonymat. Les extraits sont référencés par un code indiquant le nom de la session Galanet, la date de l'échange, la couleur du salon de chat, l'heure à laquelle le chat a eu lieu, le numéro de la rencontre et un mot clé permettant d'identifier le sujet principal de chaque interaction. Les interventions des participants, c'est-à-dire tout énoncé faisant l'objet d'une validation par la touche « entrée » du clavier, sont numérotées dans le corpus original. Les interventions considérées non pertinentes dans les extraits rapportés sont remplacées par [...] et l'on peut observer le temps écoulé à la seconde à l'aide du repérage chronologique.

marqueurs de contact suivie de l'*adressivity* est une démarche assez fréquente. En voici un exemple :

(2) *VerbaRebus_07_03_2005_Azul_1552_EjercicioVocabulario*

119. [00:10:55][*MarcD*] **Oye** Elodie, tu loleas mucho, no?

(3) *VerbaRebus_30_03_2005_Amarillo_1540_ChatRecreo*

101. [15:57:32][*BeatrizM*] **oye** chicos que estamos haciendo en clase estoy un poco despistada y Antonio no ha venido???

- ***interrogations interpellatives***

Les *interrogations interpellatives* “¿no?” et “¿verdad?” (*n’est-ce pas?*) constituent une autre stratégie dont la fonction appellative est fondamentale. En effet, dans la conversation écrite, elles possèdent, comme dans la conversation orale, la valeur phatique de maintien du contact avec l’interlocuteur et, par conséquent, elles aident l’interlocuteur à renforcer son argumentation en même temps qu’elles indiquent la cession du tour :

(4) *VerbaRebus_30_03_2005_Amarillo_1540_ChatRecreo*

162. [16:05:43][*MaraP*] Jessica estoy en España para aprender español!!!Pero si quereis hablo en italiano no hay ni unitaliano en el *chat* ahora **verdad?**

- ***connecteurs pragmatiques***

Enfin, il faut souligner l’importance des *connecteurs pragmatiques* qui jouent un rôle essentiel dans la distribution des tours de parole, en particulier en offrant aux interlocuteurs le moyen d’assurer la cohésion de leur prise de parole avec les échanges antérieurs concernés qui ne sont pas nécessairement contigus, ce qui nous autorise à parler de l’existence d’interruptions ou même de chevauchements dans la conversation écrite. Les deux connecteurs les plus utilisés en ce sens sont “bueno” et “bien” :

(5) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*

65. [16:09:01][*EmmaP*] Contigo queria yo hablarç

66. [16:09:01][*RosaM*] **Bueno**, esto está empezando a llenarse

67. [16:09:12][*EmmaP*] hablar, perdon [...]

75. [16:09:54][*MarieM*] Emma, yo tbién querria hablar contigo ;-)

76. [16:09:58][*BeatrizM*] **bueno** qual es el tema del chat

77. [16:10:08][*AntonioF*] hola molt bé gràcies i tu? estás hecha polvoooooo¿?

78. [16:10:11][*MarieM*] Merci Jennifer!! tu m as sauve la vie!!

79. [16:10:15][*RosaM*] **Bueno**, Marie y Emma, mejor habláis en privado, ;-)

(6) *VerbaRebus_07_03_2005_Rojo_1655_Encuentro1_EleccionTema*

136. [17:26:36][*AlbertoG*] ¿en qué consisten esos programas, AntonioV?

137. [17:26:40][*NataliaP*] pero es muy difícil proteger lenguas q ni siquiera tienen una gramática y q sólo persisten de forma oral
138. [17:27:18][*AlbertoG*] tienes razón, Natalia. Quizás solo se pueden conservar si se graban sonidos de esa lengua.
139. [17:27:29][*AlbertoG*] Pero no es lo mismo
140. [17:27:31][*AntonioF*] **Bien**, son asociaciones que pretenden actuar de forma diferente a las administraciones

Dans le premier exemple Rosa se sert de “bueno” pour entrer dans la conversation (5-66) mais aussi pour intervenir au moment où la relation entre Emma et Marie est en train de devenir le sujet principal de l’échange (5-79). Dans le deuxième exemple Antonio (6-140) utilise “bien” pour répondre à la question formulée par Alberto (6-136) et ainsi reprendre le tour de parole.

4.1.2 Stratégies de rétroalimentation

La nature non verbale de la plupart des stratégies de rétroalimentation dans la conversation orale rend difficile leur apparition dans la conversation écrite. Néanmoins, nous en avons détecté quelques-unes permettant aux interlocuteurs de transmettre, d’une part, leur intérêt et leur coopération pour la conversation et, d’autre part, leur intention de prendre l’initiative dans l’échange. Cependant, les caractéristiques du moyen de communication expliquent que ces stratégies soient plutôt des *conventions textuelles* dont les plus utilisées sont “sí” (*oui*), “ok” et “claro”²³. Il faut souligner aussi le rôle particulier joué par les émoticônes (ou *smileys*) dont l’objectif, très fréquemment, n’est autre que de faire remarquer la présence de leur énonciateur. En effet, dans ce contexte, il est très important de manifester sa présence, comme en témoigne la constante volonté de s’assurer de la présence effective des autres. La fonction phatique est donc omniprésente. Voici un exemple significatif entre Rosa, la tutrice, et plusieurs étudiants :

(7) *VerbaRebus_04_04_2005_Rojo_1559_Encuentro2Emoticonos*

141. [16:03:57][*RosaM*] Bien, **me escuchais un momentito?**
142. [16:04:02][*MarieM*] aliiii!!
143. [16:04:08][*AliceE*] **Si**
144. [16:04:11][*MarieM*] **si!!**
145. [16:04:26][*RosaM*] **Y los demas?**

²³ Bien que la traduction de “claro” soit *bien sûr*, quand il s’agit d’une stratégie de rétroalimentation, c’est plutôt un simple *oui*.

