

Université de Montréal

***Les mécanismes de l'intercompréhension entre interactants
de langues/cultures différentes en contexte de clavardage***

par

Marie Bernier

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en didactique des langues

Décembre 2005



LB

5

U57

2006

v.021

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**Les mécanismes de l'intercompréhension entre interactants
de langues/cultures différentes en contexte de clavardage**

présentée par :

Marie Bernier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

M. Jesús Vázquez-Abad
président-rapporteur

M. Michel D. Laurier
directeur de recherche

Mme Madeleine Saint-Pierre
codirectrice de recherche

Mme Pascale Lefrançois
membre du jury

M. Robert A. Papen
examineur externe

M. Guy Lapalme
représentant du doyen de la FES

« Comment des locuteurs non natifs parviennent-ils à communiquer dans la langue de l'autre ?

Comment le natif réussit-il à attribuer une signification à des énoncés le plus souvent caractérisés par l'agrammaticalité, l'inappropriété et la non complétude ?

L'étonnement frise l'émerveillement : mais comment font-ils pour se comprendre ? »

Violaine de Nuchèze,
Sous les discours, l'interaction, 1998

sommaire

Cette étude cherche à comprendre comment se déroule l'interaction exolingue lorsqu'elle se passe à distance, via la communication médiée par ordinateur (CMO) synchrone, version clavardage, en s'appuyant sur les connaissances apportées par la littérature relativement à la communication exolingue en présentiel. Les objectifs de recherche ciblent, dans une perspective interactionniste et par les outils de l'analyse conversationnelle, la description et l'analyse des obstacles rencontrés par les interactants lors de leurs interactions et les stratégies d'intercompréhension qu'ils y développent dans le but de nourrir la réflexion didactique. Grâce à ces descriptions, la didactique des langues étrangères pourra, afin de rendre plus performantes ses stratégies d'enseignement, s'enrichir de connaissances nouvelles quant à l'utilisation de ce mode de communication et ainsi s'approprier les pratiques innovatrices d'interactants dans une situation inusitée d'utilisation de la langue cible. L'analyse, essentiellement qualitative, porte sur un échantillon de cent-quatre épisodes d'interaction entre onze francophones et onze hispanophones répartis en dyades, provenant d'écoles de langues reconnues par le Ministère de l'éducation du Québec. Les sujets ont été sélectionnés à partir d'un questionnaire portant sur leurs habiletés dans le maniement des outils de la CMO, également quant à leurs habiletés à utiliser la langue cible en conversation, à l'écrit et à l'oral. Les résultats de l'expérimentation montrent que les obstacles à la communication sont assez similaires à ceux de l'interaction en présentiel, mais que les stratégies sont plus

diversifiées, ceci grâce aux possibilités offertes par le média. Il ressort également de l'étude que la culture internautes n'a pas joué un rôle prépondérant dans cette situation d'expérimentation. Les conclusions indiquent que le clavardage peut s'avérer un outil d'enseignement-apprentissage intéressant en pédagogie des langues grâce à sa facilité d'accès et à la possibilité qu'il offre de mettre les apprenants en situation authentique d'interaction avec des locuteurs natifs de la langue cible. Ce média permet non seulement d'obtenir des corpus écrits afin de les étudier mais également de conserver une trace du cheminement métalinguistique des apprenants.

Mots clés :

- Interaction exolingue
- Interaction exolingue par clavardage
- Obstacles communicationnels
- Stratégies d'intercompréhension
- Négociation du sens
- Enseignement-apprentissage des langues étrangères

abstract

This study seeks to explain how exolingual interaction proceeds when communication occurs at a distance via synchronous computer-mediated Internet chat while being informed by the literature relative to exolingual face-to-face communication. The objectives of the research, framed by the interactionist perspective and using tools of conversational analysis, target the identification, description and analysis of the obstacles faced by the subjects and of the strategies of mutual comprehension that they develop during their interactions, with the aim of feeding the language teaching. As a result of this analysis, the didactic of foreign languages will be enriched with new knowledge as to the use of this mode of communication and thus adapt the innovative practices of subjects in an uncommon situation of using the target language.

The analysis, primarily qualitative, relates to a sample of 104 episodes of interactions between eleven Francophone and eleven Spanish speakers divided into dyads. The subjects were selected from students of language schools recognized by the Ministère de l'Éducation du Québec using a questionnaire to ascertain their computer skills and to determine their conversational, oral and written skills in the target language. The results of the experiment show that the obstacles encountered in this form of communication are rather similar to those of the face-to-face interaction, but the strategies, while similar to the lexical obstacles, are more diversified because of the possibilities offered by the media. The study also

demonstrates that the Internet surfer culture did not play a critical role in this experimental situation.

The conclusions indicate that Internet chat is an interesting teaching-learning tool for teaching languages, thanks to its accessibility and its ability to place learners in real situations of interaction with native speakers of the target language. This media not only allows the acquisition of written corpora, in order to study them, but it also preserves a trace of the metalinguistic progress of subjects.

Key words and concepts:

- Exolingual interaction
- Exolingual interaction by Internet chat
- Communicational obstacles
- Intercomprehension strategies
- Meaning negotiation
- Teaching and learning a foreign language

table des matières

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	6
Problématique et objectifs de recherche.....	6
Question de recherche et objectifs.....	10
Questions spécifiques de recherche.....	11
Objectifs de la recherche.....	12
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS.....	14
PARTIE 1 : LA COMMUNICATION MÉDIÉE PAR ORDINATEUR.....	16
Principales caractéristiques et utilisation en DLÉ.....	16
Les modes de la CMO et leurs fonctions pédagogiques.....	20
L'asynchronicité.....	21
La synchronicité.....	26
Principales caractéristiques linguistiques de la CMO.....	28
<i>En guise de synthèse</i>	32
PARTIE 2 : UN CAS DE FIGURE DE LA CMO : LE CLAVARDAGE.....	33
Le clavardage.....	33
De quelques usages de l'écrit conversationnel en contexte de clavardage.....	39
Les caractéristiques linguistiques du clavardage.....	40
Les néographies : la variation graphique.....	40
Des particularités morphologiques.....	43
Des particularités morphosyntaxiques.....	44
<i>En guise de synthèse</i>	46

PARTIE 3 : L'INTERACTION VERBALE : APPROCHES ETHNOMÉTHODOLOGIQUE ET DISCURSIVE.....	48
L'approche interactionniste en linguistique.....	48
L'approche interactionniste en acquisition des langues/secon- daires étrangères.....	50
Quelques caractéristiques de la lecture et de l'écrit en langue étrangère	58
L'interaction verbale : approche ethnométhodologique.....	59
La conversation naturelle : approche discursive	68
<i>En guise de synthèse</i>	72
 PARTIE 4 : L'INTERACTION EXOLINGUE	 74
Exolinguisme et endolinguisme	74
Caractéristiques de l'interaction exolingue	77
Obstacles à la communication : les obstacles linguistiques et discursifs	79
Le malentendu	79
L'obstacle lexical	82
Stratégies discursives de l'intercompréhension : la collaboration avant tout	86
Procédés conversationnels : les schémas communicationnels de l'intercompréhension en situation exolingue	93
Stratégies linguistiques de reconstruction du sens	96
La simplification.....	96
La mention	96
La reformulation	98
L'achèvement interactif.....	100
La séquence latérale : définition et caractéristiques.....	101
Les types de séquences latérales.....	102
La séquence analytique.....	105
La séquence explicative	107
<i>Synthèse</i>	118

Conclusion	119
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	120
Échantillon	122
Le recrutement.....	123
Collecte des données	125
Échantillonnage et instrument de collecte	127
Le questionnaire.....	127
Les sujets.....	127
MSN.....	129
La tâche expérimentale	130
Les thèmes conversationnels	130
La constitution du corpus	131
Expérimentation.....	132
L'étude pilote.....	132
Le protocole de la tâche d'expérimentation	134
Éthique	136
Assurance de l'anonymat des sujets et confidentialité des sujets	136
Traitement des données	137
Grille d'analyse	140
Traitement des données dans SPSS	149
La description des données recueillies.....	150
Les caractéristiques des sujets relativement aux habiletés d'utilisation du dispositif technique	151
Conclusion	157
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	158
PARTIE 1 : LA FRÉQUENCE	159
Total des obstacles selon les épisodes et selon les dyades	160
Total des stratégies selon les épisodes et selon les dyades.....	162
Total des indices d'obstacles.....	166
Total des collaborations métalinguistiques selon les épisodes et selon les dyades	167

PARTIE 2 : LES LIENS ENTRE LES VARIABLES.....	173
<i>Variable niveau d'instruction</i>	174
Variables relatives à la manipulation de l'outil électronique	175
Variables relatives aux paramètres de la situation d'expérimentation.....	177
Conclusion.....	179
 CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	 180
Obstacles dus à la situation exolingue	182
Obstacles dus au répertoire lexical	182
Obstacles liés à la grammaire	189
Obstacles liés au média.....	194
Obstacles liés au déroulement conversationnel et au rythme	195
Stratégies d'aide à la communication.....	201
Stratégies linguistiques de reconstruction du sens.....	202
La reformulation paraphrastique.....	203
L'achèvement interactif	209
L'explication/démonstration d'un mot ou d'une expression.....	212
Stratégies liées au média	216
Collaborations métalinguistiques	222
L'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire	224
La reconstruction du sens malgré un énoncé lacunaire.....	229
Conclusion.....	236
 CONCLUSION	 240
 BIBLIOGRAPHIE	 249
 ANNEXES	 xxi
ANNEXE I a – Appel à participation à une recherche scientifique	xxii
ANNEXE I b – Convocatoria para participar en una investigación científica	xxiii
ANNEXE II a – Questionnaire relatif à la participation à l'expérimentation en pédagogie des langues utilisant l'Internet	xxiv

ANNEXE II b – Cuestionario relativo a la participación en la experimentación en pedagogía de lenguas utilizando el Internet	xxxii
ANNEXE III a – Les thèmes conversationnels.....	xxx
ANNEXE III b – Los temas de conversación	xxxi
ANNEXE IV – Description synthèse des habiletés du niveau intermédiaire en FLÉ et en ELÉ	xxxii
ANNEXE V – Étude pilote : présentation du thème conversationnel aux sujets	xxxiv
ANNEXE VI a – Lettre aux participants et aux participantes	xxxv
ANNEXE VI b – Carta dirigida a los sujetos.....	xxxvii
ANNEXE VII – Présentation des données du corpus Codification et éléments du corpus	xxxix

liste des tableaux et figures

CHAPITRE 1

CHAPITRE 2

• Figures

<i>Figure 1.</i>	Extrait de " AOL Canada - Français - en français SVP ". Le 31 juillet 2003, 11h43.....	36
<i>Figure 2.</i>	Extrait d'une conversation à finalité externe	38
<i>Figure 3.</i>	Modèle de la situation d'énonciation de Brown et Fraser (1979)	66
<i>Figure 4.</i>	Endolinguisme et exolinguisme : deux pôles d'un même axe.....	75
<i>Figure 5.</i>	Procédé linguistique de la simplification.....	97
<i>Figure 6.</i>	Exemple d'une séquence avec mention.....	98
<i>Figure 7.</i>	Exemple d'une séquence avec reformulation.....	99
<i>Figure 8.</i>	Exemple d'une séquence avec achèvement interactif	101
<i>Figure 9.</i>	Exemple d'une séquence potentiellement acquisitionnelle	103
<i>Figure 10.</i>	Exemple d'une séquence latérale analytique	106
<i>Figure 11.</i>	Exemple d'une séquence explicative	108

• Tableau

Tableau I :	Les réductions graphiques.....	41
Tableau II :	Les réductions avec variantes graphiques.....	42
Tableau III :	Les étirements graphiques	42

Tableau IV : Les troncations	43
Tableau V : Les anglicismes	43
Tableau VI : Les onomatopées	43
Tableau VII : La négation	44
Tableau VIII : Les pronoms	44
Tableau IX : Le système temporel	45
Tableau X : Synthèse des cas de faux amis en situation de communication exolingue	81

CHAPITRE 3

• Figures

<i>Figure 1.</i> Exemple d'un historique de conversation sur MSN Messenger, Version 6.2.....	129
<i>Figure 2.</i> Extrait d'une conversation de l'une des dyades	138
<i>Figure 3.</i> Exemple d'une séquence latérale et de son analyse	139
<i>Figure 4.</i> Habileté à utiliser un clavier d'ordinateur selon les sujets	153
<i>Figure 5.</i> Habileté à clavarder selon les sujets.....	154
<i>Figure 6.</i> Fréquence d'utilisation d'un logiciel de clavardage privé de type MSN.....	155
<i>Figure 7.</i> Habileté à utiliser la langue cible en conversation selon les sujets.....	156

• Tableaux

Tableau I : Illustration du devis de l'expérimentation	135
Tableau II : Synthèse des obstacles lexicaux et des indices.....	142
Tableau III : Catégories d'obstacles liés à la situation exolingue.....	142
Tableau IV : Catégories d'obstacles liés au média	143
Tableau V : Catégories d'obstacles liés à l'absentiel	143
Tableau VI : Catégories d'obstacles liés à l'absentiel	145
Tableau VII : Stratégies liées à la situation exolingue	146
Tableau VIII : Stratégies liées au média	147
Tableau IX : Stratégies liées à l'absentiel	147

Tableau X : Calcul des épisodes.....	150
Tableau XI : Participation totale des sujets selon les séances	151
Tableau XII : Épisodes par niveau de scolarité selon les sujets.....	152

CHAPITRE 4

• Figures

Figure 1. Obstacles selon les dyades	160
Figure 2. Stratégies selon les dyades.....	163
Figure 3. Indices selon les dyades.....	166
Figure 4. Collaborations métalinguistiques selon les dyades.....	169

• Tableaux

Tableau I : Total des obstacles pour l'ensemble des épisodes	159
Tableau II : Répartition des obstacles.....	160
Tableau III : Distribution du type d'obstacles les plus fréquents dans le corpus	162
Tableau IV : Total des stratégies pour l'ensemble des épisodes.....	162
Tableau V : Répartition des stratégies pour l'ensemble des épisodes	163
Tableau VI : Stratégies les plus utilisées pour l'ensemble des épisodes	165
Tableau VII : Indices d'obstacles pour l'ensemble des épisodes.....	166
Tableau VIII : Collaborations métalinguistiques pour l'ensemble des épisodes.....	168
Tableau IX : Répartition des collaborations métalinguistiques pour l'ensemble des épisodes.....	169
Tableau X : Corrélations entre certains obstacles et certaines stratégies	172
Tableau XI : Niveau d'instruction selon la langue première des sujets.....	175
Tableau XII : Liens entre les obstacles et les variables relatives à la manipulation des éléments de l'outil électronique	177

CHAPITRE 5

• Figures

Figure 1. <i>Terricola</i>	184
----------------------------------	-----

	D1M1-L32-48 Corpus Montréal Juin 2004	
Figure 2.	<i>Conta bien</i> D2S2 L154-156 Corpus Montréal Juin 2004	186
Figure 3.	<i>La fête des pères</i> D2S3 L5-15 Corpus Montréal Juin 2004	188
Figure 4.	<i>Le quartier</i> D6S1 L102-108 Corpus Montréal Septembre 2004	188
Figure 5.	<i>Être consciente</i> D4S2 L151-154 Corpus Montréal Juin 2004	190
Figure 6.	<i>Cuánto tiempo</i> D6S1 L103 Corpus Montréal Septembre 2004	190
Figure 7.	<i>La meilleure différence</i> D3S2 L47-51 Corpus Montréal Juin 2004	192
Figure 8.	<i>Depuis septembre</i> D3S2 L47-51 Corpus Montréal Septembre 2004	193
Figure 9.	<i>Ooopss</i> D1S2 L58-59 Corpus Montréal Juin 2004	196
Figure 10.	<i>Aahhhhhhhhhh</i> D1S2 L60 Corpus Montréal Juin 2004	196
Figure 11.	<i>La ñ</i> D1S1 L14-19 Corpus Montréal Juin 2004	197
Figure 12.	<i>Chevauchements thématiques</i> D1S1 L14-19 Corpus Montréal Juin 2004	198
Figure 13.	<i>Devenir Québécoise</i> D4S2 L83-104 Corpus Montréal Juin 2004	199
Figure 14.	<i>Je suis toute mêlée</i> D5 S2 L76-87 Corpus Montréal Juin 2004	200

Figure 15.	<i>La gordura</i>	204
	D2S2 L115-120	
	Corpus Montréal Juin 2004	
Figure 16.	<i>La foca</i>	206
	D2S2 L108-126	
	Corpus Montréal Juin 2004	
Figure 17.	<i>Pañales</i>	207
	D4S4 L52-57	
	Corpus Montréal Juin 2004	
Figure 18.	<i>Donas</i>	208
	D4S2 L130-138	
	Corpus Montréal Juin 2004	
Figure 19.	<i>Chialer</i>	209
	D9S1 L116-120	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 20.	<i>El centro de investigación</i>	210
	D5S1 L35-38	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 21.	<i>Tocar ou jouer</i>	210
	D5S1 L35-38	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 22.	<i>La poutine</i>	211
	D8 L20-21	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 23.	<i>El verbo devolver</i>	212
	D6S1 L162-166	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 24.	<i>Binettes</i>	217
	D6 L74-77	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 25.	<i>Binettes</i>	217
	D6 L117-118	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 26.	<i>Binettes</i>	218
	D5 L63-67	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 27a.	<i>Binettes</i>	218
	D11 L112-113	
	Corpus Montréal Septembre 2004	
Figure 27b.	<i>Binettes</i>	218
	D5 L126	
	Corpus Montréal Septembre 2004	

<i>Figure 28.</i>	<i>Ssssssssssssiiii!!!</i>	219
	D6 L169-171 Corpus Montréal Septembre 2004	
<i>Figure 29.</i>	<i>Néographies</i>	220
	D11 L114-120 <i>Corpus Montréal Septembre 2004</i>	
<i>Figure 30.</i>	<i>Mmmmmmmmm</i>	220
	D1 L-23-34 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 31.</i>	<i>Redoublement</i>	221
	D1 L-23-34 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 32.</i>	<i>Cuando lo veré</i>	227
	D1S3-L75-79 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 33.</i>	<i>Temp sufficient</i>	227
	D1S3-L75-79 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 34.</i>	<i>Si lo quieres</i>	228
	D1S7-L63-66 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 35.</i>	<i>Ketchup pour catsup ?</i>	228
	D5S7-L111-112; 124-126 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 36.</i>	<i>Ce un totilla soufle</i>	230
	D3M2 L128-135 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 37.</i>	<i>Les pauvres</i>	231
	D3M2 L128-135 Corpus Montréal Juin 2004	
<i>Figure 38.</i>	<i>Saves/sabes</i>	232
	D4M3 L103-104 Corpus Montréal Juin 2004	

liste des sigles et abréviations

A	<i>Alloglotte</i>
CMO	<i>Communication médiée par ordinateur</i>
DLÉ	<i>Didactique des langues secondes/étrangères</i>
É	<i>Épisode</i>
ELAO	<i>Enseignement des langues assisté par ordinateur</i>
L ₁	<i>Langue première d'un locuteur</i>
L ₂	<i>Langue seconde ou étrangère d'un locuteur</i>
LN	<i>Locuteur natif</i>
LNN	<i>Locuteur non natif</i>
SÉA	<i>Séance</i>
SPSS	<i>Logiciel d'analyse de données</i>
TIC	<i>Technologies de l'information et de la communication</i>

remerciements

Qu'il me soit permis de remercier tout d'abord Madame Madeleine Saint-Pierre, co-directrice de ma recherche, professeure et chercheuse au Département de linguistique et de didactique des langues de l'UQÀM, pour son indéfectible soutien et la compréhension dont elle a toujours fait preuve tout au long de l'élaboration de cette thèse et sans laquelle le projet n'aurait pas vu le jour, et, pour ses précieux conseils, M. Michel Laurier, co-directeur, doyen des études supérieures de l'Université de Montréal.

Un semblable projet a toujours un impact sur les proches, qu'on le désire ou non. Je dédie un merci tout spécial à ma sœur Christiane, et aussi à Simon, qui, tous deux, ont su me transmettre le goût de la rigueur et de la justesse dans la recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative. Je leur suis reconnaissante de l'accueil qu'ils m'ont toujours réservé aux moments où j'en ai eu besoin. Une pensée spéciale pour Josée, ma petite sœur, présente à sa façon, toujours discrète. Et un « gracias » à Jesús, mon ami.

Je tiens aussi à remercier mes enfants, François-Philippe, Geneviève et Nicolas, sans lesquels la vie manquerait de lumière et qui ont, chacun à leur façon, su me transmettre leur amour et leur confiance en mon projet.

Et enfin, merci à cet homme merveilleux, William, mon conjoint, qui sait, lui aussi, ce que coûte l'élaboration d'une thèse de doctorat, et qui m'a accompagnée dans la dernière partie du parcours, m'encourageant et me libérant d'autres tâches de la vie quotidienne. Merci à la vie de l'avoir mis sur mon chemin.

INTRODUCTION

La didactique des langues a été prompte à intégrer les technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) dans son champ d'étude et dans sa pratique, comme elle l'avait fait pour les technologies antérieures. Depuis la fin des années quatre-vingt, l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement des langues secondes/étrangères (désormais L2), d'abord timide, puis dans des applications de plus en plus diversifiées, s'est démocratisée; l'outil informatique, nanti de ses attributs multimédias, fait maintenant partie de la panoplie des dispositifs au service de l'enseignement-apprentissage des langues.

La DLÉ¹ a disposé, particulièrement depuis les méthodes audiovisuelles (MAV), de divers médias pour développer les modes communicatifs essentiels dans l'apprentissage des langues : la compréhension et la production orales et écrites, mais aussi les aspects reliés à la culture. On peut dire avec Meunier (2000) que, actuellement, un enseignant de langue peut utiliser essentiellement quatre médias pour le seconder dans sa tâche de développement des modes communicationnels chez ses apprenants : le livre scolaire, encore le média le plus généralement employé en classe de langue, la cassette audio, la cassette vidéo, et finalement,

¹ Dans le présent travail, nous emploierons le sigle DLÉ pour entendre aussi bien la didactique des langues secondes (DLS ou DL2) qu'étrangères.

l'ordinateur. Rajoutons des technologies plus récentes telles le disque compact et le DVD.

Cependant, les enseignants de langues sont souvent hésitants à utiliser les TIC. Dans une étude menée par Lam (2000) sur les motivations des enseignants de langues à utiliser ou non les TIC, il ressort que ce ne serait pas par *technophobie*, comme on le pense généralement, que les technologies sont peu utilisées, mais parce que les institutions s'avèrent souvent *technophiles*, tombant dans le tout technologique sans toujours tenir compte des besoins réels des enseignants et des apprenants.

Dans l'ensemble, la recherche estime que l'utilisation des TIC dans les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues poursuit des objectifs diversifiés et touche la plupart des aspects liés à l'acquisition des langues. De nombreux travaux témoignent d'ailleurs de cette utilisation comme outil pédagogique, de sa portée, de ses effets, de ses conséquences². Rappelons que, préalablement à l'arrivée des TIC dans ce domaine d'activités, l'entrée de l'enseignement des langues dans l'ère communicative avait amené les enseignants à adopter un point de vue de plus en plus socioconstructiviste (Warschauer, 1997; 1998), qui incitait les praticiens à mettre davantage l'accent sur l'utilisation de contextes sociaux authentiques. Ainsi, observe ce même chercheur, a-t-on assisté à un changement dans les pratiques pédagogiques, passées d'un enseignement centré sur l'enseignant à un environnement centré sur l'apprenant : des activités et projets centrés sur la tâche, des approches centrées sur le contenu, tout visait désormais à placer l'apprenant

² Entre autres : Atlan (2000); Chanier (2000); Desmarais (1998); Esch (2000); Lancien (1998); Laurier et Viens (2000); Laurier (2001); Lebrun (2000); Mangenot (1996); Meunier (2000), pour ce qui concerne les principaux écrits en français; Warschauer (1998).

dans des environnements authentiques afin de développer sa compétence de communication (savoirs linguistiques) et, de façon générale, ses habiletés socioculturelles (savoir-faire pragmatique). Vingt ans de pratiques communicatives, d'essais et erreurs obligés, conjugués à la recherche dans les champs concernés par l'acquisition des langues, ont aussi peu à peu entraîné l'adoption d'une vision, d'une approche que l'on veut dorénavant plus éclectique de l'enseignement-apprentissage des langues (Puren, 1994), laissant plus d'espace aux besoins diversifiés des apprenants et à la créativité des praticiens. Les progrès très rapides de la technologie, particulièrement en ce qui a trait à la croissance du réseau Internet, sont venus offrir des possibilités communicatives intéressantes pour la DLÉ.

Il est certain que l'un des aspects les plus marquants des avancées de la technologie des dernières années a trait à la communication électronique, dite communication médiée par ordinateur (désormais CMO), devenue l'un des moyens utilisés par la DLÉ pour satisfaire aux besoins de communication en langue cible. Comme on le sait, la CMO peut se réaliser soit de façon asynchrone, où elle est en différé, soit de façon synchrone, où la communication se passe en temps quasi réel. Grâce à la CMO, les frontières spatio-temporelles n'existent quasiment plus, permettant des communications pour ainsi dire sans contraintes d'espace ou de temps, en temps quasi réel ou différé, où que l'on soit sur la planète. Utilisée de différentes façons pour rencontrer divers objectifs pédagogiques, la CMO offre, entre autres avantages, selon Chanier (2000), « l'élargissement du spectre des compétences langagières travaillées : l'apprenant a une audience [*sic*] élargie, exolingue éventuellement, avec laquelle il peut communiquer [...]. Les aspects sociaux-pragmatiques [*sic*], culturels et les stratégies de communication prennent donc un

nouveau relief et l'apprenant est placé dans un rôle créatif » (p. 76-77). Plusieurs recherches³ se sont penchées sur l'utilisation de la CMO, qu'elle soit le fait des enseignants de langues ou des apprenants, qu'il s'agisse d'apprentissage en milieu guidé, semi-autonome ou à distance. Les praticiens y voient généralement des avantages liés à l'interaction avec des locuteurs natifs de la langue cible, qui sont des destinataires réels mais aussi et surtout des co-acteurs, des co-constructeurs de la communication. C'est principalement par la voie de la communication asynchrone (courriel, babillard électronique, forum), mais le plus souvent par le biais du courriel, que la CMO est utilisée en pédagogie des langues, car on estime qu'elle offre, puisque différée, un espace de réflexion métalinguistique pour l'apprenant, qui peut prendre le temps de comprendre des messages en provenance de l'interlocuteur et de construire ses propres messages.

Cependant, du côté de la communication synchrone, à notre connaissance, il n'y a encore que peu de recherches témoignant d'une utilisation véritablement pédagogique de cette réalisation de la CMO et de son potentiel hautement interactif. Ces recherches, dont nous reparlerons ultérieurement, ne représentent qu'une incursion timide dans le monde de la synchronicité virtuelle en lien avec l'enseignement-apprentissage des langues.

La présente recherche se penchera sur la pertinence de l'utilisation de la CMO synchrone comme outil d'interaction entre apprenants d'une langue étrangère et locuteurs natifs de la langue cible. Ainsi, le premier chapitre sera consacré à la problématique et aux objectifs de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous

³ Atlan, 1998; Blin & Donohoe, 2000; Esch, 2000; Goodfellow & Lamy, 1998; Keating, 2000; Marcoccia, 1999; Mondada, 1999; Pankhurst, 1999; Ruggia, 2002; Warschauer, 1996; 1997; 1998; et d'autres encore. C'est un domaine de recherche encore jeune et en pleine expansion.

traiterons de l'intégration des TIC en enseignement-apprentissage des langues secondes/étrangères et des stratégies d'intercompréhension entre utilisateurs de langue/culture différentes en contexte de clavardage. Le chapitre 3 traitera de la méthodologie et de la situation d'expérimentation que nous avons choisie pour notre étude. Nous procéderons, au chapitre 4, à la présentation des résultats de l'expérimentation, puis le chapitre 5 sera consacré à l'interprétation des résultats. Nous ferons, en conclusion, un bref rappel de nos questions de recherche ainsi que des grandes lignes du cadre théorique, pour terminer avec des propositions didactiques quant à l'utilisation de la CMO en enseignement-apprentissage des langues.

CHAPITRE 1

problématique

Problématique et objectifs de la recherche

Il est maintenant admis que la CMO, de façon générale, induit un nouveau type de communication, entraînant par le fait même des pratiques langagières nouvelles. Divers champs ont commencé à documenter scientifiquement les pratiques des internautes, telles la sociologie, la linguistique, la psychologie, l'éducation. Car le champ d'étude de la CMO est vaste et forcément interdisciplinaire, puisque c'est tout l'individu, vu comme un être social, qui se trouve interpellé dans ses comportements d'interaction. Le champ de la linguistique, et particulièrement celui de la pragmatique, est, bien entendu, concerné au premier chef par la CMO et ses pratiques langagières. Car en effet, le caractère d'hybridité que l'on reconnaît à la langue utilisée par le biais d'Internet, ce qu'il est maintenant convenu de nommer *l'écrit conversationnel*, interpelle la linguistique, soucieuse de description.

Mais il demeure que, si la linguistique pragmatique étudie depuis quelques années les pratiques langagières des internautes (Pierozak, 2000), identifiant, expliquant et catégorisant ces « genres discursifs » nouveaux (Cusin-Berche, 1999), les usages

graphiques du clavardage, les formes d'expression spécifiques que l'on trouve en ligne (Anis, 1999; 2001; 2002), mettant ainsi en lumière les variations discursives issues de la langue de la CMO¹, c'est principalement du côté endolingue qu'elle a porté jusqu'à maintenant son intérêt, laissant dans l'ombre les interactions survenant entre partenaires de langues/cultures différentes. Il est devenu manifeste, pourtant, que l'utilisation de la communication électronique touche un nombre grandissant d'adeptes, partout à travers le monde, et est un vecteur de contact des langues qu'on ne peut plus négliger.

C'est dans le champ de l'acquisition des langues et dans celui de l'analyse conversationnelle d'allégeance ethnométhodologique que l'interaction verbale exolingue a fait l'objet d'importantes études depuis les années 1980.

L'objet qui intéresse notre étude concerne l'interaction exolingue entre natifs et alloglottes, c'est-à-dire entre partenaires d'interaction qui ne sont pas issus d'une même langue/culture. Nous entendons donc aux fins de cette étude l'interaction exolingue comme l'interaction survenant entre au moins un locuteur natif (LN) de la langue utilisée comme véhicule de la communication en cours, et un alloglotte (A), locuteur non natif (LNN) de cette langue, appartenant généralement à un groupe socioculturel étranger (Bange, 1992, p. 55). Nous aurons l'occasion d'examiner en détails dans le cadre théorique les caractéristiques essentielles de ce type particulier d'interaction.

L'analyse conversationnelle exolingue a donc bien documenté les stratégies conversationnelles et discursives entre locuteurs natifs et non natifs. Elle a minu-

¹ Nous parlons ici pour le français. Il est entendu que ce sont souvent les mêmes procédés linguistiques qui sont aussi à l'œuvre dans les autres langues, avec des réalisations propres aux règles morphosyntaxiques de chacune.

tieusement décrit les obstacles communicationnels de même que les stratégies d'intercompréhension que les partenaires d'interaction, lorsqu'ils interagissent en présentiel et sont aux prises avec des difficultés d'intercompréhension, mettent en œuvre afin d'arriver à réaliser les buts communicationnels qu'ils se sont fixés.

Cependant, force nous est de constater que l'étude des interactions exolingues n'a pas encore investi le domaine de la communication électronique, qu'il est presque impossible, selon nous, de ne pas voir aussi comme lieu d'interactions exolingues.

Or, on sait bien que la communication électronique représente une avancée certaine dans le domaine des communications en général et surtout une réalité présente dans tous les secteurs de l'activité sociale. S'il est un « lieu » où se manifeste la communication, qu'elle soit endo- ou exolingue, c'est bien par le biais de la communication électronique, usage si répandu maintenant qu'il nous semble pour le moins étonnant que ce secteur n'ait fait que timidement encore l'objet de l'attention des observateurs, que ce soit en acquisition des langues, ou en linguistique (où, comme on l'a vu, on s'intéresse surtout aux aspects linguistiques de la communication endolingue), ou les deux à la fois.

S'il est certain que la CMO en général, qu'elle soit synchrone ou asynchrone, avec ses caractéristiques d'atemporalité et de délocalisation, peut, de façon générale, se révéler un outil efficace de communication, elle représente de surcroît pour la DLÉ un intérêt incontestable puisqu'elle offre l'avantage de reproduire commodément des contextes d'échanges authentiques avec des locuteurs natifs de la langue cible. On peut raisonnablement penser que, dans un temps relativement rapproché, la CMO, particulièrement synchrone, pourrait devenir l'un des outils communément utilisés en

DLÉ. On a tout intérêt à connaître au mieux les possibilités qu'elle offre pour l'enseignement-apprentissage des langues, mais aussi ce que contient potentiellement son utilisation : les *comportements interactionnels*, c'est-à-dire *l'ajustement interactionnel et linguistique* de l'apprenant (l'alloglotte) au comportement de son interlocuteur (le locuteur natif ou l'expert), les *comportements linguistiques*, c'est-à-dire les stratégies déployées pour se comprendre, qui constituent à notre sens des paramètres qui doivent être bien connus et bien saisis par les intervenants en enseignement des langues. Nous soutenons que la CMO, plus particulièrement dans sa version synchrone, offre un espace de communication qui peut être aussi le lieu d'échanges exolingues tout autant propice aux manifestations caractéristiques de telles interactions que la rencontre en présentiel. La synchronicité offre un intérêt tout particulier pour l'atteinte de ces objectifs.

C'est précisément en cela que réside l'intérêt de notre recherche : la facilité même que représente l'utilisation de la CMO synchrone - par la simulation d'interactions authentiques avec des locuteurs natifs de la langue cible - implique dans le même temps que l'interaction de type exolingue comportera *également* les caractéristiques de la rencontre virtuelle, c'est-à-dire *sous conditions d'invisibilité mutuelle*, première spécificité de la communication électronique. Il s'agit donc d'un type particulier d'interaction exolingue, non encore étudié à notre connaissance par la linguistique interactionniste. Quels seront les effets de la virtualité, de l'invisibilité mutuelle dans des interactions déjà difficiles pour des interactants désireux de se comprendre ? Toutes les caractéristiques de l'interaction exolingue s'en trouveront-elles accentuées ? Si oui, lesquelles le seront ? Le cas échéant, seront-elles plus diffuses ? Le fait que le canal soit écrit mais que le type d'interaction s'apparente à l'oral sera-t-il déclencheur de nouvelles stratégies d'intercompréhension, propres au

mode emprunté ? Sera-ce aidant ou au contraire, un obstacle supplémentaire ? Quel sera l'impact de la non-visibilité, donc de l'absence de l'aide potentielle du gestuel dans des conditions d'échanges exolingues ?

Ce sont des questions qui se posent d'emblée lorsque l'on considère ces médias comme faciles d'accès et potentiellement efficaces et comme outil en DLÉ. Parce que ces médias, précisément grâce à leurs caractéristiques interactives, induisent des comportements d'interaction et des pratiques langagières particulières, il convient que les praticiens connaissent le quoi, le pourquoi et le comment de leur intégration dans leur pratique d'enseignement.

