



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 10 – juillet 2007

*Regards sur l'internet, dans ses dimensions  
langagières. Penser les continuités et discontinuités*

*En hommage à Jacques Anis*

## SOMMAIRE

Françoise Gadet : *A la mémoire de Jacques Anis*

Isabelle Pierozak : *Prendre internet pour terrain*

Florence Mourlhon-Dallies : *Communication électronique et genres du discours*

Olli Philippe Lautenbacher : *Hypertexte et réception : pour une approche trajectographique*

Michel Marcoccia et Nadia Gauducheau : *L'Analyse du rôle des smileys en production et en  
réception : un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques*

Rémi Adam van Compernelle et Lawrence Williams : *De l'oral à l'électronique : la variation  
orthographique comme ressource sociostylistique et pragmatique dans le français  
électronique*

Valentin Feussi : *A travers textos, courriels et tchat : des usages de français au Cameroun*

Gudrun Ledegen et Mélissa Richard : *« 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*

Raluca Moise : *Les SMS chez les jeunes : premiers éléments de réflexion, à partir d'un point  
de vue ethnolinguistique*

Hassan Atifi : *Continuité et/ou rupture dans l'Internet multilingue : quelles langues parler  
dans un forum diasporique ?*

Christine Develotte et François Mangenot : *Discontinuités didactiques et langagières au sein  
d'un dispositif pédagogique en ligne*

Ida Rebelo et Helena Araujo e Sá : *Ni au bûcher, ni au podium : Le clavardage en classe de  
langue*

Joanna Jereczek-Lipinska : *Le blog en politique - outil de démocratie électronique  
participative ?*

Patrick Rebollar : *(Dis)continuités d'un lieu d'écriture virtuelle*

### Compte rendu

Rada Tirvassen : Babault Sophie (préface de Pierre Dumont), 2006, *Langues, école et société  
à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Paris,  
L'Harmattan, 320 p.

# **NI AU BUCHER, NI AU PODIUM : LE CLAVARDAGE EN CLASSE DE LANGUE**

**Ida Maria Rebelo**

**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Brasil**

**Maria Helena Araújo e Sá**

**Universidade de Aveiro – Portugal**

## **1. Introduction**

Dans le domaine des études consacrées aux faits d'ordre social, tels que l'enseignement-apprentissage, on risque de tomber dans le piège de faire table rase des pratiques existantes, jugées moins bonnes, lors de l'avènement de nouveaux outils et des pratiques qu'ils supposent. Ceci paraît vrai si on considère certains textes produits à partir de la considération des usages dits de nouvelles technologies (ou TIC) et de leur application à l'enseignement-apprentissage de langues. Dans les études consacrées à ces applications, nous trouvons des expressions telles que « l'amélioration », « les avantages par rapport à la salle de classe traditionnelle », « aller au-delà des pratiques traditionnelles » (Chun, 1994 ; Vilatarsana, 2001 ; Xie, 2002) qui laissent penser à la supériorité de ces nouvelles pratiques et outils. Ces avantages seraient, selon Xie (2002), en ce qui concerne la communication médiatisée par ordinateur, liés aux conditions suivantes :

*« Learners have opportunities to interact and negotiate meaning with an authentic audience; learners are involved in authentic tasks, which promote exposure to and production of varied and creative language; they have opportunities to formulate ideas and thoughts, promoting intentional cognition and, finally, learners are exposed to an atmosphere with an ideal stress/anxiety level in a learner centered environment. »*

Il y a, en tout cas, ceux qui ne se laissant pas entièrement séduire par l'immédiatisme des solutions qui suggèrent l'adoption, sans réflexion, des nouvelles pratiques, font une évaluation des points d'adaptation possibles entre les usages (tâches) traditionnels, comme, par exemple, les discussions face-à-face, et les discussions médiatisées par ordinateur (Charlier, Deschryver & Daele, 1998 ; Salaberry, 2001 ; Peraya & Dumont, 2003). Ceux-là représentent, sous plusieurs aspects, le regard du trottoir d'en face, c'est-à-dire, tentent de défendre la

coexistence possible entre les acquis préexistants et les nouveaux regards et les nouvelles formes d'élaboration des connaissances (Anis, 2000).

Nous voudrions, par cet article, tout en tenant compte des particularités et idiosyncrasies de l'interaction en usage en salle de classe et par clavardage, comprendre quels sont les atouts de l'application d'un outil comme le clavardage aux tâches de conversation en classe de langue. Notre objectif est celui de commenter des aspects inhérents aux échanges interactionnels en classe de langue lors des séances de clavardage ayant lieu comme des tâches en salle de classe de Portugais Langue Seconde (PL2). Les aspects à observer, mentionnés ci-dessus, concernent l'alternance entre les questions méta et les questions référentielles (Araujo e Sá, 1996); le statut de la faute (Bange, 1992) et la bifocalisation (Bange, 1992 ; Py, 1993).

A partir de l'observation de nos données on peut signaler que le nombre d'interventions de la part de l'enseignant est non seulement inférieur à celui des interventions des apprenants, mais aussi, que les interventions de l'enseignant sont constituées d'affirmations moins catégoriques que ce qu'on peut observer d'habitude en classe de langue, et qu'il y a une majorité de questions ouvertes qui ne contiennent pas de jugement de valeur sur les interventions des apprenants. Ces éléments révèlent un comportement de la part de l'enseignant-modérateur qui laisse plus de place à l'apprenant, tout en assumant, lors de l'interaction, un rôle qui atténue le caractère, propre des interactions face-à-face en contexte didactique, de seul vecteur de connaissances. A remarquer, également, le nombre non négligeable d'interventions et de prises de parole spontanées de la part des apprenants.

On propose, donc, une discussion autour du clavardage en classe de langue qui tienne compte du fait que les interactions ayant lieu lors de séances de clavardage partagent quelques unes des conditions propres des interactions face-à-face en contexte didactique, telles que l'existence d'un contrat didactique qui n'exclut pas celle du contrat de communication, l'occurrence de questions d'ordre métalinguistique alternant avec des questions d'ordre référentiel, le caractère de tâche attribué à certains événements d'interaction, les inadéquations linguistiques et les solutions choisies par l'enseignant pour les traiter (Melo & Rebelo, 2005 ; Cardoso, Melo & Rebelo, 2006). On fait ici l'hypothèse que l'adoption du clavardage comme tâche en classe de langue implique un changement de la conduite interactionnelle, soit de l'enseignant, soit des apprenants, et que ce changement se lie, au moins en partie, d'après nos observations des données analysées, aux composantes techniques qui sont inséparables de l'activité du clavardage. Ces composantes, on le verra, vont influencer le mode d'occurrence des aspects analysés.