146. [16:04:34][AntonioF] si si
 147. [16:04:43][RosaM] Alberto?
 148. [16:04:44][JenniferB] si :)

En plus de ces conventions textuelles, il est aussi important de mettre l'accent sur l'abondance de *salutations* au long de tout l'échange en tant que stratégie de rétroalimentation. Ces expressions sont une manifestation véhémement de la présence et de la disponibilité publique (Mayans, 2002 :105). Leur intention communicative est donc celle de se rendre visible ainsi que de montrer la pleine disposition pour interagir.

4.1.3 Stratégies spécifiques de la *conversation exolingue*²⁴

Le contexte exo-plurilingue (Degache et Mangenot, 2007 : 14) des échanges considérés ici implique une collaboration importante non seulement de la part des hispanophones natifs mais aussi des non-natifs dans le but d'assurer la construction commune de la conversation. Cela explique que, dans de nombreuses occasions, les secteurs du code que les locuteurs partagent soient exploités au maximum et, bien entendu, que l'utilisation de la langue du non-natif devienne un outil précieux dans les cas de méconnaissance, d'incompréhension et/ou de confusion. La co-construction du discours et la coopération pédagogique constituent donc deux aspects fondamentaux qui se manifestent à travers trois stratégies typiques de la conversation exolingue : la *facilitation*, la *réparation* et la *reformulation paraphrastique*.

On retrouve là, certes avec des spécificités liées au canal, des phénomènes caractéristiques de l'échange oral exolingue et/ou interallolotte (Behrent, 2007).

- **La *facilitation***

La *facilitation* fait référence aux modalités particulières de la collaboration conversationnelle (Alber & Py, 1985). Dans notre corpus elle se présente essentiellement à travers la traduction (voir exemple 13) ou la définition de mots posant problème (voir exemple 14), afin d'offrir un éclaircissement à l'interlocuteur et ainsi l'aider à suivre la conversation :

- (8) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*
 149.[16:47:48][AliceE] Debe ser una regla de **cortesía**... [...]

²⁴ La notion de *conversation exolingue* au sens large, comme le rappellent Degache et Mangenot (2007 : 13), désigne toute interaction verbale faisant état d'une asymétrie particulièrement significative des répertoires linguistiques respectifs des participants.

- 151.[16:48:10][FannyB] **cortesia????** [...]
 153.[16:48:20][AliceE] **politesse**
 154.[16:48:28][ElodieG] **courtoisie**

Dans la plupart des cas il s'agit d'une *hétérofacilitation*, c'est-à-dire, d'une simplification qu'un participant fournit à un partenaire demandeur. Cette simplification est presque toujours une traduction car c'est la stratégie la plus rapide et, par conséquent, celle qui s'adapte le mieux à la nécessité de lutter efficacement contre le facteur *scroll*²⁵ et ainsi continuer à être pertinent dans la conversation. Or, contrairement à ce qu'on pourrait penser, le partenaire compétent ne correspond pas toujours à l'interlocuteur natif. En effet, puisqu'il y a une certaine hétérogénéité des niveaux de compétences en langues (espagnol/français) des participants, l'hétérofacilitation peut également avoir lieu entre interlocuteurs non-natifs. En outre, il arrive fréquemment que les rôles de partenaire demandeur et de partenaire compétent s'inversent compte tenu de la nature exo-plurilingue (ici exo-bilingue) des échanges :

(9) *VerbaRebus_04_04_2005_Azul_1608_Encuentro2Emoticonos*

34. [16:23:22][ElisabethM] **Sabes lo que significan "verln" y "argot"**
Alberto?
 35. [16:23:27][JenniferB] que es coloquial tambien
 36. [16:23:39][ElisabethM] **coloquial=familier**
 37. [16:24:04][AlbertoG] sí, Elisabeth [...]
 76. [16:31:47][ElisabethM] Bueno, sino, **aburrimiento se dice "ennui"**,
 entonces podriamos decir "qu'est-ce qu'on s'ennuie", pero en realidad no se
 usa mucho...
 77. [16:31:59][ElisabethM] no?
 78. [16:32:16][ElisabethM] **ou "c'est ennuyant!!"** [...]
 81. [16:32:55][ElisabethM] **pero yo confeso que suelo decir mas bien el**
primero : "c'est chiant!!"
 82. [16:33:12][ElisabethM] si también!
 83. [16:34:01][ElisabethM] **sabes lo qué significa literalmente "chiant"**
Alberto?!! :-))
 84. [16:34:05][JenniferB] el siguiente ahora ?
 85. [16:34:19][AlbertoG] **no, dimelo Elisabeth :)**

²⁵ Le facteur *scroll* fait référence au mouvement de l'écran par lequel les interventions se déplacent en haut de l'écran jusqu'à disparaître au cours et à mesure que d'autres messages sont envoyés par les usagers.

Dans (9), on peut remarquer qu'un même interlocuteur peut passer de partenaire compétent (en 37 AlbertoG par exemple confirme la traduction de "coloquial" donnée par Elisabeth) à partenaire demandeur (en 85) et inversement, d'autant que la réciprocité joue un rôle très important dans ce contexte.

La *facilitation* est intimement liée à la *reformulation paraphrastique*, laquelle constitue une stratégie de clarification primordiale dans la conversation exolingue (Fuchs, 1982 ; Gülich & Kotschi, 1983) au moyen d'un *énoncé définitoire* (Behrent, 2007 : 94). Elle consiste à dissiper l'incertitude autour d'une question ou d'un sujet dont la clarification exige l'intervention de plusieurs interlocuteurs pour arriver à l'interprétation finale. Voici en (10) un exemple de reformulation paraphrastique autour de l'expression espagnole "pica-pica" (en 68) qui conduit les participants à des propositions de traduction (en 69 et 70) puis à des comparaisons de nature interculturelle (Degache *et al.*, 2007 : 98) prenant en compte les variations régionales dans la culture source (en 72 et 73) :