C'est ce qui nous amène à nous poser les questions de recherche suivantes.

Questions de recherche et objectifs

La DLÉ est une bonne consommatrice des technologies et a déjà opté pour l'utilisation des TIC dans plusieurs de ses secteurs d'activités et, de ce fait, elle s'intéresse de plus en plus à l'utilisation de la CMO dans le cadre des outils mis à la disposition des enseignants et des apprenants.

Mais cet outil crée des conditions d'énonciation spécifiques s'apparentant à l'oral, même si transitant par l'écrit et se réalisant sous conditions d'invisibilité mutuelle. Cela exige des utilisateurs apprenants de langue la prise de risques linguistiques sans qu'il y ait, comme dans l'échange en présentiel, l'« aide » apportée par les facteurs paralinguistiques et non verbaux de toute situation de communication où les partenaires sont en présence l'un de l'autre.

Les travaux des conversationnalistes ont, depuis une vingtaine d'années, établi conceptuellement les caractéristiques de la conversation exolingue en présentiel ainsi que les stratégies ou mécanismes conversationnels qui y sont mis en œuvre. Cependant, à notre connaissance, peu de recherches se sont explicitement consacrées à la problématique de l'interaction médiée par ordinateur lorsqu'elle est une situation de communication exolingue.

La présente étude cherche à comprendre comment se déroule l'interaction langagière exolingue lorsqu'elle se passe à distance et par le biais de la CMO synchrone.

Questions spécifiques de recherche

En vertu du caractère hybride de la CMO, et dans une perspective interactionniste, nous nous demandons comment procèdent des interactants (français/espagnol) qui communiquent par ce biais pour arriver à se comprendre et à s'entendre, malgré l'asymétrie qui caractérise au premier plan leurs échanges et en l'absence des éléments non verbaux et paraverbaux qui pourraient aider à l'intercompréhension.

Nous nous demandons en outre si les mécanismes conversationnels mis au jour pour l'interaction exolingue en présentiel sont aussi à l'œuvre dans l'interaction médiée par ordinateur lorsque sont en jeu des conditions similaires visant l'intercompréhension, ou encore, si peuvent être mis en lumière d'autres mécanismes issus des cybercommunications. Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quels sont les obstacles communicationnels, ceux qui sont liés à l'outil (utilisation du clavier, doigté, rapidité du déroulement de la conversation, par

exemple) et ceux qui sont liés à la langue ou aux langues d'interaction (obstacles lexicaux, malentendus, obstacles liés au média, etc.), rencontrés par les interactants lors d'interactions exolingues médiées par ordinateur et en quoi ces obstacles peuvent-ils être comparables à ceux observés lors d'interactions exolingues en présentiel ?

- 2) Quelles sont les stratégies conversationnelles mises en œuvre par les interactants pour arriver à la collaboration et à l'intercompréhension afin d'accomplir la tâche communicationnelle demandée, et en quoi ces stratégies peuvent-elles être comparables à celles observées lors d'interactions exolingues en présentiel ? D'autres stratégies pourront-elles être révélées grâce au média, ou verrons-nous, par exemple, des utilisations nouvelles de stratégies mises en œuvre avant même l'apparition d'obstacles, c'est-à-dire des stratégies d'aide à la production ?

Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est donc de décrire et d'analyser le déroulement d'interactions langagières quand elles sont médiées par ordinateur sur le mode synchrone, où les interactants sont de langues et de cultures différentes (français/espagnol).

Plus spécifiquement, il s'agira 1) de décrire 2) et d'analyser des séquences conversationnelles issues d'interactions exolingues par clavardage lorsque la finalité communicationnelle est la réalisation d'une tâche conversationnelle quasi-spontanée et 3) de les interpréter à la lumière des données issues de l'interaction conversationnelle en présentiel. Dans ce contexte, nos objectifs de recherche se rapportent à la description et à l'analyse de telles séquences significatives dans

leurs aspects touchant aux types d'obstacles se manifestant en cours d'interaction et aux stratégies d'intercompréhension, particulièrement aux plans lexical et syntaxique, par les outils qu'offre l'analyse conversationnelle d'allégeance ethnométhodologique.

À l'issue de la présente recherche, il sera possible de faire des propositions didactiques afin que les divers intervenants en enseignement-apprentissage des langues secondes/étrangères puissent faire une utilisation éclairée de ce moyen de communication dans leur pratique.

Au terme des observations anticipées par cette recherche, nous pensons voir émerger du corpus non seulement des obstacles et des stratégies « conventionnels », c'est-à-dire ce qui est à l'œuvre lors de toute situation de communication exolingue et bien décrit dans la littérature, mais aussi des obstacles et des stratégies en quelque sorte « imposés » par ce média qui vient, comme tout média, affecter le discours. Conséquemment, l'étude de l'interaction exolingue dans de telles conditions d'invisibilité mutuelle devrait permettre à la didactique des langues, en étant de mieux en mieux documentée, de mettre à profit les découvertes issues de la recherche.

CHAPITRE 2

cadre théorique et recension des écrits

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) en enseignement-apprentissage a été au centre de discussions épistémologiques depuis deux décennies. En effet, nombreuses sont les questions qui ont émergé depuis leur arrivée dans le champ de la DLÉ et qui continuent à le faire au fur et à mesure que, d'une part, les avancées de la technologie présentent de nouveaux apports et d'autre part, que la recherche et la pratique en ont une meilleure connaissance, due à leur utilisation. Les questions émergentes ont particulièrement trait, encore aujourd'hui, à la place à donner aux TIC, à leur efficacité, à la planification, l'encadrement et le suivi d'activités les intégrant, et, bien sûr, aux avantages et aux limites des attributs multimédias présentant un intérêt particulier pour l'enseignement-apprentissage des langues.

Bien que toutes ces questions aient leur pertinence, nous nous concentrerons dans le cadre de cette étude sur l'utilisation de la communication médiée par ordinateur

dans sa réalisation *clavardage*¹ pour l'étude d'interactions en temps quasi réel entre apprenants hispanophones du français langue étrangère et locuteurs natifs francophones québécois, apprenants de l'espagnol.

Nous tenterons tout d'abord de tracer à grands traits les principales caractéristiques de la CMO comme outil dans le cadre d'une utilisation pédagogique en acquisition des langues, en nous basant sur les définitions faisant maintenant consensus et sur des recherches témoignant de cette utilisation sur le terrain. Puis, dans une deuxième partie, nous nous pencherons plus spécifiquement sur la réalisation clavardage de la CMO dont nous tenterons de cerner au plus près les caractéristiques, tant sur le plan linguistique que pédagogique. La troisième partie de ce chapitre abordera le champ très vaste de l'interaction verbale entre natifs et non natifs – l'exolinguisse - pour davantage délimiter le cadre de notre analyse. Il sera alors question des caractéristiques générales de l'interaction verbale en face à face, de l'ingénierie de la conversation telle que décrite par le champ de l'analyse conversationnelle européenne, qui fait école en ce domaine. Nous aborderons finalement, d'un point de vue interactionniste, un type particulier d'interactions verbales, celui survenant entre locuteurs natifs et non natifs d'une langue donnée, cœur de notre recherche, afin de mieux comprendre ce qui se passe lors de ce type d'échanges en présentiel. Enfin, dans une quatrième partie, nous aborderons les aspects reliés à l'interaction en absentiel, c'est-à-dire sous condition de non-visibilité mutuelle. Nous nous demanderons alors comment se réalisent les interactions exolingues autrement qu'en présentiel, notamment par le biais de la communication synchrone médiée par ordinateur.

¹ Terme que nous emploierons tout au long de ce travail en conformité avec la proposition de l'OQLF, en lieu et place du terme anglais *chat*, et de l'une de ses versions françaises *tchatte*. Il n'apparaîtra donc pas en italique par la suite.

PARTIE 1

LA COMMUNICATION MÉDIÉE PAR ORDINATEUR (CMO)

Principales caractéristiques et utilisation en DLÉ

La communication médiée² par ordinateur est « [...] tout échange écrit entre deux ou plusieurs personnes travaillant sur des ordinateurs différents » (Mangenot, 1999, p. 94). Warschaeur (1995) la définit plus spécifiquement comme « l'utilisation d'un ou plusieurs ordinateurs pour médier ou faciliter la communication entre deux ou plusieurs personnes ». Elle présente, selon ce chercheur, diverses caractéristiques que Esch (2000), dans une perspective d'acquisition des langues et de collaboration entre apprenants, résume et commente ainsi :

- 1) la CMO permet *la coexistence des deux formes de la langue*, puisque se situant à la croisée de « l'interactif » (domaine de l'oral où elle est utilisée dans un but de réalisation de quelque chose, donc pour sa fonction communicative) et du « réflexif » (qui relève plus particulièrement de l'écrit et de la fonction interprétative de la langue, donc métalinguistique). Selon Esch (2000), « [...] la communication médiée par ordinateur offre un environnement idéal pour apprendre la langue en l'utilisant, c'est-à-dire en faisant l'expérience de l'utilisation de la lan-

² En accord avec la position de Pankurst (1997), pour qui le terme *médiatisé* est un calque de l'anglais *mediated*, nous emploierons l'expression *communication médiée par ordinateur* (CMO) comme équivalence de *Computer Mediated Communication* (CMC), par opposition à *communication médiatisée par ordinateur*, traduction littérale de l'anglais, couramment usitée en français. La linguiste soutient que le terme *médié*, néologique mais ayant des racines en latin (*mediare*), en italien (*mediate*) et en français (*médiation*), traduit mieux, outre les considérations morphologiques, la notion vyotskienne de *médiation sémiotique*, où l'ordinateur tient véritablement le rôle d'outil médiateur modifiant « [...] indirectement le discours : il induirait la création d'autres formes, d'autres genres de discours. Dans cette optique, la communication est véritablement *médiée* grâce à (ou à cause de) l'utilisation de la machine-instrument-outil, et non plus simplement *médiatisée* ».

gue et en réfléchissant sur cette utilisation» (p. 2). La visée pédagogique qui sous-tend l'utilisation de la CMO importe plus que les caractéristiques techniques, c'est-à-dire qu'il faut offrir aux apprenants des tâches motivantes;

- 2) la CMO est un médium³ démocratique, par sa capacité de réunir plusieurs participants sur un réseau, ce qui en fait un média égalitaire où chacun peut participer et où, par rapport à une interaction en classe, par exemple, la participation de chacun est accrue. Esch (2000) note encore que la dynamique de la CMO pour les groupes est très différente de ce qui se produit en présentiel car, en règle générale, les participants ne se connaissent pas et n'ont pas accès aux informations contextuelles et sociales des autres membres. Dans ce type de communication, les effets paraverbaux (non verbaux, pauses, hésitations et réactions mimo-gestuelles propres à tout échange en présentiel) se trouvent neutralisés;
- 3) la CMO peut se réaliser n'importe quand, n'importe où⁴, d'où résulte une indépendance par rapport au lieu et au temps de communication (du moins pour la communication asynchrone). Tout apprenant peut donc rejoindre à tout moment un locuteur natif de la langue cible n'importe où dans le monde, ce qui en constitue, selon Esch, la caractéristique la plus remarquable, car elle « [...] fait exploser les contraintes du cadre physique traditionnel» (p. 4). La CMO permet, pour le développement de la langue, un cadre interactionnel d'où sont absentes les contraintes d'autres moyens de communication (poste ou téléphone, pour ce qui s'en approche). Elle manifeste cependant selon nous d'autres types de contraintes dont nous reparlerons;

³ Tel que nommé par l'auteur. Quant à nous, nous privilégions le lexème *média*.

⁴ Principes maintenant nommés *atemporalité et délocalisation*.

4) la CMO est *un accès aux ressources multimédias*, c'est-à-dire qu'elle permet d'accéder à des ressources multimédias pouvant faire l'objet de nouvelles créations : selon Esch, le « [...] vrai apprentissage se fait au cours d'activités où on fait l'expérience de l'exploration et de la création [...] » (p. 4). L'auteure remarque encore une fois ici que ce qui détermine l'utilité de l'accès aux ressources multimédias pour l'apprentissage des langues est et demeure la visée pédagogique qui sous-tend leur exploitation et le support offert aux apprenants pour « devenir les auteurs et créateurs de leur environnement et de leurs outils d'apprentissage (*Ibid.*) ».

Pour Chanier (2000), ces nouveaux outils de communication introduits par les réseaux informatiques offrent pour l'apprenant de langues :

- 1) *un élargissement du spectre des compétences langagières travaillées*, c'est-à-dire qu'il peut communiquer avec un auditoire exolingue plus large pour utiliser ses connaissances, élaborer des projets, participer à des « simulations sur objectifs spécifiques ». Il est placé dans un rôle plus créatif, selon l'auteur, puisque les repères socio-pragmatiques, culturels et même les stratégies de communication diffèrent du présentiel;
- 2) *la participation à une communauté d'apprentissage*, dans un type d'apprentissage plus social, avec des apprenants d'une même classe ou de niveau plus avancé et/ou des natifs d'un autre pays; la communauté peut s'étendre à des experts formateurs ou d'un domaine de connaissances spécifiques;
- 3) *l'évolution des situations d'apprentissage*, c'est-à-dire la suppression de la contrainte du présentiel par le réseau; la suppression, en asynchronie, de la

contrainte du temps d'apprentissage imposé; la possibilité de gérer l'apprentissage et d'améliorer la culture d'apprentissage de l'apprenant;

- 4) *l'évolution des procédures d'apprentissage*, c'est-à-dire que l'asynchronie offre la possibilité d'un temps de réflexion avant la réponse, de même que la possibilité de construire le message hors-ligne : l'apprenant y gagne une réduction de la complexité des processus de production langagière;
- 5) *la modification des contenus verbaux et non verbaux et des comportements des participants*, c'est-à-dire que « [...] les indices non verbaux sont soit absents, soit interprétés différemment par les participants » (p. 79), la non co-présence des participants venant modifier les repères paralinguistiques servant d'indices et sur lesquels les partenaires d'interaction en présentiel peuvent se reposer dans la construction du sens.

C'est ce dernier point qui nous intéresse particulièrement et nous nous y reviendrons plus en détails subséquemment. Notons encore, à l'instar des auteurs cités, que ces traits caractéristiques de la CMO font que ce type de communication a un effet certain sur la dimension culturelle : la quasi-abolition des contraintes spatio-temporelles due à la mise en réseaux et à la facilité de se mettre en contact avec le monde favorise la compréhension des autres cultures, particulièrement celle de la langue en voie d'acquisition.

Les modes de la CMO et leurs fonctions pédagogiques

Les deux grands modes de la réalisation de la CMO (synchrone et asynchrone) donnent lieu, pour chacun, à des façons spécifiques d'utilisation de la communication électronique. Nous diviserons donc, à la suite de Keating (2000), en trois grands modes les outils de la CMO, selon qu'ils sont *uni* - ou *multidirectionnels* ou de travail collectif. Les outils de la CMO se présentent donc selon les modes suivants :

- 1) *multidirectionnels*, qui incluent a) en asynchronie : le courriel, la conférence télématique, le groupe de discussion (*usenet*); b) en synchronie : le clavardage, la vidéoconférence (aussi nommée visiophonie ou visioconférence), la téléphonie Internet;
- 2) *unidirectionnels*, qui incluent : en asynchronie, le babillard, la liste de diffusion; les FAQ;
- 3) *de fonctions de travail collectif* (ou de travail partagé), qui incluent des fonctions comme le tableau blanc, le partage de logiciels, le transfert de fichiers et la navigation en collaboration. Ces fonctions permettent le travail collaboratif à distance sur une même tâche en même temps, c'est-à-dire en synchronie.

Chacun de ces modes présente des caractéristiques qui lui sont propres et qu'on peut utiliser en éducation en général, car la CMO est un outil qui peut servir l'apprentissage en autonomie, en semi-autonomie, en formation à distance dont elle est la composante de base. Nous nous attarderons ici aux modes de communication multidirectionnels, puisque ce sont ceux qui nous semblent les plus appropriés comme moyen complémentaire d'enseignement-apprentissage des langues dans le

cadre d'une formation en présentiel ou comme moyen de base en formation à distance.

L'asynchronicité

Il n'est plus besoin de présenter le courriel (courrier électronique) et ses caractéristiques définitoires. Il importe cependant de voir quelles sont les utilisations qu'on peut en faire en DLÉ. Le courriel, un outil de communication asynchrone, permet, dans un cadre didactique, des interactions entre enseignant et apprenants, mais aussi entre pairs, entre apprenant(s) et locuteur(s) natif(s); en bref, tout besoin de correspondance peut être servi par ce mode. Sur le plan pédagogique, il s'avère particulièrement intéressant pour lire et rédiger dans la langue cible, pour échanger des connaissances, adopter un rôle d'expert auprès d'un autre apprenant, envoyer des messages publics (par exemple l'enseignant à tout son groupe), travailler sur des documents en petites équipes (on aura recours au tableau blanc quand ce sera possible), correspondre avec des experts, etc. Comme le suggère Chanier (2000) cité plus haut, ses caractéristiques bien connues d'autonomie lui confèrent un avantage pour l'apprenant de langue : du fait de son mode écrit, le courriel encourage à communiquer une pensée précise (par rapport à l'oral, par exemple) et l'on peut y voir une occasion supplémentaire pour l'apprenant de prendre le temps de penser et de bâtir ses messages, ce qui n'est pas souvent possible en interaction en présentiel. D'un point de vue pédagogique, ce délai semble avoir une pertinence qu'il convient d'exploiter, bien que l'un des inconvénients de l'utilisation du courriel pour des échanges exolingues tiennent justement à ce que ce délai parfois trop long entre les messages (rétroactions de la part de l'enseignant ou du partenaire d'interaction) peut avoir un effet de démotivation. Il faut tenir compte de divers facteurs relevant à la fois du côté technique et de la (ou de l'absence de) « culture mé-

diatique » des apprenants, l'effet de paralysie de l'écriture au clavier - qui plus est dans une langue étrangère - pouvant encore avoir, chez certains adultes notamment, un effet de démotivation. L'une des qualités du courriel est qu'il présente aussi un intérêt particulier pour l'enseignant : il est possible de conserver trace des messages afin d'observer les progrès faits sur le plan linguistique, certes, mais aussi et particulièrement de percevoir les stratégies discursives mises en œuvre dans l'interaction et les acquisitions qui en seront ou non issues. On peut voir dans ce média une manière de suppléer au défaut obligé d'interactions en langue cible en classe de langue. Et pour peu que cette langue cible soit peu présente dans l'environnement, le courriel peut devenir un moyen efficace de susciter les interactions, même si elles demeurent écrites.

Proche du courriel, la conférence télématique (ou forum de discussion) est une forme de communication où sont affichés sur un même écran des messages envoyés à différentes dates et heures. Ce mode partage avec le courriel des traits caractéristiques : il est un média multidirectionnel et asynchrone, bénéficiant des avantages de la délocalisation et de l'atemporalité, tout comme le courriel. Mais la conférence télématique recouvre d'autres caractéristiques présentant selon nous beaucoup d'intérêt pour une utilisation en DLÉ, que ce soit pour l'enseignement en présentiel ou à distance (où elle est un élément essentiel). Elle est un espace collectif virtuel où l'on peut, selon des paramètres préalablement établis, interagir en tant que participant d'un groupe déterminé. Il s'agit donc d'un média multidirectionnel véritablement collectif. La conférence télématique est peut-être la meilleure représentation de la caractéristique de *média démocratique* que Warschauer (1996) reconnaît à la CMO : comme espace public (ou collectif) libre, elle offre un lieu où les apprenants peuvent en toute liberté s'exprimer de façon (en principe) égalitaire, sans considéra-

tion relativement aux données socioculturelles des participants. Elle permet aussi dans le même temps de bénéficier des apports des autres. Pour des apprenants de langue, ce média peut offrir sur le plan pédagogique des potentialités très intéressantes, par exemple en travail collaboratif autour d'un thème, pour la mise en commun de données ou de résultats de recherche d'information, etc. Ce média semble par ailleurs indiqué pour « faire parler » les apprenants, au sens d'interagir en langue cible (par exemple à partir d'un thème), faire dialoguer les apprenants, les faire échanger leurs points de vue. De plus, l'enseignant peut graduer les difficultés par les choix qu'il fera des thèmes et des activités autour de ce thème. Et même dans le cas où l'enseignement-apprentissage est réalisé en présentiel, l'utilisation de la conférence télématique semble un outil précieux, surtout chez des apprenants adultes ou jeunes adultes, car comme lieu démocratique, tous les apprenants peuvent s'engager, prendre des risques linguistiques, que ce soit par le biais de jeux de rôle, de débats, de mises en situation. L'important est que les activités reliées à l'exploitation pédagogique de la conférence télématique servent l'utilisation de la langue cible de façon contextualisée.

Une recherche en FLÉ (Goodfellow et Lamy, 1998) illustre bien ces propos sur les avantages pédagogiques attendus ou supposés de l'utilisation de la conférence télématique. Les auteurs y remettent en question précisément la valeur pédagogique de l'utilisation de ce média dans un but d'acquisition lexicale chez des étudiants de niveau universitaire, en misant sur l'interactivité et la possibilité de réflexion sur l'objet d'apprentissage, ici des questions lexicales. Cette recherche s'appuie sur deux concepts d'interactivité : celui de Warschauer (1998), qui adopte un modèle cognitif de la négociation du sens entraînant une modification du contenu des échanges et censée favoriser l'acquisition, et celui de van Lier (1996), qui adopte,

quant à lui, une position interactionniste selon un modèle socioaffectif, c'est-à-dire où la convivialité et les aspects affectifs caractérisant l'interaction sont pris en compte. Il est dit aussi que, dans ce type d'interaction, les participants sont égaux et les tours de parole partagés par tous également. Utilisant des modèles d'analyse de l'interaction en présentiel, les auteurs cherchaient donc en quoi le potentiel interactif de la conférence télématique pourrait 1) amener les participants à réfléchir sur leurs productions, 2) si cette interactivité pourrait être de nature à prolonger dans le temps les échanges, et 3) s'il y aurait, par la réflexion consciente, une augmentation de l'acquisition lexicale en langue cible. Bref, il s'agissait de voir si la conférence télématique s'avère un outil pertinent pour l'acquisition lexicale. Les auteurs ont observé que les échanges sur ce forum se sont divisés en trois types :

- 1) le type monologue, où l'interactivité s'apparente à la réponse à une consigne de type scolaire;
- 2) le type conversation, où les participants utilisent des marqueurs discursifs prouvant indéniablement l'interactivité des échanges, mais où les chercheurs en vain cherchent des traces de réflexion métalinguistique. Fait intéressant, et c'est l'une des raisons pour lesquelles nous rapportons ici cette recherche, les auteurs mentionnent que ce type de support, à cause de son asynchronie, « [...] milite contre l'acquisition telle que le modèle cognitif l'envisage » (p. 89) puisqu'une conversation étalée sur plusieurs jours ne peut entraîner une réflexion par le biais de la négociation du sens ou de l'attention portée à la forme, ceci, notent les auteurs, sans vouloir minimiser l'importance des facteurs socioaffectifs de cohésion apportés par la conversation. Ces résultats viennent nuancer ce que dit en général la littérature de l'avantage du mode asynchrone qui tendrait à favori-

ser la réflexion sur l'objet d'apprentissage grâce précisément au délai entre réception et réponse à l'auteur, n'obligeant pas de réponse immédiate comme dans la conversation naturelle et permettant la construction réfléchie d'une réponse;

- 3) le type conversation réflexive, enfin, où la réflexion et l'attention portée à la forme sont au cœur d'une conversation. Les auteurs concluent quand même que les facteurs combinés de l'acquisition étant présents dans les échanges télématiques asynchrones, ils sont à même de faciliter l'acquisition.

Il semble donc que même l'effet du « temps d'arrêt » de l'interaction ne vienne pas susciter obligatoirement de réflexion consciente sur l'objet d'apprentissage ou d'effet métacognitif, comme on aurait pu s'y attendre. On peut cependant penser que l'effet de guidage possible dans ce type d'interaction asynchrone par rétroaction serait de nature à entraîner de tels effets métacognitifs. À ce sujet, il ressort d'une étude (Blin et Donohoe, 2000) menée auprès d'étudiants universitaires en ingénierie travaillant à une tâche collaborative exolingue en tandem où ont été examinés certains des processus de collaboration mis en œuvre par les interactants, que ces derniers éprouvent une certaine difficulté à assumer le rôle d'experts (guide et correcteur) auprès de leurs partenaires alloglottes. Il est nécessaire, disent les auteurs de la recherche, que les étudiants soient formés au « guidage de leurs partenaires dans le développement de leurs compétences langagières » (comme dans les projets *Tandem* où ils doivent passer alternativement d'un rôle d'expert de leur L_1 à celui de novice de la L_2). C'est là une difficulté connue de l'apprentissage en tandem, de même que la constance dans les échanges. Cette difficulté des apprenants à prendre le rôle d'experts de leur L_1 est d'ailleurs intéressante à noter, puisque l'un des

aspects souvent invoqués en faveur de ce mode de communication en temps réel est précisément l'aide en tant qu'expert que devrait être en mesure d'apporter le locuteur natif, et qui ne s'avère pas automatiquement. On peut penser que ce travail d'entraide entre locuteurs de langues différentes, destiné à développer les compétences tant linguistiques, culturelles que communicationnelles, peut peut-être sembler astreignant à la longue, les protagonistes n'étant pas forcément pédagogues ou experts parce que locuteurs natifs. C'est une difficulté révélée par l'utilisation de la CMO qu'il eût peut-être été plus difficile à détecter autrement, car la CMO place les acteurs de la communication dans des situations inédites.

La synchronicité

Les réalisations synchrones sont une autre manifestation de la CMO, à haut potentiel d'interaction puisqu'il s'agit de direct, de simultanéité - ou plutôt de quasi-simultanéité. Le clavardage, l'outil synchrone le plus connu, permet de communiquer en temps quasi réel par écrit. Il est aussi nommé, selon les endroits et les cultures locales, *téléconférence textuelle synchrone*, *bavardage*, *séance d'échange en direct*, *chat*, *tchatte* pour n'en nommer que quelques-uns. Le clavardage peut se pratiquer à grande échelle (public et pour de larges auditoires), ce qui n'a que peu d'intérêt pédagogique (Keating, 2000) ou en privé, lorsqu'on le veut restreint à un auditoire ciblé, de deux ou plusieurs (quelques) personnes que l'on « invite » à participer à la conversation. C'est cette version qui présente un potentiel pédagogique, surtout pour la collaboration à distance.

Pédagogiquement, le clavardage peut être utilisé de façon complémentaire aux modes asynchrones. On l'exploitera dans une optique « utilitaire », particulièrement pour de l'encadrement et du dépannage technique en formation à distance, pour

amorcer des activités de socialisation entre les participants (Keating, 2000), mode plus rapide et plus spontané que les modes asynchrones, plus rarement pour des activités d'apprentissage proprement dites. La caractéristique principale du clavardage est la rapidité : il s'apparente au présentiel pour l'échange conversationnel, sans toutefois que soient présents les éléments contextuels et paralinguistiques propres au présentiel. En DLÉ, l'utilisation du clavardage peut présenter certains avantages reliés à la caractéristique de synchronicité : lire et écrire en langue cible sans le temps de réflexion octroyé par le mode asynchrone peut faire partie d'activités planifiées en ce sens. Comme il s'apparente à la conversation en présentiel, on peut l'exploiter comme outil de débat - un peu comme on le ferait en classe de langue - où l'apprenant sera convié à émettre des commentaires ou des opinions de façon brève mais selon un rythme propre au conversationnel. On peut aussi amorcer des séries de rencontres virtuelles avec des locuteurs natifs de la langue cible. Nous pensons cependant que ce type d'activités ne convient pas à des débutants, car à la difficulté de l'utilisation de la langue cible comme en situation réelle, c'est-à-dire selon un rythme « naturel » de conversation, il faut joindre celle de l'utilisation du clavier pour « parler » : tout le monde n'a pas la même habileté et cela peut avoir un effet paralysant pour certains. Ce problème peut aussi apparaître chez des apprenants plus avancés, car l'habileté au clavier n'est pas affaire d'apprentissage d'une langue. Il faut donc tenir compte de ce facteur au moment d'intégrer ce mode comme activité linguistique d'exercisation.

Principales caractéristiques linguistiques de la CMO

Comme le souligne si bien Maroccia (1999, p. 17), Internet « [...] a moins fait naître de nouvelles formes de communication écrite qu'il n'a modifié certaines caractéristiques de formes déjà connues ». C'est ainsi que cette façon de communiquer - de « parler » ni plus ni moins - par clavier interposé, jointe à la rapidité obligée par ce mode a entraîné des modifications importantes en termes linguistiques : on peut dire qu'il y a un langage propre à la CMO, une « culture du clavardage » déjà bien ancrée (principalement chez les jeunes).

De façon générale, on reconnaît de la langue de la CMO qu'elle est une communication caractérisée par de *l'écrit oralisé*, parce que se manifestent certaines caractéristiques de l'oral dans l'écrit et de *l'oral scripturé*, parce que le canal écrit (clavier) exerce obligatoirement l'influence de l'écrit sur l'oral. C'est ainsi qu'on peut parler de *conversation écrite*, dont l'expression nous vient de Rheingold (1995; cité par Maroccia, 1999, p. 17), pour caractériser les échanges issus d'Internet, qu'ils soient le fait de la synchronie ou de l'asynchronie. Pour Maroccia (1999), « la CMC⁵ semble être une forme de communication écrite calquée sur la communication orale, dont elle emprunte certaines caractéristiques et 'simule' celles qu'elle ne peut reproduire» (p. 94). La recherche en linguistique pragmatique a mis en lumière les caractéristiques linguistiques et extralinguistiques générales de la CMO, que ce soit en temps réel ou différé :

⁵ Ainsi nomme-t-il la CMO. Cette appellation est, rappelons-le, une traduction littérale de l'anglo-américain, mais certains auteurs européens la choisissent pour son « acception », estiment-ils, plus universelle. Il est tout de même à noter que dans la littérature francophone, la dénomination CMO telle que Panckurst l'a proposée fait de plus en plus d'adeptes.

- il s'agit d'un mode de transmission écrit (sauf pour la visioconférence)⁶;
- la communication électronique donne « l'illusion de la synchronicité » et induit une sorte « d'exigence de la rapidité », ce qui a pour effet qu'on utilise des façons de faire propres à l'oral en usant de formes qui n'ont pas cours dans d'autres types d'écrits (Panckurst 1999a, p. 64); ce sont les deux aspects qui orientent et conditionnent le plus l'écrit médié par ordinateur;
- la CMO offre une rapidité de traitement entre émission et réception (courriel par rapport à envoi postal);
- l'utilisation de l'écrit électronique amène un relâchement des critères formels dans l'écrit, telles les formules d'interpellation/salutation; le courrier électronique en est l'exemple le plus frappant, où la structure même du péritexte⁷ donne les informations nécessaires à porter à la connaissance du destinataire, ce qui exonère l'expéditeur des formules de présentation traditionnelles et même de sa signature; on observe aussi un relâchement dans les critères structurels, tels les paragraphes introductif/conclusif (Cusin-Berche, 1999). L'essentiel est le but communicationnel, l'objet de l'envoi;
- le langage du clavardage rappelle, particulièrement dans le clavardage public et le *texto*⁸, le cryptage linguistique du type verlan ou argot, reflétant la culture des utilisateurs, rétablissant la notion de clan, d'appartenance, de microsociété avec

⁶ Aussi nommée vidéoconférence, visiophonie. Dans tous les cas, il s'agit de la vidéo combinée à l'audio en temps réel ou quasi réel. Le Grand dictionnaire terminologique (GDT) donne comme synonymes : visioconférence *par* Internet / *via* Internet; vidéoconférence *sur* Internet / *par* Internet.

⁷ Cusin-Berche (1999) introduit la notion de *péritexte* pour désigner les informations de l'en-tête du courrier, rubriques automatiques fournies par le logiciel : destinataires (direct(s) et indirect(s) ou en copie, date de l'émission, heure, objet de l'envoi. Ce terme traduirait la notion équivalente de celle de *paratexte* épistolaire.

⁸ Le *texto* est l'autre appellation de « langage SMS » qui a cours sur la téléphonie mobile, particulièrement en Europe et dont Anis (2002) fait une très intéressante étude.

ses codes (Anis 2001; 2002); on peut y déceler l'importance de l'aspect socioaffectif. Les facteurs temps et groupe (pour les *chats* collectifs) accentuent les particularités linguistiques des messages (Anis, 1999);

- il y a, selon Anis (1999), une norme locutoire, une norme scripturale; l'écrit conversationnel s'exonère souvent des deux;
- la langue de la CMO entraîne un partage des rôles traditionnels entre l'écrit et l'oral : l'affectif, le relationnel passent en général par l'oral (Anis, 1999); selon cet auteur, on a souvent une « vision étroite et idéalisée de l'écrit, identifié au texte publié, élaboré dans la durée et corrigé par des professionnels » (Anis, 2001). Mais il existe ce qu'il nomme « la face cachée de l'écrit », celle qui est non normée et « invisible socialement » (listes de courses, mots amoureux qu'on laisse sur la table ou sur le réfrigérateur), comme il y a différents types d'oral (conférences, lecture de nouvelles, discours intime, etc.). L'écrit traditionnel, le normé, le revu et corrigé et donc publiable, nous fait oublier ces autres types d'écrits, remis sur la sellette grâce à la CMO, qui devient, contrairement aux autres types d'écrits, le carrefour de tous les modes. Toutefois, nous n'avons pas l'habitude de l'écrit familier, et c'est cela qui donne, selon l'auteur, l'effet oralisant;
- la communication médiée utilise des procédés linguistiques anciens et se les réapproprie - rébus, orthographe simplifiée, abréviations : le fonctionnement est typique de l'oral, tout concourt à pallier l'absence sensorielle de la communication médiée par ordinateur. Il y a véritablement une « *mise en scène de la conversation* » grâce à l'apparition de *chats* multimédias avec éléments iconiques visuels et sonores (Anis, 1999).

Ce sont là quelques-uns des traits de la spécificité de la communication médiée par ordinateur sur lesquels s'entendent les auteurs qui s'en sont préoccupés et qui en font un genre discursif nouveau. On est face, non pas à un nouveau langage comme il est souvent argué, mais à une variation de la langue. Cette variation est principalement due aux conditions matérielles de la communication, conditions venant modeler fortement la forme linguistique des messages.

Pour ce qui a trait au français, Anis (2002) avance qu'il s'agit du développement d'une nouvelle variété dont l'écrit est marqué par son côté brut, c'est-à-dire sans relecture, familier, affectif où l'expression des sentiments incite au relâchement du contrôle, ludique parce qu'on s'exprime par le biais de la néographie⁹, du jeu de mots et, finalement, socialisant, où la fonction phatique domine et où le code donne l'impression d'une appartenance à un clan, à un groupe, à une microsociété. On peut raisonnablement supposer que ces caractéristiques sont plus ou moins généralisées dans toutes les langues voguant sur le réseau, avec des variations propres à chacune : nous avons en effet pu constater que ce que l'on observe pour le français est aussi vrai pour l'espagnol¹⁰. Chaque langue subit les mêmes types de variations, car elles sont dues à la rapidité des échanges - ce qu'on a nommé plus haut l'exigence de la rapidité - de ce type de communication et à l'illusion de la communication en temps réel (et s'y ajoutent des considérations d'ordre économique pour le texto).