## 2. Méthodologie et récolte des données

Dans le cadre de l'analyse socio interactionnelle et tout en tenant compte de la verticalité des rapports entre enseignants et apprenants, nous voulons vérifier les continuités et les discontinuités entre les observations faites lors des interactions par clavardage à visée didactique et les résultats des études sur les interactions didactiques en face-à-face. Notre objectif principal est de vérifier sous quelles formes se maintient la verticalité, dans les données du clavardage et, dans le cas où il y aura des changements, quelles en sont les conséquences. Pour ce faire, nous avons entrepris l'analyse d'un ensemble de données enregistrées lors de trois séances de clavardage, qui constituaient des tâches de discussion, en laboratoire de Portugais comme Langue Seconde, à la Pontificale Université Catholique de Rio de Janeiro. L'analyse se construit autour des trois éléments mentionnés ci-dessus évalués à partir d'autres recherches telles que celles de Trosborg (1994), Araújo e Sá (1993 et 1996), Bigot (1996) et Andrade (1997), pour les données concernant le face-à-face et celles de Chun

(1994), Kern (1995 et 2000), Tudini (2002 et 2003), Abrams (2003) et Rebelo (2006), pour celles concernant le clavardage.

Nous allons commenter les aspects qui marquent les études faites jusque là concernant le rôle de l'enseignant dans l'interaction en situation formelle d'apprentissage. Ces aspects sont liés (i) au statut attribué à l'inadéquation par l'enseignant et par les apprenants participant à l'interaction, et repérée dans leur comportement, (ii) à la focalisation de l'attention sur le code dans lequel ont lieu les échanges ou sur le thème de discussion et (iii) à l'occurrence, lors de ces événements, des questions d'ordre référentiel et/ou d'ordre métacommunicatif, et à l'alternance éventuelle entre ces deux types de questions.

Nos données sont constituées par des séquences d'interaction enregistrées lors de séances de clavardage à visée didactique, qui ont été réalisés en classe de langue de Portugais Langue Seconde, à la Pontificale Université Catholique do Rio de Janeiro. Les interactions se sont déroulées parmi un groupe d'apprenants universitaires de différentes nationalités en contexte formel d'apprentissage, après 180 heures de cours environ. Les participants communiquaient entre eux, ayant comme modérateur l'enseignant du groupe qui se trouve être l'un des auteurs de cet article. Le Portugais a, pour les apprenants, le statut de langue seconde, et pour l'enseignant, le statut de langue maternelle. L'analyse est ciblée sur les négociations de forme et de sens entreprises par les participants. La tâche avait comme objectif la discussion de quelques chapitres de deux livres lus auparavant : *A morte e a morte de Quincas Berro d'Água*, de Jorge Amado (QBD) et *Mar sem fim*, de Amyr Klink (MSF).

### 3. L'interaction en classe de langue : asymétrie ou verticalité

Les études sur la symétrie et l'asymétrie, voire la verticalité, des rapports enseignant-apprenants en salle de classe sont nombreuses, et traitent du sujet sous différentes perspectives. Les uns se focalisent sur l'interaction et la résolution de problèmes d'ordre général en classe de langue (Araújo e Sá, 1996 ; Andrade, 1997), d'autres considèrent des tâches spécifiques, comme les débats en petits et en grands groupes (Trosborg, 1994 ; Bigot, 1996) ou des aspects liés à la conduite de l'enseignant vis-à-vis des inadéquations linguistiques des apprenants (Lyster, 1998 ; Lima, 2001). Etant donné que nous voulons focaliser notre discussion sur les rapports enseignant-apprenants lors de tâches de discussion en classe de langue étrangère, nous allons commenter quelques résultats de l'analyse d'une tâche de discussion en PL2, ayant eu lieu par clavardage. Nos points de repère seront les résultats présentés par quelques auteurs qui se sont penchés sur le sujet de l'interaction en classe de langue étrangère, soit lors des événements en face-à-face, soit par clavardage.

Kramsch (1986 : 369) pose le fait que

*« classroom discourse is institutionally asymmetric, non-negotiable, norm-referenced, and teacher-controlled, thus hardly conducive to developing the interpersonal social skills that require interpretation and negotiation of intended meanings »*

tandis que Araújo e Sá (1996) attire l'attention sur le fait que l'interaction en classe de langue est un type spécial d'interaction où prédominent les questions d'ordre métacommunicatif, de résolution de problèmes liés à la forme des énoncés, parmi lesquelles les questions subjectives, dites d'ordre référentiel, ont une place plus réduite. Les questions d'ordre référentiel sont, selon Araújo e Sá (1996 : 145), celles qui provoquent une réponse originale, subjective, personnelle, centrée sur le contenu du message, c'est-à-dire, sur le sens.

Or, les questions métacommunicatives (de résolution de problèmes de communication) ou métalinguistiques (par exemple, de résolution de problèmes de la forme des interventions) supposent l'attribution d'une place plus importante au enseignant, vecteur traditionnel des

connaissances. Les questions subjectives donnent voix au détenteur du tour de parole, que ce soit l'enseignant ou un apprenant. Pour encourager l'apprenant à avoir une conduite plus autonome, en utilisant les interactions en classe non seulement comme lieu de résolution de problèmes liés à la forme des structures linguistiques, mais aussi comme l'occasion d'élargir ses compétences interactionnelles, il serait utile que l'enseignant agisse aussi comme « un autre participant » à l'interaction et, pas uniquement, comme « le seul vecteur des connaissances » (Melo & Rebelo, 2005). Il est important que l'enseignant adopte une attitude qui favorise l'émergence de certains contextes dans lesquels l'apprenant se sente motivé à interagir de façon autonome. Ces contextes, comme on le verra dans les exemples, sont liés à la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés provenant des backgrounds culturels, linguistiques et scolaires détenus par chaque participant et ayant des similarités mais aussi des différences entre eux. L'enseignant détient le contrôle dans la mesure où il est nécessaire au maintien de l'orientation de l'activité vers la résolution de problèmes dans la langue cible (Motta-Roth, 2001). Nous croyons que les événements d'interaction par clavardage à visée didactique remplissent, au moins, une part des exigences supposées par cet encadrement et peuvent mener à une réflexion consciente, de la part des apprenants, sur la forme, aussi bien que sur le sens, des moyens linguistiques utilisés lors de l'interaction.