(10) *VerbaRebus_13_04_2005_Amarillo_1614_Encuentro4Cuento*

64. [16:31:46][MagaliL] Alguien asbe **cómo se dice "pica.pica"**, en gfrancés
65. [16:32:01][ElodieG] Alors là....
66. [16:32:10][ElodieG] qu'est ce que ça veut dire?
67. [16:32:16][MarieM] dans quel contexte Magali! [...]
69. [16:32:45][MagaliL] **Es una comida muy ligera, con cosas de aperitivos, canapés o tapas**
70. [16:33:17][ElodieG] "**des amuse -bouche**"?
71. [16:33:24][MarieM] **ça serait grignoter**
72. [16:33:54][Magali] OK.
73. [16:34:34][MarieM] mais dans ma famille on dit '**qu'est ce qu'on pique ce soir?**' mais je crois qu'on l'utilise que dans le sud de la France
74. [16:35:34][ElodieG] oui, je pense parce que **nous dans l'ouest on ne pique pas!! on mangeoit, on festoie!!**

- **La réparation**

En ce qui concerne la *réparation*, on peut dire qu'il s'agit d'une forme de *facilitation* permettant aux interlocuteurs de revenir sur une réplique antérieure pour en modifier les effets ou la forme (Alber & Py, 1985). Shegloff *et al.* (1977) affirment que là aussi il faut distinguer entre *autoréparation* –quand c'est l'auteur d'un énoncé lui-même qui y revient – et *hétéroréparation* – quand c'est son partenaire qui le fait. La *réparation* est

généralement déclenchée par un comportement déterminé tel que l'hésitation qui peut à son tour être le fait soit de l'auteur, soit du destinataire.

Dans notre corpus le cas le plus fréquent est celui de l'*hétéroréparation* à partir d'une *autofacilitation* même si les cas d'autoréparation ne manquent pas (cf. extrait 5-67). C'est-à-dire, devant une simplification linguistique de l'émetteur, soit par méconnaissance, soit par erreur, le locuteur natif (ou même le non-natif avec un bon niveau en langue étrangère) intervient pour reprendre l'élément d'autrui et le réparer. Dans l'extrait suivant nous pouvons observer deux réparations : une autour du mot "bouquet" déclenchée par la méconnaissance d'Elodie et une provoquée par l'erreur de Jennifer (en 373, "*no me recuerdo") rectifiée par la tutrice :

(11) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*

370. [16:59:58][*ElodieG*] **pienso que es porque hace un "bouquet " de flores que no tiene un buen número de flores**
371. [17:00:13][*ElisabethM*] nunca he oído hablar de eso
372. [17:00:25][*RosaM*] Elodie va por buen camino . . . (**bouquet: ramo**)
- 373.** [17:00:40][*JenniferB*] **si hay algo así pero no me recuerdo exactamente**
374. [17:01:00][*RosaM*] ("**no me acuerdo**") ;-)

4.2. Caractéristiques morphosyntaxiques

Comme nous l'avons déjà signalé, les interactions synchrones considérées ici portent des traces manifestes de la langue parlée, le plus souvent dans un registre plutôt informel (Yates, 1996 ; Mayans, 2000 ; Péter, 1998). Cela explique qu'on y retrouve des phénomènes tels que la redondance, la brièveté et l'ellipse, comme le remarquent d'autres auteurs (par ex. Jereczek-Lipinska, 2007: 168 ; Ledegen et Richard, 2007: 88) en référence aux travaux descriptifs de la langue parlée (Blanche-Benveniste, 1997). En plus de ces caractéristiques, il faut en mentionner d'autres encore plus pertinentes du point de vue de la didactique des langues comme la deixis, l'ordre pragmatique, la syntaxe enchaînée et l'usage des connecteurs pragmatiques sur lesquelles nous allons nous centrer dans les lignes qui suivent.

4.2.1. La deixis

Dans une communication où la rapidité d'expression est fondamentale, les éléments déictiques acquièrent une importance capitale. En effet, ils

permettent aux interlocuteurs de gagner du temps tout en garantissant la cohésion discursive. Dans notre corpus, les plus utilisés sont : “lo” (*le*), “eso” (*ça*), “yo” (*je*), “aquí” (*ici*) y “ahora” (*maintenant*).

Concernant l’emploi de “lo” et “eso”, nous avons constaté qu’ils apparaissent dans la plupart des cas comme éléments déictiques anaphoriques faisant référence soit à un seul mot, soit à une phrase, soit à toute une partie du discours. Voici un exemple de cet usage anaphorique:

(12)²⁶ *VerbaRebus_13_04_2005_Amarillo_1614_Encuentro4Cuento*

- 75. [16:14:32][*RosaM*] Vamos a trabajar sobre el cuento ¿lo tenéis?
- 76. [16:14:42][*NataliaP*] si [...]
- 78. [16:15:27][*NataliaP*] y q tenemsoq hacer exactamente?
- 79. [16:15:52][*EmmaP*] hola
- 80. [16:15:58][*ElodieG*] hola todos!
- 81. [16:17:52][*MarieM*] bueno qué hacemos?
- 82. [16:17:57][*EmmaP*] **eso eso**

Même si ce n’est pas très fréquent, on peut aussi remarquer l’utilisation d’un “eso” cataphorique (voir 13-68) qui sert à désigner ce dont il va être question :

(13)²⁷ *VerbaRebus_04_04_2005_Azul_1608_Encuentro2Emoticonos*

- 64. [16:27:13][*ElisabethM*] que significa "qué aburrimiento"
- 65. [16:27:19][*ElisabethM*] !
- 66. [16:27:19][*JenniferB*] si parece asi
- 68. [16:27:48][*JenniferB*] significa **eso** : I-O no?
- 69. [16:27:52][*ElisabethM*] porque parece a alguien que esta bostezando!

Comme nous l’avons déjà souligné plus haut, ces deux éléments “lo” et “eso” permettent de lutter contre l’image d’un discours constamment fragmenté et interrompu tout en lui octroyant une cohésion importante.