⁹ Anis entend par *néographie* « [...] sans jugement de valeur, ni positif, ni négatif, des graphies qui s'écartent délibérément de la norme orthographique » (1999, p. 86).

¹⁰ Voir à ce propos pour l'espagnol les écrits de J. Olmedo Ramos (2001) et de L. Gómez Torrego (2001).

EN GUISE DE SYNTHÈSE

Nous avons vu dans cette section que la CMO, média de communication via Internet, présente des caractéristiques d'atemporalité et de délocalisation et qu'elle est un média qui présente des potentialités d'exploitation didactique. Pour la DLÉ, la CMO représente un outil de plus dans l'éventail des ressources didactiques : elle permet à l'apprenant de langue de s'inscrire dans une communauté d'apprentissage en autonomie ou en semi-autonomie, d'adopter un rôle plus créatif dans son apprentissage, d'utiliser les ressources linguistiques de son interlangue pour la faire évoluer. Il y a deux grands modes de réalisation de la CMO, en asynchrone (en différé), et en synchrone (en quasi-simultanéité), qui donnent lieu chacun à des utilisations pédagogiques différentes. Le courriel, le plus répandu des modes asynchrones, s'avère un outil utile en DLÉ puisqu'il permet l'utilisation de la langue cible entre divers interactants en permettant la construction réfléchie des messages qui peuvent être entre pairs, entre enseignant et apprenant(s), avec des locuteurs natifs de la langue cible. Certaines études se sont penchées sur les potentialités que présente ce mode de communication en DLÉ.

Dans sa réalisation synchrone, la CMO présente des caractéristiques également exploitables en DLÉ, bien que dans un cadre différent. Le clavardage, l'une des réalisations les plus connues de la CMO synchrone, permet l'utilisation de la langue « en direct », sans le temps d'arrêt qu'oblige le courriel : la communication se fait en quasi-simultanéité. Ce mode est pour cela utilisé davantage dans un contexte d'enseignement à distance, à des fins d'encadrement ou de dépannage technique. Le clavardage s'apparentant à la conversation, il peut être exploité comme outil de « conversation à distance » : débat, échange d'informations, rencontres virtuelles avec des locuteurs natifs de la langue cible, toutes activités demandant d'être bien

encadrées. Le mode synchrone est caractérisé par la facilité d'accès, la rapidité et l'exigence de la rapidité, mais aussi par l'illusion de la présence de l'interlocuteur.

PARTIE 2

UN CAS DE FIGURE DE LA CMO : LE CLAVARDAGE

Le clavardage

Mode de communication techniquement facile d'utilisation, le plus souvent d'accès gratuit en autant que l'on ait un serveur, permettant de surcroît une interaction en temps quasi réel par le biais du canal écrit¹¹, possibilité d'échanges collectifs ou privés : ces propriétés réunies font que le clavardage manifeste des caractéristiques linguistiques particulières, et de façon plus accentuée que pour le courriel¹², qui a été le premier mode à être étudié pour ses aspects linguistiques nouveaux. Comme on l'a vu, la langue du clavardage, plus typique, se trouve très fortement marquée par l'oral, du fait de son fonctionnement hybride, car empruntant la voie de la communication orale mais se réalisant par le canal écrit. C'est ce qui en fait le mode électronique s'apparentant le plus à la conversation naturelle en présentiel. Il est convenu de nommer *écrit conversationnel* le « produit » de ces échanges. En fait, l'expression *conversation écrite* traduit bien selon nous l'aspect interactionnel de l'objet, l'écrit conversationnel étant son pendant linguistique.

¹¹ Notons qu'on trouve maintenant sur les logiciels de conversation (tels Yahoo, MSN, AOL par exemple) des possibilités audio, mais il demeure encore majoritairement un mode conversationnel écrit.

¹² Mode de communication dont la linguistique a déjà esquissé un portrait des particularités discursives.

Revenons donc à cette notion de « conversation écrite », centrale pour notre recherche. Elle peut s'avérer problématique puisque fortement caractérisée par l'hybridité oral/écrit. Comme le rapporte encore Anis (1999), dès ses premières manifestations, certains chercheurs ont tenté de la qualifier. Ainsi, pour Debyser (1989, cité par Anis, 1999, p. 74), la question était de savoir s'il s'agit là *d'oral scripté* ou *d'écrit oralisé* quand, pour Jeay (1991, cité par Anis, 1999, p. 74), il s'agit plutôt d'un « *parlécrit* ». En tout état de cause, c'est toujours la notion du mélange des deux modes, écrit et oral, qui est au cœur de la question de la communication médiée par ordinateur et du genre discursif inédit auquel elle donne lieu. Nous adoptons l'expression *conversation écrite*, qui semble faire consensus chez les chercheurs, et qui nous apparaît le mieux traduire le type d'interaction verbale issue d'échanges synchrones ainsi que le concept de « l'illusion de la conversation orale » malgré la non co-présence des interactants. Nous adopterons aussi l'expression *écrit conversationnel* pour nommer l'obligation de l'utilisation du code écrit comme mode de transmission du ou des message(s), dont le produit est le texte conversationnel, car il s'agit là de deux phénomènes, liés, mais distincts. Ce sont ces deux expressions, l'une étant la résultante de l'autre, que nous utiliserons tout au long de cette recherche pour parler des interactions par clavardage privé.

Puisque nous avons plus haut établi une distinction entre clavardage « collectif » et « privé », l'un se pratiquant à grande échelle dans les salons de bavardage anonymes, et l'autre étant le fait d'une pratique ayant une fonction moins ludique répondant plutôt souvent à un objectif communicationnel spécifique, nous voulons ici faire aussi une distinction quant au « mode ».

En effet, que les échanges par clavardage soient de nature collective, donc publique, ou privée, on les désigne par la même dénomination : clavardage, plus généralement *chat*, ou *conversation électronique*. Or, il nous apparaît que ces deux usages issus de la même technologie – puisque c'est la technologie qui « définit » ici le mode communicationnel - correspondent en pratique à des *genres discursifs* différents. L'un est public, anonyme parce que fonctionnant sous pseudonyme, et, sur le plan énonciatif, obligatoirement polylogal. L'autre est de nature privée, se rapproche davantage de la conversation naturelle, et relève plus du dialogal. Il faut ici apporter une distinction terminologique concernant le terme dialogue. Selon Kerbrat-Orecchioni (2002, dans Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.179), le terme *dialogue*, signifiant au départ « entretien entre deux ou plusieurs personnes », aurait subi un glissement de sens dû à la confusion engendrée par la ressemblance entre les préfixes *dia-* signifiant « à travers », c'est-à-dire « une parole qui circule et qui s'échange » et *di-* signifiant « deux ». On y explique en effet que ce glissement est révélateur d'une tendance généralisée « à assimiler la communication à l'échange dyadique, considéré comme la forme prototypique de tout échange communicatif, bien que ce n'en soit pas la forme la plus fréquente » (Kerbrat-Orecchioni (2002, dans Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.179). C'est ainsi qu'on en est arrivé à former, à partir de la racine *-logue*, des mots comme *dilogue*, *trilogue*, *polylogue*, néologismes destinés à désigner le type d'échange dont il s'agit selon le nombre de locuteurs impliqués (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 179) pour conserver son sens original à *dialogue*. Nous employons donc ici *dilogal*, dans le sens d'échange dyadique, même s'il peut arriver que l'échange se fasse à plus de deux interactants (donc polylogal), mais nous tenons à faire ressortir la distinction avec le clavardage collectif (qui peut aussi se produire en privé, à l'intérieur du salon au cours d'un échange

collectif, à la demande de l'un des membres du salon à un autre [par la mention PV]).

Si dans les deux modes circule et s'échange effectivement la parole, ils diffèrent assurément dans les objectifs communicationnels d'un genre à l'autre, ce qui entraîne des différences notables tant sur le plan linguistique qu'interactionnel, ces deux faces liées de l'interaction. On trouve encore dans le *Dictionnaire de l'analyse du discours* (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.142), sous la rubrique *Conversation*, que l'élément qui détermine ce qui est de l'ordre de la conversation par rapport à d'autres types d'interactions est l'objectif poursuivi par l'interaction. Si l'échange se limite à « converser pour converser », on le dit à *finalité interne*, c'est-à-dire que son objectif est la rencontre pour elle-même. C'est le cas, nous semble-t-il, du clavardage collectif, que l'on pratique dans des salons de bavardage prédéterminés, dont on peut dire des échanges qu'ils poursuivent un objectif interactionnel plutôt ludique, et dont il est difficile de suivre le propos, souvent « décousu ». De plus, ces échanges se passent à plusieurs participants, les tours de parole y sont chronologiques plutôt que répondant à une logique conversationnelle d'alternance¹³; il y a multiplicité des interactions et des voix énonciatives. En voici un exemple, extrait d'un salon thématique public sur AOL¹⁴ :

C23985 : *i general pour annie siou plait*
 C23985: *ALEX IGNORE SES MESSAGES A L'AUTRE DINGUE(c'est lui qui commence)*
 Fd A :
 CP8 : *On s'en fous, Fou. Fiche-leur la paix.*
 Casino : *FdeA : alors ecoute moi si tu continue ton ordie je te le pourri*
 Sp : *fou tu as kel age pour dire "c lui ki commence" ?????*

¹³ Il sera question plus loin de la notion *d'alternance des tours de parole* qui est l'une des composantes de l'interaction verbale et même l'une des conditions pour qu'il y ait interaction.

¹⁴ Les noms des participants à cette conversation par clavardage dans un salon public de AOL ont été transformés.

Al : ????????????
 Sp : *on se croirais à la maternelle là*
 Sp : *t**
 CP8 : *C'est clair.*
 FdeA : *une fille qui l'a jamais vu ce prépubaire est jaloux et insulte*
 C23985 : *IL A 25 ans*
 CP8 : *Et alors???*
 Al : *oué il a 25 ans le pauvre*
 Sp : *25 ans ?????????????? =O*
 CP8 : *Normal qu'il défende sa chérie!!!*
 Al : *oué et moi 22 et je suis moins bete*

Figure 1. Extrait de « AOL Canada – Français – en français SVP ». Le 31 juillet 2003, 11h43

Comme on peut le constater, ce bref extrait conversationnel présente des propos assez ludiques ainsi qu'une multiplicité de sources énonciatives.

Dans le cas du clavardage privé, les échanges sont davantage le fait de « conversations » à distance s'apparentant à la conversation téléphonique, de nature plus dialogale. Notons qu'il peut aussi être polylogal puisque certains logiciels de clavardage permettent d'inviter d'autres interactants à partager la conversation électronique, mais ce n'est cependant pas la norme comme c'est le cas dans les salons publics. L'objectif d'interaction de la conversation écrite privée est souvent à *finalité externe* – nous entendons par là que le clavardage privé peut être fonctionnel, en ce qu'il permet, comme l'appel téléphonique, de prendre/confirmer un rendez-vous, demander/donner un renseignement, une information, échanger des commentaires, discuter d'un thème, etc., même si parfois il peut être de nature interne, c'est-à-dire « sans utilité directe immédiate » (Traverso, 2002, cité dans Charaudeau et Maingueneau, 2002, p.142) où l'on converse par simple plaisir. Voici un exemple de ce type de conversation tiré de notre corpus de correspondance personnelle :

S1	<i>My?</i>
S2	<i>Allo</i>
S1	<i>salut</i>
S1	<i>j'ai oublié de te demander le nom de la petite merveille que tu m'as montrée et aussi où on se la procure...</i>
S2	<i>B. a pris ça chez Microbytes mais il y en a dans tous les magasins d'informatique (genre future shop ou autre). Je crois que 65\$ c'est le prix en spécial. Ca s'appelle un flashdisk USB.</i>
S1	<i>pis ça marche aussi sur mon ibm ?</i>
S2	<i>n'importe quel ordi avec une prise USB</i>
S1	<i>merci bien</i>
S2	<i>de rien</i>
S1	<i>bye</i>
S2	<i>Chao</i>

Figure 2. Extrait d'une conversation à finalité externe

On peut constater dans ce bref passage que le but communicationnel est une demande d'information à propos d'un produit. Cet échange faisait suite à une rencontre un peu plus tôt où il avait été question de ce nouveau produit. La demande d'information aurait tout aussi bien pu se réaliser par téléphone mais le clavardage présente, en plus de l'immédiateté – pour peu que l'on sache l'interlocuteur en ligne – l'intérêt de la rapidité et de l'efficacité. Ici l'échange est court, va droit au but communicationnel et se termine avec l'obtention de l'information attendue, en plus des formules de politesses propres à l'échange verbal.

Le clavardage privé est aussi de nature plus « conversationnelle », c'est-à-dire que sur le plan interactionnel, les tours de parole répondent à la logique d'alternance conversationnelle (même s'il y a souvent chevauchement dû à la quasi-simultanéité et à l'illusion de la simultanéité) comme nous pouvons le constater dans l'exemple cité et que sur le plan énonciatif, il suggère une construction du sens dans

l'échange : le but communicationnel est la raison de l'échange. Ici, il s'agissait d'une demande d'information.

Pour ces raisons, nous pensons que le « mode synchrone clavardage » porte en lui-même deux types de réalisations entraînant de ce fait deux genres discursifs dont certaines caractéristiques seulement leur sont communes. Et, bien que n'entre pas dans le cadre du présent travail l'objectif de décrire le détail cette langue particulière utilisée sur le réseau¹⁵, il nous semble cependant approprié d'en présenter quelques grands traits en tableaux, puisqu'il n'est pas exclu que certains éléments de la « culture clavardage collectif » transparissent dans les corpus que nous utiliserons dans cette recherche, où il ne sera cependant question que de clavardage de nature privée. Nous nous basons majoritairement pour ce faire sur les travaux européens de description linguistique, particulièrement sur ceux de Anis (1999, 2000) puisque c'est ce qui nous semble le plus complet pour le français.

De quelques usages de l'écrit conversationnel en contexte de clavardage

Les caractéristiques formelles de l'écrit conversationnel sont, selon Anis (2002), l'oralité, l'abréviation, sous toutes ses formes (troncation, réductions (apocopes, aphérèses, etc.)), l'iconicité (binettes¹⁶, *smileys*, étirements graphiques, etc.). Nous voulons présenter ici quelques exemples d'usages de la langue française ayant cours sur le réseau, recueillis et classifiés par ce chercheur. Toutes les catégories citées ici ainsi que leurs exemples (à l'exception des exemples du français

¹⁵ Voir pour des études complètes à ce sujet les excellentes analyses de Anis (1999; 2001; 2002), de Pankhurst (1998; 1999) et de Pierozak (2000).

¹⁶ Terme suggéré par l'Office québécois de la langue française (OQLF) en remplacement de *émoticone*.

ayant cours sur le réseau, recueillis et classifiés par ce chercheur. Toutes les catégories citées ici ainsi que leurs exemples (à l'exception des exemples du français québécois) proviennent donc de données des diverses études faites par Anis (1999-2002) sur corpus de texto (SMS) et de clavardage (Voilà Chat). Nous les avons regroupées en tableau pour une saisie rapide, même s'il ne s'agit pas de l'essentiel de notre propos. Comme ces corpus émanent d'études européennes, les exemples plus québécois sont le fait de transpositions à partir des patrons relevés par les études des procédés linguistiques observés.

Les caractéristiques linguistiques du clavardage

Les néographies : la variation graphique

Les néographies désignent les graphies s'écartant délibérément de la norme orthographique. Les traits saillants en sont, tels qu'illustrés dans les tableaux suivants : les réductions graphiques, les réductions avec variantes graphiques et les étirements graphiques.

Tableau I
Les réductions graphiques

Réductions graphiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abrègement en caractères /ou/ sélection des graphies proches du phonétisme (allographes de formes standard) <i>Ex. : L et l = 2 allographes du même graphème [l]</i> 	<p>Réduction de qu en [k] dans <i>qui, que, quoi, quand</i></p> <p>- ki / ke / koi / kan* « <i>tu as kel age ?</i> »</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Substitution de k = c // z = s 	<p>- kom = comme - biz = bise</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Chute des e instables 	<p>- vit = vite - grav = grave</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chute des mutogrammes en finale 	<p>- é = et - pa = pas - salu = salut</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simplification des digrammes / trigrammes 	<p>- ossi = aussi - ocun = aucun - bo = beau</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simplification de la morphologie verbale 	<p>- é = est - répondé = répondez - c = c'est « <i>c toi ki...</i> » - Féfret = il fait froid (qc)¹⁷</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déconstruction de « oi » 	<p>- moua = moi</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emprunt du digramme « oo » de l'anglais 	<p>- bizoo = bizou</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduction avec compactage 	<p>- cé = c'est - keske = qu'est-ce que - mapelé = m'appeler</p>

¹⁷ On trouvera la mention (qc) pour les exemples du français québécois et (fr) pour ceux du français hexagonal.

Tableau II
Les réductions avec variantes graphiques

Réductions avec variantes phonétiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrasements phonétiques 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Chais = je sais</i> (en québécois : <i>ché</i>) - <i>chui = je suis</i> (en québécois : <i>chu</i>)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Squelettes consonantiques : <i>consonnes ont une plus grande valeur informative que les V. Reconnaissance facile des mots courants</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>tt = tout</i> - <i>ds = dans</i> - <i>lgtps = longtemps</i> « <i>moi, j'en boufferai tt le tps</i> »
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Syllabogrammes et rébus : <i>lettres et chiffres utilisés pour représenter une syllabe homophone, même si l'identité du mot se perd</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>l = elle</i> - <i>d = des</i> - <i>g = j'ai</i> - <i>m = m'aime</i> - <i>t = t'es</i> - <i>oqp = occupé</i> - <i>nrv = énervé</i> - <i>2m1 = demain (fr)</i> - <i>abi1to = à bientôt</i> - <i>7tu vrè = c'est vrai</i>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logogrammes : <i>utilisation de signes-mots et de séquence de signes-mots</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>1 = un</i> - <i>2 = deux</i> - <i>+ = plus</i> - <i>a+ = à plus</i> « <i>@+ tout le monde</i> »
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sigles 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>mdr = mort de rire</i> - <i>lol = laughing out loud / lots of luck</i> - <i>asv = âgelsexe/ville</i>

Tableau III
Les étirements graphiques

Étirements graphiques	Procédé spécifique au chat* parce que nécessitant la souplesse de l'ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> - <i>je t'aiiiiiiiiiiiiiiiiiime</i> - <i>wooooooooooooooooow!</i> « <i>GROGNONNNNNNNNNNN</i> »
------------------------------	--	--

Des particularités morpholexicales

L'identité visuelle et les frontières du mot sont affectées (Anis, 1999) dans la langue de l'écrit conversationnel médié par ordinateur. L'automatisation de certaines graphies fait qu'elles deviennent des allomorphes, c'est-à-dire des variantes. Certains sigles se lexicalisent, tel ce ASV (Âge/Sexe/Ville) : « *Ton ASV, stp merci* ».

Tableau IV
Les tronctions

<p>Tronctions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Procédé d'abréviation en supprimant les syllabes finales (apocope) = prof // <u>prof</u>esseur • ou en début de mot (aphérèse) = bus // <u>autobus</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - ordi = ordinateur - lut = salut « comme d'hab » « tu crois que t le seul ? »
--------------------------	---	---

Tableau V
Les anglicismes

<p>Anglicismes</p>	<p>Très fréquents :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ dans vocabulaire de la COM 	<ul style="list-style-type: none"> - chatter = clavarder - kick = chasser du canal « chatez cool »
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ dans le « langage jeune » 	<ul style="list-style-type: none"> - kiss = nom; verbe « ravie q on é pu se see » « I hope que tu vas bien biz »

Tableau VI
Les onomatopées

<p>Onomatopées</p>	<p>Fréquentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ tiennent lieu de segments phrastiques, ▪ renforcées par des étirements graphiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Mouarf - Mouhahaha - arfff
---------------------------	--	---

Des particularités morphosyntaxiques ¹⁸

Tableau VII

La négation

Négation	négation en <i>ne ... pas</i> : tendance à la réduction (suppression de <i>ne</i>)	- <i>i (y) viendra pas l po</i> * à noter : le <i>pas</i> [pa] devient fréquemment <i>po</i> [po] par reproduction d'un certain oral (corpus Pierozak)
-----------------	---	---

Tableau VIII

Les pronoms

Pronoms	Tendance à la • substitution de <i>nous</i> par <i>on</i>	
	▪ réduction/suppression (essentiellement ceux de 1 ^{er} /2 ^e personnes)	- <i>'vais voir.</i> - <i>'voudrais pas te décevoir</i> - <i>pis t pas just married, tooa ?</i> - <i>tas pas de dignite donc ?</i> - <i>pouvez pas m'aider un peu ?</i>
	▪ réduction totale de <i>il y a / il faut</i> (des séquences facilement identifiables) :	- <i>y'en a qui [...]</i> - <i>fo de tout pour faire un monde</i> - <i>fallait trouver les différences</i>

¹⁸ Ces caractéristiques, qui sont souvent celles que l'on attribue à l'oral, ont été relevées par Pierozak (2000) qui s'est particulièrement intéressée aux pratiques discursives des internautes.

Tableau IX
Le système temporel

<p>Système temporel</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendance à la simplification ▪ D'ordre général, ce sont les conditions d'énonciation du temps réel – donc de l'oral – qui prédominent 	<ul style="list-style-type: none"> • Prédominance du présent et du passé composé • Présence du futur et substitution avec conditionnel présent particulièrement des verbes fréquemment utilisés : <i>aimer et souhaiter</i> • Traces d'imparfait, subjonctif présent ou de passé simple uniquement dues à des contraintes d'ordre syntaxique (par ex. : utilisation de conjonctions comme <i>pour que</i>; • Absence remarquable de ces dernières catégories, présent et passé composé étant les temps les plus utilisés à l'oral.
--------------------------------	--	---

Comme ces quelques tableaux récapitulatifs le laissent voir, l'écrit conversationnel constitue vraiment un genre à part, inédit. Ce qui le caractérise au premier plan en synchronie est, selon Anis (1999, p. 90), une « plasticité et une hétérogénéité trop souvent méconnues » où :

- chaque marque graphique symbolise des parties de messages qui passent ou passeraient autrement à l'oral : un regard, un sourcil levé, des phatiques, etc. ;
- la recherche d'expression et d'affirmation de soi prend le pas sur la norme scripturale;
- la pression du temps et l'économie de gestes génèrent abréviations et omissions de certains signes de ponctuation (ponctuation marginalisée, souvent utilisée comme dans la bande dessinée) qui ont moins d'importance que la recherche d'expression;

- on voit l'émergence de normes locales;
- on peut trouver des traces de la diversité francophone.

EN GUISE DE SYNTHÈSE

Dans cette section, il a été question des caractéristiques linguistiques de la langue de la CMO. La langue ayant cours en communication médiée par ordinateur est généralement très fortement marquée par l'oral puisqu'elle procède à la fois de l'oral et de l'écrit, car, bien que s'apparentant à la conversation orale, elle transite par l'écrit pour se réaliser. On parle fréquemment d'*écrit oralisant* pour la caractériser. Cette caractéristique en fait le mode électronique s'apparentant le plus à la conversation naturelle en présentiel.

Nous avons résolu de nommer *conversation écrite* le produit des conversations électroniques par clavardage, car elles tiennent également compte du concept de « l'illusion de la conversation orale » malgré la non co-présence des interactants. Pour rendre compte de l'obligation de l'utilisation du code écrit comme mode de transmission du/des message(s), nous avons adopté l'expression *écrit conversationnel*.

Nous avons vu que le clavardage peut se réaliser selon deux modes : le public, où il y a une multiplicité de voix énonciatives, est anonyme parce que fonctionnant sous pseudonyme, et, sur le plan énonciatif, est obligatoirement polylogal. L'autre, le privé, se rapproche davantage de la conversation naturelle, et relève plus du dilogal (deux voix énonciatives). Le clavardage privé est aussi de nature plus « conversa-

tionnelle », c'est-à-dire que sur le plan interactionnel, les tours de parole répondent à la logique d'alternance conversationnelle.

On distingue les messages à *finalité interne*, dont l'objectif est la rencontre pour elle-même, généralement sans but autre que ludique - c'est le cas, pour ce qui est de la CMO, du clavardage collectif - et ceux à *finalité externe*, dont l'objectif est un échange ayant un but autre que ludique : demander un renseignement, obtenir un rendez-vous, etc., et qu'on rencontre dans le clavardage privé.

Nous avons exposé que les caractéristiques formelles de l'écrit conversationnel ont été définies par un chercheur qui s'est penché sur les productions linguistiques du clavardage et du *texto*. Elles sont donc, selon Anis (2002) : *l'oralité, l'abréviation* sous toutes ses formes, *la troncation, les réductions* (comme les apocopes, les aphérèses, etc.); *l'iconicité* via les binettes. Il a nommé *néographie* les graphies s'écartant délibérément de la norme orthographique, car utilisées dans un but autre. Il a en outre observé que l'écrit conversationnel issu du clavardage fait montre d'une grande plasticité, également d'une grande hétérogénéité. Les diverses manifestations néographiques ont toutes une fonction d'expression, destinées à pallier la non-co-présence des interactants.

PARTIE 3

L'INTERACTION VERBALE : APPROCHES ETHNOMÉTHODOLOGIQUE ET DISCURSIVE

L'approche interactionniste en linguistique

Pour bien situer les enjeux de l'interaction exolingue médiée par ordinateur, et à la suite de notre incursion dans le monde virtuel de la CMO, nous pensons devoir faire un tour d'horizon de l'interaction verbale en présentiel sur le plan de sa structure afin d'en circonscrire les facteurs constitutifs de base¹⁹. Cette incursion vise à nous permettre de mieux appréhender cet autre versant de l'interaction verbale qu'est l'interaction exolingue, au centre de notre recherche.

Mais il importe tout d'abord que nous situions le cadre général dans lequel s'insère le champ d'étude de l'interaction verbale : l'interactionnisme.

On peut dire, de façon très générale, que l'interactionnisme est un courant de pensée qui « [...] concerne l'ensemble des sciences humaines » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 6) et qui, conséquemment, est transdisciplinaire : plusieurs champs disciplinaires s'en réclament, tels la psychiatrie, les divers champs de la psychologie, ceux de la sociologie et ceux des sciences du langage : ethnolinguistique, philosophie du langage, linguistique, dialectologie, pour ne nommer que ces grandes sphères.

¹⁹ L'objet de notre recherche concerne l'interaction exolingue et les difficultés d'intercompréhension qui s'y rattachent. Pour cela, nous ne faisons qu'effleurer l'interaction verbale pour n'en donner que les éléments de base. Il est bien entendu que ce champ est très vaste et qu'il n'entre pas dans l'objectif de ce travail d'en faire l'étude. À cet égard, on consultera avec profit les trois tomes sur l'interaction verbale, *Les Interactions verbales*, de Kerbrat-Orecchioni (1990; 1992; 1994), abondamment citée ici, puisque ses travaux de recension des écrits sur le sujet font autorité.

Dans le champ particulier de la linguistique, l'interactionnisme selon Kerbrat-Orecchioni (1990) est le résultat de l'évolution de cette discipline, où l'intérêt que l'on a commencé à porter à l'étude d'unités de plus en plus larges (par rapport à une linguistique s'intéressant surtout à la phrase et au code) et l'intégration des théories pragmatiques à la linguistique ont produit des champs d'étude tels *l'analyse du discours* et *la linguistique textuelle* et la naissance de la *théorie des actes de langage* et de la *linguistique de l'énonciation*. Ces courants de recherche, nous dit Cosnier (2002, p. 320), se sont formés en réaction à la linguistique de la phrase ou du code et se sont inspirés de divers courants philosophiques, entre autres, de la *théorie des jeux de langage* (Wittgenstein) et de celle des *actes de langage* (Austin et Searle) qui se trouvera « enrichie » par l'interactionnisme (Kerbrat-Orecchioni, 1990), de celle de *l'agir communicationnel* (Habermas) et de la *logique de l'interlocution* (Jacques). Bakhtine, particulièrement, a eu une profonde influence sur le développement de ce champ d'étude qu'est la linguistique interactionniste. On considère dans cette perspective que la « communication ordinaire » met en présence des éléments dont l'ensemble doit être pris en compte dans l'analyse : les interlocuteurs, les énoncés et les actes de langage réalisés, tous ces éléments faisant partie intégrante de l'échange.

La linguistique interactionniste postule, comme principe fondamental, à partir d'une formule de Schegloff (1982; rapporté par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 13) que « tout discours est une construction collective », une « réalisation interactive ». Selon Goffman (1974; rapporté par Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 13), tout discours est fait pour être adressé et implique de ce fait que tout acte de parole suppose qu'il y a *allocution*, c'est-à-dire qu'il y a un destinataire distinct du locuteur, *interlocution*, c'est-à-dire qu'il y a échange de propos où intervient une réaction sur l'énoncé du

partenaire, et qu'il y a *interaction*, c'est-à-dire alternance des tours de parole entre les locuteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

C'est ainsi que, dans cette perspective où on s'intéresse à l'analyse des diverses formes du discours dialogué, la recherche se donnera méthodologiquement des priorités d'études en accord avec ce postulat. Kerbrat-Orecchioni (1990) les présente ainsi : 1) l'étude des formes dialogales de production discursive; 2) l'étude du fonctionnement oral de la langue; 3) en priorité, l'étude des conversations « naturelles » et des formes d'interactions authentiques, ce qui entrainera conséquemment un retour à l'empirisme descriptif.

L'approche interactionniste en acquisition des langues secondes/étrangères

Vu la complexité de son objet, la DLÉ s'alimente aux théories de plusieurs disciplines, de la linguistique à la psychologie, en passant par la sociolinguistique et la psycholinguistique, entre autres. Fondamentalement, la psychologie de l'apprentissage et les théories de l'acquisition des langues intéressent le champ de la DLÉ en général, notamment dans une perspective d'enseignement des langues assisté par ordinateur (ELAIO).

C'est à partir de certaines théories en ALS, auxquelles nous devons quelques-unes des avancées dans notre compréhension des processus en œuvre, telles celle de Hatch (1978) sur l'intérêt des conversations en acquisition des langues et qui soutient qu'une langue s'acquiert lors de conversations, celle de Krashen (1981) qui maintient que l'apport langagier compréhensible (le concept de $I + 1$) est la base de

l'acquisition d'une langue étrangère, la théorie de l'analyse des erreurs de Corder (1971, trad. 1980) et celle de Long (1985) sur l'importance des interactions, que l'interactionnisme comme approche en acquisition des langues s'est formé et est devenu la perspective théorique multidimensionnelle que l'on connaît.

Dans la perspective interactionniste influencée par les travaux de Vygotski, les facteurs de l'environnement social, du contexte et de l'input linguistique sont fondamentaux dans l'élaboration du langage (Ducrot et Schaeffer, 1995, p. 157). Dans la perspective interactionniste, apprendre est la résultante d'une participation, d'un engagement de l'apprenant dans un processus collectif de co-construction du savoir par l'interaction avec d'autres. L'approche interactionniste veut que ce soit l'interaction qui porte cette construction collective (Lebrun, 2002). Dans cette perspective, le processus de l'acquisition des langues étrangères est vu comme relevant d'une pratique sociale. L'approche interactionniste en acquisition des langues « [...] se concentre[nt] sur le fonctionnement interactionnel même – le processus discursif donc – comme lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières. » (Pekarek Dohler, 2000).

Ainsi, dans la perspective interactionniste, les études en acquisition des langues étrangères ont établi que c'est par les interactions avec les autres que se crée le savoir (entre autres : Long, 1985; Gass et Varonis, 1985; Pica et Doughty, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1992, 1994; Bange, 1996, cités dans Mrowa-Hopkins, 2000). Il faut, pour cela, que les interactions soient le fait de *tâches communicatives* par lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue cible. La tâche communicative devient ainsi le lieu où sont sélectionnés et interprétés les éléments pertinents forgeant le processus d'apprentissage. Nous empruntons ici la synthèse que fait

Mrowa-Hopkins (2000, p. 208) pour expliciter ce processus. Dans une perspective interactionniste en acquisition des langues étrangères, l'apprentissage résulterait :

- 1) de l'interaction apprenant/matériel d'apprentissage, soutenue par la compétence d'un pair un peu plus expert, selon le concept vygotskien de la ZPD (zone proximale de développement);
- 2) de la mutualité dans l'effort : la négociation avec les pairs pour résoudre des difficultés de communication (Pica, 1994; Vion, 1992);
- 3) du principe de collaboration accompagnant l'apprentissage semi-guidé, où la réflexion sur le processus même de l'apprentissage est encouragée (Blin, 1999; Debski et coll. 1997);
- 4) de la création de tâches interactives requérant la recherche en commun de solutions à des problèmes donnés, afin de faciliter la négociation et le transfert de la compréhension en production langagière (Long, 1985; Swain, 1985).

On l'a vu, le principe fondamental de l'interactionnisme en acquisition des langues est à l'effet que les « [...] compétences s'élaborent à travers les tâches communicatives, des positionnements interactifs, des contraintes situationnelles que l'apprenant gère dans sa pratique de la L₂ [...] » (Pekarek Dohler, 2000). Conséquemment, pour la recherche, cela signifie que le principe premier d'analyse sera l'empirisme. On y analyse particulièrement les interactions entre locuteurs natifs et non natifs, cherchant essentiellement à identifier et à décrire des processus par l'observation et la description détaillée de telles interactions. Certaines recherches ont déjà combiné des analyses quantitatives et qualitatives (Matthey, 1996; Pekarek, 1999a, cité par

Pekarek Dohler, 2000). En tout état de cause, c'est toujours de l'apprenant au centre d'une pratique langagière, elle-même activité sociale, qu'il est question.

C'est ainsi que la production langagière revêt une importance toute particulière dans l'approche interactionniste parce qu'elle oblige l'apprenant à utiliser son répertoire lexical et syntaxique de manière plus approfondie qu'au stade de la compréhension et parce que le processus de production - l'*output* compréhensible de Swain (1985) - amène le ou les interlocuteurs à négocier le sens par le jeu des hypothèses sur la signification de telle ou telle production (unité lexicale, énoncé). Cette notion de négociation du sens est centrale en acquisition des langues étrangères depuis les travaux de Long (1985) : la négociation du sens intervient lorsqu'il y a difficulté d'intercompréhension. Dans l'approche interactionniste européenne, cet arrêt dans la production langagière à cause de difficultés communicationnelles constitue le concept de *séquence latérale*²⁰.

L'approche interactionniste en ALS a produit divers courants de pensée qui, tous, ont comme postulat le rôle constitutif de l'interaction sociale (issu de la pensée vygotskienne) pour l'apprentissage des langues. L'un de ces courants est la perspective socioculturelle, pour laquelle, comme l'explique Warschauer (1998)²¹, le discours de l'apprenant constitue une forme d'activité sociale qui « introduit, crée et transforme les réalités sociales »²². L'auteur rappelle qu'il existe au moins trois modèles socioculturels d'apprentissage des langues :

²⁰ La notion de séquence latérale étant centrale pour notre recherche, nous la développons à la partie 4.

²¹ Warschauer (1998) met en rapport les significations différenciées des concepts d'interaction et de négociation du sens pour l'apprentissage d'une langue étrangère dans trois perspectives théoriques différentes : celle la théorie de l'*input* issue des travaux de Krashen (1981; 1985; 1987); celle de l'*output*, issue des travaux de Swain (1985; 1993; 1995; Swain et Lapkin, 1995) et la socioculturelle, rapportée ici.