Tout en considérant l'espace de la classe de langue étrangère comme favorisant des échanges plutôt contrôlés par l'enseignant (Kramsch, 1986 ; Bange, 1992 ; Bigot, 1996), nous considérons que ce type d'échanges paraît exiger, tout de même, de la part de l'apprenant, les procédés d'analyse et de synthèse préconisés par Véronique (1992) en vue des événements d'interaction se produisant en L2, en général. Selon l'auteur, il s'agit d'une double activité, de perception et de décomposition de la chaîne de la parole – l'analyse – parallèlement à la réorganisation de ce qui est perçu – la synthèse – pour pouvoir produire des énoncés dans la langue cible. Ce jugement porte surtout sur les échanges en situation de communication exolingue, de l'apprenant avec des locuteurs natifs. Nous proposons, pourtant, d'appliquer ce même raisonnement aux événements d'interaction avec d'autres locuteurs non-natifs, plus compétents que l'apprenant ou même, présentant des différences de background linguistique, culturel et/ou scolaire. Tel est le cas pour des événements d'interaction qui supposent des échanges entre apprenants eux-mêmes, au-delà des échanges entre enseignant et apprenants.

Nous passons, donc, à l'analyse des nos données tout en cherchant à illustrer les aspects où nous considérons l'existence de continuités ou de discontinuités entre le face-à-face et le clavardage. Nous posons trois questions interdépendantes concernant (i) le statut attribué à l'inadéquation, par l'enseignant et par les apprenants, (ii) la focalisation de l'attention sur le code dans lequel ont lieu les échanges ou sur le thème de discussion et (iii) l'occurrence de questions d'ordre référentiel et/ou d'ordre métacommunicatif, et à l'alternance éventuelle entre ces deux types de questions.

### 3.1 Le statut de l'inadéquation linguistique

Bange (1992 : 67) attire notre attention sur le fait que

*« toute manipulation de la communication qui fait de la 'faute' ce qui doit être à tout prix évité ou qui consiste à éliminer ab ovo la faute, favorise l'emploi de conduites de réduction et d'évitement et n'est donc pas favorable à l'apprentissage »,*

ni à l'accomplissement de l'acte communicatif, peut-on ajouter. Nous voyons là une discontinuité entre le face-à-face et le clavardage, car l'attitude récurrente dans le premier type d'interaction est d'éliminer la possibilité de inadéquation par différents comportements de l'enseignant tels que l'anticipation de l'intervention de l'apprenant et l'élicitation de correction (Lyster, 1994, 1998 et 1999 ; Swain, 1995 ; Lima, 2001).

Lors d'une séance de clavardage, en tant que tâche de classe de langue, par contre, l'enseignant est censé être plus tolérant avec l'inadéquation linguistique pour plusieurs

raisons, qui ont leur source dans le fait que le clavardage rend l'acte de communication médiatisé, différent de celui du face-à-face, qui est immédiat. Comme conséquence de la médiatisation, la communication et la construction de sens subissent l'influence de limitations des moyens techniques qui rendent la communication possible. Nous présentons, ci-dessous, des aspects de la communication par clavardage qui s'opposent aux conditions typiques du face-à-face et qui ne représentent pas un choix pour les participants. Ainsi les participants ne peuvent pas fuir ou ignorer les limitations ou les contraintes telles que : (i) l'absence de prise de tour de parole et (ii) le voilement du contexte de production aux autres participants. Comme le contexte de production est voilé, il y a, dans le clavardage, la production simultanée d'interventions qui peuvent, vis-à-vis du sens, être équivalentes ou contradictoires et qui peuvent aussi porter des incorrections d'ordre linguistique. Tout cela sera objet de négociation entre les participants sans qu'il y ait distribution des tours de parole par l'enseignant, à la différence du face-à-face où il n'y a ni distribution, ni prise de tours de paroles traditionnelle (Kerbrat-Orecchioni, 1996). On n'y trouve pas non plus la possibilité d'élicitation de correction de la part de l'enseignant, telle qu'on peut l'observer lors des interactions en face-à-face en classe. Il s'agit plutôt de conditions d'existence auxquelles on doit se soumettre dès qu'on choisit d'y participer. On va s'occuper, d'ores et déjà, du contexte de production et de la simultanéité des tours de parole.

Le contexte de production est voilé (Zitzen & Stein, 2004 ; Kern, 1995) puisque le participant construit son intervention et ne l'envoie aux autres participants qu'après l'avoir conclue. Cette condition réduit l'anxiété par la possibilité de recevoir des critiques qui ont leur source dans l'observation ininterrompue à laquelle chacun est soumis quand on construit son discours en face-à-face.

Lors du clavardage le participant a le temps de reformuler son discours, s'il en est question, mais la dynamique de l'interaction n'en souffre pas, puisque les participants répondent, en général, aux injonctions du contrat de communication, imposant aux participants de prendre constamment le relais des échanges. Le participant a tendance à réduire le temps de formulation/reformulation, propre des exercices écrits, afin de donner suite au passage du *floor*<sup>1</sup>. Cela oblige naturellement à une certaine flexibilité, de la part de l'enseignant et de l'apprenant, vis-à-vis des inadéquations, car l'attention est ciblée sur l'aspect communicatif et l'apprenant a des limitations dans la portée de son interlangue, en ce qui concerne la systématisation des aspects morphosyntaxiques. L'apprenant produit, donc, des inadéquations qui n'empêchent, pourtant, pas le déroulement de la tâche.

Etant donné que le seul moyen de participer à l'interaction est de se manifester linguistiquement et que les moyens techniques qui médiatisent la communication imposent un choix entre la vérification minutieuse de la forme et l'acceptation d'un contrat de communication qui suppose la formulation quasi ininterrompue d'interventions, l'enseignant doit faire preuve d'une certaine tolérance pour que les apprenants participent même si dans leur production on peut repérer des structures fautives ou problématiques au regard de la langue cible. Il faut tenir compte du fait que, lors d'une tâche en face-à-face il y a toujours des apprenants « muets », on ne peut pas les obliger à communiquer, ni à prendre la parole, il suffit qu'ils soient là, *grosso modo*. Lors du clavardage, et comme une imposition des moyens techniques par lesquels l'interaction est médiatisée, on voit s'établir un accord tacite, renforcé

---

<sup>1</sup> Le concept de floor peut être traduit comme « le droit à la prise de parole exercé par un participant qui est, lui, écouté par les autres participants, lesquels prennent, à ce moment-là, la place d'auditeurs. La simple action de parler ne constitue pas, en soi, détenir le floor. Le floor se produit de façon interactionnelle, le sujet parlant et ses auditeurs doivent travailler ensemble pour le maintenir. » (Shultz et al., 1982 : 95).



par le contrat didactique, que le seul moyen « d'être là » est de se faire présent par l'envoi d'interventions (Zitzen & Stein, 2004).