En ce qui concerne le centre déictique personnel, spatial et temporel “yo-aquí-ahora”, nous avons bien remarqué que, dans la conversation écrite la première personne du singulier est une des voix principales des échanges. L’utilisation constante, explicite et latente du “yo” permet de donner au

²⁶ Dans cet exemple “lo” fait référence à un seul terme (cuento), tandis que “eso” fait référence à toute une idée exprimée dans plusieurs interventions précédentes (qu’est-ce qu’il faut faire ?).

²⁷ Dans ce cas, Jennifer essaie de préciser que la signification dont on est en train de parler (aburrimiento=ennui) fait référence à l’émoticône « I-O ». Il convient de souligner que nous avons là un exemple rare d’explication métalinguistique par un vecteur iconographique.

discours des valeurs pragmatiques comme, par exemple, la stratégie rhétorique de l'intensification ou de l'atténuation. En effet, l'apparition continue de cette personne verbale est, sans aucun doute, une manifestation de la construction de l'image de soi-même ou de la protection de celle-ci dans la conversation. Voici un exemple de cet « égocentrisme » si particulier :

(14) VerbaRebus_07_03_2005_Azul_1552_EjercicioVocabulario

- 169. [00:25:19][AlbertoG] No sé si en Francia teneis las obras de teatro de Shakespeare traducidas
- 170. [00:25:23][AlbertoG] al francés
- 171. [00:26:27][RosaM] sí
- 172. [00:26:41][AlbertoG] **yo** estoy leyendo una para mi carrera de Filología inglesa [...]
- 192. [00:33:25][RosaM] **Yo** me acuerdo que antes sabía más inglés que francés [...]
- 209. [00:37:12][AlbertoG] **Yo** más o menos a las 12 me iré a dormir, RosaM
- 210. [00:37:36][RosaM] **Yo** creo que también voy a desconectar

Cet emploi réitératif du “yo” est logiquement lié à l'utilisation assez fréquente de “aquí” et “ahora”. “Aquí” peut avoir dans la conversation écrite quatre référents différents :

- a) Le *chat* où on est en train de parler (espace virtuel) :

(15) VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento

- 66. [16:09:01][RosaM] Bueno, esto está empezando a llenarse [...]
- 67. [16:09:41][ElisabethM] cuanta gente **aquí**!!

Dans quelques occasions, “aquí” peut être remplacé par “ahí” (*là bas*). Cela met en évidence le fait que l'interlocuteur ne perd pas de vue l'espace physique d'où il se connecte et il essaie d'établir une distance entre celui-ci (la salle ou le laboratoire), qu'il désigne par “aquí”, et l'espace virtuel (le *chat*) nommé “ahí”. Voici un exemple :

(16) VerbaRebus_02_05_2005_Azul_1609_Encuentro6FalsosCognatos

- 131. [16:32:51][ElodieG] eh oh!!!! Marie!!!???
- 132. [16:33:08][ElisabethD] Marie?? [...]
- 137. [16:33:54][RosaM] Marie, ¿estás **ahí**?

- b) La classe ou le laboratoire d'où chaque équipe se connecte (espace physique) :

(17) VerbaRebus_04_05_2005_Rojo_1521_Encuentro7_DossierPrensa1

191. [15:49:41][*IsabelS*] solo estaba expresando una opinión que ha salido **aquí** en clase

c) Le pays ou les étudiants se trouvent (l’Espagne ou la France) :

(18) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*

222. [16:34:19][*RebecaS*] oK **AQUÍ** EN eSPAÑA LA GENTE ES MUY POCO PUNTUAL. (trad.) Ici en Espagne la gent n'est pas pounctualle.

d) Le document sur lequel on est en train de travailler (un conte, un tableau, un texte, une page web, etc.) :

(19) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*

153. [16:22:31][*AlbertoG*] **aquí** dice q la fruta se toma primero

Quant à “ahora”, il faut dire qu’il s’agit d’un élément déictique faisant référence au moment où l’échange est en train de se dérouler dans le *chat* et, par conséquent, il nous apporte plus d’information sur le “yo” en tant que centre déictique :

(20) *VerbaRebus_02_05_2005_Rojo_1557_Encuentro6FalsosAmigos*

63. [16:14:01][*RosaM*] Bueno **ahora** que ya estamos distribuidos, cogemos la tabla de los falsos amigos

64. [16:14:22][*RosaM*] Os propongo que vayáis comentando cada uno de ellos

4.2.2. Ordre pragmatique

L’ordre pragmatique de la phrase est un ordre dont l’objectif est de mettre en relief quelques éléments du discours. Il ne s’agit pas d’un ordre logique mais psychologique et subjectif. Il est imposé par les nécessités de l’information qui ont lieu au fur et à mesure de l’interaction ainsi que par l’intention de l’interlocuteur. L’ordre stratégique des mots sert donc à : i) souligner certains points d’intérêt ou de contraste, ii) corriger ou reformuler une partie du discours, iii) résoudre des ambiguïtés de référents.

Dans nos interactions l’ordre pragmatique le plus courant est celui de la dislocation à gauche de l’élément que l’on souhaite thématiser :

(21) *VerbaRebus_07_03_2005_Azul_1552_EjercicioVocabulario*

33. [23:54:02][*RosaM*] Y ese dicho que me habías preguntado Alberto "avoir un coup dans l'aile", ¿ya has averiguado qué significa? [...]

35. [23:54:27][*RosaM*] ¿Alguien nos puede decir que significa ese dicho, por favor? [...]

37. [23:54:48][MarcD] **medio borracho diria yo**

(22) VerbaRebus_04_04_2005_Azul_1608_Encuentro2Emoticonos

45. [16:21:47][AlbertoG] **pintoresca** supongo q es sinónimo de original

(23) VerbaRebus_07_03_2005_Azul_1708_Encuentro1_EleccionTema

106. [17:32:22][XavierC] **se muere** en francia el catalan

Il est aussi intéressant de mettre en évidence que parfois cet apparent désordre est lié à la fréquente utilisation de « yo » au début de la phrase afin de souligner le référent plutôt que l'information nouvelle :

(24) VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento

173. [16:26:13][RebecaS] Además **yo** a veces también despues de comer pico golosinas o chocolate

À la différence de l'ordre morphosyntaxique, l'ordre pragmatique est beaucoup plus libre. Or, cette liberté est relative car elle répond à une stratégie de communication. En réalité, dans la plupart des cas il s'agit d'un ordre pertinent au niveau argumentatif.