²² Traduction personnelle des propos de Donato et Lantoff (1991) rapportés par Warschauer (1998).

- 1) le modèle *d'interaction comme moyen de socialisation* (Brooks, 1993, rapporté par Warschauer, 1998, p. 4) où l'interaction est une part du processus d'apprentissage des règles visant une participation sociale au niveau de la classe ou de la communauté de langue; l'apprenant est en somme un observateur de la communication, comme un ethnographe, apprenant et développant les règles de l'environnement, sans pour autant être passif, car il construit cet environnement en y participant;
- 2) le modèle de *l'interaction comme action (speech activity)* émanant des travaux néovygotskiens sur la théorie de l'action, où *parler* est une activité cognitive. Comme les autres activités humaines, elle se trouve façonnée par les buts des participants et par les outils de médiation qu'ils utilisent pour les atteindre. Dans ce modèle, la communication médiée par ordinateur est perçue comme un véhicule permettant la régulation du discours expressif : dans les conversations de groupes médiées par ordinateur, les règles des tours de paroles, souvent enfreintes en situation d'interaction en présentiel, permettent à l'apprenant de prendre son temps pour construire son message sans interrompre les autres participants;
- 3) le modèle de *l'interaction comme apprentissage*, où l'interaction et la négociation sont vues pour l'apprenant comme des véhicules de développement de ses habiletés par et avec des pairs.

Warschauer (1998) voit deux interprétations possibles de l'apprentissage dans cette perspective socioculturelle : celle du *modeling* qui veut que l'interaction crée pour l'apprenant des occasions d'observer et d'adopter des comportements et des habiletés propres à la langue cible, émanant généralement d'enseignants ou de pairs plus expérimentés; et celle du *text mediational*, qui met l'accent sur la façon dont les ap-

prenants participent à la génération de significations nouvelles par le partage et l'étayage de leur savoir commun dans des tâches de résolution de problèmes. Dans ce modèle double, l'auteur affirme que l'interaction médiée par ordinateur a le potentiel de faciliter la forme d'apprentissage collaboratif par étayage du partage du savoir dans la construction de nouvelles idées. Il affirme que c'est là l'une des raisons majeures qui a fait que la communication médiée par ordinateur est devenue si populaire en écriture en classe de langue première.

En DLÉ, ce schéma de l'acquisition trouve des applications sur le plan de la création d'exercices de production sous la forme de *tâches communicatives* qui visent à faire en sorte que l'apprenant prête attention, en cours de production, autant au sens du message qu'aux aspects formels de la langue. C'est au cours de tâches communicatives que l'apprenant doit créer à partir du matériau linguistique dont il dispose en vue d'atteindre l'objectif d'une production langagière compréhensible (Chapelle, 2001). Car il est important que l'apprenant mette à l'épreuve ses connaissances autrement que dans de l'exercice visant à vérifier la grammaticalité de sa production langagière : il a besoin de s'engager dans des situations de communication réelles de façon à savoir s'il arrive ou non à se faire comprendre. La tâche communicative entraîne forcément dans la production de l'apprenant des erreurs puisqu'il n'a qu'une connaissance partielle de la langue cible. Ce type de situation amène l'apprenant, lorsqu'il s'exprime sans succès, à modifier sa production dans le but de se faire comprendre et c'est là l'occasion de nouvelles données. C'est ainsi que se construit petit à petit ce qu'il est convenu de nommer l'interlangue de l'apprenant (Selinker, 1972), les connaissances linguistiques comme la compétence de communication, au cours d'interactions véritables. Pour Swain et Lapkin (1995), il s'agit là de la meilleure manière pour l'apprenant de se centrer sur la forme et sur ses erreurs.

L'identification de l'erreur par l'apprenant est à l'origine du renforcement de ses connaissances interlangagières. La CMO asynchrone ici peut s'avérer une précieuse aide, précisément à cause du temps de réflexion possible avant de produire une réponse au partenaire d'interaction. L'acquisition n'arrive donc pas miraculeusement : elle résulte d'un processus complexe dans lequel un travail discursif et la collaboration entre un apprenant et un interlocuteur plus compétent jouent un rôle décisif (Py, 1997). Le contexte où prend place ce « travail » est le plus souvent lors de pannes communicatives, ce qui, comme on l'a vu, donne lieu à des séquences de négociation du sens.

La CMO offre aussi des moyens d'interaction en temps quasi réel. Des recherches en ALS ont pu identifier certaines similitudes entre la conversation textuelle, c'est-à-dire l'échange conversationnel écrit (généralement par voie de clavardage ou de conférence télématique) et l'interaction en face à face. Ainsi, Kern (1995) a trouvé que le nombre d'échanges entre pairs s'avère plus important lors de sessions à l'ordinateur qu'en classe, avec l'enseignant, en présentiel. Il soutient aussi que les apprenants dans ce contexte ont tendance à produire des phrases plus courtes et moins élaborées syntaxiquement qu'en face à face, ce que contredit Warschauer (1996) qui constate 1) que contrairement à ce qu'affirme Kern (1995) la complexité linguistique est plus grande dans la condition d'échanges électroniques (sur les forums) que dans la condition d'échanges en face à face, et 2) qu'une plus grande participation des apprenants est observée et qu'elle est distribuée de façon plus égale dans les échanges électroniques qu'en face à face.

Deux autres études encore méritent notre attention sur ce sujet. Celle de Negretti (1999), qui a exploré les différences entre l'interaction en présentiel et l'interaction

par clavardage de groupes entre des locuteurs non natifs de l'anglais. Il y avait des échanges en dyades mais surtout de type collectif. L'étude, utilisant les outils de l'analyse conversationnelle, cherchait à identifier les caractéristiques conversationnelles de l'interaction par clavardage sur les plans de l'organisation structurelle des interactions et de leur organisation séquentielle, des tours de parole et des caractéristiques paralinguistiques. Les résultats en sont que les caractéristiques conversationnelles, sur le plan structurel, se retrouvent toutes dans l'interaction par clavardage mais y trouvent un traitement différent de ce qui se produit en face à face.

On trouve enfin l'étude de Blake (2000), sur des négociations du sens initiées par des apprenants de l'espagnol, où il constate que ce sont le plus souvent les confusions lexicales qui posent problème (davantage que celles relatives à la morphologie ou la syntaxe) et qui sont à l'origine des séquences de négociations du sens. Ce chercheur insiste en conclusion sur l'importance de la conception de la tâche communicative pour susciter les négociations du sens.

Ces recherches nous montrent que les caractéristiques de la CMO synchrone présentent des similitudes avec celles de la conversation en face à face, et que ce moyen semble offrir des avantages pour l'enseignement-apprentissage des langues par rapport à la traditionnelle conversation en présentiel, particulièrement en classe. Elles montrent aussi que la conception de la tâche conversationnelle est fondamentale pour qu'il y ait effectivement des phases de négociations du sens, qui, dans une perspective interactionniste de l'acquisition des langues, est à la base de l'acquisition.

Quelques caractéristiques de la lecture et de l'écrit en langue étrangère

On l'a vu, le clavardage a pour principale caractéristique linguistique l'hybridité oral/écrit. Il convient de présenter ici quelques éléments relativement aux caractéristiques de la lecture et de l'écrit chez les apprenants de langues étrangères, puisque les habiletés en lecture et en production écrite seront sollicitées lors des sessions de clavardage.

Selon Cornaire et Raymond (1994), les lecteurs en langue non maternelle démontrent les caractéristiques suivantes : 1) une lecture plus lente par rapport à la lecture en langue maternelle, due à un nombre plus élevé de fixations des yeux, de retours en arrière plus fréquents et à une tendance à la subvocalisation; 2) une lecture fragmentaire, linéaire qui souvent se fait « lettre par lettre ». Ces difficultés en lecture seraient reliées, selon l'auteure, à une déficience dans la compétence linguistique, c'est-à-dire à un manque de ressources linguistiques (vocabulaire et mécanismes syntaxiques), à un répertoire limité de stratégies où l'apprenant n'a pas suffisamment de ressources stratégiques pour dépasser les obstacles rencontrés en cours de lecture, et à une lecture marquée par l'anxiété : le lecteur débutant en L₂ peut « paralyser » devant un mot qu'il ne comprend pas, et c'est tout le texte qui va lui échapper. La construction du sens en lecture est un objet complexe en soi sans compter les facteurs affectifs déjà présents chez l'apprenant.

En ce qui a trait à l'écrit, les scripteurs en L₂, toujours selon Cornaire et Raymond (1994), démontrent une tendance à produire des textes plus courts qu'en langue maternelle, un vocabulaire restreint comportant beaucoup de redondance lexicale; une syntaxe simple, dont on peut dire qu'elle est « à l'abri des risques » (p. 65), des

textes comportant plus d'erreurs qu'en L₁ quant à la forme, à la syntaxe, et aux aspects grammaticaux comme tels. En général, le scripteur mettra un temps plus long à la production de son texte en langue non maternelle, car il fait de fréquentes vérifications de ce qu'il vient d'écrire, et du fait qu'il éprouve plus de difficulté à traduire sa pensée; il a un répertoire limité de stratégies et une compétence linguistique restreinte.

L'interaction verbale : approche ethnométhodologique

Revenons à l'interaction verbale proprement dite. Avant d'aborder spécifiquement l'interaction exolingue, objet de notre étude, nous nous arrêterons sur la notion d'interaction verbale pour la circonscrire et, par là même, voir ce qui en constitue les principales caractéristiques structurelles. Ensuite, nous aborderons la notion de conversation naturelle, type générique d'interaction verbale, qu'elle soit le fait d'une situation d'endolinguisse ou d'exolinguisse, dont nous définirons aussi les notions. Puis, nous établirons les caractéristiques de l'interaction dite exolingue en nous appuyant sur l'école européenne dont les recherches en analyse conversationnelle ont expliqué nombre des aspects, particulièrement sur le plan des stratégies conversationnelles.

C'est dans le champ de l'énonciation que l'interaction verbale a été étudiée depuis la fin des années 1980 où elle s'est concentrée sur l'interaction en présentiel, prototypique. C'est pourquoi parmi les éléments de base de l'interaction verbale figurent tant les éléments non verbaux ou paraverbaux, tout aussi constitutifs de l'interaction en présentiel, que les aspects proprement verbaux.

L'étude de l'interaction verbale prend sa source dans l'analyse conversationnelle, qui est le *versant linguistique* de l'ethnométhodologie. Le courant ethnométhodologique a été inspiré de la sociologie américaine; il dérive de l'ethnographie de la communication et a eu pour fondateur Garfinkel (1967). L'ethnométhodologie cherche à traiter les activités humaines les plus communes comme des activités *extra-ordinaires*, c'est-à-dire en tant que *phénomènes*. L'ethnométhodologie offre une perspective permettant l'observation de comportements (ici linguistiques et interactionnels)²³ *sans a priori*, c'est-à-dire selon une démarche inductive, fondée sur des données empiriques. Elle constitue une perspective où les observations tirées des données peuvent servir de base à la théorisation ou permettre la découverte de régularités dans le fonctionnement des interactions sociales (Santacroce, 1999).

L'analyse conversationnelle, qui en est issue, est devenue un domaine spécifique en linguistique pragmatique ou communicative. Elle a pour objectif la *description du déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle dans une perspective linguistique* à partir des techniques d'analyse mises en œuvre par les ethnométhodologues, c'est-à-dire reposant « [...] sur la collecte de données naturelles obtenues essentiellement par l'observation participante des acteurs en situation; l'analyse se fera par l'étude exhaustive des activités déployées lors des interactions » (Bruxelles, 2002 ; dans Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 237). Le travail du conversationnaliste est donc empirique, basé sur des enregistrements de conversations naturelles et leur retranscription formant les corpus à l'étude, c'est-à-dire dans des conditions d'échanges non *pré* conçus pour la recherche, selon des

²³ On se souviendra que pour l'ethnométhodologie, la conversation est la forme de base de l'organisation sociale puisque l'interaction conversationnelle est une activité pratique et quotidienne, une activité sociale parmi d'autres. Elle constitue aux yeux des ethnométhodologues un échantillon d'activités sociales où sont observables les *stratégies d'organisation et de gestion* des participants dans des *situations de la vie courante*. Il s'agit donc de décrire les « méthodes » utilisées par les interactants, la langue n'étant vue dans cette perspective que comme un élément secondaire.

codes de transcription qui tiennent compte autant des manifestations paralinguistiques que linguistiques. Si l'analyse conversationnelle s'est d'abord préoccupée de ce que certains linguistes nomment la « technologie de la conversation », c'est-à-dire la gestion des différentes tâches à accomplir par les interactants²⁴, elle s'est penchée aussi, dans une perspective acquisitionniste, sur le phénomène de la conversation exolingue, où l'on s'intéresse principalement aux opérations cognitives de l'acquisition. Cela constitue le troisième « centre » sur lequel nous porterons maintenant notre attention.

L'interaction verbale est une activité langagière, c'est-à-dire « un ensemble de relations qui s'effectuent selon des schémas articulés à un but communicationnel donné » (Gumperz, 1982, trad. française 1989) et qui se construit à l'aide d'un ensemble de règles, dans un cadre contextuel donné, sur un matériau sémiotique hétérogène, c'est-à-dire en unités verbales, paraverbales et non verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Elle est le fait de la rencontre de deux ou plusieurs locuteurs qui, lors d'un échange, parlent en alternance conformément à des règles établies. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), tout échange communicatif est l'exercice, de la part des locuteurs, appelés interactants, d'un réseau d'influences mutuelles qu'ils exercent l'un sur l'autre. « Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant » (p. 17).

L'interaction verbale, cependant, exige davantage, pour qu'il y ait communication, que les interactants parlent en alternance : ils doivent s'engager mutuellement dans l'échange et ils doivent donner aux partenaires d'interaction certains signes de cet

²⁴ La technologie de la conversation recouvre les objets d'étude suivants : les tours de parole, la réparation des éventuelles pannes de communication, la conduite d'un récit ou d'une description, la négociation des thèmes, les routines d'ouverture et de clôture de l'échange (Santacroce, 1999).

engagement. Ainsi, Goffman (1974; cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1999, p. 18) énonce-t-il que

Les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement. Lorsque des personnes effectuent cette ratification réciproque, on peut dire qu'elles sont en conversation : autrement dit, elles se déclarent officiellement ouvertes les unes aux autres en vue d'une communication orale et garantissent conjointement le maintien d'un flux de paroles.

Cet ensemble de gestes auquel fait référence le psychologue américain Goffman est appelé rituels confirmatifs (du type salutations, présentations), et servent à la validation interlocutoire. Du côté de l'émetteur, ce sont les phatiques²⁵ qui jouent ce rôle, tant par des signes :

- 1) *non verbaux*, entre autres, la position du corps, la direction du regard;
- 2) *verbaux*, ayant pour fonction de retenir l'attention : les captateurs, tels "*hein*", "*n'est-ce pas*", "*tu sais*", "*hmm*", etc., ou encore des reformulations, des reprises ayant pour but de réparer d'éventuelles fautes d'attention;
- 3) *paraverbaux*, tels les changements intonatifs et/ou de volume, tout cela ayant pour but essentiel de s'assurer de l'écoute du destinataire.

De son côté, le destinataire donnera lui aussi des signaux d'écoute par des régulateurs sous forme de signes :

- 1) *non verbaux*, tels les regards, les hochements de tête, le froncement de sourcils, le sourire, etc.;
- 2) *verbaux*, tels "*oui*", "*bien sûr*", "*d'accord*";

²⁵ Les phatiques sont les signes linguistiques et non linguistiques qui viennent ponctuer l'échange, cherchant à établir, prolonger ou interrompre le contact.

3) *vocaux*, telles vocalisations comme “*hmm*”, procédures destinées à confirmer à l'émetteur qu'il écoute. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990), ces signaux d'écoute sont indispensables au bon fonctionnement de l'échange, sans quoi l'émetteur éprouve d'importantes perturbations dans l'émission de son message.

Ces activités phatiques et régulatrices sont en concordance et sont solidaires. L'interaction en présentiel est le fait d'une construction collective, une co-construction, car elle résulte d'un travail de collaboration entre les partenaires. Il s'agit donc d'un discours co-produit. L'ensemble de ces mécanismes d'ajustement où les interactants « ajustent, coordonnent, harmonisent en permanence leurs comportements respectifs » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 20) se nomme synchronisation interactionnelle et est observable, entre autres, par :

- *l'alternance des tours de parole* : les locuteurs ont intériorisé des règles précises touchant les tours de parole; ces règles sont généralement appliquées de façon stricte;
- *l'attitude corporelle* des interactants, qui s'ajuste en fonction de l'interlocuteur; comportements posturaux, proxémiques, mimo-gestuels dont il est dit qu'ils sont comme un ballet (Kerbrat-Orecchioni, 1990);
- *le choix des thèmes conversationnels*, le style de l'échange conditionnant le registre de langue, du vocabulaire, etc.

Dans ce « ballet parfaitement mis au point », les *rôles interlocutifs* (du locuteur au destinataire) sont les rôles que se donnent mutuellement les interactants, rôles qui sont mobiles, c'est-à-dire qu'ils varient au rythme de l'échange (le destinataire devient destinataire qui lui-même prend le rôle de destinataire, en alternance). Par

contre, les *rôles interactionnels* seront stables tout au long de l'échange, car ils concernent le type d'interaction, par exemple : enseignant/étudiant; mère/enfant; avocat/client; médecin/patient. C'est ce qui détermine le *contrat de communication*, autrement dit autour de quoi s'élaborera le *thème conversationnel*. Toutefois, il n'y a pas que ces facteurs qui conditionnent l'interaction verbale en présentiel. Dans la perspective interactionniste d'obédience ethnométhodologique où sont pris en compte les facteurs sociaux, l'énonciation²⁶, c'est-à-dire l'activité verbale, exerce aussi une influence sur la situation d'énonciation. Selon Bange (1992), il y a réciprocity de l'influence entre énonciation et situation. C'est ainsi que l'activité verbale influence le *contexte situationnel* qui, à son tour, a un effet sur celle-ci. Ils se conditionnent donc mutuellement. En d'autres termes, le contexte situationnel n'est pas préétabli, il résulte plutôt d'une production collaborative des interactants qui œuvrent ensemble dans la poursuite d'un but communicatif et interactionnel.

Nous avons vu plus haut que dans l'approche interactionniste, les énoncés sont considérés comme le produit d'un travail collaboratif. Ils sont donc toujours actualisés dans des *situations communicatives* spécifiques et l'environnement extralinguistique de l'énoncé constitue le *contexte*. Le contexte est ainsi formé de l'ensemble des éléments qui sont en constante évolution, puisqu'il est à la fois donné à l'ouverture de l'interaction et constamment redéfini, au fur et à mesure de son déroulement. Suivant Van Dijk (1977, cité dans Kerbrat-Orecchioni, 1990), il a comme caractéristique d'être évolutif et dynamique, se construisant *dans* et *par* l'interaction. Autrement dit, les événements conversationnels redéfinissent sans cesse la situation de communication. Font aussi partie du contexte : *le but* de l'échange, qui préexiste

²⁶ On entend par *énonciation*, à la suite de R. Jakobson, E. Benvéniste, J. L. Austin et J. R. Searle, l'acte individuel d'utilisation de la langue, ainsi opposée à l'énoncé, qui est le résultat de cet acte. (*Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, 1999).

à l'interaction mais qui peut aussi se modifier en cours d'interaction, *l'identité* et le *statut* (rôle interlocutif) des interactants. En outre, le contenu textuel (données linguistiques) est à la fois déterminé par le contexte et contribue à le déterminer. C'est ce que représente à la figure 3 le *Modèle de la situation d'énonciation* - ou contexte - tel que proposé par Brown et Fraser (1979; cités par Kerbrat-Orecchioni, 1990) et que Kerbrat-Orecchioni (1990) retient comme le plus représentatif.

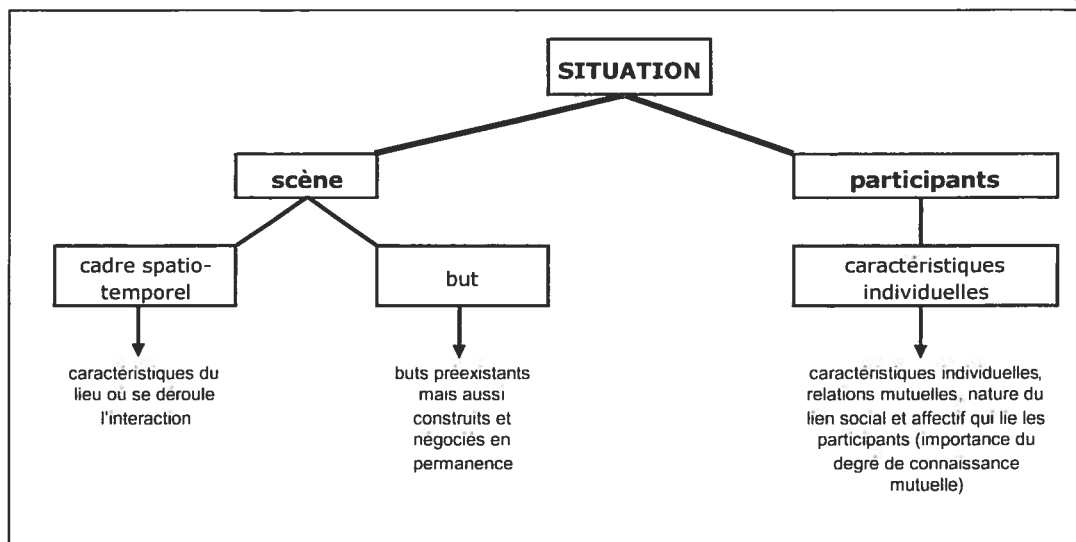


Figure 3. Modèle de la situation d'énonciation de Brown et Fraser (1979)

C'est donc dans cette même optique que Moeschler (2001) définit le contexte comme :

[...] une construction dynamique, et non comme une donnée invariante. En fait, le contexte change pour chaque énoncé. Certaines informations tirées de l'énoncé précédent sont directement utilisées pour le traitement de l'énoncé courant [...]. Il [le contexte] permet d'activer ou de réactiver des informations disponibles sous différentes sources d'informations (environnement physique, énoncés précédents, mémoire à long terme principalement) dans le but de fournir les prémisses permettant de tirer les bonnes conclusions, celles que l'interlocuteur suppose correspondre à l'intention informative du locuteur. (p.12)

Toute interaction est régie par des règles, qui sont, suivant Sacks, Schegloff et Jefferson (1974), repris par Kerbrat-Orecchioni (1990), de trois types :

- 1) les règles contraignant les *tours de parole*, avec l'*alternance* comme principe de base qui veut que les partenaires de l'interaction se « passent » la parole à tour de rôle. Le principe de l'alternance veut qu'il y ait au moins deux interlocuteurs « en présence », ce qui ne signifie pas - ou plus - comme nous l'avons vu, qu'ils soient en présence physique. Les locuteurs ont des droits et des devoirs, à savoir : le locuteur émetteur a le droit de conserver la parole un certain temps mais a le devoir de la « passer » à l'interlocuteur à un certain moment. Ce sont des si-

gnaux (verbaux, prosodiques, articulatoires et mimo-gestuels) qui indiquent le moment de la passation de la parole. Il se peut cependant que ce soit à cause de « ratés » dans le réglage de l'alternance : silence trop long, interruption, arrivée intempestive d'un autre locuteur, « illégitime », ou encore de chevauchements de parole;

- 2) les règles régissant la *structure de l'interaction* qui stipulent qu'il y a une *grammaire des interactions* voulant que la succession alternative des tours de parole, formant la conversation, obéisse à des principes d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique. Cette organisation constitue ce qu'il est convenu de nommer une « grammaire des conversations » (Kerbrat-Orecchioni, 1990), puisque les interactants construisent collectivement un texte conversationnel. On peut en faire l'étude au niveau global, c'est-à-dire quant au scénario de l'échange, ou au niveau local, quant à l'enchaînement des différents constituants du dialogue (sens implicite/explicite);
- 3) les règles agissant sur le plan de la *relation interpersonnelle*, concernant la « politesse linguistique » dont la fonction est d'assurer un déroulement cohérent et harmonieux de la relation, tout en préservant les faces (notion de face ou de FTA [*Face Threatening Act*] apportée par Goffman, reprise par Brown et Levinson, 1978; rapportée par Kerbrat-Orecchioni, 1990) des interactants²⁷. La politesse linguistique vise à maintenir à l'échange interpersonnel un caractère ordonné et équilibré. La notion de faces (négative/positive) entre dans cet ordre : les actes

²⁷ Notion fondamentale en pragmatique et en analyse des interactions. Les faces dans la théorie goffmanienne réfèrent à l'identité sociale des interactants. Chacun a deux faces, l'une négative (ensemble des territoires du moi : corporel, spatial, temporel, biens matériels ou symboliques), l'autre positive (ensemble des images valorisantes que les interlocuteurs construisent et tentent d'imposer d'eux-mêmes dans l'interaction) (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Une menace à la face est grave et risque de faire échouer l'échange. Bien que cette notion de face ou de FTA soit importante dans la théorie de l'interaction verbale, elle est hors de notre champ d'intérêt. C'est pourquoi nous ne nous y attardons pas. À ce sujet, on consultera avec profit Kerbrat-Orecchioni.

verbaux accomplis par les interactants tout au long de l'échange devront être respectueux des faces des interlocuteurs. Il y a pour cela des stratégies de politesse linguistique, dont on retrouve d'ailleurs des éléments, version communication médiée par ordinateur, dans les nombreuses mises en garde contre le « flingue » (*flaming*)²⁶.

Ces trois ordres de règles sont implicites et culturellement intériorisés.

Ces règles de fonctionnement sont à la base de l'interaction verbale. Lorsqu'elles sont violées, soit l'échange prend fin, soit les partenaires tendront à multiplier les actes de réparation par les divers procédés interactionnels et linguistiques à leur disposition.

La conversation naturelle : approche discursive

Parmi les types d'interactions verbales, le plus commun est la conversation. Selon Goffman (1975; trad. française (1987); rapporté par Kerbrat-Orecchioni, 1990) qui en donne une définition complète, elle présente les caractéristiques spécifiques suivantes :

- 1) un *caractère d'immédiateté*, c'est-à-dire, aux plans temporel et spatial, elle exige la proximité des participants, le contact direct, une réponse instantanée²⁹;

²⁶ Selon l'OQLF : pratique consistant à envoyer un message incendiaire à un autre internaute participant à un forum ou à une liste de diffusion, pour lui exprimer sa désapprobation. Note de l'OQLF : Le terme *flingue* (substantif féminin, extension de sens) a été proposé par l'Office de la langue française pour désigner cette notion. Les termes *flingueur* et *flinguer* ont, entre autres, déjà été proposés par l'Office comme équivalents français de *flamer* et *to flame*.

²⁹ On voit bien ici l'extension que l'on peut faire du terme *conversation* : toutes les caractéristiques, outre l'aspect « proximité » des interactants, sont présentes dans l'interaction par clavardage.

- 2) un *caractère familier*, spontané, non formel, improvisé et décontracté;
- 3) un *caractère gratuit* et non finalisé, c'est-à-dire sans but instrumental;
- 4) et finalement, un *caractère égalitaire*, où les interactants deviennent des « sujets conversants » égaux dans l'interaction.

Sans remettre en question l'importance de facteurs d'organisation structurelle tels l'alternance des tours de parole ou le nombre de participants, une définition de la conversation devrait selon nous tenir compte des changements intervenus dans les communications ces dernières décennies. Car, comme on vient de le voir, la définition traditionnelle de la conversation concerne l'échange verbal *en présentiel*, la proximité des participants. Elle suppose que les interactants sont en présence l'un de l'autre - ou des autres, dans des conditions d'interaction plurilogale, (cadre participatif) en un même lieu (cadre contextuel ou situationnel) et où, outre les signes verbaux, les signes non verbaux et paraverbaux sont constitutifs de l'interaction. Pour Goffman (1975), l'interaction verbale a obligatoirement comme prémisses que les interactants soient en présence physique l'un de l'autre. Cette définition demande selon nous révision : les situations où peut s'actualiser la conversation sont diverses, notamment avec la technologie, qui permet l'interaction « verbale » - langagière - dans des conditions variées (pensons simplement au téléphone). Elle peut donc se réaliser tant à distance qu'en présentiel. Pour prendre en compte les récentes avancées de la technologie qui nous offrent des façons nouvelles de « faire de la communication », Santacrose (2000) donne au terme conversation une définition élargie. Reprenant partiellement les propos de Moeschler et Reboul (1994), il définit la conversation naturelle comme « toute interaction verbale en face à face *ou à dis-*

*tance*³⁰ (téléphone, visiophone, courriel interactif, clavardage, etc.), dans laquelle des facteurs situationnels, contextuels, gestuels, intonationnels jouent un rôle important » (p. 2). C'est celle que nous retiendrons.

La conversation, en tant qu'interaction verbale, est tributaire de facteurs externes autant qu'internes. Si l'on parle de conversation en présentiel, ce qui constitue en quelque sorte la norme, elle se trouve contrainte par le milieu où elle s'exerce, c'est-à-dire par le contexte situationnel (selon André-Larochebouvy, 1984 et Kerbrat-Orecchioni, 1990; cités dans Ishikawa, 2001, p. 30). C'est-à-dire que la contrainte spatio-temporelle exerce une influence sur le thème conversationnel, car toute interaction verbale en présentiel se déployant en un lieu et dans un temps X prescrit ainsi le thème convenant à la situation d'interaction. À titre d'exemple, la contrainte situationnelle à laquelle seront soumis les interactants dans un cabinet de médecin impose à la production verbale d'être en accord avec la situation qu'est une consultation médicale. En principe, il ne devrait pas y être question de l'achat d'une auto ou des résultats du dernier match de hockey, à moins que cela ne prenne place dans le cadre d'une intervention « socialisante » volontaire de la part du médecin dans le but, par exemple, de détendre l'atmosphère. C'est le même principe qui prévaut dans le cas d'une visite au magasin où c'est la recherche et/ou l'achat d'un produit qui sera le thème conversationnel normal - et implicitement reconnu - entre le client et le vendeur. C'est pourquoi, comme l'explique Ishikawa (2001), les interactants sont en quelque sorte dispensés d'annoncer le but originel de l'interaction, celui-ci étant implicite : échange de paroles dans un but manifeste, représentation de l'attitude qui convient pour la situation et entente tacite sur le but originel de l'interaction.

³⁰ C'est nous qui soulignons par l'italique.

Toute interaction verbale vise un but, un objectif. Comme nous l'avons déjà signalé plus haut, on distingue communément, depuis les travaux des conversationnalistes, entre les échanges communicatifs à finalité « gratuite » ou *interne*, par exemple le bavardage, les échanges phatiques qui ne visent qu'à maintenir la relation, et ceux à finalité *externe*, qui contiennent un enjeu, comme consoler, convaincre, séduire; ceux qui visent l'obtention d'une information, ou qui visent à en fournir (l'interaction didactique en est un bon exemple); les interactions de services tels les échanges commerciaux (Kerbrat-Orecchioni, 1990). À cet axe typologique des *finalités* de l'interaction, se joint celui de la *formalité* : du moins formel, c'est-à-dire du plus familier, au plus formel, comme les interactions très cérémoniales, il s'agit d'un continuum où toute interaction se situera.

Ce très bref survol des caractéristiques structurelles de l'interaction verbale en présentiel fait voir combien elle est faite d'une multiplicité de facteurs qui, tous, ont un rôle à jouer dès lors que s'installe un échange. La connaissance des facteurs constitutifs de l'interaction verbale est nécessaire à la compréhension de cette nouvelle façon d'interagir verbalement mais à distance, et contrainte par un média nouveau.

EN GUISE DE SYNTHÈSE

Cette section était consacrée à la perspective interactionniste en acquisition des langues ainsi qu'à l'interaction verbale.

Nous avons tout d'abord vu que la linguistique interactionniste soutient que tout discours se construit collectivement et qu'il est fait pour être adressé. Il y a donc chaque fois *allocution* (destinataire autre que le locuteur), *interlocution* (échange, réaction sur le propos) et *interaction* (alternance des tours de parole entre les locuteurs).

Les priorités de la linguistique interactionniste concernent prioritairement l'étude des conversations *naturelles* et des formes d'interactions authentiques, mais également l'étude des formes dialogales de production discursive et l'étude du fonctionnement oral de la langue.

Dans la perspective interactionniste, particulièrement depuis les travaux de Vygotski, on considère que l'environnement social, le contexte et l'apport linguistique sont fondamentaux dans l'élaboration du langage. Des études en acquisition des langues étrangères ont établi que c'est par les interactions avec les autres que se crée le savoir, d'où le nom interactionnisme. C'est par le biais de *tâches communicatives* que l'acquisition sera le mieux à même de se produire, puisque l'apprenant a à utiliser la langue cible dans des interactions le plus possible authentiques. L'apprenant est ainsi amené à utiliser les ressources de son interlangue dans des productions langagières. Lors de difficultés d'intercompréhension dues aux ressources interlinguistiques limitées de l'apprenant, il y a négociation du sens. C'est par la négociation du sens que l'apprenant pourra transformer son interlangue, par le biais de l'apport langagier, de la saisie langagière (*intake*) et de l'intégration de la donnée dans la production qu'il réorganisera son interlangue en l'augmentant de structures nouvelles.

Puis, nous avons également exposé les caractéristiques de l'interaction verbale, qui constitue un champ important de la linguistique et qui porte son intérêt sur l'interaction en présentiel.

C'est principalement par le biais de l'analyse conversationnelle, issue de l'ethnométhodologie (perspective qui veut observer les comportements humains *sans a priori*) qu'est étudiée l'interaction verbale. Ce qui intéresse l'analyse conversationnelle, c'est la description du déroulement des conversations quotidiennes en situation naturelle et dans une perspective linguistique. En plus d'étudier les interactions verbales, l'analyse conversationnelle s'est également intéressée, dans une perspective acquisitionniste, au phénomène de la conversation exolingue et aux opérations cognitives de l'acquisition.

L'interaction verbale est une activité langagière qui est le fait d'une rencontre entre deux ou plusieurs interlocuteurs parlant en alternance selon des règles établies. Dans toute interaction verbale, il y a plusieurs facteurs intervenant qui façonnent le déroulement conversationnel : le contexte, le cadre participatif, le but de l'échange, les rôles interlocutifs, les participants et leurs caractéristiques personnelles. L'étude de la conversation en tant qu'interaction verbale est en soi un champ disciplinaire au sein du champ de l'énonciation.

PARTIE 4

L'INTERACTION EXOLINGUE

La présente partie concerne l'interaction verbale exolingue et l'importance qu'a prise sa description depuis la fin des années 1980 en linguistique acquisitionnelle. L'interaction exolingue est un type particulier d'interaction verbale : ce qui la modère procède de situations problématiques faites de malentendus et d'incompréhension, situations souvent dues à des échanges entre interlocuteurs de cultures ou de langues différentes.