Un comportement, repérable lors du clavardage, qui va de pair avec cette « tolérance » de l'enseignant à l'inadéquation, est celui qui consiste à poursuivre son discours sans attendre d'être conforté par l'enseignant. Au sein de la salle de classe, l'apprenant attend des signes de la part de l'enseignant qui puissent être interprétés comme une ratification de sa production ou, par contre, comme une sanction. L'enseignant utilise des éléments paralinguistiques, extralinguistiques ou des expressions linguistiques pour approuver ou désapprouver la production de l'apprenant. Selon qu'il reçoit l'une ou l'autre réaction, l'apprenant va poursuivre dans son argumentation ou va se taire, en attendant l'orientation de l'enseignant lui indiquant le caractère de sa inadéquation pour qu'il s'autocorrige. Il se peut, aussi bien, que le enseignant coupe la parole de l'apprenant par une correction explicite, interrompant, ainsi, une intervention plus longue. (cf. Kern, 1995 ; Salaberry, 2001).

Dans le clavardage, les interventions se veulent moins longues qu'en face-à-face et une réponse ou commentaire peut occuper deux ou trois interventions, pouvant être « entrecoupées » par les interventions d'autres participants. Dûe à la simultanéité de la « prise de parole », le plus souvent, une succession d'interventions a lieu avant qu'une quelconque action de l'enseignant ne se produise. Cette condition paraît être le déclencheur de cette première discontinuité, que nous tentons d'illustrer ci-dessous.

Dans l'extrait de clavardage suivant, il y a une première intervention (14:39:38) de l'enseignant – rebelo – qui introduit une question : « la même page, il (l'auteur du livre) parle des [bolachas]<sup>2</sup> qui commencent à grandir, à quoi fait-il référence ? », suivie d'une succession d'interventions de quatre apprenants différents qui tentent de répondre à la question de l'enseignant, sans une nouvelle intervention de celui-ci. Le moindre que l'on puisse dire est qu'il y a une réduction de la présence discursive de l'enseignant et une quantité considérable de langue produite par les apprenants.

(14:39:38) Rebelo *fala para* Jen: Na mesma página ele fala sobre “as bolachas começarem a crescer” ao que ele está se referindo?  
 (14:41:41) Jen: Talvez ele estava falando que ere cedo para comemorações porque coisas mal ainda podem acontecer, porque ele veijo os bolachas a crescendo  
 (14:42:31) Waldemar: as bolachos são as ondas que estava crescendo e quais o barco não podia continuar devorar  
 (14:42:53) Jen: referindo sobre o condição do mar  
 (14:43:23) Flor: com as bolachas eu acredito que estava se refierendo à olas gigantes  
 (14:43:35) Bigdaddymike: era interresante que podia ter morrido. ele quase entrou numa sistema errado. igual o filme The perfect storm  
 (14:44:16) Bigdaddymike: ele falou que na australia, a ilha recebeu ondas de 25 metros. isso e 80 pes  
 (14:45:41) Bigdaddymike: ele estava no outro lado dum sistema de 80 pes, que sorte  
 (14:45:49) Jen: Ida, sobre as ondas?  
 (Discussion sur le livre MSF)

L'augmentation significative de la quantité de langue produite a déjà été repérée, lors des événements de clavardage en classe d'Allemand comme langue étrangère par Abrams (2003). Il faut mentionner, également, l'importance de la simultanéité, pour cette augmentation. Les participants peuvent être plusieurs à produire des interventions et à les envoyer au serveur en même temps. Cette condition est radicalement différente des interactions en face-à-face, où la prise de parole suit la contrainte conversationnelle « chacun son tour », selon le principe d'alternance mentionné par Kerbrat-Orecchioni (1996 : 29). Dans l'exemple ci-dessus, le participant Bigdaddymike distribue son commentaire en trois interventions, sans tenir compte des cinq interventions de trois autres participants – Jen, Waldemar et Flor – au même sujet.

<sup>2</sup> En français, « biscuit », métaphore choisie par l'auteur pour faire référence aux ondes de la mer.

L'enseignant n'est pas capable de répondre à, ou de repérer, la plupart des interventions de ses apprenants en raison de la rapidité avec laquelle elles se succèdent à l'écran. Puisque les interventions ont une vie très courte sur l'écran, elles peuvent passer inaperçues de plusieurs participants, y compris de l'enseignant. Cette condition va créer, inévitablement, chez les apprenants, plus de disponibilité pour produire dans la langue cible vu que la ratification provenant de l'enseignant, ou tout simplement sa réaction, peut tarder ou ne jamais avoir lieu. La composante caractéristique du comportement de l'enseignant lors de l'interaction en classe de langue vis-à-vis des inadéquations des apprenants paraît, donc, bloquée par des spécificités des moyens techniques qui médiatisent l'interaction par clavardage. Cela est confirmé par Xie (2002) attirant l'attention sur l'établissement d'une ambiance plus détendue où l'apprenant est soumis à un niveau plus bas d'anxiété vis-à-vis des tâches d'interaction en face-à-face.

Nous considérons que les deux caractéristiques du clavardage mentionnées, ci-dessus : celle de voiler le contexte de production et celle de rendre les inadéquations moins facilement repérables à cause du caractère ininterrompu des interventions à l'écran, ont une influence positive sur l'attitude des apprenants participant au clavardage, le distinguant d'autres tâches d'interactions, menées en face-à-face. Étant donné que l'inadéquation n'est plus le seul objet de l'attention, lors des échanges, les apprenants peuvent oser davantage, en prenant la parole plus fréquemment et en exhibant une plus grande quantité de langue produite (cf. Abrams, 2003).

On voit, par là, augmentée la probabilité de prise de risque (Bange, 1992) par les apprenants, qui vont multiplier les initiatives de participer aux échanges et, par conséquent, multiplier les structures dans la langue cible. Cette prise de risque a, évidemment, comme résultat l'occurrence d'un plus grand nombre de questions référentielles (Chun, 1994 ; Tudini 2002 et 2003 ; Rebelo, 2006). Si, dans une classe de langue, l'interaction est centrée sur la forme et sur les questions métalinguistiques, lors du clavardage il semble avoir plus de place pour les constructions subjectives et originales des apprenants. Ils peuvent ainsi s'entraîner aux pratiques interactionnelles, au-delà des acquis morphosyntaxiques, valorisés lors des interactions face-à-face en situation formelle d'apprentissage.