4.2.3. Syntaxe enchaînée

La *syntaxe enchaînée* est strictement liée à l'ordre pragmatique. En effet, le fait que les énoncés constituant les interventions apparaissent au fur et à mesure qu'ils viennent à l'esprit de l'émetteur nous conduit à parler de *syntaxe enchaînée*. En voici un exemple :

(25) VerbaRebus_07_03_2005_Azul_1552_EjercicioVocabulario

23. [23:52:11][AlbertoG] sí, ¿como se dice en francés una persona que nunca piensa en cosas reales, solo en fantasia? [...]

24. [23:53:12][MarcD] **ah! c'est plus dur... déjame pensar... se me ocurre un "tiro al aire" pero no es en francés...lol... une tête en l'air**

25. [23:53:25][MarcD] non, c'est pas ça

En (25-24) Marc transmet "en direct" son processus de réflexion sur la question de vocabulaire formulée par Alberto. Les énoncés s'enchaînent sans un ordre prédéfini. Cela explique aussi l'alternance de langues (français-espagnol) qui caractérise son discours spontané. Ce qui semble lui importer vraiment ce n'est pas d'élaborer un discours logique et construit, mais d'être efficace dans la communication en s'exprimant le plus rapidement possible.

Ou du moins d'en donner l'impression car cette intervention en (24) n'est validée que plus d'une minute après la question, soit, comme nous l'évoquions plus haut, une sorte de spontanéité ralentie. Remarquons toutefois au passage qu'un *chateur* expert aurait pu procéder autrement, en segmentant son message en plusieurs interventions (par exemple en validant à chaque série de points de suspension) comme le fait ElisabethM en (9).

4.2.4. Connecteurs pragmatiques

Les *connecteurs pragmatiques* ont un rôle fondamental dans notre corpus car ils sont des indices non seulement de l'armature argumentative du discours des interlocuteurs mais aussi du déroulement et de la structure de la conversation en octroyant au discours fragmenté la cohésion et la cohérence nécessaires.

Dans notre corpus les connecteurs les plus utilisés sont "bueno", "pues" et "bien". Les fonctions qu'ils présentent dans nos interactions sont multiples. On se concentrera donc sur les plus fréquentes :

- "Bueno" est le connecteur le plus utilisé. Il est particulièrement employé pour « initier le discours après le rituel de salutations caractérisant ce type d'échanges ». Il indique donc une pause entre le début de l'interaction et le moment où on commence vraiment à interagir en ayant un but spécifique. On pourrait dire que l'interlocuteur se sert de ce connecteur pour introduire le sujet du *chat*.

(26) *VerbaRebus_13_04_2005_Rojo_1558_Encuentro4Cuento*

113. [16:15:16][*RosaM*] **Bueno**, vamos a trabajar sobre el cuento ¿lo tenéis?

En plus de cette fonction, "bueno" est fréquemment employé pour préciser ou reformuler une idée. Dans le contexte qui nous intéresse, il n'est pas facile de combiner rapidité d'expression et précision. Cela explique l'abondance de *bueno* en tant que connecteur explicatif :

(27) *VerbaRebus_13_04_2005_Amarillo_1614_Encuentro4Cuento*

31. [16:26:09][*PaulinaR*] hola perdon si me puedo meter les cuento que en argentina en muchas de nuestras provincias la siesta es una religiosa costumbre

32. [16:26:29][*NataliaP*] **bueno**, yo me lo tomo como una religiosa costumbre

- "Pues" est le deuxième connecteur le plus fréquent. Polysémique, il peut poser une valeur démarcative, exprimer l'accord, prendre le tour

de parole, introduire une conséquence, révéler un certain doute. Concernant sa valeur démarcative, il introduit fréquemment une intervention en réponse à une question particulière :

(28) *VerbaRebus_21_02_2005_Rojo_1708_Presentaciones*

37. [17:18:30][*NataliaP*] Rosa, hace mucho q estás en francia? [...]

42. [17:18:47][*RosaM*] **Pues**, hace tres anyos

ou encore une nouvelle idée :

(29) *VerbaRebus_13_04_2005_Amarillo_1614_Encuentro4Cuento*

273. [16:18:55][*EmmaP*] creo que hay cosas un tanto exageradas, no?

274. [16:19:19][*RosaM*] Como ¿por ejemplo? [...]

277. [16:19:56][*EmmaP*] **pues** lo de cerrarle la puerta en las narices no me parece a mí muy correcto...la verdad...

- “Bien”, comme “bueno”, sert aussi à « initier le discours après le rituel de salutations caractérisant ce type d’échanges ». Nous avons bien constaté que la phase d’introduction dans ce type d’échanges est beaucoup plus longue que dans les interactions en face à face. À quelques occasions, l’animatrice (Rosa), a du mal à organiser les rencontres. On a remarqué que cela peut prendre jusqu’à 15 minutes, un temps excessif si on prend en compte que la durée totale des rencontres était de 30 à 40 minutes. Voici un exemple qui montre comment l’animatrice essaie d’organiser l’échange après 22 interventions en utilisant “bien”:

(30) *VerbaRebus_02_05_2005_Rojo_1557_Encuentro6FalsosAmigos*

22. [16:07:43][*RosaM*] **Bien** si os parece vamos a dividirnos

23. [16:07:45][*RosaM*] ok?

24. [16:07:49][*ElodieG*] ok

En plus de cette fonction ce connecteur est couramment employé pour récapituler une idée et/ou interrompre le discours :

(31) *VerbaRebus_07_03_2005_Rojo_1655_Encuentro1_EleccionTema*

147. [17:29:45][*RosaM*] **Bien**, ya veo que este tema de las lenguas

"minoritarias"...