Exolinguisme et endolinguisme

L'interaction exolingue est un concept né du champ de l'acquisition des langues. C'est Porquier (1979; 1984) qui, le premier, dans son texte fondateur de 1979, a proposé le concept d'exolinguisme du fait que le contact des langues constituait selon lui une « dimension spécifique de la communication langagière [...] » (p. 24). Par la suite, de nombreuses études ont contribué à définir plus spécifiquement la notion d'exolinguisme. La communication exolingue a été d'abord définie par Alber et Py (1985) comme « toute interaction verbale en face à face, caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants ». Chez Bange (1992), elle est une situation mettant en jeu au moins un locuteur natif (LN) et un alloglotte (A). Bien que depuis Porquier (1979) et Alber et Py (1985) l'expression soit consacrée, la notion s'est élargie : on considère maintenant l'*exolinguisme* comme s'opposant à l'*endolinguisme*,

constituant ainsi les deux pôles d'un même axe. C'est ce que nous représentons à la figure 4.

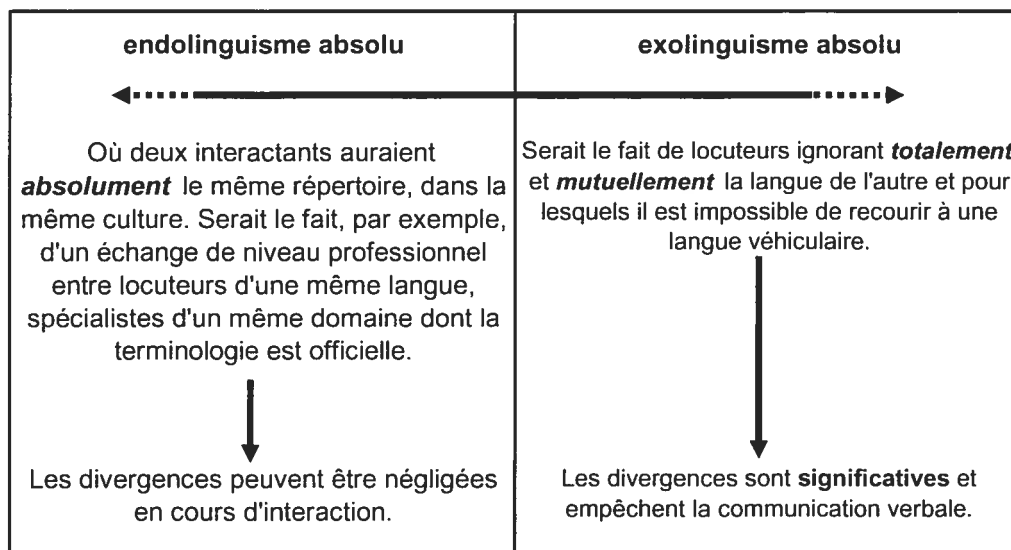


Figure 4. Endolinguisme et exolinguisme : deux pôles d'un même axe

Nous dirons à la suite de De Pietro (1988) citant Alber et Py (1985) que « la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction [...] » (p. 251). Autrement dit, ce qui fait la complexité de l'interaction exolingue « en est aussi le principe actif » (De Pietro). Ceci représente une conception élargie de l'exolinguisme, car il n'y est plus simplement question de la rencontre de langues/cultures différentes mais bien de *divergences* entre les répertoires linguistiques, ce qui signifie *également* au sein d'une même langue où peuvent coexister des microcultures, également des spécialisations formant microcultures. Il se peut alors que les répertoires des interactants, même issus d'un même bain linguistique, soient si distants que surgissent des problèmes d'intercompréhension. Par exemple, l'échange survenant entre un médecin et son

patient, celui survenant entre un mécanicien auto et le propriétaire du véhicule, ou encore entre le technicien en informatique chargé de l'entretien de votre ordinateur et vous-même manifeste - ou peut manifester - une divergence importante sur le plan discursif. À plus forte raison lorsqu'il s'agit d'échanges survenant entre des interactants de langue/culture différentes.

Py (1997) résume bien toute la complexité de la situation exolingue quand il en suggère l'explication suivante, qui a le mérite selon nous d'en inclure toutes les dimensions : l'exolinguisme peut être défini comme une *asymétrie dans les répertoires linguistiques* (divergence linguistique) survenant lors d'interactions verbales, asymétrie menant à des *procédures de réparation* de l'interaction pour mener à son achèvement. Les implications en sont les suivantes :

- la *divergence linguistique* occupe une position centrale en communication exolingue;
- l'interaction exolingue est le fait d'une *situation de contact* généralement en « milieu naturel », où ce sont des facteurs extralinguistiques qui viennent déterminer *l'objet discursif* et *l'objectif d'interaction* (respectivement sur quoi porte l'interaction et son but ultime, son achèvement);
- la diversité des situations exolingues peut être étudiée selon différents paramètres (Porquier, 1984) tels : les langues ou idiomes des interactants et le degré de maîtrise qu'ils en ont; le milieu linguistique de l'interaction; le cadre situationnel de l'interaction; le type d'interaction (personnel, transactionnel, etc.); le contenu de l'interaction.

L'objet qui intéresse notre étude concerne l'interaction exolingue entre natifs et alloglottes, c'est-à-dire entre partenaires d'interaction qui ne sont pas issus d'une même langue/culture. Nous entendrons, à l'instar de Bange (1992, p. 55), aux fins de cette étude, l'interaction exolingue comme l'interaction survenant entre au moins un locuteur natif de la langue utilisée comme véhicule de la communication en cours, et un alloglotte (A), locuteur non natif de cette langue, appartenant à un groupe socioculturel étranger et natif d'une autre langue première.

Caractéristiques de l'interaction exolingue

La caractéristique première de l'interaction exolingue est sa *fragilité* plus grande due à la divergence linguistique et culturelle des partenaires d'interaction. Selon Bange (1992), dans la communication exolingue, les interactants ne peuvent faire l'hypothèse, comme en situation endolingue, que les savoirs (répertoire linguistique, usages sociaux, connaissances sur le monde) sont partagés. Il leur faut donc faire une vérification constante du niveau de partage de ces savoirs, contrairement à ce qui se produit en situation endolingue où répertoire commun et référents culturels demeurent une ressource sur laquelle s'appuyer pour atteindre l'intercompréhension. C'est ce que Bange (1992), à la suite de Schütz (1962), nomme la *réciprocité des perspectives*³¹ « qui ne peut être considérée comme établie d'emblée » (Bange, 1992, p. 55). Les interactants d'une situation exolingue doivent par conséquent faire preuve d'une vigilance soutenue, ce qui les met en situation de *bifocalisation*. Bange (1992), qui a développé cette notion, maintient

³¹ « [...] permet aux partenaires de l'interaction d'admettre pratiquement qu'ils peuvent coordonner leurs interprétations de la situation dans le cadre d'un savoir social partagé. » (Cf. Bange 1992a, p. 55).

qu'en situation exolingue, il y a une première focalisation, centrale, sur l'objet thématique de l'échange (but) et une seconde, périphérique, sur les problèmes susceptibles de survenir en cours d'interaction dans la production ou dans la compréhension.

Il en ressort que la communication, lorsqu'elle est le fait d'un échange exolingue, est une communication pour ainsi dire « à accrocs », parsemée d'embûches, qui porte son cortège de difficultés pour une compréhension mutuelle : le but de toute interaction étant de se comprendre implique pour les partenaires de trouver les moyens d'y arriver. Dans la communication exolingue, les interactants, devant les obstacles qui surgissent en cours d'interaction et dont ils éprouvent une conscience aigüe et continue, doivent se rabattre sur des procédés interactionnels et discursifs que De Pietro (1988) désigne par l'expression « bricolage interactif », à la recherche de palliatifs pour maintenir et poursuivre l'interaction. Il faut donc une collaboration serrée des partenaires pour faire face aux obstacles communicationnels et les surmonter. Car, en général, les obstacles ne tardent pas à se présenter : en communication exolingue, ils sont même constitutifs de l'interaction. Les interactants vont ainsi déployer différentes stratégies conversationnelles en collaboration afin d'assurer l'aboutissement de l'échange. Cette collaboration, obligée, incite la mise en œuvre de « stratégies convergentes d'ajustement des codes respectifs » (De Pietro, 1988, p. 254) des partenaires, comme l'exploitation maximale des zones partagées du code d'interaction, de procédés linguistiques, discursifs et interactionnels, utilisant par là même toutes les ressources verbales et non verbales à leur disposition.

Obstacles à la communication : les obstacles linguistiques et discursifs

Le malentendu

Le malentendu n'est pas spécifique à la communication exolingue (Py, 1997), il résulte, selon cet auteur, de perturbations dans la communication : chaque partenaire entretient la croyance que le message qu'il fait sera reçu et interprété comme il croit qu'il le sera, c'est-à-dire selon une même utilisation lexicale et des mêmes codes, de la même manière, selon le principe de réciprocité. Le fait que les interactants d'une situation exolingue transportent avec eux leur bagage culturel implique, comme le souligne De Heredia (1987) dans son étude sur les malentendus en situation exolingue, que « le locuteur engagé dans le dialogue n'est pas vierge et la situation n'est pas muette » (p. 24). Il s'ensuit que ce qui va guider la sélection d'une forme ou l'attribution d'un sens au cours d'une interaction sera tributaire des attentes et des représentations personnelles et sociales des partenaires, façonnées par leurs cultures respectives. « Le malentendu, défini comme double codage d'une même réalité ou comme interprétations divergentes chez les deux interlocuteurs d'un même énoncé (De Heredia, 1987) n'est pas une erreur ou une aberration : c'est la conséquence logique de l'ambiguïté constitutive de la communication linguistique» (Hagège, 1985, cité dans De Heredia (1987), p. 24). Il sera question ici du malentendu d'origine linguistique.

On retrouve deux causes principales au malentendu linguistique en situation d'interaction exolingue : 1) le signifiant produit par le locuteur n'est pas reconnu par l'interlocuteur; par exemple, la confusion engendrée par la ressemblance phonétique entre deux mots, et 2) un sens différent est attribué au mot par chacun, source de confusion entre les formes, ce qui est fréquent dans les langues ayant une forte

parenté. À titre d'exemple, le mot espagnol *entender*, qui signifie *comprendre*, qu'un francophone aura souvent tendance, dans la phase initiale de son apprentissage de l'espagnol, à interpréter comme *entendre*. Le malentendu linguistique est fortement lié au culturel. Comme l'expose bien Traverso (2002, p. 362), « Le malentendu suppose [...] un temps d'illusion d'intercompréhension [...] », c'est-à-dire que la manifestation de l'obstacle n'apparaîtra que quelques tours de parole plus tard, le temps que les interactants, ou l'un d'eux, prennent conscience d'une « mésinterprétation » d'un énoncé ou d'une partie d'énoncé.

Dans une étude basée sur un corpus français/espagnol, De Heredia (1987) aborde les malentendus sous l'angle de l'intercompréhension et de la communication. L'étude, faite à partir de dialogues entre Français et immigrants hispanophones sud-américains, tente de faire ressortir que le problème principal en est un d'*interférence*, c'est-à-dire que la proximité de deux langues multiplie les malentendus à base linguistique. En effet, les langues parentes possédant un fonds lexical commun favorisent les malentendus. Les malentendus intéressant la linguistique sont ceux laissant des *traces repérables dans le discours*, tels par exemple les *confusions entre les formes* et les *faux amis*, qui peuvent se manifester sous plusieurs formes, et qui tous sont de nature à devenir un obstacle lexical³². Le tableau X donne une synthèse générale des cas de faux-amis :

³² Cette notion d'obstacle lexical sera développée un peu plus avant, mais ne constitue pas une catégorie « à part ». Les difficultés de compréhension en exolinguisme ont plus souvent qu'autrement à voir avec l'aspect lexical.

Tableau X
Synthèse des cas de faux amis en situation de communication exolingue

Faux amis partiels	Mots ayant certaines acceptions en commun ou dont les significations se recouvrent partiellement	<i>Habitación</i> = <i>habitation, maison</i> (espagnol) / <i>habitation</i> (français) <i>Écouter</i> (français) / <i>escuchar</i> = <i>écouter</i> ((espagnol))
Mots apparentés	Mots empruntés à une autre langue ayant un autre sens dans la langue emprunteuse	<i>Entender</i> = <i>comprendre</i> (espagnol) / <i>entendre</i> (français)
Cas d'homophonie ou d'homographie	Mots ayant la même forme phonétique ou graphique et ayant des sens différents dans les deux langues considérées	<i>Cabinet</i> (anglais) / <i>cabinet</i> (français) <i>Salir</i> (espagnol) / <i>salir</i> (français)
Mots faussement apparentés	Mots n'ayant aucun rapport entre eux mais dont les formes (phonétique ou graphique) sont similaires par pure coïncidence	<i>Gato</i> (espagnol) / <i>gâteau</i> (français) <i>Rat</i> = <i>conseil</i> (allemand) / <i>rat</i> (français)

En ce qui a trait aux *confusions entre les formes*, les malentendus sont en général facilement identifiables. De Heredia (1987) mentionne l'exemple, prélevé de son corpus, d'une séquence interactionnelle dont le thème porte sur la profession de l'étranger, hispanophone, où il y a confusion entre la forme française *manager* [manaʒe] empruntée de l'anglais *to manage*, signifiant « diriger des personnes », et la forme *ménage* que veut signifier l'hispanophone, qui le prononce avec un fort accent espagnol [manadʒer]. La proximité phonétique des deux termes fait que l'autochtone (LN du français) interprète mal la séquence, bien qu'il s'appuie sur le contexte où il est question de profession. Il ne fait pas le lien entre son interprétation - erronée - et la difficulté qu'a l'hispanophone à prononcer correctement *ménage* en français. L'auteure de l'étude conclut ainsi que « [...] fort de son interprétation, il [le LN] n'entend plus son interlocuteur lui dire *ménage* » (p. 25). Elle poursuit : « Les

traces de la divergence de l'interprétation se révèlent dans l'emploi des synonymes ou des définitions : "ah c'est ça oui. Vous êtes *chef d'équipe*" (donc *manager*) opposé à "oui de nettoyage pardon oui oui de nettoyage" (donc ménage). Et ce malentendu va durer : il va ressurgir sans avoir été résolu 350 répliques plus loin [...] » (p. 25). Le LN a fait la déduction que son partenaire est *manager* en nettoyage. Pourquoi pas ? Il n'y a rien, dans la séquence, qui vienne contredire cette déduction, fondée sur des données phonologiques et contextuelles.

Les autres difficultés relevées dans cette étude concernent les *quasi-homonymes*³³ (*méfiant*s pour *méchants*) et les erreurs de traduction que sont les *faux-amis*, zone très sensible pour des lexiques, en particulier des langues apparentées. En communication exolingue, ces difficultés sont toutes reliées à l'activité lexicale qui se trame toujours de façon sous-jacente au thème conversationnel mais qui remonte à la surface de la conversation dès que se présente un obstacle à l'intercompréhension.

L'obstacle lexical

Un *obstacle lexical*³⁴ est une unité lexicale qui n'est pas ou qui n'est plus transparente (Lüdi, 1991), ce qui entraîne une situation de crise au sein de l'interaction. L'obstacle lexical se manifeste chaque fois que l'information lexicale mémorisée, c'est-à-dire admissible pour les interactants, n'est pas identique. Lüdi entend par *mémoire lexicale* à la suite de Schwarz et Wunderlich (1985; rapporté

³³ Signifiants s'opposant seulement par un phonème respectivement différent pour chaque mot en un même point de la chaîne parlée comme *capot*, *cachot*, *cadeau*, *cabot*, *calot*.

³⁴ Les présentes informations sur l'obstacle lexical proviennent majoritairement des travaux de G. Lüdi (1991), *Construire ensemble les mots pour le dire*, où il traite principalement de l'obstacle lexical au décodage, ce qui présente un intérêt certain pour nos recherches sur l'intercompréhension en situation d'exolingue. Son hypothèse de base est que « [...] les unités composant la mémoire lexicale revêtent foncièrement une forme discursive, c'est-à-dire qu'elles sont des objets construits, déconstruits et reconstruits dans le discours » (p. 196).

par Lüdi, 1991), l'ensemble des hypothèses lexicales, constitué des données phonologiques et orthographiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. L'obstacle lexical peut survenir tant à l'encodage qu'au décodage, du côté du natif comme du côté de l'alloglotte (nettement plus fréquent) et peut concerner tous les niveaux de l'information lexicale. Pour les interactants engagés dans un échange asymétrique, la reconnaissance d'unités lexicales est d'une importance capitale : en effet, le travail d'intercompréhension accompli en collaboration par les partenaires qui tentent des manœuvres en vue d'arriver à un accord sur l'interprétation d'un énoncé peut s'avérer un facteur déterminant dans la continuation - ou l'abandon - de l'échange. Les interactants font fréquemment face à ce que Lüdi (1991) nomme l'*opacité lexicale* (non transparence d'un segment ou de toute une unité lexicale, soit sur le plan de la reconnaissance du signifiant [aspects phonologique et orthographique] et/ou du signifié [aspects syntaxique, sémantique, pragmatique]). Par rapport à une situation endolingue où les stratégies de compréhension dites *descendantes* (schématisations globales activées par la situation) et *ascendantes* (à partir des éléments linguistiques de l'énoncé) sont en équilibre, la situation exolingue manifeste un certain déséquilibre : lorsque les lacunes lexicales empêchent la compréhension, « [...] on essaye d'inférer directement le sens à l'aide de schématisations ou scénarios faisant partie du savoir encyclopédique » (p. 214). De là, on tente de déduire la signification des mots, à partir de ce que l'on a compris ou croit avoir compris. Par ailleurs, il arrive fréquemment en situation d'échange exolingue que le natif croie ou ait l'impression que son partenaire alloglotte a compris l'ensemble d'un mot ou d'un énoncé, alors que souvent il n'a fait que répéter une forme phonologique (Lüdi, 1991, p. 204). L'obstacle lexical se manifeste de deux façons :

- 1) unilatéralement, à l'intérieur d'un tour de parole, souvent sans réaction manifeste de l'interlocuteur;
- 2) lors d'une réaction de l'interlocuteur indiquant que l'obstacle est *mutuellement manifeste* - et devient donc un *observable* en donnant lieu à une séquence latérale (exposée plus loin) pour le surmonter.

Selon Lüdi (1991), les marqueurs d'obstacles lexicaux sont les suivants³⁵ :

- les questions de clarification (métalexicales) :

Que veut dire X ? / Qu'est-ce c'est, X ?

- les phénomènes de reprise : technique consistant à reprendre l'ensemble de l'énoncé de l'interlocuteur qui n'a pas été compris. (Broeder/Vasseur, 1988; cité dans Lüdi, 1991) :

des adl'adulescént'l'aulescént' pour dire adolescents (- pas- pas des enfants' mais).

Mais la reprise peut cependant ne pas préciser ce qui n'a pas été compris : une unité lexicale ? Un syntagme ? Le signifié ou le signifiant ?

- les pauses, les réactions non verbales, les rétroactions minimales : éléments conversationnels qui ne donnent pas au natif d'indications claires, d'orientations pour interpréter l'obstacle. Elles peuvent prendre la forme d'une absence d'enchaînement (silence, remplisseurs de pause (*goulp*); rires, toux, réactions mimo-gestuelles) ou de réactions minimales : *oui/non*; *ouais, mhm*, etc. Dans son étude mettant en scène des interactants romands

³⁵ Les exemples proviennent de l'étude de Lüdi (1991) déjà mentionnée. Nous n'avons pas voulu utiliser d'autres corpus pour exemplifier ce qu'il présente dans son étude.

et alémaniques³⁶, Lüdi (1991) relève que les séquences vidéo révèlent bien la fréquence de l'emploi de signaux communicatifs non verbaux (rires nerveux, regard détourné) lors de pannes communicationnelles.

- les réponses à une anticipation du natif : d'ordre général, les manifestations d'obstacles lexicaux proviennent davantage du LNN mais il arrive que ce soit le LN qui fasse l'hypothèse d'un obstacle potentiel, donnant ainsi à l'alloglotte la possibilité d'y réagir ou non, de le confirmer ou non. On peut imaginer aussi des stratégies plus élaborées comme la reformulation.

Les étapes du travail qu'ont à faire les interactants pour lever les ambiguïtés relatives au lexique sont les mêmes que celles de toute séquence latérale : signalement du problème, recherche collaborative d'une solution, et finalement, ratification.

Dans l'échange exolingue, nous dit encore De Heredia (1987), la difficulté toujours présente de l'attribution d'un sens à ce qui est énoncé vient de ce que les partenaires s'emploient à reconstruire le sens à partir « des formes phonétiquement floues (p. 26) » puisqu'ils infèrent le sens à attribuer en s'appuyant massivement sur les données contextuelles, mais toujours avec l'optique particulière des référents culturels respectifs. Ceci a pour conséquence que si le malentendu linguistique n'est pas relevé - parce que chacun croit avoir compris ou avoir été compris - ou l'ambiguïté levée, l'interaction risque fort de déraiper et les efforts à accomplir pour rétablir l'intercompréhension seront très coûteux en termes interactionnels. Il se peut même que la communication échoue, ce qui est dramatique pour les faces des deux

³⁶ Respectivement francophones et germanophones en Suisse.

partenaires, tant du côté du LN, qui aura le sentiment de ne pas avoir su comprendre ou « dire » adéquatement, que de celui du LNN, qui aura, lui, le sentiment de ne pas avoir su se faire comprendre dans sa quête communicationnelle, par lacune linguistique - qui n'aura donc pu atteindre son objectif de communication : l'obtention d'une information, d'un service, d'un objet qu'il recherche, ou simplement le maintien de la conversation.

**Stratégies discursives de l'intercompréhension :
la collaboration avant tout**

Face à ces difficultés, inhérentes à la situation d'interaction exolingue, les interactants déploieront des stratégies de toutes sortes afin d'assurer le bon déroulement de l'échange et l'aboutissement des objectifs d'interaction. La première - et fondamentale - de ces stratégies est la collaboration, c'est-à-dire le déploiement des efforts des deux partenaires, en complémentarité, car, nous dit Vasseur (1987), pour qu'il y ait échange, il doit y avoir collaboration entre les partenaires d'interaction. De façon corollaire, s'il n'y a pas de collaboration, notamment par refus de l'un des partenaires qui, par exemple, ne donnerait pas suite à une initiative de l'autre, il n'y a pas non plus d'échange. La collaboration peut aussi se faire à un niveau réduit, par exemple lorsqu'il n'y a pas d'enjeu important à l'échange : que l'échange se termine ne donnera pas lieu à un constat d'échec. Par ailleurs, il se peut que la collaboration ne mène pas automatiquement au succès de l'échange, car il peut arriver que les deux partenaires n'atteignent pas leurs objectifs communicationnels. C'est le cas où, par exemple, l'un des partenaires ne parvient pas à interpréter ce que dit l'autre - à en reconstruire le sens : les efforts de

coopération (surtout s'ils sont unilatéraux) ne suffiront pas à faire aboutir l'échange. C'est un cas fréquent, provoqué par la non-résolution des obstacles lexicaux. Mais il arrive que la collaboration soit suffisante pour faire aboutir et réussir l'échange. C'est-à-dire que la compréhension est véritablement prise en charge par chacun des partenaires, qui s'occupent en coopération du bon fonctionnement de l'échange et où il y a participation équivalente des interlocuteurs à la construction du dialogue (Vion, 1992), à la fois par la construction progressive de l'échange, et par des reformulations constantes de la part des deux partenaires pour en arriver à un accord sur le contenu de l'échange. Car la communication d'informations dans tout échange est le fait de la mutualité de l'action : chaque partenaire agit sur l'autre. La collaboration se fait donc au double niveau 1) de *l'interaction*, c'est-à-dire qu'il y a ajustement du comportement langagier avec celui de l'autre, ce qui constitue l'adaptation interactionnelle - et 2) du *contenu*, c'est-à-dire en ce qui a trait à la construction du sens à deux, où on doit collaborer pour rendre possible une interprétation adéquate des paroles échangées. Cette collaboration pourra prendre diverses formes, par la mise en œuvre des stratégies de l'intercompréhension.

L'intercompréhension serait, selon une définition de la linguistique traditionnelle, « la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d'autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique » (Dubois ; Giacomo ; Guespin ; Marcellesi ; Marcellesi et Mével, 1994, p.252). On peut aisément constater que la question relative à l'appartenance à la même communauté pose problème pour la communication exolingue et nous apparaît restrictive. Pour l'appliquer à l'exolinguisme, cette définition devrait, à notre sens, subir quelque modification : en communication exolingue, on devrait entendre par *intercompréhension* la capacité pour des sujets parlants de comprendre des

énoncés émis par d'autres sujets parlants n'appartenant pas à la même communauté linguistique, par le biais de stratégies collaboratives de reconstruction du sens. Ainsi pourrait-on inclure aussi dans la définition une part importante des situations de communication, l'exolinguisme.

Mais l'intercompréhension est aussi un processus : par son aspect collaboratif, où le résultat est la compréhension d'énoncés échangés par les partenaires d'interaction, elle s'apparente à une stratégie, une action mutuelle des partenaires en cours d'interaction. C'est plutôt dans le sens du processus que nous la comprendrons tout au long du présent travail.

La littérature nous apprend aussi que la compréhension n'est pas un objet unique. Il peut y avoir un continuum entre la non-compréhension et la compréhension chez le locuteur non natif. En effet, selon Gass et Varonis (1991), la problématique de la non compréhension, nommée *miscommunication*, recouvre les éléments suivants : il convient de distinguer entre 1) l'incompréhension totale (*misunderstanding*) et 2) l'incompréhension partielle (*incomplete understanding*), qui est une forme de malentendu. L'incompréhension totale survient lorsqu'un ou plus d'un élément échappe à l'alloglotte dans le discours du natif et qu'il ne peut rattraper le fil thématique. Cela entraîne généralement le bris de l'interaction. Bremer (1996; cité par Kida, 2003) rapporte que les causes de l'incompréhension tiennent souvent à des facteurs psychologiques tels la confiance en soi ou la personnalité. Il peut s'agir aussi de facteurs relatifs au déficit de stratégies. Quant à l'incompréhension partielle (*incomplete understanding*), elle s'apparente au malentendu (bien qu'il puisse y avoir des distinctions), où il y a chez les partenaires d'interaction des interprétations différentes d'un même élément discursif (lexique ou syntaxe). Il y a au moins une

compréhension partielle chez le non natif, mais avec des «trous» ou une mauvaise interprétation. Généralement, le locuteur non natif donnera des signes de mauvaise compréhension ou d'interprétation différente de ce que voulait signifier le locuteur natif et les partenaires procéderont à des mesures de négociation du sens pour arriver à une même compréhension de l'élément perturbateur. Une mauvaise discrimination auditive (phonologique, tant du côté du non natif – mauvaise prononciation – que du natif – rythme trop rapide), une méconnaissance des règles syntaxiques de la langue cible, des constructions complexes d'énoncés, des éléments tels les ellipses ou des inversions sont autant de situations discursives entraînant des obstacles à la compréhension selon Bremer (1996, cité par Kida, 2003).

C'est ainsi que l'intercompréhension, pour se manifester dans une situation d'échange exolingue, doit, plus qu'en situation endolingue, procéder d'efforts concertés de la part des partenaires dans le but d'attribuer un sens aux énoncés, communément acceptable aux partenaires. La production du sens résultant de cette collaboration est une co-production et est, selon Bange (1996), un phénomène interactionnel, car la construction interactive du sens repose sur l'hypothèse réciproque du respect du *principe de coopération* de Grice (1979) : ce que le locuteur dit est réputé être pertinent. Grice fait de « [...] *l'exigence de pertinence* l'une de ses maximes conversationnelles régissant l'interaction verbale » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 430). C'est donc sur cette présomption de coopération que les interactants se baseront pour retrouver l'intention de l'interlocuteur.

Au principe de coopération de Grice a succédé le *principe de pertinence* énoncé par Sperber et Wilson (1986, trad. française 1989), qui reprennent la notion de pertinence pour « l'agrandir » et en faire la base de leur théorie, la *théorie de la pertinence*. Cette théorie se veut basée sur l'organisation de la cognition humaine. Comme l'explique Santacroce (1999), le modèle de la communication verbale³⁷, selon les auteurs de cette théorie, admet deux composantes : un mode codé, constitué des règles du langage, et un mode ostensif-référentiel, utilisant la composante codée pour rendre efficace la communication ostensive-référentielle, c'est-à-dire,

[...] le processus fondamental de la communication par lequel un locuteur rend manifeste un certain nombre d'informations, et notamment le fait qu'il veut les communiquer à un auditeur, informations à partir desquelles l'auditeur tirera des inférences, c'est-à-dire des conclusions vraisemblables.
(p. 7)

Il n'y a donc plus de « savoir mutuel » mais des hypothèses probables sur ce que l'interlocuteur a voulu signifier, dans le cadre du contexte spécifique où la communication se réalise. Pour ces auteurs, la recherche de pertinence est une caractéristique propre à la cognition humaine, qui tend à maximiser la pertinence en fonction des hypothèses disponibles. Ceci constitue le premier principe de pertinence ou *principe cognitif de pertinence* énoncé par Sperber et Wilson (1995) : la cognition humaine tend à maximiser la pertinence des informations qu'elle traite. Selon cette théorie, ce qui rend un énoncé pertinent est « [...] la possibilité, pour l'interprétant, de construire des inférences à partir des données d'un énoncé [...] en mettant celles-ci en relation avec d'autres données déjà enregistrées dans sa

³⁷ La théorie de la pertinence et le modèle de communication ostensive-référentielle est beaucoup plus complexe que ce que nous rapportons sur le principe de pertinence. Mais c'est ce principe qui nous intéresse ici, en regard de l'objet dont nous traitons dans cette thèse. Pour une étude de cette théorie, se reporter à *La théorie de la pertinence*, D. Sperber et D. Wilson, (1989) (1995 pour la deuxième édition).

mémoire [...] » (Charaudeau, 2002, dans Charaudeau et Maingueneau (2002), p. 431). La pertinence d'un énoncé est dépendante du contexte d'énonciation; un énoncé ne peut être pertinent dans l'absolu : il l'est pour un individu dans une situation donnée, car c'est « [...] sur la base de ses connaissances que l'auditeur ou le lecteur interprète et comprend les nouvelles informations » (Saint-Pierre, 1998, p. 28). Le processus inférentiel est donc celui par lequel un individu

[...] fait des hypothèses sur le vouloir-dire du locuteur ou du scripteur et réussit à saisir son intention de communication. [...] Ces hypothèses de nature interprétative découlent elles-mêmes d'un ensemble d'hypothèses contextuelles, sortes de prémisses du raisonnement amenant l'auditeur ou le lecteur à faire des inférences (Saint-Pierre, 1998, p. 28).

Ce sont les inférences faites par l'individu qui vont déterminer l'effort cognitif à produire pour l'interprétation d'un énoncé. Les auteurs de la notion parlent en effet du *coût de traitement d'un énoncé*. L'idée défendue est la suivante : plus un énoncé produit d'effets contextuels, plus il est pertinent; plus l'effort cognitif est grand, moins il y a de pertinence. Il y aurait trois types de modifications susceptibles d'être apportées à l'environnement cognitif de l'individu : 1) un effet d'ajout d'une nouvelle information, appelé *conclusion implicite* ou *contextuelle*; 2) un effet de renforcement d'une information ancienne; 3) un effet de suppression d'une information déjà enregistrée auparavant et remplacée par une nouvelle information plus convaincante (Zufferey, 2003). On peut donc « calculer » la pertinence en termes de coût et d'effets cognitifs.

Le principe de pertinence a le mérite de tenir compte à la fois de facteurs relatifs à la cognition humaine et de données contextuelles. De plus, on ne parle plus ici en termes de violation de maximes comme dans la théorie gricéenne, mais bien en termes d'efforts cognitifs pour arriver à l'interprétation d'énoncés. On accomplit, de

ce fait, une évaluation *coûts/bénéfices*. En acquisition d'une langue étrangère, cet aspect nous apparaît comme fondamental, particulièrement en situation d'interaction verbale, où c'est l'interprétation d'un énoncé qui va ou non permettre la poursuite de l'interaction et donner la possibilité d'arriver à l'aboutissement de l'échange. C'est ce qui fait, par exemple, qu'un locuteur non natif cherchera la meilleure interprétation possible des propos de son interlocuteur, natif de la langue d'interaction, en se basant sur ses connaissances parcellaires de cette langue, sur ses connaissances du monde, mais aussi sur ce que produit le contexte comme informations. De là, il pourra faire des tentatives d'inférences, et retenir certaines hypothèses en concordance avec la situation.

La **compréhension** procède donc de :

[...] la reconstitution par l'interlocuteur de l'intention du locuteur sur la base d'un décodage linguistique. La production d'un énoncé par le locuteur est une supputation par le locuteur sur les moyens linguistiques et discursifs à mettre en œuvre pour obtenir l'évaluation souhaitée [...] (Bange 1992a, p. 57).

Les stratégies discursives (ou conversationnelles) déployées par les interactants sont nombreuses, et ont été amplement décrites par la recherche, particulièrement en acquisition des langues. Elles sont, selon Lüdi (1991), de trois types :

- 1) le travail de figuration, portant sur les relations mutuelles;
- 2) le travail de formulation, portant sur le message;
- 3) le travail métalinguistique, portant sur le code (sur le lexique).

Le travail de formulation et métalinguistique concernant directement notre recherche, nous nous y attarderons spécifiquement.

Procédés conversationnels : les schémas communicationnels de l'intercompréhension en situation exolingue

C'est au moyen de la mise en œuvre de stratégies conversationnelles d'ajustement réciproque que sera rendue possible cette reconstitution de l'intention du locuteur dont parle Bange. Pour explorer les stratégies conversationnelles exolingues les plus importantes, relevées dans les études en analyse conversationnelle exolingue et dans les recherches sur l'acquisition des langues étrangères³⁸, nous procéderons, et seulement par commodité, en deux temps : d'une part, nous ferons un survol de quelques procédés conversationnels, stratégies linguistiques de reconstruction du sens ou « travail lexical » tels *la simplification, la reformulation, la mention, l'achèvement interactif*. Puis, d'autre part, nous aborderons les *séquences latérales*, véritables leçons de langue, dont font usage les interactants aux prises avec des problèmes d'intercompréhension. Il est à noter que cette façon de procéder n'en fait pas des « catégories » s'excluant mutuellement, les procédés conversationnels étant au cœur même des séquences latérales.