### 3.2 La bifocalisation<sup>3</sup>

Le second aspect que nous avons considéré repose sur le fait que la double focalisation propre à la communication exolingue, selon Bange (1992), acquiert dans la classe de langue étrangère une autre nature puisque « *l'objet thématique de la communication est rejeté à la périphérie, il n'est plus qu'un prétexte* ». Or, les exemples de clavardage analysés montrent une certaine persistance de l'objet thématique qui n'a pas, pourtant, une place mineure lors des échanges, par rapport à la forme linguistique choisie pour le contenir. L'enseignant doit même, parfois, attirer l'attention des apprenants sur la forme des structures peu conformes au système de la langue cible, puisqu'ils se focalisent, le plus souvent, sur les sollicitations liées au *sens des items* lexicaux (SI) et à l'*énonciation* (SE), et ne s'occupent des inadéquations liées à la forme linguistique que si elles empêchent la compréhension ou si elles sont ressenties par un ou plusieurs participants comme un obstacle pour poursuivre les échanges. Dans l'exemple ci-dessous, un apprenant sollicite une clarification sur une forme verbale incorrecte – « bebava » – correspondant, en français, à « buvait », que l'auteur corrige immédiatement, en (04:25:40), sans qu'il y ait d'autres remarques de l'un ou de l'autre.

(04:24:47) Rebelo *fala para* Selene: o que fazia o Negro Pastinha?

(04:25:02) Cotovelo Lindo *fala para* Todos: chorou

(04:25:13) Leo *fala para* Todos: ele bebava

<sup>3</sup> Il s'agit d'échanges où « les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les modes de formulation, transmission, interprétation, etc. » (cf. de Pietro, Matthey & Py, 1989).



(04:25:35) Asun *fala para* Quincas: bebava??  
 (04:25:40) Leo *fala para* Todos: bebia desculpe  
 (Discussion sur le livre QBD)

Dans les deux exemples qui suivent l'enseignant attire l'attention des apprenants sur la forme. Dans le premier, cela conduit à une négociation réussie de la forme, mais dans le second, l'attention du groupe est focalisée sur le thème de discussion, et l'enseignant renonce à corriger pour que la discussion se poursuive.

Lors du premier exemple, les apprenants vont interrompre la discussion sur leurs « expériences en mer » pour répondre à la sollicitation de l'enseignant sur la forme du verbe, en portugais, correspondant à « faire de la voile », en français. La forme correcte est « velejar », mais les apprenants n'y arrivent pas. La négociation est, pourtant, réussie vu qu'ils finissent par remplacer les formes incorrectes en portugais « velar » et « velear » (03:37:22) par un hypéronyme « navegar » (03:43:42) qui, en plus, est proposé par un autre apprenant et pas par l'enseignant.

(03:34:35) Antti *fala para* Rebelo: Quando eu era criança meus pais tinham um barco a vela e por isso eu gosto muito do mar a velejar  
 (03:35:28) Emily *fala para* Antti: eu também, meus pais ainda têm um barco vela, e eu gosto de velar, mesmo que eu não gosto das grandes ondas  
 (03:35:51) Rebelo *fala para* Antti: \" do mar a velear\"??? Pode explicar?  
 (03:36:02) Rebelo *fala para* Emily: velar?  
 (03:36:42) Emily *fala para* Rebelo: como se diz o verbo?  
 (03:37:11) Antti *fala para* Rebelo: Esqueci \"e\"  
 (03:37:22) Rebelo *fala para* Emily: Como se diz, gente, \"velar\", \"velear\"???  
 (03:43:42) Aude *fala para* Rebelo: Velejar= navegar  
 (Discussion sur le livre MSF)

Dans l'exemple ci-dessous, les participants ne ressentent pas les formes « merineiro » ou « marineiro » comme un empêchement à la communication. Tous comprennent parfaitement le sens du mot, même s'il n'est pas correct en portugais et ils privilégient la négociation du sens de l'énonciation qui est la cible de ce morceau de clavardage. En (04:19:46), l'enseignant fait une sollicitation de clarification à propos du mot « merineiro », voulant ainsi que les apprenants focalisent sur la forme qui ne correspond pas à celle de « marineiro », équivalente, en portugais, de « marin » en français. Cependant, ils ramènent la discussion sur le sens, de façon à continuer sur le sujet de discussion et à poursuivre l'interaction avec des questions d'ordre référentiel qui concernent l'histoire du livre qu'ils avaient lu préalablement.

(04:17:43) Beijinho *fala para* Todos: ele morreu no mar?  
 (04:17:43) Pervo-Erkki *fala para* Todos: Acho que Quincas morreu duas vezes...o ultimo foi o morto real, do marinheiro  
 (04:18:17) Asun *fala para* Todos: Acho como Pervo  
 (04:18:30) Asun *fala para* Todos: morreu na agua  
 (04:19:08) Selene *fala para* Todos: fue enterrado no mar que é onde ele queria  
 (04:19:31) Quincas *fala para* Todos: UM MERINEIRO SIM EXPERIENCIAS  
 (04:19:46) Rebelo *fala para* quincas: o que é um merineiro?  
 (04:19:55) Beijinho *fala para* Todos: pessoa do mar  
 (04:20:14) Palomino *entusiasma-se com* Todos: merineiro is a sailor!!  
 (04:32:20) Quincas *fala para* Todos: E MORRE COMO DEVIA SER NO MAR  
 (04:32:30) Quincas *fala para* Todos: PORQUE ERA MARINEIRO  
 (04:32:44) Quincas *fala para* Todos: COMO POPEYE  
 (04:33:20) Selene *fala para* Todos: não era marinero, mas gostava do mar, porque na sua familia tinha marineros  
 (04:33:22) Beijinho *fala para* Todos: eu concordo com pervo  
 (04:33:35) Rebelo *pergunta para* Todos: sua familia tinha marinheiros??? mesmo?  
 (04:33:54) Pervo-Erkki *fala para* Todos: mas ele foi como marinheiro...  
 (Discussion sur le livre QBD)

Les apprenants se servent de différents moyens pour répondre à la demande de l'enseignant. Il y a une tentative de synonymie avec l'expression « *peessoa do mar* » équivalant de « personne de la mer ». Le participant Palomino produit un *code switching*, donnant l'explication en anglais et le participant Quincas utilise une référence qu'il suppose partagée en évoquant le marin Popeye, personnage de bande dessinée. Il s'agit là de plusieurs stratégies de *feedback* qui correspondent à la fonction de *noticing*<sup>4</sup> et, comme on le verra ensuite, sont liées aux questions d'ordre référentiel.