D’autres connecteurs récapitulatifs/explicatifs tels que “es que” ou “vamos a ver” sont aussi assez récurrents dans ce type d’échanges. Ils permettent de revenir à quelque chose qui a déjà été dit afin d’apporter une précision, une reformulation ou synthèse pour éviter des malentendus.

On peut faire ici l’hypothèse que ces échanges offrent les conditions idéales pour faciliter l’appropriation en situation d’interaction des multiples

valeurs de connecteurs discursifs polysémiques récurrents dans la conversation courante.

Conclusions

Nous avons montré dans cette contribution que la dimension orale de l'intercompréhension est abordée à deux niveaux au cours d'une session en intercompréhension sur la plateforme Galanet. Le constat a été fait que le 1^{er} niveau, celui d'une exposition active à des sources orales pérennes ou déposées par les participants pour entraîner la compréhension orale restait de portée limitée. Sans doute les moyens offerts et mis en œuvre doivent-ils être améliorés, par exemple pour déposer facilement un message vocal dans un forum avec des moyens intégrés à la plateforme, mais il reviendra toujours à l'encadrement pédagogique de scénariser et piloter cette découverte progressive. Concernant le 2nd niveau, celui de l'oralité présente dans les interactions en ligne, nous avons montré que, contrairement aux doutes exprimés par certains chercheurs quant à la présence de traits caractéristiques du discours oral (par exemple Gadet, 2007 : 12), on relève bien dans notre corpus des phénomènes d'oral non préparés, ou au moins peu préparés ou simulés : des marqueurs de co-présence, des régulateurs du dialogue, des réparations pour des tours pris à tort, des chevauchements, des interruptions, des silences... et même en (25) des « recherches de mots » (Blanche-Benveniste, 1997 : 17).

Bien sûr, les *chats* n'offrent pas toutes les caractéristiques de la langue parlée²⁸. Si des traits d'oralité sont bien présents, en aucun cas cela ne peut suffire comme préparation à l'interaction orale en face à face. Il reste en outre à veiller à ce que ces pratiques ne fixent pas des habitudes nuisibles au développement de cette habileté langagière. Par exemple en production, une incapacité à surmonter les difficultés de prononciation, à gérer le non-verbal, voire à sortir du registre informel dès lors que la situation d'interaction l'exige. Et concernant la compréhension, il faudra observer au niveau des processus ascendants de compréhension (identification phonologique, discrimination, reconnaissance, segmentation...) (cf. Baqué *et al.*, 2003)

²⁸ Difficile notamment d'y développer des interventions à caractère monologal qui dépasseraient deux lignes mais qu'on trouvera plus volontiers dans les forums de discussion. D'où l'absence dans les chats de certaines caractéristiques du discours oral comme « la facilité à faire des incidentes » (Blanche-Benveniste, 1997 : 22) qualifiée de « turbulence ».

dans quelle mesure cette exposition durable au code écrit ne risque pas de les entraver.

Mais au final, bien qu'écrites, ces interactions offrent la possibilité d'habituer les apprenants à la fréquentation de diverses caractéristiques du discours oral. Il est même possible que leur présence sélective dans ce genre de "graphique-parlé" soit susceptible d'en favoriser l'appréhension et la reconnaissance ultérieure, voire l'utilisation puisque ce média favorise les stratégies métacognitives d'anticipation et d'autorégulation.

Dans cette contribution, nous avons identifié, d'une part au niveau morphosyntaxique, des unités récurrentes comme les déictiques et les connecteurs, des phénomènes de focalisation, de fragmentation, et d'autre part au niveau interactionnel, des stratégies de régulation des tours de parole, des stratégies de rétroalimentation et des stratégies propres à l'échange exolingue. Certes, les moyens linguistiques mis en œuvre pour mener à bien ces stratégies sont pour certains spécifiques aux interactions écrites synchrones en ligne. Il est donc légitime de se demander si l'habileté langagière développée n'est pas plus l'interaction écrite en ligne que l'interaction orale (selon le Cadre européen de référence), voire l'interaction écrite plurilingue²⁹. C'est bien parce que nous souscrivons pleinement à ce point de vue que nous œuvrons, suite au présent travail préalable d'analyse, à la mise au point d'un référentiel de compétences propre à ces habiletés à peine effleurées dans le Cadre³⁰. Néanmoins, une bonne part des moyens linguistiques utilisés est également utilisée dans la production orale en interaction, moyens qu'il est bien souvent difficile de faire surgir en situation scolaire de manière authentique et communicationnelle³¹ comme nous l'avons vu pour les connecteurs pragmatiques. Même dans le cas d'une participation passive (présence au *chat* sans intervention), ou encore dans une consultation a posteriori, le potentiel de ces interactions pour l'appropriation reste fort, à condition bien entendu d'accompagner pédagogiquement ces conduites de façon pertinente.

²⁹ Quand il s'agit surtout de comprendre les interventions dans des langues peu connues et que la production se fait dans la 1ère langue, conformément aux ouvertures offertes par la pratique de l'intercompréhension (Carrasco *et al.*, 2008).

³⁰ D'autres caractéristiques de ce type d'échange seront également prises en compte comme les choix de langues et les alternances codiques, la dimension interculturelle, les séquences propices à l'acquisition.

³¹ On connaît l'effet néfaste sur la motivation produit par les injonctions à "faire des phrases correctes" dans des activités d'expression orale non communicatives, sans doute parce que, comme l'écrit Astolfi (2004: 77) « exiger de quelqu'un qu'il respecte à l'oral la syntaxe de l'écrit a pour premier effet... de le faire taire ».