Mais il convient tout d'abord de faire une mise au point quant à nos choix épistémologiques. Depuis plus de vingt-cinq ans, la recherche s'est penchée sur les stratégies de communication, qu'on appelait auparavant, du côté de la recherche américaine, stratégies de production. Ces stratégies ont toutes pour but de régler les obstacles communicationnels qui se manifestent au cours de l'interaction. C'est à partir des recherches sur l'interlangue, au cours des années 1970-1980, que, du côté de la recherche américaine, sont nées diverses théories sur les stratégies

³⁸ Ces études - toutes citées au cours du travail - sont l'œuvre principalement des chercheur-e-s en acquisition des langues et en analyse conversationnelle d'obédience ethnométhodologique de l'Université de Neuchâtel, de Lyon Lumière et de Aix-en-Provence, tous/toutes chercheur/es travaillant sur corpus authentiques.

utilisées par les locuteurs non natifs en cours d'interaction pour arriver à comprendre et à se faire comprendre. Ainsi, l'approche de Tarone, Cohen et Dumas (1976, rapporté par López, 2001), qui, bien ancrée encore dans l'optique de l'analyse des erreurs, vise à décrire l'interlangue de l'apprenant. Tarone et coll. (1976) décrivent comme stratégies de communication les mécanismes suivants : le transfert à partir de la L1 ; la surgénéralisation ; l'utilisation d'une structure préconstruite, l'évitement (changement de thème, absence de réponse, évitement sémantique, sollicitation à l'autorité qui peut prendre la forme d'une demande sur la forme, d'une ratification, d'une demande de révision, la paraphrase, l'abandon du message et l'interruption du code, c'est-à-dire un retour à la L1 (López, 2001). Chez Faerch et Kasper (1983), ces stratégies prennent la forme de stratégies de réduction, où on change de but communicatif quand on ne peut plus faire face à l'obstacle, des stratégies de résolution, où on tente de faire face à la difficulté en conservant le but communicatif (appelées stratégies compensatoires : changement de code, traduction littérale, surgénéralisation, coopération (appel à une autorité telle le dictionnaire), stratégies non linguistiques tels le mime, la gestualité, imitation de sons, etc.). On peut constater que, bien que, « [...] à travers les recherches interactionnistes et socioculturelles, et malgré l'absence quasi absolue d'un dialogue entre les deux courants [...] » (Pekarek Dolher, 2000), la description des stratégies destinées à sortir les partenaires d'interaction de l'impasse communicationnelle se recourent : les locuteurs non natifs vivent des difficultés similaires dans des conditions similaires, et recourent à des mécanismes similaires pour des difficultés similaires. Seules les descriptions et l'ancrage dans une perspective – toujours interactionniste - diffèrent. Nous voyons donc que ces stratégies, si elles diffèrent quant à leur appellation et à leur description, demeurent sensiblement les mêmes de l'école de

pensée américaine à l'europpéenne. Il s'agit toujours, en définitive, de tentatives mutuelles de corriger le tir quand les interactants perçoivent, avec indices explicites ou non, que le fossé se creuse entre eux dans l'interaction. Les problèmes – ou obstacles discursifs – portent généralement sur les structures linguistiques ou sociolinguistiques.

Même si l'école américaine se trouve très certainement aussi riche en études sur les mécanismes de réparation dans l'interaction exolingue, nous avons quant à nous privilégié la recherche émanant de l'école européenne essentiellement parce que le principe d'analyse nous agréait. Dans la recherche européenne en exolinguisme, nous pouvons trouver des exemples bien explicités et abondamment illustrés de ce qui se passe lors d'interactions en situation exolingue. Nous sommes consciente que, que ce soit du côté américain ou européen, les mécanismes décrits sont similaires. Le choix que nous avons fait en est un épistémologique : l'école européenne, dans les années 1980 et les suivantes, a produit beaucoup de recherches en exolinguisme dans une perspective interactionniste, mais aussi en a explicité les schémas : la description des méthodes interactives de la communication exolingue décortique pour nous les processus mis en œuvre par les interactants, pour ainsi dire de l'intérieur, et cela correspond à ce dont nous avons besoin pour illustrer notre propos, de la situation exolingue en présentiel à celle à distance via le clavardage. L'analyse conversationnelle, telle qu'elle est pratiquée dans les recherches européennes, s'avère un instrument analytique (les études de De Pietro, Matthey et Py, 1989, Py, 1989, 1991) et conceptuel, méthodologique et interprétatif (travaux émanant particulièrement de l'école de Bielefeld (Dausendchön-Gay et Krafft, 1995, 1995;) et de Mondada, 1999) (Pekarek Dohler, 2000). Les notions de saisie, de contrat didactique et de séquences potentiellement acquisitionnelles (Py,

1989, 1991 ; Matthey et Py, 1989), de fragilité de l'interaction et de double focalisation (Bange, 1992) s'avèrent opérationnelles en regard de notre objectif : décrire les mécanismes d'intercompréhension entre interlocuteurs de langues/cultures différentes via le clavardage, c'est-à-dire dans des conditions d'absentiel et de non-visibilité mutuelle. Il ne faut y voir qu'un choix d'opérationnalisation des concepts, sans pour autant minimiser les études faites ailleurs. Abordons donc les stratégies de communication, telles que décrites par la recherche européenne.

Stratégies linguistiques de reconstruction du sens

La simplification

La simplification est un procédé dit de facilitation (Alber et Py, 1985) et constitue un phénomène important dans l'acquisition d'une langue. Érigée en concept à la suite des études sur le *baby talk* et le *xénolecte*, et plus particulièrement des études importantes portant sur l'interlangue, elle est le fait de processus bien connus, telles la décomposition des prédicats complexes, l'élision de certains éléments, la simplification des systèmes verbaux et nominaux, la préférence pour les phrases simples, etc. (De Pietro, 1988). Il faut toutefois, selon De Pietro (1988), établir une distinction entre la simplification « par excès » exercée par le partenaire fort, le locuteur natif, de celle « par défaut » pratiquée par son interlocuteur, le partenaire faible, l'alloglotte : on a donc du côté du LN une simplification volontaire dans un but de faciliter la compréhension, et de l'autre, une simplification obligée de l'alloglotte

pour construire un message compréhensible dans la langue de l'autre. Certains phénomènes - indicateurs - témoignent de l'utilisation de la simplification :

de la part du natif	de la part de l'alloglotte
<ul style="list-style-type: none"> ➤ fréquence des questions fermées (demandant une réponse minimale : oui / non) ➤ recours à l'exemplification ➤ reformulation paraphrastique 	<p>la <i>mention</i> : volonté de ne produire que des énoncés simplifiés. Elle est le fait de l'énonciation d'un ensemble réduit des éléments constitutifs de son intervention, ce qui oblige le partenaire à faire des hypothèses pour reconstruire l'ensemble.</p>

Figure 5. Procédé linguistique de la simplification

La mention

La mention est l'un des procédés utilisés en situation exolingue (Alber et Py, 1985) par l'alloglotte. Procédé économique selon ces auteurs, puisque *mentionner*, c'est ne donner à l'interlocuteur qu'un élément - ou quelques-uns des éléments - du message conçu, en lui confiant la tâche de reconstruction du sens sur la totalité du message. Le partenaire faible procède par énoncés inachevés. Il en résulte qu'une mention sera généralement suivie de la formulation, par l'interlocuteur, d'une hypothèse sur le sens, par la voie d'une succession de tentatives de réalisations partielles. Cela exige de la part du partenaire fort un effort supplémentaire : il doit préexister une volonté marquée de coopération. Le partenaire faible se facilite ainsi le travail et c'est pourquoi on parle de procédé d'autofacilitation³⁹. Par exemple⁴⁰ :

³⁹ Par opposition à l'*hétérofacilitation* qui est le processus inverse : le partenaire fort tentera de faciliter le plus possible la tâche au partenaire faible : c'est le cas le plus fréquent.

⁴⁰ Tiré de De Pietro (1988), p. 257.

(accentue chaque mot) : depuis combien de temps apprends-tu le français+ ?

A	cinq mois	ah. maintenant j (hésitant) étude + français hum
---	-----------	--

Figure 6. Exemple d'une séquence avec mention

La mention, sur le plan de la forme, est caractérisée par une très grande simplicité : parfois ne sera énoncé qu'un syntagme nominal ou un syntagme verbal (probablement figé), une préposition, etc. Dans tous les cas, les mots feront partie du lexique le plus fréquent (Alber et Py, 1985).

La reformulation

C'est une stratégie d'hétérofacilitation, fondamentale en communication exolingue. Elle est en fait le moyen le plus fréquemment utilisé (De Pietro, 1988) pour résoudre une panne communicationnelle ou prévenir un obstacle lexical anticipé. Ce sont les difficultés liées à la reconstruction du sens qui amènent cette stratégie, où c'est le partenaire fort qui tentera de faciliter le plus possible la tâche au partenaire faible. Elle est déclenchée soit par le natif préventivement, soit par l'alloglotte manifestant une réaction d'incompréhension. On a pu observer que les manifestations ou les indicateurs en sont les suivants :

- demande explicite, ou
- indice mimo-gestuel, ou
- silence.

Voici un exemple d'une reformulation adéquate (tiré de De Pietro 1988, p. 258) :

A : Alloglotte // N : Natif	
A	hum. on : ... utiliser les : ... l'eau. l'eau
N	ah vous les: aspergez d'eau ?
A	oui
N	vous les douchez ?
A	oui (rire)

Figure 7. Exemple d'une séquence avec reformulation

On le voit, la reformulation fonctionne par tâtonnements successifs de la part du natif. Ce faisant, il arrive que la reformulation entraîne une complexification de la structure de la conversation. Bien qu'elle procède d'une volonté de simplification d'un énoncé par la substitution d'éléments jugés plus accessibles à l'alloglotte par le natif, elle implique souvent une augmentation du nombre d'échanges enchâssés. La reformulation, sous forme d'énoncé doublon, peut venir complexifier la tâche de l'alloglotte : il doit comprendre que certains énoncés sont du « déjà dit » (De Pietro, 1988) - ce qui demande une *re*-reconnaissance des segments - en plus de ce qui a été rajouté ou est en train d'être rajouté. On peut donc avancer que l'efficacité de la reformulation dépend avant tout de la capacité du natif à évaluer adéquatement l'obstacle lexical. Si l'anticipation ou l'évaluation de la difficulté soulevée par l'alloglotte se révèle juste, la reformulation sera efficace et les partenaires pourront retourner à l'objet thématique de l'interaction dès la difficulté résolue. Si au contraire - et selon cet auteur, ce cas est fréquent - il y a de la part du natif une mauvaise évaluation de la difficulté anticipée ou soulevée, la reformulation ne contribuera pas à lever la difficulté et les partenaires s'embourberont dans des reformulations de la

reformulation. L'échec de la communication est à redouter. C'est un phénomène que l'on peut retrouver en classe de langue, lorsque l'enseignant évalue mal la difficulté et fait des reformulations trop complexes pour certains apprenants. Il se peut, par exemple, que la réponse en forme de reformulation à une question d'un apprenant soit adéquate pour lui mais constitue une complexification pour d'autres apprenants qui auront tendance à demeurer silencieux et pour lesquels la difficulté pourrait bien rester irrésolue. Il est important de garder à l'esprit que la reformulation comporte cette embûche, particulièrement dans un contexte d'interaction plurilogale comme l'est la classe de langue.

Il arrive aussi que la reformulation par le partenaire fort l'incite à faire valoir la norme (dans un contexte autre que l'enseignement). Parce qu'il doit évaluer l'énoncé qu'il vient de produire pour le reformuler, le locuteur natif le fera souvent en s'appuyant sur la norme, parce que, pense De Pietro (1988), certains locuteurs entretiennent la croyance que la norme prescriptive de l'écrit est facilitatrice pour le partenaire non natif. À ce sujet, on peut penser, à l'instar de l'auteur, que les reformulations sont le lieu des représentations linguistiques du locuteur natif.

L'achèvement interactif

Parmi les procédés d'aide à la production (Dausendchön-Gay et Krafft, 1994), il en est un qui s'avère être une méthode proche de la reformulation et que Gülich (1986) nomme *l'achèvement interactif*. Il consiste en une « séquence interactive déclenchée par un locuteur à qui manque un élément, qui peut être un lexème, une forme grammaticale, une forme phonétique ». Il se présente en quatre phases :

- 1) *l'interruption* : le locuteur s'interrompt à l'intérieur d'une structure syntaxique. Cette interruption est généralement accompagnée de marqueurs d'hésitation (*hum*, silence, etc.);
- 2) *la préparation* : localisation de l'interruption : c'est ce qui indique au partenaire l'obstacle, le mot manquant, ce qui est recherché : un nom, un verbe, c'est-à-dire le moyen d'informations paradigmatisées;
- 3) *la proposition* : le partenaire propose quelque chose;
- 4) *la ratification* : reprise, un signal de ratification (oui), ou absence d'objection en reprenant le cours de l'échange principal.

C'est un procédé auquel on recourt quand les procédés individuels de recherche lexicale n'ont pas abouti. Voici un exemple d'achèvement interactif (tiré de Dausendchön-Gay et Krafft, 1994) :

I	il m'a dit ah : maintenant c'est bon, . . c'est une fille, . . et je ehm . que c'est' ne MARche mais mais très vite,
M	vite' . je cours ;,
I	je cours (en riant) beaucoup beaucoup

Figure 8. Exemple d'une séquence avec achèvement interactif

La séquence latérale : définition et caractéristiques

La séquence latérale est une suspension de l'activité conversationnelle principale en cours parce qu'il y a un « [...] glissement du focus de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de référence qui fait problème aux yeux d'un des partenaires » (Bange, 1992a, p. 56), généralement parce qu'au moins une des conditions pour la poursuite de l'échange n'est pas remplie. Les partenaires

interrompent l'échange principal pour focaliser toute leur attention sur l'objet de la difficulté jusqu'à ce que les conditions pour une reprise de l'activité conversationnelle principale soient de nouveau réunies. La séquence latérale a un schéma séquentiel de trois phases :

- 1) la manifestation d'un problème (peut venir aussi du natif, mais est plus souvent le fait de l'alloglotte);
- 2) le traitement du problème; et par différents indices;
- 3) la signalisation que le problème est résolu. La séquence principale peut reprendre.

Selon Dausendchön-Gay et Krafft (1994), les procédés d'aide à la compréhension sont constitués principalement par des séquences latérales de reconstruction du sens qui peuvent prendre la forme de :

- 1) séquences analytiques : pour le travail sur le discours (avec les bis);
- 2) séquences explicatives : pour le travail sur le code.

Les types de séquences latérales

Les séquences latérales peuvent adopter diverses formes, selon le type d'obstacle communicationnel et selon le but de l'échange. C'est ainsi que, en acquisition des langues, on parlera, entre autres, de *SPA - séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey et Py, 1989), *le contrat didactique, la séquence latérale analytique et la séquence latérale explicative*.

- 1) *SPA - séquences potentiellement acquisitionnelles* (De Pietro, Matthey et Py, 1989). Ce sont des séquences constituant pour l'alloglotte une occasion de

« prise de donnée » linguistique (équivalent à l'*intake* de Corder (1967) et à l'apport langagier de Gass, 1997) dans le discours du natif, donnée qu'il peut ou non saisir. Ces chercheurs, auteurs de cette notion, postulent que les échantillons de langue cible – forme et présentation dans le discours - sur lesquels s'appuie l'alloglotte sont des données qui, si elles deviennent des prises, c'est-à-dire si l'alloglotte les perçoit dans un premier temps et s'il les prend dans son répertoire interlinguistique et modifie ainsi son interlangue, sont des occasions d'acquisition. En effet,

Les données sont à la fois des objets du discours et des objets de perception. En tant qu'objets de discours, elles sont prises en charge par des énoncés – c'est-à-dire par des structures formelles et des modes de transmission. En tant qu'objets de perception, elles sont sélectionnées et restructurées par l'apprenant au moment où elles donnent lieu à une « prise » par ce dernier (Py, 1989, p. 85).

Ce type de séquence latérale reconstitue un peu le type académique selon le principe expert novice. Voici un exemple d'une séquence de SPA ⁴¹ :

A = Alloglotte N = Natif			
1	A :	avec euh mh [bra]	<i>énoncé de l'alloglotte avec les moyens de son interlangue</i>
2	N :	avec une brosse à dents	<i>intervention du natif pour infléchir le discours produit par A</i>
3	A :	[brus] oui [brus] a dents	<i>prise – ou non – en charge par A</i>
1	A :	il travaille sur une ferme un ferme ?	
2	N :	une ferme	
3	A :	une ferme et (...)	<i>prise en charge par A</i>

Figure 9. Exemple d'une séquence potentiellement acquisitionnelle

⁴¹ Les exemples sont tirés de Matthey, M. (1995). *Analyse de l'intrac­tion en situation de contact*, p.123

- 2) *le contrat didactique* : c'est une séquence reproduisant, en milieu naturel, un échange de type scolaire, fondé sur le concept vygotkien expert/novice. C'est lorsque les interactants mettent l'attention sur la forme des énoncés et que, selon les termes de Py (1989), « elle devient une fin en soi » et que « la situation acquiert le statut de « didactisation » (p. 88) qu'on entre dans ce « contrat », qui lie les partenaires dans une collaboration allant au-delà de l'échange : le natif ou l'expert s'engage à « enseigner » dans le même temps que le non natif s'engage à « apprendre ». On retrouve ici les notions de donnée et prise vues plus haut.
- 3) *la séquence latérale analytique*, qui est un cas particulier de reformulation;
- 4) *la séquence latérale explicative*, qui concerne l'explication d'un objet langagier demeuré obscur.

Ce sont ces quatre types de séquences dont nous nous préoccupons, puisque ce sont ces types que nous risquons le plus de rencontrer dans notre corpus, fait d'écrits conversationnels, donc où les cas de malentendus linguistiques et d'obstacles lexicaux laisseront des traces observables.

Nous présenterons ici deux exemples de séquences latérales, l'une analytique et l'autre explicative, de manière à faire ressortir les schémas de l'activité langagière qui s'y déploie, schémas qui constituent une sorte de grille pour appréhender les processus linguistiques d'appropriation des données linguistiques en communication exolingue⁴².

⁴² Ceci vaut tout autant, bien entendu, pour les situations de communication dite endolingue où les interlocuteurs ne partagent pas forcément le même lexique sur un sujet ou dans un domaine particulier et où la divergence entraîne les mêmes effets perturbateurs.

La séquence analytique

La séquence analytique est un concept développé par les chercheurs de Bielefeld, Dausendchön-Gay et Krafft (1994), à la suite de leurs observations d'échanges exolingues entre locuteurs germanophones et francophones. La séquence analytique représente un cas particulier de reformulation. Elle représente une « méthode » (au sens ethnométhodologique) pour gérer un problème d'intercompréhension survenant en cours d'échange. Elle se construit dans l'interaction, au besoin, et est pour cela imprévisible. Son schéma d'activités se déroule en quatre étapes :

- 1) *le mouvement initial* (qui peut être une question) : mouvement établissant la dépendance conditionnelle⁴³. Le locuteur s'attend à ce que l'interlocuteur « réponde » à ce mouvement par le 2^e membre, attendu;
- 2) *la demande de bis* (répétition du mouvement initial) : l'initiation du *bis* est déclenchée par une activité marquant l'incompréhension : c'est un mouvement qui ne répond pas à la dépendance conditionnelle. Dans tous les cas, le bis est hétéro-initié, car il appartient à celui qui n'a pas compris;
- 3) *le bis* (répétition du mouvement initial) : le *bis* est souvent présenté en plus d'une étape (à la différence du mouvement initial) lorsqu'il dépasse une certaine longueur. Il y aura modification de la structure, correspondant à un changement dans l'attitude du locuteur, qui utilisera la simplification par prise en compte de la difficulté manifestée par le partenaire;

⁴³ La *pertinence conditionnelle* est relative à la paire adjacente qui est une séquence de deux énoncés adjacents, produits par des locuteurs différents, ordonnés en un 1^{er} membre et un 2^e membre immédiatement attendu et pertinent, ce qui résulte en la pertinence conditionnelle.

- 4) *la réponse appropriée* : à la suite de l'interaction en cours de *bis*, le LN attend que son partenaire ait ratifié segment par segment la construction du *bis*, qu'il ait atteint la compréhension voulue et qu'il soit en mesure de « répondre » au deuxième membre de la dépendance conditionnelle. Si la réponse tarde, il y aura des techniques de passation de tours de parole. Si la réponse vient, c'est la reprise de l'interaction. Sinon, il y aura demande d'un second *bis*.

Pour illustrer ce type de séquence latérale, nous empruntons aux auteurs de la notion, Dausendchön-Gay et Krafft (1994), un exemple typique :

I = Irma M = Marcel	
1	M : comment tu as fait à la sorbonne pour eh : t'expliquer'
CO : < mouvement initial > < Début bis >	
2	M : à la sorbonne pour obtenir l'appareil, ça a été dif- I : hum'
CO : < bis 1 >	
3	M : ficile' quand tu es allée à la sorbonne, à l'univer- I : . encore . tout ouais
CO : > < Début bis > < bis 2 >	
4	M : site, chercher cet appareil c'était difficile pour t'ex- I : ouais
CO :	
5	M : pliquer' I : non . mais pour trouver'
CO : > < Réponse >	

Figure 10. Exemple d'une séquence latérale analytique

D'une façon générale, on observe que la séquence analytique survient 1) à des points de rupture de la conversation ou 2) au moment de l'introduction d'un nouveau thème, ou d'un nouvel aspect du thème. Il apparaît que les énoncés placés à ces endroits sont plus difficiles à traiter puisque l'interlocuteur ne peut recourir aux procédés de compréhension *descendants*. La séquence analytique vient compenser l'absence d'un contexte immédiatement utilisable.

La séquence explicative

La séquence explicative est un modèle mis à jour par Gülich (1990) qui en donne la définition suivante : c'est une séquence ayant laissé des *traces des efforts* ⁴⁴ fournis par les interactants pour assurer l'intercompréhension dans des conditions particulièrement difficiles, lorsque la communication risque l'échec.

La séquence explicative manifeste les caractéristiques suivantes : l'explication concerne un objet langagier, elle vise donc l'explication d'un mot, et sur le plan structurel, elle se déroule en trois phases :

- 1) la constitution de l'objet à expliquer;
- 2) le noyau explicatif; et
- 3) la ratification.

Sur le plan linguistique, les interactants disposent de plusieurs moyens pour expliquer le sens d'un mot. Ces méthodes sont utilisées autant par l'explicateur que par le demandeur (lors d'anticipations, par exemple). Ils utiliseront des procédés conversationnels explicatifs, tels la définition par synonymie ou par antonymie, la

⁴⁴ C'est nous qui soulignons par l'italique.

comparaison, la reformulation paraphrastique, l'étymologie, la traduction dans une autre langue, le recours à la situation, le recours aux connaissances encyclopédiques. Gülich (1990) a observé que l'explication a un « caractère interactif et séquentiel » (p. 101) et qu'elle est une tâche conversationnelle accomplie par les deux participants, c'est-à-dire que l'objet à expliquer est « constitué » par les deux partenaires. L'explication est déclenchée soit par une demande explicite du LNN, soit par anticipation du LN, et, parfois, l'objet de la demande peut être négocié. Nous présentons ici un exemple typique de ce type de séquence latérale :

I = Irma → (A) M = Marcel → (LN 1) V = Véronique → (LN 2)		
1	M :	tu trouves pas que je suis un peu absent pour un père
2	M :	de famille
	I :	absent' → (<i>constitution du noyau à expliquer</i>)
	V :	absent' heu pas là → (<i>noyau explicatif</i>)
3	M :	hein
4	I :	ouais → (<i>ratification</i>)

Figure 11. Exemple d'une séquence explicative

Rappelons aussi que la séquence latérale, en tant que séquence « réparatrice » par interruption de l'activité discursive principale, particulièrement dans ses manifestations analytique et explicative, n'est pas le fait de la seule communication exolingue. En effet, pensons par exemple à toutes les séquences latérales (particulièrement explicatives) vécues en classe lorsque l'enseignant-e, à la suite d'une manifestation d'incompréhension de la part d'apprenants, se voit obligé-e

d'arrêter son exposé pour donner l'explication adéquate, pour ensuite reprendre le cours de son exposé. Il s'agit bien là de séquences latérales, version quasi endolingue.

Ce sont là quelques-uns des aspects théoriques reliés à l'étude de l'interaction exolingue et certaines des « méthodes » utilisées par les interactants en situation d'interaction problématique. Nous avons vu que ces derniers mettent en œuvre des stratégies pour faire face aux pannes communicationnelles et tenter par tous les moyens de faire aboutir l'échange, car chaque interaction comporte un enjeu, à la fois communicationnel et interactionnel, et cela particulièrement en interaction exolingue où les difficultés sont véritablement constitutives de l'échange. Les études rapportées dans ce travail font partie de celles qui ont servi aux chercheurs en acquisition des langues à exposer la théorie et proviennent d'observations d'échanges en milieu naturel. Elles sont pour la plupart le fait d'interactions mettant en présence deux partenaires.

Les recherches en acquisition des langues d'allégeance interactionniste ont ainsi mis en lumière les schémas communicatifs de l'intercompréhension en situation exolingue. Pendant les deux dernières décennies, l'effort a surtout porté sur la mise en lumière du travail cognitif d'apprentissage au travers des formes linguistiques, comme on vient de le voir : ces notions ont toutes été élaborées à la suite de centaines d'heures d'observation et de kilomètres de transcription d'échanges authentiques. L'accent a donc été mis sur la dimension linguistique, découpant, disséquant, analysant les moindres hésitations, reformulations, pauses et silences dans les échanges, pour apprendre et comprendre les stratégies mises en œuvre

par les interactants face à ce type de difficultés et, dans le même temps, tenter de comprendre les opérations cognitives produites par les apprenants.

Mais les études issues de l'interactionnisme ont pris un tournant plus acquisitionniste, en abordant l'interaction dans toutes ses dimensions (c'est-à-dire, pas seulement linguistique) et en entreprenant d'explorer tant ce qui se passe en classe de langue, milieu laissé pour compte par la recherche acquisitionniste selon Pekarek-Dohler (2000), qu'en milieu naturel⁴⁵, qui a été son milieu d'étude de prédilection. On voulait dépasser la compétence de communication, qui fut d'abord le centre d'intérêt, pour accéder, entre autres, à l'étude de la compétence d'interaction⁴⁶.

Or, voici que la fin des années 1990 nous amène une nouveauté dans le monde de la communication : la communication médiée par ordinateur, qui vient pour plusieurs « recomposer » le paysage interactif. De nouvelles façons d'entrer en contact avec ses amis, ses collègues de travail, voire des inconnus voient le jour. Ici, plus de frontières géographiques, plus de temporalité : le formel se démocratise, l'inconnu n'est plus loin, les distances ne comptent plus, on s'habitue vite à la rapidité des transmissions – et on l'exige - bref, tout un monde communicatif nouveau s'ouvre aux usagers. Bientôt, de nouveaux savoirs et savoir-faire individuels et collectifs voient le jour. Des règles d'usage seront peu à peu mises en place. On sera en contact avec de nouvelles langues sur le réseau (au moins visuellement) dont on connaissait à peine l'existence. Le monde se rapetissera dans le même temps que

⁴⁵ Il n'est plus de mise de faire cette distinction entre l'acquisition en milieu naturel ou en milieu guidé. Il semble que, selon les nouvelles tendances en interactionnisme, il s'agirait davantage d'un continuum, l'un et l'autre se complétant.

⁴⁶ Voir Pekarek-Doehler (2000) pour une vue générale des perspectives de l'approche interactionniste en acquisition des langues.

les horizons s'agrandissent. C'est tout le paysage de la communication qui s'en trouvera bouleversé.

La communication « directe », en co-présence des interactants, prototypique de la « communication verbale », a dorénavant une concurrente, la CMO, qui permet des échanges en quasi-simultanéité. Du presque direct, du presque présentiel. L'interaction verbale verra ses conditions se transformer, et, de typiquement « verbale » passera à « langagière » ou « conversationnelle ».

Nous avons insisté plus haut sur les notions de quasi-simultanéité et d'illusion de la synchronicité qu'ont les interactants lorsqu'ils « conversent » via la CMO. Ces deux caractéristiques sont à la base de notre recherche, puisque la distance peut souvent n'être qu'illusoire pour les interactants qui peuvent se croire vraiment en présence l'un de l'autre, une fois admis le fait que le tout se passe par écrit. La CMO a le pouvoir de recréer la « présence » de l'autre, quand cet autre est connu ou partiellement connu (comme des relations professionnelles « distantes » par exemple), comme c'est le cas au téléphone. Cela nous incite à croire que l'interaction exolingue, bien que médiée par ordinateur, s'apparente tout de même à ce que traditionnellement on entend par cela. Elle en porte donc également les caractéristiques.

Si l'interaction exolingue ne constitue pas l'essentiel des échanges sur le réseau, elle n'en est pas moins présente, si, par interaction, on veut signifier « rencontre communicative langagière » ou « rencontre conversationnelle ». Car c'est bien ce qui est implicite dans la rencontre exolingue « traditionnelle » : c'est une rencontre « verbale » ou langagière en co-présence, dont l'objectif est le plus souvent à finalité

externe. Dans l'interaction médiée par ordinateur, l'une des différences tient à la non co-présence des interactants, ce qui implique que l'un des aspects importants de l'interaction, qu'elle soit endo- ou exolingue, est manquant. En exolinguisme, les éléments relevant du visuel peuvent se révéler une aide à la résolution de problèmes communicationnels. On peut donc raisonnablement penser que cette absence aura des répercussions sur les types de stratégies déployées par les interactants aux prises avec des problèmes d'intercompréhension.

Quelques recherches se sont penchées sur cet aspect de l'interaction verbale, la distance, ou la non co-présence, pour tenter d'en saisir les particularités.

La communication par clavardage, même empruntant le canal écrit pour rendre l'oral, est un cas de communication verbale à distance. En cela, elle présente d'intéressantes similarités avec la conversation téléphonique, qui est aussi un cas de communication verbale à distance. Ce qui retient immédiatement l'attention, outre l'aspect absentiel commun aux deux situations, c'est l'aspect non-visibilité des partenaires d'interaction. Drummond et Hopper (1991), dans une étude sur les malentendus et leurs réparations dans des conversations téléphoniques, se demandent tout d'abord s'il y a des différences significatives entre une situation de communication en face à face et au téléphone. Ils constatent que le téléphone présente des caractéristiques particulières par rapport au face à face : au téléphone, l'attention est focalisée sur l'essentiel de la conversation; elle est limitée à deux personnes⁴⁷ et de type dilogal, avec alternance des tours de parole; l'échange est délimité dans le temps, c'est-à-dire que le début et la fin sont bien marqués,

⁴⁷ Ce qui n'est plus automatiquement vrai maintenant : les avancées de la technologie permettent la conférence téléphonique. Notons toutefois que la situation la plus commune demeure la conversation dyadique.

contrairement à ce qui peut se produire dans une situation de conversation en présentiel.

Nonobstant ces différences, Drummond et Hopper (1991) soutiennent qu'il y a davantage de similarités que de différences entre ces deux types de situations de communication. Ils rapportent dans leur étude que certains chercheurs (Cook et Lalljee, 1972; Rutter et Stephenson, 1977; Rutter, 1987; rapporté par les auteurs) ayant voulu comparer les caractéristiques discursives (tours de parole, interruptions, pauses, etc.) propres aux deux situations n'ont pas trouvé autant de différences qu'ils s'y attendaient. Ainsi, Rutter (1987, cite par Drummond et Hopper, 1991, p.126) conclut-il que « [...] the conclusion was emerging that visual cues were rather less important for turn-taking and synchronization than had been thought ». Quant à Cook et Lalljee (1972; cités par Drummond et Hopper, 1991), ils n'ont trouvé qu'une différence importante : il y a moins d'interruptions au téléphone. Finalement, la recherche a trouvé qu'il y avait, contrairement aux attentes, plus de similarités que de différences entre ces deux types de situations.

Drummond et Hopper (1991) se sont ensuite penchés sur les problèmes de malentendus et des stratégies de réparation pendant des conversations téléphoniques entre des locuteurs natifs de l'anglais. Ils concluent de leur étude que l'incompréhension n'est pas dépendante du média. Ce qui se produit au téléphone sur le plan du malentendu et de la réparation est similaire à ce qui peut survenir dans diverses situations de communication verbale, peu importe le média en cause.

Kida (2003) s'est intéressé, quant à lui, dans une étude menée auprès de locuteurs japonais apprenant le français, au rôle des indices visuels dans la compréhension

discursive en langue seconde. Il soutient que peu d'études portent sur le phénomène de la compensation visuelle lors de troubles de communication. Rappelant les principales études traitant de la compréhension discursive en langue étrangère, c'est par le biais d'une étude comparative de conversations face à face et en situation de non-visibilité mutuelle qu'il se concentre sur la dimension visuelle dans le processus de compréhension en langue étrangère. L'auteur rappelle d'abord que les « études non verbales » sur la compréhension n'ont pas bénéficié d'autant d'attention de la part des chercheurs que celles portant sur la production, et, bien que les travaux sur le geste soient plus nombreux, peu s'intéressent encore à l'impact de l'indice visuel sur la compréhension du discours. Kendon (1985, rapporté par Kida, 2003) cependant conclut, à la suite d'une étude d'observation participante, que la *projection du geste* est un moyen utilisé par les interlocuteurs dans certaines occasions où la communication fait face à certaines contraintes de la langue orale. Il en donne la liste suivante : le geste sert à relayer la parole dans des circonstances où la réception est plus difficile en raison du bruit; il sert à compléter l'énoncé lorsque, socialement, il est jugé inacceptable de le terminer; à désambiguïser un mot potentiellement ambigu; à clarifier en pointant du doigt quelque chose dans l'environnement; il sert aussi à donner une dimension supplémentaire au sens de ce qui est dit.

D'autres études, qui ont exploré la portée visuelle sur le contenu de l'interaction médiatisée (téléphone) en supprimant la visibilité entre les interactants (Argyle et coll, 1973; Cohen, 1977; Cohen et Harrison, 1997, rapportées par Kida, 2003), arrivent à des conclusions un peu différentes. Il ressort de l'ensemble que, en ce qui a trait à la *production*

[...] contre toute attente, il y a peu (ou pas) de différences entre conditions de visibilité et de non-visibilité. De même, l'expérience de l'interaction non médiatisée avec un écran opaque (Rimé, 1984) n'a pas non plus montré de différence notable quant au discours du locuteur (contenu, lexique, syntaxe et structure grammaticale) ou quant aux aspects affectifs et interpersonnels. Le seul aspect ayant été affecté est la régulation de l'interaction (plus de silences, pauses remplies) (Kida, 2003, p. 266).

Il semble donc que, en ce qui a trait à la production en langue étrangère, selon ces études, l'absence d'indices visuels n'a pas l'importance que l'on pourrait penser.

Kida (2003), pour explorer le rôle de l'indice visuel sur la compréhension, a mis ses sujets (japonais et français) sous deux conditions : 1) condition de visibilité mutuelle et 2) condition de privation visuelle, en leur demandant d'expliquer une recette de leur pays natal. L'objet d'étude consistait à évaluer la compréhension par le biais 1) de la focalisation et de l'ellipse utilisées par le locuteur sous condition d'invisibilité mutuelle; 2) de la compréhension de l'expression métaphorique; 3) de l'implication visuelle dans le domaine de la syntaxe; 4) du rapport entre le geste et le domaine discursif. De façon générale, la condition de privation visuelle a apporté plus de difficulté que la situation face à face. Les conclusions auxquelles arrive le chercheur sont à l'effet que pour certains apprenants, l'information visuelle accompagnant le discours du locuteur natif contribue à la compréhension, qu'ils s'y réfèrent pour l'interprétation du discours et de construction du sens. Il semble que les apprenants moins avancés souffrent de l'absence de l'information visuelle, particulièrement pour la compréhension de « [...] ce qui n'est pas exprimé, comme la métaphore ou l'ellipse, la fonction métalinguistique, la délimitation paradigmatique ou la relation syntagmatique » (Kida, 2003, p. 280). L'auteur dit encore que l'indice visuel peut servir à une meilleure interprétation des aspects reliés au socioculturel.