Le clavardage ramène, alors, les apprenants à un comportement qui valorise davantage la communication comme un des buts à atteindre lors de la tâche. Cette valorisation des acquis interactionnels, à côté des acquis purement linguistiques, fait surgir, ou a des chances de susciter, une attitude plus autonome de la part des apprenants pour construire du sens dans la langue cible qui est, en même temps, la langue-objet d'apprentissage. Il y a, alors, d'un côté, continuité par rapport aux tâches d'interaction en face-à-face, car les questions métalinguistiques intègrent toujours les discussions et, de l'autre côté, on pourrait parler de discontinuité du fait que le clavardage rend plus fréquente l'attitude de valoriser les pratiques interactionnelles en tant qu'objectif d'apprentissage dans la langue cible.

### 3.3 L'alternance questions référentielles / questions métacommunicatives

Le troisième aspect que nous repérons dans les rapports enseignant-apprenants, établit une discontinuité entre le face-à-face et le clavardage. Cette discontinuité concerne le type de questions suscité oscillant entre deux pôles : plutôt métalinguistique et/ou métacommunicatif, dans le face-à-face, (Araújo e Sá, 1996 ; Bigot, 1996 ; Melo & Rebelo, 2005 ; Cardoso, Melo & Rebelo, 2006) et plus souvent communicatif, lors d'une séance de clavardage (cf. Kern, 1995 ; Kern, 2000 ; Darhower, 2000; Rebelo, 2006). Autrement dit, il y aurait plus d'alternance entre ces deux pôles dans le clavardage, tandis qu'en situation d'interaction face-à-face, il y aurait une plus grande uniformité, avec une emphase plus accentuée sur le métalinguistique/métacommunicatif. On verra, par la suite, de quelle façon le clavardage, bien qu'envisagé comme tâche de classe de langue, fait émerger cette alternance entre le communicatif et le métacommunicatif.

Nous avons analysé, en tout, dix séquences d'interaction par clavardage et avons mis l'accent sur le type de stratégie sélectionné par les participants pour négocier la forme et le sens. Les stratégies ont été distribuées par les trois fonctions de Swain (1995), selon une catégorisation proposée par Rebelo (2006)<sup>5</sup>. Nous considérons les stratégies concernant la fonction *hypothesis testing*, une partie des stratégies attribuées à la fonction *metalinguistic* (celles qui sont le plus fortement liées aux questions de la forme et aux questions métacommunicatives) ainsi que les stratégies concernant la fonction de *noticing* (celles qui illustrent le surgissement des questions plutôt référentielles). A partir du repérage des stratégies choisies par les apprenants lors des séquences analysées, nous avons construit le tableau ci-dessous :

Fonction	Nombre de Stratégies / Type de Négociation			Total de stratégies / fonction
	FI	SI	SE	
<i>hypothesis testing</i>	05	01	01	07
<i>metalinguistic</i>	01	06	03	10

<sup>4</sup> Pour procéder à la catégorisation des stratégies de communication et apprentissage sélectionnées par les apprenants, nous avons emprunté les fonctions établies par Swain (1995) : Hypothesis testing, metalinguistic et noticing. La catégorisation qui en est établie se trouve mieux développée dans la section qui suit.

<sup>5</sup> Le tableau concerné est en annexe.

<i>noticing</i>	04	10	12	26
NB : Les abréviations FI, SI et SE, représentent, respectivement, les négociations de la <i>forme</i> d'un <i>item</i> lexical isolé, du <i>sens</i> d'un <i>item</i> lexical isolé et du <i>sens</i> de <i>l'énonciation</i> , c'est-à-dire la signification de toute une phrase ou de tout un extrait de texte considéré.				

Dans l'ensemble des dix séquences analysées, avec un nombre total de 141 interventions, nous avons eu un nombre de stratégies [17] concernant les questions formelles et métacommunicatives (concernant *hypothesis testing* et *metalinguistic*) inférieur à celui [26] des stratégies relevant des questions référentielles (concernant *noticing*).

A partir de l'observation du nombre de stratégies utilisées par rapport au type de négociation entrepris (FI, SI ou SE), il devient plus clair que, lors du clavardage, les négociations ayant un caractère plutôt lié aux contraintes du contrat didactique, comme celles du *hypothesis testing* ou de la fonction *metalinguistic* pure et dure, ne sont pas aussi nombreuses, par groupe isolé (FI ou SI ou SE), que les négociations qui relèvent de la fonction de *noticing*. Les stratégies abritées sous cette dernière fonction illustrent l'alternance entre le métalinguistique et/ou métacommunicatif et le référentiel et/ou communicatif proprement dit, comme vu dans le dernier extrait de l'item 3.2, par exemple.

L'opposition entre métalinguistique/référentiel ou métacommunicatif/communicatif se montre plus évidente lors de l'analyse de la séquence ci-dessous. On commence par une question d'ordre référentiel, introduite par un apprenant (1) correspondant, en français, à « je n'ai jamais compris pourquoi il a fait le voyage », il y aura quelques tentatives de feedback à cette intervention (2) « je crois qu'il n'a jamais expliqué la raison du voyage » et (3) « la raison du voyage ? j'ai compris qu'il s'agissait d'une [competencia] en mer, quelques uns des bateaux avaient déjà fait naufrage » suivies d'une négociation de type métalinguistique suscitée par une question de l'enseignant (4) « que veux-tu dire par [competencia] ? » à propos d'une mauvaise sélection lexicale (competencia) (3 et 4). A partir de cette intervention vont s'alterner, d'une part, les tentatives de donner suite à la discussion d'ordre référentielle, sur la raison de l'auteur du livre pour faire le voyage qu'il raconte (7) et (8) et, d'autre part, les tentatives de résolution de la question méta (i) en offrant ce qu'on croit un synonyme, mais qui n'en est pas un (5), (ii) par un acte de parole de concordance(6) et (iii) par une paraphrase (9).