Il est certain néanmoins que la présence du code oral dans une session reste en deçà des attentes de nombreux participants comme le met en évidence une enquête récente. Sur une trentaine d'animateurs ayant répondu à un questionnaire, à la question des améliorations qu'ils voudraient voir apporter à cette plateforme, ils sont plus de la moitié à souhaiter explicitement une évolution de la plateforme pour mettre fin à ce que certains désignent comme le silence vocal de la session, imputé soit au fait que les participants n'utilisent pas assez les possibilités actuelles (telles que nous les avons vues dans la 1^{ère} partie de cet article) soit parce que le dispositif n'offre pas assez de fonctionnalités pour la production et l'interaction orales. A court terme, des évolutions semblent donc s'imposer. Plusieurs auteurs nous mettent toutefois en garde contre des évolutions trop rapides ou mal contrôlées qui ne donnent pas toujours entière satisfaction « du fait de défauts techniques [...] mais aussi du coût et des difficultés de mise en œuvre » (Noet-Morand, 2003 : 376). C'est pourquoi il est utile de tirer de ces *chats* tout le potentiel didactique qu'ils peuvent offrir, potentiel qui bien souvent reste sous-exploité. Pas plus qu'il suffit de mettre des élèves dans une classe pour qu'ils apprennent, il suffit de leur offrir un salon de *chat* pour qu'ils interagissent de manière profitable pour un apprentissage langagier. Et pour en concevoir une utilisation pédagogique appropriée, faut-il encore connaître les spécificités de l'outil, des échanges qu'il peut susciter, et des compétences qu'il requiert. C'est ce à quoi nous espérons avoir contribué ici.

Bibliographie (liens internet vérifiés en avril 2008)

Alber, J.L., Py, B. (1985). « Interlangue et conversation exolingue ». In *Cahiers du département des sciences du langage*, n°1, Université de Lausanne.

Álvarez, D. (2007). « "Itinéraires romans". Une approche jeune et ludique de l'intercompréhension fondée sur les TICE ». In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache et M. Tost (coord.). *Diálogos em Intercompreensão*, 2^{ème} édition sur CD-Rom. Lisbonne : Universidade Católica Editora, pp. 327-339. www.dialintercom.eu/Post/Painel5/25.pdf

Álvarez Martínez, S. (2007). « Interactions synchrones dans un environnement pédagogique virtuel multilingue : quel intérêt pour l'apprentissage des langues ? ». In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache et M. Tost (coord.). *Diálogos em Intercompreensão*. 2^{ème} édition sur CD-Rom. Lisbonne : Universidade Católica Editora, pp. 459-472. www.dialintercom.eu/Post/Painel7/35.pdf

- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Araújo e Sá. M.H., Melo, S. (2003). « *Beso em portugues diz-se beijo** La gestion des problèmes de l'interaction dans des *chats* plurilingues romanophones ». In *Lidil*, n°28, *Intercompréhension en langues romanes*. Grenoble : Ellug, pp. 95-108. <http://lidil.revues.org/document1753.html>
- Araújo e Sá. M.H., Melo, S. (2006). « “Podemos fazer uma troca : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano” : les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d'apprentissage langagier ». In *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n°40. Paris : CLE International, pp. 164-177.
- Araújo e Sá. M.H., Melo, S. (2007). « Les activités métalangagières dans les clavardages ». In *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne*, juin 2007. Lidilem : Grenoble. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- Astolfi, J.-P. (2004). « De l'oral à l'écrit, un parcours d'obstacles épistémologiques ». In *Repères & Applications*, (IV), Barcelona : ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 75-80.
- Baqué, L., Estrada, M., Le Besnerais, M., Martin, E. et Tost Planet, M. (coord.) (2001). *Comprensión oral del francés para hispanohablantes, proyecto Galatea*, CD-Rom. Barcelona : Institut de Ciències de l'Educació, Servei de Publicacions de l'UAB.
- Baqué, L., Le Besnerais, M., Masperi, M. (2003). « Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique ». In *Lidil*, n°28, Grenoble : Ellug, pp. 137-152. <http://lidil.revues.org/document1853.html>
- Baqué, L., Le Besnerais, M., Martin, E. (2007). « Le traitement de la compréhension orale sur Galanet ». In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache et M. Tost (coord.). *Diálogos em Intercompreensão*, 2^{ème} édition sur CD-Rom. Lisbonne : Universidade Católica Editora, pp. 377-392. www.dialintercom.eu/Post/Painel6/33.pdf
- Behrent, S. (2007). *La communication interalloglotte. Communiquer dans la langue cible commune*. Paris : L'Harmattan, Coll. Espaces discursifs.
- Berruto, G. (2005). « Italiano parlato e comunicazione mediata dal computer ». In K. Hölker & C. Maaß (Eds.). *Aspetti dell'italiano parlato*. Münster : LIT Verlag, pp. 137-156.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Gap: Ophrys.