Ce que nous retenons de cette importante étude, c'est que l'information apportée par le visuel semble être une aide à la compréhension, mais ne semble pas être une « condition » de réussite pour la production, c'est-à-dire que le contenu ne se trouve pas modifié de façon significative par l'absence de cette information.

Toutes ces études rapportées ont trait évidemment à l'interaction verbale « orale ». Ce qui nous intéresse ici, c'est l'aspect hybride du « contenu » conversationnel par clavardage, car, bien qu'écrit, le texte conversationnel s'apparente davantage à l'oral. Puisque ces éléments d'information qui relèvent de la communication non verbale ne sont pas accessibles aux interlocuteurs en contexte de clavardage (le mimo-gestuel), ceux-ci doivent expliciter davantage dans la formulation du message « écrit ». Du côté paraverbal, les logiciels mettent généralement à la disposition des interactants une panoplie de signes graphiques, les binettes, destinées à compenser le non-présentiel, à « pallier », comme le suggère Anis (2002), des parties de messages qui passent autrement à l'oral : un regard, un sourcil levé, des phatiques. Mais en aucun cas, les caractéristiques attribuées par Kendon (1985) au geste comme moyen palliatif à certaines difficultés dues à la parole en présentiel ou l'information visuelle associée au discours du natif ne peuvent être graphiquement compensées. On peut penser que les difficultés pressenties au sujet de ce qui se produit lors d'une communication exolingue par clavardage est sans doute à rapprocher de ce qui se produit au téléphone dans les mêmes conditions : l'absence de l'information visuelle représente une difficulté certes, quelque chose souvent perçu comme paralysant, mais n'empêche pas la compréhension. Le clavardage offre en outre le moyen palliatif de la lecture des segments de message, au fur et à mesure du déroulement de l'interaction verbale. Ainsi, peut-être pourrions-nous constater, au terme de cette recherche, que la délocalisation et l'atemporalité ont

des effets sur la complexification syntaxique, car l'absence de l'information visuelle dans le discours exolingue exigera peut-être que l'on s'explique davantage à l'écrit.

Nous avons vu, au cours de ce chapitre, les principales caractéristiques de la communication médiée par ordinateur dans une perspective didactique, principalement en ce qui a trait au clavardage, sur le plan de ses caractéristiques linguistiques. Nous avons aussi abordé, sur le plan théorique, l'interaction verbale dans les approches ethnométhodologique et discursive dans le but de circonscrire ses caractéristiques avant que d'aborder l'interaction verbale en contexte d'exolinguisme.

Cette dernière partie nous servira à la construction des outils méthodologiques et conceptuels pour notre recherche : en effet, la théorisation des observations réalisées par la recherche en exolinguisme et en acquisition des langues étrangères au cours des vingt dernières années nous a appris que l'obstacle lexical, source principale des malentendus et des bris conversationnels, est la manifestation la plus aigüe des difficultés d'intercompréhension que sont susceptibles de rencontrer les interactants plongés dans une telle situation de communication.

C'est donc à partir des aspects théoriques des obstacles à la communication en situation exolingue ainsi qu'aux stratégies de réparation déployées par les interactants que nous avons bâti notre méthodologie. Nous retiendrons les aspects relatifs à l'obstacle lexical, au malentendu et aux stratégies diverses de reconstruction du sens pour nous guider dans la sélection des données, dans leur analyse et dans leur interprétation.

SYNTHÈSE

Dans cette section, il a été question de l'interaction exolingue, que nous avons définie comme une situation de communication fragilisée par rapport à une situation où les partenaires sont locuteurs d'une même langue, par le fait que les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des protagonistes sont différents. Bange (1992) a énoncé le principe de *bifocalisation* pour rendre compte de la conscience aigüe de la fragilité qu'ont les interactants plongés dans ce type de communication, où ils doivent focaliser à la fois sur l'objet thématique et sur les problèmes susceptibles d'apparaître en cours d'interaction, dans la production ou dans la compréhension.

Nous avons exposé que la communication exolingue est parsemée d'embûches, qu'il y a des obstacles à l'intercompréhension, et que pour cela, les interactants mettent en œuvre une panoplie de stratégies destinées à régler ces difficultés afin de poursuivre l'échange. La reconstruction du sens se fait lors de séquences latérales, qui sont un arrêt du cours normal de la conversation afin de régler la panne communicationnelle. Divers marqueurs d'obstacles annoncent généralement la panne, tels des questions de clarification, des silences, des signes non verbaux. Les interactants vont alors collaborer dans la recherche du sens et pourront, une fois réglée la panne, retourner à l'objet thématique de l'échange.

Nous avons également exposé les divers procédés conversationnels de l'intercompréhension en situation exolingue, notamment les stratégies linguistiques de reconstruction du sens tels la simplification, la mention, la reformulation et l'achèvement interactif, toutes stratégies destinées à aider les interactants à trouver un sens qui les satisfasse, ce qui déclenche la reprise de la conversation. Il y a

divers types de séquences latérales qui ont été décrites dans la littérature, dont les caractéristiques diffèrent selon l'objet de la panne. Nous avons pu voir que certaines visent la recherche d'une unité lexicale quand d'autres sont de véritables leçons de langue étrangère (la séquence potentiellement acquisitionnelle).

Il a également été question d'études sur l'interaction verbale à distance (au téléphone) où il apparaît que l'absence des facteurs non verbaux et paraverbaux (condition de privation visuelle) que l'on retrouve normalement dans l'interaction verbale en présentiel ne constitue pas un problème majeur lors de conversations au téléphone. Les études tendent à conclure que le visuel n'est pas une condition à l'intercompréhension.

Conclusion

Les diverses parties de cet exposé étaient destinées à établir un cadre théorique le plus complet possible afin de bien situer la recherche. Nous avons eu l'occasion, à la fin de chacune des parties, de faire une synthèse des principaux points de l'exposé, de façon à faciliter la compréhension des différentes théories et recherches présentées.

Nous aborderons, dans le prochain chapitre, la méthodologie qui nous a servi à conduire notre étude.

CHAPITRE 3

méthodologie

En cherchant à comprendre comment se déroule l'interaction langagière exolingue lorsqu'elle se passe à distance et par le biais de la CMO synchrone, nous posons, en début de travail, les questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les *obstacles communicationnels*, tant ceux qui sont liés à l'outil (utilisation du clavier, doigté, rapidité du déroulement de la conversation, par exemple) que ceux qui sont liés à la langue ou aux langues d'interaction (obstacles lexicaux, malentendus, etc.) rencontrés par les interactants lors d'interactions exolingues médiées par ordinateur et en quoi ces obstacles sont-ils comparables à ceux observés lors d'interactions exolingues en présentiel ?
- 2) Quelles sont les *stratégies conversationnelles* mises en œuvre par les interactants afin d'arriver à collaborer et à se comprendre dans le but d'accomplir la tâche communicationnelle demandée, et en quoi ces stratégies sont-elles comparables à celles observées lors d'interactions exolingues en présentiel ? D'autres stratégies pourront-elles être révélées grâce au média, ou verrons-nous des utilisations nouvelles de stratégies, par exemple, mises en œuvre avant même l'apparition d'obstacles ?

Pour y répondre, nous avons élaboré un devis de recherche qui a servi de canevas à l'étude des interactions exolingues par clavardage, que nous présentons dans le présent chapitre. Il sera tout d'abord question de l'échantillon, dont nous présenterons les critères généraux et les particularités en ce qui a trait aux sujets et à la formation des dyades. Nous ferons ensuite une description du déroulement de l'expérimentation sur le plan de la collecte des données, sur le plan de la constitution du corpus et du protocole de la tâche de l'expérimentation, puis, enfin, sur le plan de la méthode d'analyse des données.

Cette recherche, d'abord orientée vers le qualitatif, est de type descriptif-corrélationnel, puisqu'elle « [...] tente d'explorer et de déterminer l'existence de relations entre des variables en vue de décrire ces relations » (Fortin, 1996, p. 174). Bien que privilégiant une démarche qualitative pour la construction de la grille d'analyse et l'utilisation du matériau linguistique comme données, nous avons aussi eu recours au quantitatif, ceci dans le but de pousser la recherche plus loin, car il nous apparaissait important de vérifier si certaines variables pouvaient être reliées entre elles. C'est la partie corrélative. Comme le suggère encore Fortin, le but principal de ce type d'étude est la « découverte de facteurs reliés à un phénomène » en explorant « [...] des relations entre les variables afin de connaître lesquelles sont associées au phénomène étudié » (p. 174).

Notre étude a été élaborée dans une perspective ethnométhodologique où est privilégiée une approche naturaliste, c'est-à-dire qu'il s'agit généralement d'études de phénomènes s'accomplissant dans le milieu naturel des individus.

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons créé une situation d'expérimentation correspondant aux critères d'une situation en milieu naturel. Rappe-

lons que l'objectif général de cette étude est la découverte de pratiques innovatrices d'interactants dans une situation inusitée d'utilisation de la langue cible par l'observation et la description des comportements linguistiques des participants à des séances de clavardage s'apparentant à une conversation spontanée. L'expérimentation exigeait des participants qu'ils interagissent spécifiquement selon ce qui se passait au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation. Nous retrouvons donc les conditions propres à une démarche qualitative d'une recherche dont certains aspects seront susceptibles d'être pris en compte pour l'amélioration des types d'échanges en classe de langue.

Échantillon

L'échantillon – deux groupes équivalents de dix apprenants d'une langue étrangère se distinguant par la langue première – a été constitué par le biais du recrutement d'apprenants de français langue étrangère et d'apprenants de l'espagnol langue étrangère dans des écoles de langues reconnues par le ministère de l'Éducation du Québec. Les écoles concernées sont, pour les francophones apprenant l'espagnol, l'École des langues de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et l'École internationale de français de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Les sujets hispanophones ont aussi été recrutés à l'École des langues de l'UQÀM, à l'École des langues de l'Université de Montréal (UdeM) également au centre d'apprentissage du français de la Commission scolaire de Montréal, le Centre Saint-Pascal-Baylon.

Le recrutement

Le recrutement s'est fait, dans un premier temps, à partir d'affiches disposées sur les babillards des écoles de langues visées. Dans un deuxième temps et plus particulière-

ment, à partir de contacts avec les enseignants ayant accepté de présenter notre projet à leurs apprenants (technique non aléatoire et échantillon de volontaires, dans les deux cas). Ceci s'est produit sans contraindre ces derniers en aucune façon, mais en leur proposant plutôt une rencontre avec la chercheuse, en classe, où il a été possible d'exposer les buts de la recherche, tant chez les francophones que chez les hispanophones (voir Annexe I, *Appel à participation*). L'expérimentation a été présentée comme une expérience dont le but est l'étude d'une nouvelle approche pédagogique pour l'apprentissage des langues intégrant l'ordinateur et Internet.

La sélection des sujets s'est effectuée de la façon suivante : tous les sujets, qu'ils soient hispanophones ou francophones, devaient obligatoirement satisfaire les six critères décrits ci-dessous :

- 1) être d'un niveau de scolarité préuniversitaire ou universitaire;
- 2) être à un niveau d'apprentissage intermédiaire dans la langue cible, afin d'avoir une connaissance suffisante de l'organisation syntaxique de la langue et posséder un vocabulaire suffisant;
- 3) manier avec aisance le clavier d'ordinateur;
- 4) connaître les principes de la conversation par clavardage;
- 5) pouvoir se libérer selon un horaire prédéterminé;
- 6) avoir accès à un ordinateur et à une connexion Internet pour ceux dont l'expérimentation n'avait pas lieu au laboratoire de l'UQÀM.

Les sujets étaient de niveau de scolarité préuniversitaire ou universitaire du premier cycle (et pour une minorité, de cycles supérieurs). C'est pour nous assurer qu'ils aient

une scolarité assez similaire que nous avons tenu à les recruter parmi les apprenants des écoles susmentionnées.

Pour ce qui a trait à l'important critère portant sur le niveau d'apprentissage, nous nous sommes fiée aux classements faits par les écoles de langues où les sujets ont été recrutés. Rappelons que le niveau intermédiaire vise notamment l'utilisation de la langue cible dans des contextes spécifiques où l'apprenant a à se commettre dans des échanges l'incluant dans un rapport avec un certain environnement. Signalons de plus que les écoles de langues procèdent généralement au classement par le biais de tests. Par exemple, pour le Centre Saint-Pascal-Baylon, il s'agit d'un test basé sur le *Niveau Seuil*. Pour les écoles de langues des universités de Montréal (UdM) et du Québec (UQÀM et UQTR), il s'agit d'un test qui leur est propre et auquel sont soumis les apprenants nouvellement inscrits. En outre, ceux ayant déjà suivi des cours à ces écoles doivent obligatoirement avoir réussi le niveau précédent. Sachant, donc, que les écoles de langues ont chacune leur méthode de classement, nous avons, à partir des descriptifs des cours et de plans de cours qui nous ont été gracieusement soumis¹, fait une synthèse des objectifs à atteindre pour les apprenants et des acquis qu'ils sont censés posséder au moment d'entreprendre le niveau intermédiaire. Il est donc permis de penser, à la lumière de ces documents, que les différents niveaux intermédiaires visent les mêmes objectifs généraux. On trouvera, à l'annexe IV, la synthèse de ces objectifs, tant pour le français que pour l'espagnol.

Les sujets ont été recrutés sur une base volontaire, c'est-à-dire que les activités de l'expérimentation ne faisaient pas partie de leur cours de langue, mais plutôt des activi-

¹ Notamment, les maîtres de langues d'espagnol des écoles de langues de l'UdM, de l'UQÀM et de l'UQTR, de même que ceux de FLÉ des mêmes universités. Nous les remercions encore chaleureusement.

tés hors cours d'utilisation de la langue cible. Ils ont donc eu à prendre de leur temps libre pour participer à l'expérimentation.

Les sujets ont été jumelés au hasard par pige à l'aveugle, un ou une hispanophone et un ou une francophone, sans toutefois tenir compte des différences potentielles de connaissances dans la langue cible² entre eux, puisque, comme nous l'avons précédemment exposé, selon le classement des écoles, ils étaient tous de niveau intermédiaire. Les dyades ont été, dans la majorité des cas, fixes pour toute la durée de l'expérimentation. Cependant, de nouveaux jumelages ont parfois été nécessaires à cause de défections de certains sujets.

Collecte des données

La collecte des données s'est effectuée de deux façons. Les sujets ont été regroupés par langue d'appartenance pour les séances de clavardage, soit en présentiel dans un laboratoire de langues de l'UQÀM (à partir d'une entente d'occupation) soit à partir de rendez-vous pris conjointement par les sujets et la chercheure, lorsque cela devait se passer à distance.

L'expérimentation s'est donc déroulée en deux grands temps :

- 1) pour la partie en présentiel, au laboratoire de l'UQÀM, du 7 au 23 juin 2004, à raison d'une séance par semaine (date et heure précises établies selon les ententes avec le laboratoire). Nous avons eu cinq dyades complètes, certains sujets s'étant désis-

² En effet, bien que les sujets soient tous officiellement au niveau intermédiaire d'apprentissage de la langue cible, il n'en demeure pas moins que des différences dans les connaissances sont susceptibles d'apparaître, comme il advient toujours dans toute classe d'apprentissage.

tés avant même la première séance. Les sujets s'étant engagés dans une première séance au laboratoire de langues se sont généralement représentés aux séances subséquentes, à quelques exceptions près;

- 2) pour la partie à distance, les séances de clavardage se sont échelonnées entre les mois de septembre et décembre 2004, à partir des domiciles des participants (ainsi que de celui de la chercheure, toujours présente à chacune des séances, pour chacune des dyades, comme invitée), jumelés selon les mêmes conditions que les participants en présentiel. Les rendez-vous ont été pris avec l'accord des participants, selon leurs horaires propres et des communications serrées : les participants étant de jeunes adultes, et en général, des étudiants universitaires, il n'a pas toujours été aisé de trouver des temps communs.

Chaque séance de clavardage passée au laboratoire de langues de l'UQÀM a été supervisée par la chercheure afin d'avoir l'assurance que toutes les variables soient contrôlées : l'accessibilité des ordinateurs, le minutage des séances, la prise de contact, l'enregistrement des données. De même, chaque séance de clavardage pour chaque dyade ayant participé à l'expérimentation à distance a été supervisée par la chercheure, toujours présente comme personne invitée pendant la séance.

Échantillonnage et instrument de collecte

Le questionnaire

À chacune des rencontres avec des sujets potentiels dans les écoles de langues, la chercheure faisait remplir un questionnaire, le *Questionnaire relatif à la participation à l'expérimentation en pédagogie des langues utilisant l'Internet* soit en français, soit en

espagnol, *Cuestionario relativo a la participación en la experimentación en pedagogía de lenguas utilizando el Internet*, selon les sujets, de façon à satisfaire les critères de base de la recherche.

Ce questionnaire, comportant quatorze questions, abordait les aspects relatifs 1) aux données sociodémographiques (trois questions); 2) à leur habileté à utiliser la langue cible à l'oral et à l'écrit (deux questions); 3) à leurs habitudes et habiletés à utiliser l'ordinateur de façon générale (six questions); 4) à leurs habiletés et habitudes à utiliser le clavardage comme moyen de communication (deux questions); et 5) une question d'opinion sur l'utilisation d'Internet dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Notre questionnaire nous a fourni des indications pertinentes quant aux habiletés de clavardage des sujets. Nous n'avons pas eu à proposer une séance de préparation ou de sensibilisation au logiciel de clavardage à utiliser. Les sujets se sentaient suffisamment à l'aise avec cet outil de communication pour que les conversations ne soient pas affectées ni en qualité ni en quantité (voir questionnaire à l'annexe II a, b).

Les sujets

Les sujets recrutés, adultes et jeunes adultes, sans égard au sexe, étaient des locuteurs natifs du français apprenant l'espagnol et des locuteurs natifs de l'espagnol apprenant le français. Soixante-et-onze questionnaires ont été complétés lors des rencontres de groupes, et de ce nombre, seulement trente-deux répondaient aux critères de sélection pour cette recherche. Il y a eu beaucoup plus d'inscriptions « en présentiel » lors de nos rencontres avec les sujets potentiels que de réelles adhésions, particulièrement du côté des hispanophones, se disant généralement très intéressés lors des rencontres de groupes, mais peu enclins finalement à un engagement réel. Vingt-deux

se sont finalement présentés au rendez-vous, en présentiel ou à distance, répartis en dyades interlinguistiques de onze francophones et onze hispanophones, formant onze dyades exolingues. Cependant, certains sujets ont décidé, à la suite de la première séance, de ne plus participer. Les raisons invoquées alors avaient trait particulièrement aux difficultés d'organisation temporelle. Nous avons donc pu compter sur vingt sujets, formant ainsi dix dyades, dont cinq étaient formées par des sujets interagissant à distance. Nous sommes convaincue que le nombre de sujets ayant participé à l'expérimentation assure, malgré la taille de l'échantillon, une abondance de données sur ce que nous cherchons, c'est-à-dire des obstacles et des stratégies dans un contexte de clavardage en situation de communication exolingue. C'est parce que ce sont les épisodes qui constituent les objets d'analyse et non les participants qu'une certaine saturation peut être atteinte, nonobstant le nombre limité de sujets.

Pour les sujets, le désir de participation à cette recherche relève de motivations personnelles. Puisque l'étude repose sur des volontaires ayant la disponibilité requise, il se peut que cela ait entraîné un biais, en ce sens que ces apprenants sont vraisemblablement plus motivés que la moyenne. Il faudra donc avoir en mémoire cet aspect dans l'interprétation des résultats.

MSN

Le logiciel de clavardage utilisé a été *MSN Messenger* de Microsoft Office, version 6.2 ou version 5 (selon ce qui a été utilisé au laboratoire). Ce logiciel (quelle qu'en soit la version) offre l'avantage de conserver les conversations via l'*Historique des conversations* du menu *Fichier* où toutes les données (dates, noms des participants et tours de parole) sont précisément enregistrées en temps réel. Les données - texte conversationnel, noms codés ou prénoms, date - ont été sauvegardées sur cédérom à la fin de cha-

que séance, pour chacune des dyades. Pour les séances en présentiel, nous avons utilisé la version 5 du logiciel, car c'est celle qui était disponible au laboratoire de langues de l'UQÀM, et pour les séances à distance, nous avons utilisé la version 6.2. Les résultats ne se trouvent pas affectés par la différence des versions. Seule la facilité plus grande de sauvegarde caractérise la version plus récente.

Nous présentons ci-dessous un exemple d'un échange via *MSN Messenger* :

Date	De	À	Message
2003-12-29	M.	B.	my ?
2003-12-29	B.	M.	allo ?
2003-12-29	M.	B.	oui
2003-12-29	M.	B.	t'es là ?
2003-12-29	B.	M.	as-tu pris mon courriel
2003-12-29	M.	B.	non sur hotmail ?
2003-12-29	M.	B.	udm ?
2003-12-29	B.	B.	ben, en réponse a celui qui me demande de l'aide

Figure 1. Exemple d'un historique de conversation sur MSN Messenger, version 6.2

Comme on peut le voir à la figure 1, ce logiciel présente par défaut toutes les données par tours de parole : date, émetteur, récepteur et contenu du message. Les données ainsi conservées permettent, bien sûr, d'avoir accès au corpus de dialogues mais aussi de repérer les hésitations, pauses, essais-erreurs, chevauchements des tours de parole, etc.

La tâche expérimentale

Le contexte de la recherche est quasi-expérimental, puisque les thèmes et les consignes ont été déterminés par la chercheure. Trois séances thématiques de clavardage de quarante minutes chacune pour chacune des dyades constituait la tâche expérimentale. Les séances de clavardage répondaient à un certain nombre de critères pré-établis, comme nous le décrirons à la rubrique *Protocole de la tâche expérimentale*.

Les thèmes conversationnels

Les séances de clavardage se sont déroulées de la façon suivante : les sujets conversaient de façon spontanée sur la base de thèmes déterminés (voir annexes III a, b, *Les thèmes conversationnels; Los temas de conversación*) donnés par la chercheure et gradués selon un coefficient de difficulté de production de l'oral propre au niveau d'apprentissage de la langue cible (niveau intermédiaire) (voir Annexe IV, *Description synthèse des habiletés du niveau intermédiaire en FLÉ*).

Les thèmes conversationnels ont été pensés de manière à donner un cadre discursif précis tout en permettant une certaine liberté d'exploitation du thème (sous-thèmes), selon ce qui se passait dans la conversation. Si nous parlons ici de conversation spontanée, c'est qu'il s'agissait de conserver une certaine spontanéité aux échanges, tout en permettant une unité thématique. C'est la raison pour laquelle nous avons suggéré des pistes d'exploitation du thème, sans que cela ne devienne obligatoire. Pour la partie réalisée au laboratoire, où dix participants étaient présents, chaque thème a été présenté en début de séance par la remise à chaque participant d'une feuille sur laquelle étaient inscrits le thème et les sous-thèmes suggérés. La chercheure expliquait à voix haute aux participants la procédure à suivre à la première séance et en faisait un rappel aux séances subséquentes. Pour la partie réalisée à distance, la chercheure envoyait

au début de chacune des séances et en « présence virtuelle » des deux sujets, le libellé du thème et les conditions de réalisation de la séance, tel que précédemment présentés en laboratoire aux autres participants. La chercheuse vérifiait chaque fois si les conditions étaient claires et attendait la ratification des participants. Les mêmes conditions de réalisation de l'expérimentation du présentiel ont donc été rigoureusement respectées pour la partie à distance.

La constitution du corpus

Le corpus est constitué des séquences significatives sélectionnées à partir de chacune des séances pour chacune des dyades. On appelle ici *séquences significatives* les unités d'observation constituées des extraits présentant des traces des difficultés communicationnelles propres à la conversation exolingue et décrites dans le cadre théorique, et qui permettent de repérer les obstacles rencontrés et les stratégies mises en œuvre par les interactants tout au long de leur activité conversationnelle. La façon de repérer ces obstacles, relativement aux habiletés communicationnelles et à la manipulation du dispositif technique, est d'identifier un bris dans la conversation, généralement annoncé par des indices d'obstacles (par exemple, les questions de clarification, des reprises, totales ou partielles, d'énoncés de l'interlocuteur ou encore des questions concernant l'utilisation du clavier, notamment pour trouver les accents, sont généralement annonceurs de difficulté). Ce sont ces indices qui permettent de repérer et d'identifier les séquences latérales, signes du travail de collaboration entre les partenaires devant une difficulté conversationnelle. Notons toutefois que tout indice n'est pas obligatoirement un marqueur d'obstacle.

Expérimentation

L'étude pilote

Nous avons tout d'abord procédé à une étude pilote qui a servi à vérifier les divers aspects de la tâche ainsi que l'illustration des obstacles communicationnels anticipés qui allaient, selon nous, servir de repères au découpage des unités d'observation.

Nous avons fait deux séances pour l'étude pilote. Il s'est agi, pour la première version, d'une conversation par clavardage de 30 minutes, réalisée à l'Université Laurentienne, à Sudbury en Ontario, le 15 mars 2004, entre une francophone apprenant l'espagnol et un hispanophone étudiant le français, tous deux de niveau intermédiaire. La séance s'est effectuée à partir du logiciel MSN Messenger, v. 6.1, tel que nous l'avions pensé au devis de recherche. Le thème conversationnel était le second de notre devis, *Parler de son pays d'origine*. Nous voulions alors contrôler tous les aspects de l'expérimentation à venir, dont, plus particulièrement, la présentation de la tâche et la durée prévue des séances. Nous avons rencontré individuellement chacun des participants à la suite de cette séance pour recueillir leurs commentaires. C'est ainsi que cette première partie nous a permis de nous rendre compte que, pour les sujets, la durée trop courte de l'échange ne permettait pas d'entrer véritablement dans le cœur du thème et de converser à l'aise une fois les présentations terminées et le type de média « oublié », entraînant de ce fait une certaine frustration. Nous avons donc allongé de 15 minutes le temps de chaque séance.

Pour la seconde version de l'étude pilote, la tâche correspondait à une conversation de quarante-cinq minutes donnée à une dyade formée de deux nouveaux participants, une francophone apprenant l'espagnol et une hispanophone apprenant le français, sur le

même thème conversationnel. Cet échange s'est fait à distance par le biais du logiciel MSN version 6.1, entre Montréal et Mexico, (la chercheure étant dans une ville tierce) le 28 mars 2004, et la présentation de l'expérimentation a été faite aux sujets par le biais d'un courriel, tel qu'illustré à l'annexe V.

Cette seconde version de l'étude pilote nous a amenée à rectifier encore une fois la durée des séances. En effet, il nous est apparu, lors de la prise de rendez-vous à distance, qu'il semblait difficile de bloquer un espace-temps de 45 minutes dans un horaire souvent surchargé de professionnels, comme si une période de 45 minutes s'apparentait davantage à « presque une heure ». Il nous fallait donc trouver un moyen terme entre la durée trop courte et frustrante du devis initial, tout en nous assurant que les sujets potentiels ne trouvent pas les séances trop longues, en même temps qu'il nous fallait un temps respectable pour que les données soient pertinentes. Nous avons donc finalement opté pour la séance de 40 minutes, multipliée par trois thèmes.

L'étude pilote a aussi servi à une première identification des catégories de difficultés qu'ont rencontrées les participants, difficultés à prévoir pour l'analyse du futur corpus. En effet, nous avons pu identifier dès ce moment ce que nous attendions effectivement d'obstacles conversationnels potentiels, certains déjà reconnus par les écrits les décrivant comme inhérents à l'échange exolingue, mais aussi, et ce qui était prévisible, des difficultés reliées à l'outil. Nous nous attendions donc à retrouver dans le futur corpus des obstacles liés à la situation exolingue, d'autres reliés à l'utilisation de l'outil clavardage, et d'autres, toujours potentiels, reliés à l'absentiel. C'est donc à partir de l'étude pilote que nous avons créé une première grille d'observation, que nous présenterons, détaillée, plus loin.

Pour ce qui est de la présentation des thèmes à chacune des séances, qu'il s'agisse de la version en présentiel ou de la virtuelle, les sujets impliqués ont semblé avoir bien compris le protocole et cela n'a apparemment posé aucun problème. Nous avons conservé cet aspect de notre devis initial. Nous allons maintenant présenter le protocole de la tâche, selon les réajustements que nous avons dû apporter à notre devis initial.

Le protocole de la tâche de l'expérimentation

Les deux premières séances de clavardage se sont passées en deux temps : les interactants ont échangé pendant la première moitié de la séance en une seule langue, et pendant la deuxième moitié, dans l'autre langue. Ainsi, chaque interactant a-t-il pu converser dans les deux langues, soit dans sa langue cible et dans la sienne propre. La dernière séance avait un coefficient de difficulté un peu plus élevé puisque les échanges se passaient tous dans la langue cible de chacun des participants, ceci afin de permettre à chacun de produire dans la langue cible et de faire face à la production de l'autre, le natif ou l'alloglotte. Le but de ce protocole était de reproduire le plus fidèlement possible en autant que faire se peut la conversation naturelle en présentiel. Ainsi, les obstacles, qu'ils soient d'ordre linguistique ou d'ordre sémantique, ont-ils eu l'espace et les conditions nécessaires pour se manifester.

Séance 1 :

La conversation débutait en espagnol (vingt minutes) et se poursuivait et se terminait en français (vingt minutes).

Séance 2 :

La conversation débutait en français (vingt minutes) et se poursuivait et se terminait en espagnol (vingt minutes).

Séance 3 :

Pour la troisième et dernière séance, chaque interactant correspondait dans la langue de l'autre pendant toute la durée de l'échange, soit quarante minutes, ce qui impliquait que chacun devait lire dans sa langue première mais répondre dans la langue de l'interlocuteur à partir de sa compréhension de l'énoncé de son interlocuteur (reconstruction du message). Le tableau I illustre l'ensemble de la tâche expérimentale :

Tableau I
Illustration du devis de l'expérimentation

DYADE 1	SÉANCE 1	ÉPISODE 1 espagnol / français	}	thème 1 20 / 20 minutes
		ÉPISODE 2 français / espagnol		
	SÉANCE 2	ÉPISODE 3 français / espagnol	}	thème 2 20 / 20 minutes
		ÉPISODE 4 espagnol / français		
	SÉANCE 3	ÉPISODE 5 tout dans la langue cible		thème 3 40 minutes

Les interactants ont eu comme consigne de n'avoir recours à aucun type d'aide externe (dictionnaires, personne-ressource) ou à une langue tierce, par exemple l'anglais. Après les quarante minutes de durée de l'échange, la chercheuse donnait le signal de la fin des activités, que ce soit au laboratoire ou à distance.

Éthique

La chercheure a remis à chaque participant, dans sa langue première, une lettre expliquant les objectifs généraux de la recherche, les modalités et les conditions de participation à l'étude, les dispositions qui ont été prises pour assurer la confidentialité des données. Le *Questionnaire relatif à la participation à l'expérimentation en pédagogie des langues utilisant Internet* visant à connaître les habiletés nécessaires à la participation à l'expérimentation leur a été remis en même temps que la lettre, toujours dans la langue première des sujets potentiels (voir annexes VI a, b, *Lettre aux participants; Carta dirigida a los sujetos*).

Assurance de l'anonymat des sujets et confidentialité des sujets

Pendant les séances de conversation, les sujets s'enregistraient sous leur prénom ou celui qu'ils avaient inscrit lors de l'inscription sur MSN. Ce nom a ensuite été codifié (tel que décrit à l'annexe VIII) de manière à assurer l'anonymat lors de la saisie des données et de l'analyse des résultats.

Le prénom est remplacé par les deux premières lettres du prénom (ou les deux premières plus la première lettre du nom, dans le cas où il y avait plusieurs prénoms semblables), précédées des codes relatifs à la dyade et au thème. Par exemple, si un interactant se prénomme Alberto et son interlocutrice Stéphanie, la codification a pris la forme dépersonnalisée de **D7Al; D7St** où :

D = DYADE; 7 étant le numéro de la dyade;

AI = Alberto, interlocuteur 1

St ou Ste = Stéphanie, interlocuteur 2.

Alberto devient donc **D7AI**. Il est impossible de reconnaître la personne, à moins d'avoir la clé du code.

La chercheuse s'assurera que les données ne seront publiées que regroupées dans des ensembles, ce qui rendra impossible l'identification de cas particuliers. De plus, la responsable de la recherche s'engage à ce que, dans tout usage des données et/ou dans toute nouvelle étude, l'anonymat sera conservé.

Traitement des données

Le traitement des données est de deux types : qualitatif pour la création des grilles d'analyse et l'interprétation des données du matériau linguistique et quantitatif pour ce qui est de la vérification de corrélations potentielles entre les diverses variables.

Les données recueillies forment le corpus. Elles ont été codifiées, et cette codification a donné lieu à l'élaboration d'une grille d'analyse qui sera présentée plus bas. L'élaboration de cette grille est le résultat d'un va-et-vient entre les catégories. Il s'agit donc d'une démarche de type onomasiologique pour définir de nouvelles catégories ou en fusionner d'autres, de manière à rendre les catégories étanches et pour rendre compte de tous les aspects des données.

Le corpus est constitué des conversations de chaque dyade, c'est-à-dire formé des unités de segmentation des données textuelles hiérarchisées du plus grand au plus petit. On a donc d'abord les séances, puis, les épisodes, lesquels sont constitués des interventions, elles-mêmes formées par les tours de parole. L'intervention n'équivaut pas automatiquement au tour de parole, puisqu'elle est déterminée par une unité thématique et peut ainsi s'étendre sur plusieurs tours de parole. Le corpus est ainsi composé des conversations datées et codifiées, et se présente sous le format illustré à la figure 2, où l'on retrouve les données sous l'aspect suivant : numéro de ligne, thème (1, 2 ou 3), codes des noms des participants, et enfin la conversation comme telle. On calcule les tours de parole non par ligne mais par changement d'interlocuteur. Nous avons séparé ces tours de parole en alternant le gris et le blanc, pour une plus grande facilité d'analyse. Chaque séance conversationnelle a été traitée de cette façon.

14	T1	D4 Ma	Quiziera mas vivir en el sur<
15	T1	D4 Si	por la temperatura?
16	T1	D4 Ma	Si, tambien por la gente
17	T1	D4 Ma	Son mas simpaticas que aqui
18	T1	D4 Si	te gusta mas la gente del sur, de que pais?
19	T1	D4 Ma	Cualquiera pais latino. La gente es mucho mas caliente.
20	T1	D4 Si	yo no tuve oportunidad de conocer personas de aca, pensaba que eran simpaticas.
21	T1	D4 Si	es verdad que probablemente la gente de relaciona mas
22	T1	D4 Si	el clima les permite salir mas
23	T1	D4 Ma	Si. Estan. Si quieres podemos encontramos afuera para ir a tomar algo
24	T1	D4 Ma	Vas a ver que la gente es simpatica, pero mas fria que los latinos
25	T1	D4 Si	me parece bien, la verdad es que hasta ahora solo nos contactamos con argentinos.
26	T1	D4 Si	y con respecto a la gente del resto de canada son mas frios que los quebecos o no
27	T1	D4 Si	?
28	T1	D4 Ma	Tienes razon
29	T1	D4 Si	Porque pensaste en estudiar español?
30	T1	D4 Ma	Es verdad que los ingleses son mas frios que los franceses

Figure 2. Extrait d'une conversation de l'une des dyades

Une première lecture des conversations a été faite, ceci après que toute l'expérimentation a été terminée. Une première phase d'observations a donc été effectuée sur le corpus même, où nous avons relevé, identifié et décrit toutes les séquences latérales à partir des bris conversationnels trouvés dans le corpus et des indices les annonçant généralement. Rappelons qu'une séquence latérale (SL) est une suspension de l'activité conversationnelle principale en cours parce qu'il y a un problème d'intercompréhension. Il y a, comme le mentionne Bange, « [...] glissement du *focus* [*sic*] de l'attention sur un élément constitutif du tour de parole de référence qui fait problème aux yeux d'un des partenaires » (Bange, 1992, p. 56). Cette interruption du fil conversationnel est donc l'élément de base qui a permis l'identification des difficultés rencontrées dans la communication, cœur de nos investigations. Nous présentons, à la figure 3, un exemple de séquence latérale et de sa première analyse.