(15:00:27) HmMMM: eu nunca entendi porque ele fez o viagem (1)
(15:01:04) Hippo: acredito com hmMMM. ele nunca explicou o porque ou o motivo do viagem (2)
(15:03:16) HmMMM: para joanna, porque?
(15:03:21) Flor: paRA HIPPO O MOTIVO DA VIAGEM ? SEGUNDO ENTENDI ERA UMA COMPETENCIA NO MAR , ALGUNOS BARCOS YA TINHAM NAUFRAGADO (3)
(15:04:02) Rebelo <i>fala para</i> flor: o que vc quer dizer com competencia? (4)
(15:04:21) Ademar: concorrencia (5)
(15:04:35) Quincinha: eu concordo com o Ademar! (6)
(15:04:48) HmMMM: eu subiria mount everest mas nao falaria tanto como sufri se eu escolhi subir (7)
(15:05:18) Bigdaddymike: acho que o Mt. Everest pode ter muito sofrimento na viagem (8)
(15:05:54) Flor: VARIAS EMBARCAÇÕES ESTAVAM EM COMPETENCIA (9)
(15:06:40) Rebelo: alguem sabe o que quer dizer competencia?
(Discussion sur le livre MSF)

C'est-à-dire que sur les neuf interventions repérées, il y en a cinq d'ordre référentiel et quatre d'ordre métalinguistique. Tout en ayant conscience du fait qu'il ne s'agit ici que d'un échantillon des faits décrits, nous considérons que les exemples illustrent les affirmations qu'on a fait à propos de l'alternance entre les deux types de questions qui sont, par ailleurs, révélatrices d'un changement dans la conduite des enseignants et apprenants lors de l'interaction par clavardage en ce qui concerne la verticalité des rapports traditionnellement décrits lors de tâches d'interaction en classe de langue (Trosborg, 1994 ; Bigot, 1996 ; Lyster, 1998). Si les études sur l'interaction en face-à-face révèlent une emphase sur les questions de

résolution de problèmes métalinguistiques et métacommunicatifs, lors du clavardage il paraît y avoir un certain équilibre entre ce type de questions et celles liées au caractère référentiel de l'interaction, centré sur le contenu et sur l'acte d'interaction lui-même. Comme les apprenants n'ont pas résolu la question métalinguistique, le remplacement du mot « *competencia* » par le correspondant plus adéquat, en portugais, « *competição* », l'enseignant – Rebelo – pose encore la question pour susciter l'autocorrection de la part des apprenants. Cela n'a pas lieu, les apprenants font suivre la discussion, donnant préférence à la question référentielle et l'enseignant abandonne la question métalinguistique.

#### 4. En guise de conclusion

L'analyse suggère que, en ce qui concerne notre question à propos de la verticalité des rapports enseignants-apprenants lors des tâches d'interaction en classe de langue, l'observation des données du clavardage paraît signaler un comportement de la part de l'enseignant qui favorise une conduite plus active et autonome de l'apprenant, lors de l'interaction. Le rôle de seul vecteur de connaissances, attribué au enseignant et propre aux interactions en face-à-face en contexte didactique, est atténué en raison des conditions techniques qui mènent à des changements dans le comportement des interactants aussi bien que dans leurs motivations à participer aux échanges.

Des trois aspects repérés dans cet article, celui qui paraît avoir le plus d'influence sur le comportement des apprenants et de l'enseignant est le changement de statut de l'inadéquation linguistique. L'impossibilité, imposée par le medium, de repérer et/ou de réagir dans l'immédiat aux inadéquations des apprenants lors de l'interaction par clavardage provoque un changement dans l'attitude des apprenants qui a des conséquences sur les deux autres aspects considérés : d'une part l'alternance entre les questions d'ordre référentiel et les questions métacommunicatives, d'autre part la bifocalisation lors des échanges, soit sur le code, soit sur le contenu des échanges et l'interaction elle-même. On voit surgir un certain équilibre dans le nombre des questions méta et des questions référentielles, avec une augmentation dans la quantité de langue produite par les apprenants lors de l'interaction par clavardage. Par ailleurs, le thème de la discussion n'est pas laissé de côté comme il le serait habituellement, selon Bange (1992), lors des échanges en face-à-face. L'impératif de bannir l'inadéquation, propre aux tâches d'interaction traditionnelles, cède la place à la nécessité d'interagir et de développer le sujet proposé, ce qui entraîne le surgissement d'une plus grande quantité de langue produite et un nombre non négligeable de prises de parole spontanées par les apprenants participant à l'interaction.

Il paraît possible d'affirmer que dans le cas où le clavardage est réussi comme tâche d'interaction en classe de langue, on peut déceler un changement conscient ou, tout au moins, intuitif, dans les rôles et les places assumés et attribués, traditionnellement par les enseignants et les apprenants lors des événements d'interaction.

Il reste, encore, beaucoup à faire vis-à-vis de la systématisation des faits observés afin de formaliser le *modus operandi* des individus engagés dans le processus d'apprentissage via les nouveaux outils des TIC. Nous ne pouvons pas, en l'état actuel des recherches et des expériences décrites, déterminer avec précision ce qui va caractériser l'enseignant en tant que modérateur d'interaction de même qu'on ne peut pas prévoir toutes les conséquences des changements de comportement des apprenants. Nous croyons, cependant, qu'il est important de prendre en considération ce qui existe déjà et de tenter simultanément de comprendre l'influence potentielle des médias électroniques, afin de pouvoir accompagner les changements en profitant des acquis. Cela devrait permettre d'éviter le piège des dérives

positives ou négatives, qui nous mènent, parfois, à tout rejeter ou à tout accepter sans réflexion préalable.

## Annexe

Tableau (Rebello, 2006) concernant la catégorisation des stratégies suivant les fonctions de Swain (1995)

Fonctions	Hypothesis testing	Metalinguistic	Noticing
Stratégies	Paraphrase ou circumlocution Approximation Word coinage ou néologisme Reestruturation Foreignizing Guessing	Paraphrase ou circumlocution Marqueurs de stratégie verbale Sollicitation directe ou indirecte d'aide Sollicitation de confirmation ou de clarification	Feedback Auto et hetero-reparation Auto-reformulation Sommaire interprétatif Inactivité temporaire et contrôlée