- Blanco Rodríguez, M.J. (2002). « El chat: la conversación escrita », *Estudios de lingüística*, n° 16. Espagracic: Universidad de Alicante, pp. 43-88. <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/02127636RD29950785.pdf>
- Bransten, L. (1997). « The uses for chat software could improve its reputation ». In *The Wall Street Journal*, 15-12-1997.
- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cappeau, P., Gadet, F. (2007). « L'exploitation sociolinguistique des grands corpus. Maître-mot et pierre philosophale ». In *Revue Française de Linguistique Appliquée 2007/1*, n°121, pp. 99-110.
- Carrasco, E., Degache, C., Pishva, Y. (2008). « Intégrer l'intercompréhension à l'université ». In *Les Langues Modernes*, n°1/2008, Paris : Revue de l'APLV, pp. 62-74.
- Chardenet, P. (2004). « Échanges plurilingues en ligne : à la recherche de l'objet du discours ». In *Les carnets du Cediscor*, n°8. Paris: PSN, pp. 57-73.
- Chiss, J.-L. (2003). « Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif ». In *Didactiques de l'oral*. Collection "Les actes de la DESCO", Caen : CRDP, pp. 13-21.
- Dabène, M. (1998). « L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales ». In *Psychologie et éducation*, n°33, pp. 93-107. <http://www.re2.freesurf.fr/johs/dabene.PDF>
- Degache, C., Mangenot, F. (2007). « Les échanges exolingues via Internet. Nouveau terrain d'exploration en didactique des langues », in *Lidil*, n°36. Grenoble : Ellug, pp. 5-22. <http://lidil.revues.org/sommaire2333.html>
- Degache, C., Melo, S. (2008). « Introduction. Un concept aux multiples facettes ». In *L'intercompréhension, Les Langues Modernes*, 1/2008. Paris : Revue de l'APLV, pp.7-14. www.galanet.eu/publication/fichiers/Intro_LM1-2008_Degache_Melo.pdf
- Degache, C., López Alonso, C., Séré, A. (2007). « Echanges exolingues et enjeux interculturels dans un environnement informatisé plurilingue ». In *Lidil*, n°36. Grenoble : Ellug-Lidilem, pp. 93-117. <http://lidil.revues.org>
- Demaizière, F. (2004). « Ressources et guidage. Définition d'une co-construction ». In C. Develotte et M. Pothier (coord.). *La notion de ressources à l'heure du numérique, NeQ*, n°8. Lyon : ENS éd., pp. 81-103.
- Foucher, A.-L., Pothier, M. (2007). *TICE et didactique des langues Etrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage, ALSIC* vol.10, n°1, sélection d'articles du colloque international TIDILEM, www.alsic.org
- Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris : PUF.

- Gadet, F. (2003). « Analyse du discours et/ou sociolinguistique confrontées à la langue. Changements discursifs en français actuel ». *1^{er} seminario de estudos em análise de discurso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, http://spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf_03/gadet.pdf
- Gadet, F. (2007). « Ubi scripta et volant et manent ». In *Hommages offerts au romaniste allemand Wulf E. Osterreicher*, décembre 2007.
- Gauducheau, N., Marcoccia, M. (2007). « Analyser la mimo-gestualité: un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne ». In *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne*, juin 2007. Lidilem : Grenoble. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm>
- Gülich, E., Kotschi, T. (1983). *Les marqueurs de la reformulation paraphastique*. In *Cahiers de linguistique française*, n°5, pp. 305-351.
- Grice, H.P. (1979). « Logique et conversation », *Communications*, n°30, pp. 57-72.
- Jereczek-Lipińska, J. (2007). « Le blog en politique –outil de démocratie électronique participative? ». In *Glottopol*, n°10, juillet 2007, pp. 159-173, www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol
- Ledegen, G., Richard, M. (2007). « “jv me prendre un bois monumental the wood of the century g di”. Langues en contact dans quatre corpus oraux et écrits “ordinaires” à la Réunion ». In *Glottopol*, n°10, juillet 2007, pp. 86-100 <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>
- Marcoccia, M. (2003). « La communication médiatisée par ordinateur : problèmes de genres et de typologie ». In *Journée d'études : les genres de l'oral*. Université Lumière Lyon, 18 avril 2003, http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm
- Marcoccia, M., Gauducheau, N. (2007). « L'analyse du rôle des smileys en production et en réception: un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques ». In *Glottopol*, n°10, juillet 2007, pp. 39-55. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>
- Martín Zorraquino, M.A., Montolío Durán, E. (1988). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros.
- Mayans, J. (2000). « El lenguaje de los chats: entre la diversión y la subversión ». In *iWorld*, n°29, pp. 42-50.
- Mayans, J. (2002). *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. Barcelona: Gedisa.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007). « Communication électronique et genres du discours ». In *Glottopol*, n°10, juillet 2007, pp. 11-23. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>

- Noet-Morand, P. (2003). « Le “chat” favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l’apprentissage d’une langue étrangère ? ». In *Distances et savoirs*, 2003/3 – Volume 1, pp. 375-398. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DIS_013_0375
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Payne, J. S., Whitney, P. J. (2002). « Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: output, working memory, and interlanguage development ». In *CALICO Journal*, vol. 20, pp. 7-32, https://calico.org/html/article_327.pdf
- Payne, J. S., Ross, B. M. (2005). « Synchronous CMC, working memory, and L2 oral proficiency development ». *Language Learning & Technology*, vol.9, n° 3, pp. 35-54. <http://llt.msu.edu/vol9num3/payne/default.html>
- Péter, G. (1998). *The IRC Vernacular. A Linguistic Analysis of Internet Relay Chat (Tesis)*. <http://csucs.net/~gelleri/academic/thesis.htm>
- Peytard, J. (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». In *Langue française*, n°6. Paris : Larousse, pp. 35-48.
- Pierozak, I. (2007). « Prendre internet pour terrain ». In *Glottopol*, n°10, juillet 2007, pp. 4-10. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/>
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2001). *Grammaire méthodique du français*. (1ère éd. 1994) Paris : Puf : Quadrige.
- Schegloff, E., Jefferson, G., Sacks, H. (1977). « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation ». In *Language*, n°53, vol.2, pp. 361-382.
- Schneuwly, B. (2003). « Enseigner la parole publique : une approche socio-historique ». In *Didactiques de l’oral*. Collection “Les actes de la DESCO”, Caen : CRDP, pp. 58-66.
- Tudini, V. (2003a). « Eléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l’expression orale pour les apprenants de langues à distance ? ». *ALSIC*, vol. 6, n° 2. pp.63-81. http://alsic.u-strasbg.fr/Num11/tudini/alsic_n11-pra1.htm
- Tudini, V. (2003b). « Using native speakers in chat ». In *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 3. <http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/default.html>
- Vigara, Tauste, A.M (1987). *Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid: SGEL.
- Werry, C.C. (1996). « Linguistic and International Features of Internet Relay Chat ». In S. Herring (ed.). *Computer-Mediated Communication : Linguistic,*

Social and Cross-Cultural Perspectives. Amsterdam : John Benjamins, pp. 47-63.

Yates, S.J. (1996). « Oral and written linguistics aspects of computer conferencing ». In S. Herring (ed.). *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 29-46.

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.