## Bibliographie

- ABRAMS Z., 2003, « The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German », *The Modern Language Journal*, 87, pp. 157-167.
- ANIS J., 2000, « L'écrit des conversations électroniques de l'internet », *Ordinateurs et textes : une nouvelle culture ?*, *Le Français aujourd'hui*, 129, Paris, AFEF, pp. 59-69.
- ANDRADE A. I., 1997, *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira : funções e modalidades de recurso ao português língua materna*, tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, non publiée.
- ARAUJO E SA M. H., 1996, *Processos de interacção verbal em aula de Francês Língua Estrangeira : contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal*, tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, non publiée.
- ARAUJO E SA M. H., 1993, « Les échanges pédagogiques sollicités par les apprenants dans des situations pédagogiques guidées », dans Souchon (éd.), *Actes du IXe Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches »*. PU Saint Etienne, pp. 251-269.
- BANGE P., 1992, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », dans D. Véronique (coord.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, *A.I.L.E.*, n° 1, Paris, Encrages, pp. 53-85.
- BIGOT V., 1996, « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », *La construction interactive des discours de la classe de langue. Les carnets du CEDISCOR*, n° 4, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 33-46.
- CARDOSO T., MELO, S. & REBELO, I. M., 2007, « Algumas configurações de didacticidade em chats como tarefa em aula de Língua Estrangeira », *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, revista do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, ESE*, Lisboa, vol. VI.
- CHARLIER B., DESCHRYVER N. & DAELE D., 1998, « Comment les Technologies de l'Information et de la Communication peuvent-elles supporter le développement professionnel des enseignants ? », *Symposium d'Ecully*, France.



- CHUN D., 1994, « Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence », *System*, 22, 1, pp. 17-31.
- DARHOWER M. L., 2000, *Synchronous Computer-Mediated Communication in the Intermediate Foreign Language Class : a Sociocultural Case Study*, PhD Thesis, University of Pittsburgh.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1996, *La conversation*, Paris, Seuil.
- KERN R., 1995, « Restructuring classroom interaction with networked computers : effects on quantity and characteristics of language production », *The Modern language journal*, v. 79, pp. 457-476.
- KERN R., 2000, « Computers, language and literacy », dans R. Kern, *Literacy and language teaching*, Oxford, O.U.P., pp. 223-266.
- KRAMSCH C., 1986, « From language proficiency to interactional competence », *The Modern language journal*, v. 70, n° 4, pp. 366-372.
- LIMA M. S., 2002, « Aquisição de L2/LE e o insumo instrucional na sala de aula », dans D. Araujo & L. Sturm (orgs.), *Século XXI : Um novo olhar sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras*, Passo Fundo, UPF Editora, pp. 22-34.
- LYSTER R., 1994, « La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion », *The canadian modern language review*, 50, pp. 447-465.
- LYSTER R., 1998, « Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms », *Language Learning*, 48 : 2, pp. 183-218.
- LYSTER R., 1999, « La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin », *Canadian Modern Language Review*, V. 55, Nr. 3.
- MATTHEY M., 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission e construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern ; Berlin ; Frankfurt ; New York ; Paris ; Wien, Lang.
- MELO S. & REBELO. I. M., 2005, « Interação em chat : que futuro em sala de aula de língua estrangeira ? », *Actas do Seminário « As TIC na educação : histórias e memórias com futuro »*, Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal.  
<http://www.es.e.ips.pt/nonio/ticmemorias/actas.asp>.
- MOTTA-ROTH D., 2001, « De receptor de informação a construtor de conhecimento : o uso do chat no ensino de inglês para formandos de letras », dans M. R. B. de Paula & S. C. L. Paraense, *Estudos em lingüística e literatura*, Santa Maria, UFSM/Pallotti.
- PERAYA D., DUMONT P., 2003, « Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone », *Revue française de pédagogie*, n° 145, pp. 51-61.
- PIEROZAK I., 2003, « Contacts de langues sur internet : collisions / collusions ? L'exemple des échanges en temps réel en français », dans J. Billiez, M. Rispaill (éds.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan (coll. « Espaces discursifs »), pp. 177-189.
- PIETRO J.-F. de, MATTHEY M., PY B., 1989, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », dans D. Weil & H. Fugier (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-119.
- PY B., 1989, « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction ». *DRLAV*, n° 41, Paris, Presses du CNRS, pp. 83-100.
- REBELO I. M., 2006, *Interação em ambientes virtuais : negociação e construção de conhecimento em português como segunda língua*, Tese de doutorado, Departamento de Letras, PUC-Rio, non-publiée.



- SALABERRY M. R., 2001, « The use of technology for second language learning and teaching : a retrospective », *The Modern Language Journal*, v. 85, n° 1, pp. 39-56.
- SHULTZ J., FLORIO S., ERICKSON F., 1982, « Where's the floor ? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school », dans P. Gilmore & A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school : ethnography and education*, Washington, DC : Center for applied linguistics.
- SWAIN M., 1995, « Three functions of output in second language learning », dans G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principles and practice in applied linguistics : studies in honour of H. G. Widdowson*, Oxford, O.U.P., pp. 125-144.
- TROSBORG A., 1994, *Interlanguage pragmatics : requests, complaints, and apologies*, Berlin ; New York, Mouton de Gruyter.
- TUDINI V., 2002, « The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction », *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop*, Sidney, Griffith University.
- TUDINI V., 2003, « Eléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? », *ALSIC*, vol. 6, pp. 63-81.
- VERONIQUE D., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », dans D. Véronique. (coord.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social – A.I.L.E*, n° 1, Paris, Encrages, pp. 5-36.
- VILATARSANA M.T., 2001, « L'analyse du discours médiatisé par ordinateur : l'apport de la linguistique à la société de l'information », *Actes du Colloque La communication médiatisée par ordinateur : un carrefour de problématiques*, <http://www.acfas.ca/congres/congres69/C2013.htm>
- XIE T., 2002, « Using Internet Relay Chat in teaching chinese », *CALICO Journal*, 19 (3), pp. 513-524, <http://citeseer.ist.psu.edu/476272.html>.
- ZITZEN M., STEIN D., 2004, « Chat and conversation : a case of transmedial stability ? » *Linguistics* 42 – 5, Berlin ; New York, Walter de Gruyter, pp. 983-1021.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction :** Mehmet Akinci, Sophie Babault, André Batiana, Claude Caitucoli, Robert Fournier, François Gaudin, Normand Labrie, Philippe Lane, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Dalila Morsly, Clara Mortamet, Danièle Moore, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Richard Sabria, Georges-Elia Sarfati, Bernard Zongo.

**Conseiller scientifique :** Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédacteur en chef :** Claude Caitucoli.

**Comité scientifique :** Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Suzanne Lafage (†), Jean Le Du, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro :** Hillary Bays (Université de Cergy-Pontoise), Marie-Madeleine Bertucci (Université de Cergy-Pontoise, IUFM), Fabien Liénard (Université du Havre), Charlotte Lindgren (Université d'Uppsala, Suède), Rachel Panckhurst (Université Montpellier 3).

Laboratoire CNRS DYALANG – Université de Rouen  
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425