81	T3	D6 An	dans le groupe j'ai joué la guitare électrique et faisais les chors
82	T3	D6 An	oui, pour les sports, c'est jouer
83	T3	D6 An	uqra...
84	T3	D6 Ge	no entiendo "les chors"?
85	T3	D6 An	uqar...
86	T3	D6 Ge	perfecto
87	T3	D6 Ge	no entiendo "les chors"?
88	T3	D6 An	pardon!!! c'est choeur!!!!
89	T3	D6 An	les choeurs.....
90	T3	D6 Ge	ah!
91	T3	D6 An	c'est bien dit???
92	T3	D6 Ge	si si!

SL6-D6S3 L84-92 SEQ. EXPL.
OBSTACLE LEXICAL :
 A fr produit une forme erronée. LN ne reconnaît pas cette forme en français.
STRATÉGIE LN Es: réécrit correctement la forme mais demande une ratification sur l'orthographe.
RATIFICATION en L92 = PRSE

Figure 3. Exemple d'une séquence latérale et de son analyse

C'est ainsi que, toutes les séquences latérales ayant été repérées, découpées, identifiées et décrites selon le type de difficulté(s) rencontrée(s), nous avons bâti, à partir de nos observations et de celles rapportées dans les écrits, notre propre grille d'observation afin de mieux situer ce qui s'est passé lors du déroulement des conversa-

tions de notre expérimentation, avant que de traiter quantitativement ces données avec le logiciel SPSS v.12. 0 (2003). Ce logiciel nous a servi à établir des corrélations entre les diverses variables constituant la situation d'expérimentation, par exemple les habiletés de clavardage des sujets, la constitution des dyades, les langues en interaction, les thèmes et les épisodes.

Grille d'analyse

Dans cette section, nous présenterons les diverses parties de la grille d'analyse que nous avons créée au fur et à mesure de notre étude du corpus. Nous présenterons d'abord les caractéristiques de la grille, puis ses différentes parties, c'est-à-dire, premièrement les types d'obstacles, deuxièmement, les types de stratégies et finalement les types de collaborations métalinguistiques.

C'est en nous basant sur ce que les écrits reconnaissent comme éléments potentiels perturbateurs de la conversation – que nous nommerons *obstacles* - que nous avons bâti notre grille d'analyse des conversations. Cette grille d'observation du corpus est constituée de trois grandes sections dans sa partie horizontale : en son centre, l'objet même de la recherche, les obstacles; à la gauche de cette section, nous avons relevé les indices d'obstacles, tandis qu'à la droite, ce sont les stratégies qui sont notées. Chacune de ces sections se subdivise en sous-sections, relativement à la situation exolingue, au média et à l'absentiel, sous-sections que nous détaillerons plus bas. Cette grille nous a permis de dresser, pour chacune des dyades, un portrait le plus fidèle possible des « événements conversationnels » apparus tout au long des conversations. Nous nommerons, au cours de ce travail, *événement conversationnel* tout événement

qui se produit au cours de la conversation et qui ne constitue pas le fil « normal » de la conversation, c'est-à-dire tout ce qui n'appartient pas directement au fil thématique. Il peut s'agir de difficultés de compréhension, de production, d'utilisation du média, mais aussi de formes d'entraide n'occasionnant pas nécessairement de bris conversationnel.

De nombreuses années d'observation de conversations exolingues en présentiel par des experts ont permis d'en étudier le déroulement afin de saisir ce qui se passe vraiment entre un novice de la langue et un natif, à la fois dans le processus qui mène au but conversationnel, c'est-à-dire la raison de l'échange, et dans celui de l'acquisition de la langue étrangère. C'est ainsi que les experts ont pu observer, noter et qualifier, dans les conversations analysées, les traces des efforts menés par les interactants pour atteindre le but conversationnel. Ils y ont relevé principalement les obstacles communicationnels dus aux multiples facteurs qui viennent compliquer singulièrement la tâche des interactants : la fragilité de la situation de communication, venant en grande partie des lacunes dans les répertoires lexical et syntaxique des alloglottes, les mauvaises interprétations, tant du côté de l'alloglotte que de celui du locuteur natif et amenant de fréquents malentendus, les difficultés liées à la discrimination auditive, les efforts parfois perturbateurs du locuteur natif et ses possibles anticipations, les silences de l'alloglotte, parfois mal interprétés par le partenaire, tout cela, toujours présent de façon sous-jacente au fil conversationnel, lui-même soumis au but communicationnel.

Rappelons que l'obstacle lexical, source importante de la non-intercompréhension en conversation exolingue, se manifeste soit à l'intérieur d'un tour de parole, souvent d'ailleurs sans réaction manifeste de l'interlocuteur ou encore, lors d'une réaction de l'interlocuteur, par le biais d'un indice indiquant que la conversation ne peut continuer parce que l'une des conditions de l'intercompréhension n'est pas respectée. Le tableau

Il ci-dessous présente en synthèse les principaux obstacles lexicaux pouvant perturber la communication et leurs indices, décrits par les écrits, et formant l'un des éléments de base de notre analyse :

Tableau II
Synthèse des obstacles lexicaux et des indices

obstacle lexical amenant un malentendu	indices d'obstacles
les confusions entre les formes [manæ∞e] / [menæ∞]	les questions de clarification que veut dire X ?
les quasi-homonymes [kapo / ka∞o / kado]	les reprises de l'ensemble de l'énoncé (laissant dans le doute la partie incomprise)
les faux-amis : erreurs de traduction <i>entender / entendre</i>	les pauses, rétroactions minimales <i>oui / non / hum</i>
	signaux non verbaux : comment seront-ils manifestés en clavierage ?
	réponse à une anticipation du natif : <i>est-ce que ça va ? tu me suis ?</i>

Ces catégories d'obstacles décrits ci-dessous forment l'élément central de notre grille. Nous avons donc repris les catégories d'obstacles décrits par la littérature et les avons organisées de la façon suivante :

Tableau III
Catégories d'obstacles liés à la situation exolingue

OBSTACLES LINGUISTIQUES ET DISCURSIFS			
liés au répertoire lexical	liés aux lacunes grammaticales et syntaxiques	liés aux mécanismes d'évitement	liés à la simplification volontaire de l'alloglotte
confusions entre formes; faux-amis, quasi homonymes	accords morphosyntaxiques	renoncement, contournement de la difficulté	mention, réponse par oui / non

Puis, puisque le contexte conversationnel différait sensiblement d'une conversation en présentiel, nous avons ajouté à ces premiers obstacles des obstacles liés au média,

potentiels, puisque la conversation se faisait par voie de clavardage, ce qui implique que des difficultés supplémentaires, inédites, peuvent apparaître, dues à la fois à (1) la manipulation du clavier, (2) au rythme du déroulement conversationnel et (3) au rythme imposé par le média et (4) liés à l'utilisation de la néographie :

Tableau IV
Catégories d'obstacles liés au média

OBSTACLES LIÉS AU MÉDIA			
liés à la manipulation du clavier :	liés au déroulement conversationnel	liés aux tours de parole	liés à l'utilisation de la néographie
doigté, accents	le rythme conversationnel	rythme imposé par le média, chevauchements	les binettes, l'utilisation de la ponctuation à des fins néographiques, etc.

Une autre catégorie d'obstacles nous apparaissait intéressants à noter, si tant est qu'ils allaient se manifester : les *obstacles dus à l'absentiel* (à la distance) : ceux qui pourraient être liés à (1) l'absence de phatiques et de régulateurs, (2) à l'absence de l'aide apportée par le non verbal et par le paraverbal en situation de précarité conversationnelle, etc. :

Tableau V
Catégories d'obstacles liés à l'absentiel

OBSTACLES LIÉS À L'ABSENTIEL les phatiques et les régulateurs	
liés à l'absence de signes non verbaux	liés à l'absence de signes paraverbaux
position du corps, direction du regard, hochements de tête, sourire, etc.	changements intonatifs, variation dans le volume, etc.

Cette façon de classer les obstacles nous a permis de saisir l'ensemble des difficultés que peuvent rencontrer les interactants lors de conversations exolingues par clavar-

dage. Nous avons aussi relevé les *indices d'obstacles*, c'est-à-dire les éléments verbaux, non verbaux et/ou paraverbaux qui sonnent généralement l'alarme d'une difficulté ressentie par l'un ou l'autre des interactants³. Pour chaque catégorie des obstacles décrits plus haut, nous trouvons des indices, notamment, pour les obstacles liés à la situation exolingue, les (1) questions de clarification, (2) les reprises (tant de la part du locuteur natif que de celle de l'alloglotte), (3) les pauses et rétroactions minimales, (4) les signaux non verbaux et (5) les réponses à une anticipation du natif correspondant aux mécanismes conversationnels décrits par les écrits. Cette partie de la grille est illustrée au tableau VI.

³ Il s'agit bel et bien de signaux donnés par les interactants qui ressentent un obstacle potentiel à la communication. Rappelons ici que les interactants d'une telle situation de communication ont une conscience aigüe de ce qui se passe dans l'interaction, ceci en vertu du principe de bifocalisation énoncé par Bange (1992). La chercheuse n'a fait qu'observer ces manifestations.

Tableau VI
Catégories d'obstacles liés à l'abstentiel

INDICES D'OBSTACLES LIÉS À LA SITUATION EXOLINGUE				INDICES D'OBSTACLES LIÉS AU MÉDIA			INDICES D'OBSTACLES LIÉS À L'ABSTENTIEL		
Questions de clarification	reprises	pauses, rétroactions minimales	signaux non verbaux	Réponse à une anticipation du LN	DUS AU RYTHME			liés à l'absence de signes non verbaux	liés à l'absence de signes paraverbaux
					DUS AU CLAVIER	liés au déroulement conversationnel (rythme)	liés aux tours de parole : chevauchement		
					liés à l'utilisation du clavier : (doigté, accents)				

Aux obstacles correspondent également, et généralement, des moyens mis en œuvre par les interactants, souvent en collaboration, que nous avons nommés, comme dans les écrits, *les stratégies d'aide à la communication* (à la compréhension et à la production). Comme nous l'avons fait pour les obstacles, et en lien logique, nous avons classé les stratégies en trois catégories, correspondant à celles des obstacles et de leurs indices. Il s'agit tout d'abord des *stratégies liées à la situation exolingue* et *liées à la reconstruction du sens*, avec pour sous-catégories (1) les stratégies de simplification, (2) de reformulation paraphrastique, (3) d'exemplification, (4) d'explication d'un mot ou d'une expression, et (5) d'achèvement interactif. Les catégories 3 et 4 proviennent de ce que le corpus présentait en plus de celles déjà citées dans les écrits.

Tableau VII
Stratégies liées à la situation exolingue

STRATÉGIES LIÉES À LA SITUATION EXOLINGUE ET LIÉES AUX THÈMES				
liées à la reconstruction du sens				
procédés de simplification	reformulation paraphrastique	exemplification	explication d'un mot ou d'un énoncé	achèvement interactif
décomposition des prédicats complexes, élision de certains éléments, simplification des systèmes verbaux et nominaux, phrases simples (de la part du LN) mention (de la part de l'alloglotte)	reconstruction du sens par tâtonnements successifs, hypothèses,	explication donnée à l'aide d'exemples au lieu de définitions	mise en contexte d'un mot ou d'une expression	aide à la production : mot manquant ou recherché par l'alloglotte et suggestions de la part du LN

Les *stratégies liées à l'utilisation du média* ont les mêmes sous-catégories que celles des obstacles et des indices d'obstacles, soient celles liées (1) à l'utilisation du clavier, (2) au déroulement de la conversation, (3) aux tours de paroles et aux chevauchements (stratégies de rattrapage), et finalement, (4) à celles liées à l'utilisation de la néographie.

Tableau VIII
Stratégies liées au média

STRATÉGIES LIÉES AU MÉDIA			
liées à la manipulation du clavier	liées au déroulement conversationnel	liés aux chevauchements	utilisation de la néographie
explication, démonstration par l'expert de L ₂	rythme, répétition, reformulation	suivi du fil conversationnel malgré les chevauchements : rattrapage, demandes de confirmation d'énoncés, aide de l'interlocuteur à resituer les énoncés, etc.	pour faire passer des émotions ou des concepts plus faciles à transmettre par procédés graphiques (binettes, ponctuation)

Quant aux *stratégies reliées à l'absentiel*, elles concernent (1) l'utilisation de la ponctuation dans un but néographique, (2) les étirements graphiques et (3) l'utilisation des binettes. Ceci constitue la grille verticale.

Tableau IX
Stratégies liées à l'absentiel

STRATÉGIES DESTINÉES À CONTRER L'ABSENTIEL		
phatiques et régulateurs : non verbal et paraverbal		
ponctuation	étirement graphique	utilisation binettes
utilisation de la ponctuation à des fins néographiques		

Trois grandes sections forment aussi la grille à la verticale : les trois séances (SÉA) thématiques de clavardage. Chacune des deux premières séances est subdivisée en deux épisodes (É), correspondant au changement de la langue d'interaction, donc où le rôle d'expert est en alternance (c'est-à-dire que le locuteur natif [LN] de l'une des deux langues devient, à la demie de la séance, l'alloglotte [A] de l'autre langue, et inversement pour les première et deuxième séances, et la troisième séance, se passant totalement dans la langue du partenaire, ne constitue qu'un seul moment. C'est cette divi-

sion qui nous a servi de repères pour la description initiale des données. Chaque dyade a donc vécu cinq épisodes, avec changement de statut interlocutoire pour les deux premières. Ce sont donc ces épisodes qui constituent la base sur laquelle reposent les données quantitatives.

Pour chaque interlocuteur de chacune des dyades et pour chacun des cinq épisodes (É), nous avons relevé les difficultés rencontrées. Nous avons noté tout ce qui se révélait un événement conversationnel, selon les catégories synthèses provenant des écrits et celles que nous avons créées relativement à la situation de communication par voie de clavardage et en absentiel.

Cependant, cette première analyse nous a amenée à observer des événements conversationnels n'apparaissant pas dans la nomenclature classique des écrits. C'est ainsi qu'il nous a été donné d'observer des événements ne figurant pas dans notre liste initiale, car n'entraînant pas systématiquement de bris dans la conversation. Il peut s'agir, par exemple, d'une simple demande de ratification d'une orthographe. Il a donc fallu créer une nouvelle catégorie avec sous-catégories de façon à relever tout ce qui s'est passé pendant le processus. C'est parce que cela est aussi constitutif du tissu conversationnel qu'il nous a paru important d'en faire le relevé. Nous avons nommé cette section *collaborations métalinguistiques*, puisque ces éléments sont en quelque sorte des parenthèses dans la conversation : réflexion métalinguistique, collaboration pour mieux se comprendre, qui sont, somme toute, des mécanismes très courants en contexte d'apprentissage d'une langue. Nous avons regroupé ces éléments selon les sous-catégories suivantes : (1) les demandes de ratification d'une hypothèse par l'alloglotte, (2) l'utilisation par l'alloglotte d'un mot de son répertoire lexical, (3) l'autocorrection (par l'alloglotte) d'une mauvaise orthographe ou forme lexicale; puis,

des procédés d'accommodement de la part du natif, c'est-à-dire des marques de compréhension de la part de l'expert, tels (4) l'hétérocorrection par reprise d'un énoncé lacunaire, (5) la reconstruction du sens d'un énoncé ou d'un mot lacunaire, (6) le suivi du sens malgré les chevauchements, (7) l'offre explicite de contrat didactique par le locuteur natif, (8) la demande explicite d'une forme, et (9), l'anticipation de la part du locuteur natif.

Ce relevé des indices, obstacles, stratégies et collaborations métalinguistiques a servi à traiter les données conversationnelles à l'aide d'un logiciel de traitement des données, SPSS v.12. 0 (2003), puisque nous faisons une étude qualitative supportée par une analyse quantitative. Ce sont ces outils d'analyse que nous présenterons maintenant.

Traitement des données dans SPSS

Nous avons pu créer la matrice des données dans le logiciel de traitement des données SPSS v. 12. Cette matrice comporte, dans un premier temps, tous les éléments relatifs aux questionnaires de sélection, particulièrement les questions relatives à la scolarisation, aux habiletés conversationnelles dans la langue cible et aux habiletés relativement à l'outil. Dans un deuxième temps, il comprend tout ce qui est relatif aux langues, première et seconde, à la constitution des dyades, et aux changements interlocutoires. Puis, dans un troisième temps, tous les éléments constituant notre première grille d'analyse (Microsoft Excel) telle que décrite plus haut y sont intégrés selon leur catégorie, c'est-à-dire les indices d'obstacles liés à la situation exolingue, au média et à l'absentiel, les obstacles aussi liés à la situation, au média et à l'absentiel et de même pour les stratégies. Sur le sens vertical, les sujets sont les cas. Cette matrice contient

donc toutes les données significatives et a permis d'illustrer les distributions, descriptions et corrélations utiles à l'analyse.

La description des données recueillies

Il y a eu 104 épisodes, alternativement en français et en espagnol, puis dans les deux langues simultanément. Il s'agit d'un échantillon varié, où ce ne sont pas les sujets qui composent l'échantillon mais l'ensemble des épisodes, constitués par les interventions, formées elles-mêmes par les tours de parole⁴. Ainsi, on calculera les épisodes comme suit : dix dyades multipliées par cinq épisodes (É) multipliés par deux interactants pour un total de cent. Puis, l'une des dyades n'ayant effectué que la première séance, soit deux épisodes, multipliés par deux interactants, nous additionnons quatre épisodes. Le tout égale donc 104 épisodes, tel qu'illustré au tableau X.

Tableau X
Calcul des épisodes

Nb dyades	Nb épisodes		Nb interactants	
10	x 5	= 50	2	100
1	x 2	= 2	2	4

Dans la présente recherche, l'analyse des données sera basée sur ce concept de 104 épisodes, car chaque fois qu'il y a une situation d'interaction, il y a des possibilités de rencontre d'obstacles ou d'utilisation de stratégies.

⁴ Selon le modèle hiérarchique et fonctionnel genevois de Roulet.

***Les caractéristiques des sujets
relativement aux habiletés d'utilisation du dispositif technique***

Les dyades, toujours composées d'un ou d'une francophone et d'un ou d'une hispanophone, ont été au nombre de onze pour la première séance de clavardage et réduites à dix pour le reste de l'expérimentation, c'est-à-dire les deuxième et troisième séances. Nous avons donc en début d'expérimentation vingt-deux sujets, mais les deux membres de la dyade 7 s'étant retirés après la première séance, le reste de l'expérimentation s'est déroulé avec vingt sujets au total. C'est ce qu'illustre le tableau XI ci-dessous.

Tableau XI
Participation totale des sujets selon les séances

Nb séances	Nb dyades /séances	Retraits de sujets	Nb sujets /séance
Séance 1	11	0	22
Séance 2	10	2	20
Séance 3	10	2	20

Deux autres membres se sont retirés et ont été remplacés par de nouveaux sujets, ce qui explique que certains sujets n'aient participé qu'à quatre épisodes, les dyades demeurant au nombre de dix. Il y a donc eu cinq changements de partenaires au cours de tout le processus, et cela n'a pas perturbé l'ensemble de l'expérimentation.

La majorité des épisodes, 57 sur 104, ont été le fait de sujets ayant un niveau d'études correspondant aux études universitaires de premier cycle, et 41 sont le fait de sujets ayant fait ou étant en cours d'études supérieures. Six seulement sont le fait de sujets ayant un niveau d'études préuniversitaire. Cela correspond aux critères que nous avons établis au départ.

Tableau XII
Épisodes par niveau de scolarité selon les sujets

Nb épisodes par niveau d'études selon les sujets	
Études supérieures / sujets	57
Études de 1 ^{er} cycle / sujets	41
Études préuniversitaires /sujets	6
Nb total d'épisodes	104

Il y eu 44 épisodes sur le premier thème, *Se présenter*, 40 épisodes pour ce qui est du deuxième thème, *Parler de son pays d'origine* et 20 épisodes pour le troisième thème, *Parler d'un sujet d'intérêt général (famille, rapports hommes/femmes, etc.)*.

Parmi les questions auxquelles les sujets avaient à répondre pour leur recrutement, deux portaient respectivement sur leur habileté à utiliser un clavier d'ordinateur et celle à clavarder, l'échelle étant de 1 à 4, 1 pour *facile* et 4 pour *difficile*⁵.

⁵ L'échelle se lisait comme suit : 1 = facile (plutôt); 2 = relativement facile; 3 = relativement difficile; 4 = difficile (plutôt).

Pour ce qui a trait à l'utilisation d'un clavier d'ordinateur, les sujets tendent à trouver cela plutôt facile, dans une moyenne de 1,7 avec un écart-type de 1,17. L'utilisation du clavier est jugée en général plutôt facile (1 sur l'échelle de 1 à 4) par 14 sujets sur 22, contre 4 qui trouvent difficile (4 sur l'échelle) cette utilisation, et 3 pensent que c'est relativement facile (2 sur l'échelle), comme l'illustre la figure 4 ci-contre.

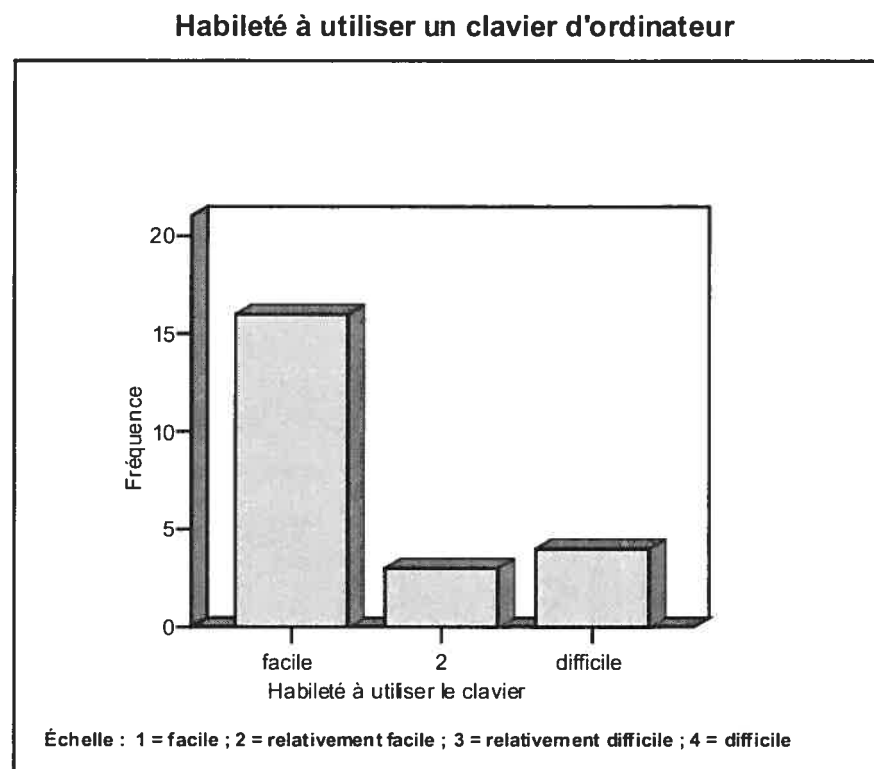


Figure 4. Habilité à utiliser un clavier d'ordinateur selon les sujets

Quant à l'habileté à clavarder, avec aussi une moyenne de 1,7 mais un écart type de 0,97, 12 sujets ont répondu qu'il est facile de clavarder, contre seulement un qui trouve que c'est difficile. Quatre sujets pensent qu'il est relativement facile de clavarder, et, dans une même proportion, quatre autres pensent que c'est relativement difficile.

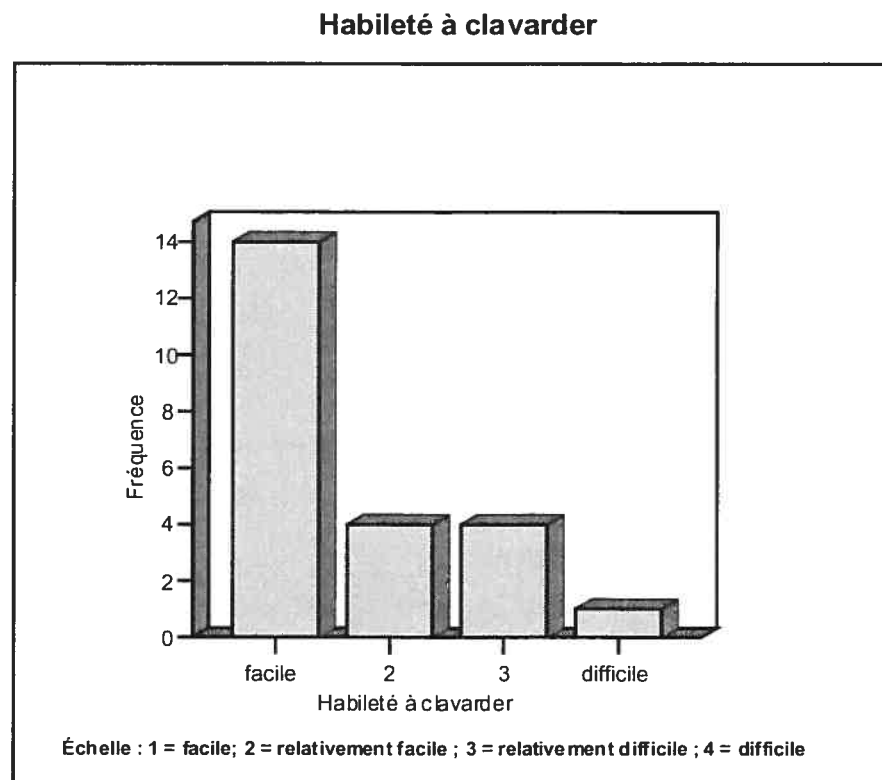


Figure 5. Habileté à clavarder selon les sujets

L'une des questions portait sur la fréquence d'utilisation d'un logiciel de clavardage privé, (de type *MSN* de Microsoft ou *Yahoo*). Sur une échelle de 1 à 4 où 1 est égal à *peu souvent* et 4 est égal à *régulièrement*, dix sujets ont répondu qu'ils utilisent régulièrement ce type de logiciel, 5 sujets ont déclaré l'utiliser peu souvent et trois sujets disent l'utiliser souvent. C'est ce qu'illustre la figure 6 ci-contre.

Fréquence d'utilisation d'un logiciel de clavardage privé du type MSN

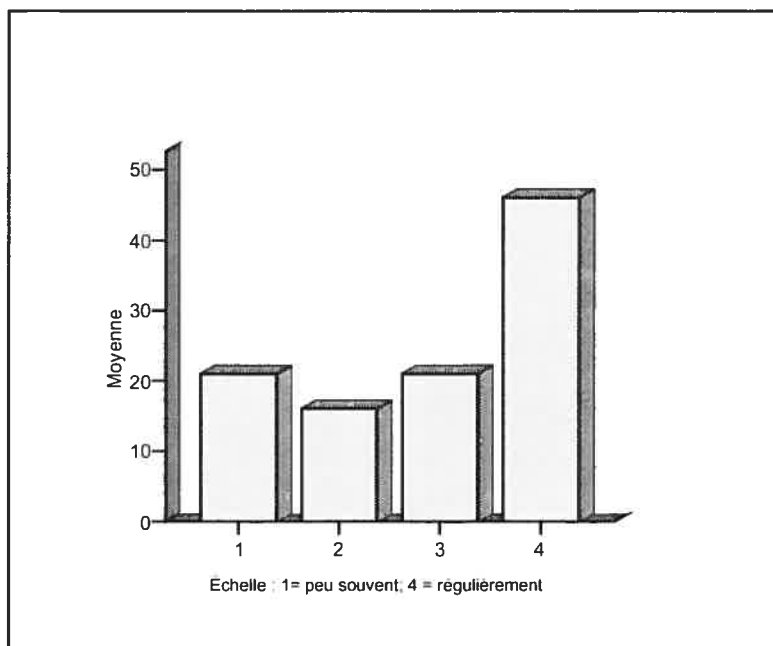


Figure 6. Fréquence d'utilisation d'un logiciel de clavardage privé de type MSN

Pour ce qui a trait aux questions portant sur l'utilisation de la langue cible, à l'oral (conversation) et à l'écrit, les moyennes sont similaires : 2,5 pour l'une et 2,5 pour la seconde. Les sujets pensent donc, en général, qu'utiliser la langue en voie d'acquisition est relativement facile.

Toujours selon la même échelle, treize des sujets ayant participé à l'expérimentation pensent qu'il est relativement difficile d'utiliser la langue étrangère en conversation alors que deux sujets trouvent au contraire que c'est plutôt facile. Entre ces extrêmes, six sujets pensent qu'il est relativement facile d'utiliser la langue étrangère à l'oral. Aucun sujet n'a cependant répondu que c'est plutôt difficile. C'est ce qu'illustre la figure 7.

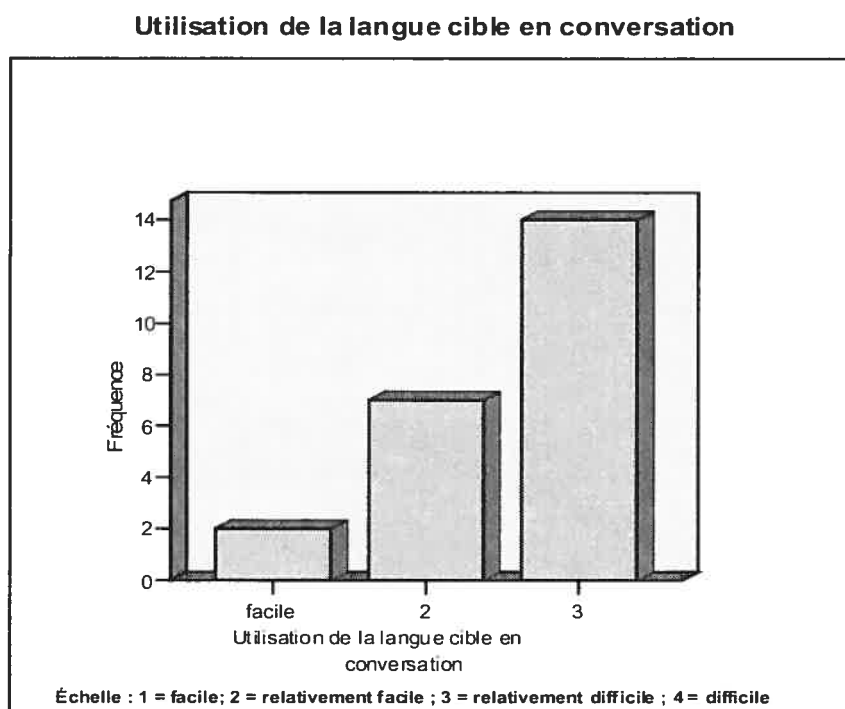


Figure 7. Habilité à utiliser la langue cible en conversation selon les sujets

Pour ce qui est de l'utilisation de la langue en voie d'acquisition à l'écrit, onze sujets pensent qu'il est relativement difficile, et un sujet déclare qu'il est plutôt difficile d'utiliser la langue étrangère à l'écrit, alors que sept sujets trouvent que c'est relativement facile. En outre, deux sujets tendent à penser qu'il est plutôt facile d'utiliser la langue étrangère à l'écrit.

Conclusion

Nous avons présenté, dans ce chapitre, notre méthodologie, tant dans les aspects projetés par le devis que dans ceux de la procédure pour l'expérimentation proprement dite. Nous avons décrit les données quant aux aspects sociolinguistiques des sujets et leur habileté à manier le dispositif technique. Nous avons également exposé le processus de cueillette et de codification des données, de l'élaboration de la grille d'analyse pour y consigner toutes les informations importantes reliées à notre recherche. Enfin, chacune des catégories de la grille a été définie et illustrée d'un exemple tiré du corpus ou d'un tableau. Les résultats de l'analyse qualitative / quantitative feront l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 4

présentation des résultats

Comme nous l'avons exposé dans le cadre théorique, l'analyse conversationnelle permet la description des obstacles communicationnels propres à la communication exolingue en présentiel. La recherche a également mis en lumière les stratégies d'aide à la compréhension et à la production dans la langue d'interaction, notamment par le biais de la collaboration des partenaires d'interaction. Ce sont ces mêmes éléments qui nous ont servi d'outils d'analyse des données. Les obstacles lexicaux laissant généralement des traces dans l'énonciation, ce sont ces observables que nous avons identifiés, à l'aide des descriptions et des illustrations d'obstacles communicationnels et des stratégies de l'intercompréhension.

Le présent chapitre, présentant les résultats, comporte deux parties : la première a pour objet la description des résultats émanant de l'analyse des données par le logiciel de traitement des données SPSS v. 12. Nous y traiterons de la distribution de fréquence en ce qui a trait aux principaux paramètres d'analyse, soit les obstacles et leurs indices, les stratégies d'intercompréhension et les collaborations métalinguistiques.

La seconde partie sera consacrée à l'analyse des résultats proprement dite, c'est-à-dire les corrélations à établir entre les diverses variables. Nous y traiterons particulièrement des liens à établir ou à ne pas établir entre les divers paramètres de l'expérimentation et le nombre d'obstacles trouvés dans le corpus.

PARTIE 1

LA FRÉQUENCE

Tout d'abord, l'ensemble de l'expérimentation, portant sur les obstacles communicationnels et les stratégies d'intercompréhension lors d'interactions par clavardage, nous montre de façon claire, et contrairement à ce que nous aurions pu croire que, en situation exolingue et par ce moyen de communication, il y a relativement peu d'obstacles survenant en cours d'échanges.

En effet, si on regarde la distribution de fréquences de tous les obstacles réunis, on constate que, dans l'ensemble des épisodes, on compte en moyenne moins d'un obstacle à l'intérieur de chaque épisode (0,66). Comme le montrent les tableaux I et II, au total, on retrouve 69 obstacles, toutes formes confondues, répartis sur les 104 épisodes de la façon suivante :

Tableau I
Total des obstacles pour l'ensemble des épisodes

Obstacles	Épisodes	Moyenne	Écart type
n = 69	n = 104	0,66	0,961

Il y a 59 épisodes où n'apparaît aucun obstacle, 29 où il y a un seul obstacle, 11 épisodes où l'on retrouve deux obstacles et 3 où il y en a trois. En outre, il n'y a qu'une fois quatre et cinq obstacles.

Tableau II
Répartition des obstacles

Nb d'obstacles	Épisodes	%
0	59	56,7
1	29	27,9
2	11	10,6
3	3	2,9
4	1	1,0
5	1	1,0
Total	104	100,0

Total des obstacles selon les dyades

Avec une moyenne de 0,66 obstacle par épisode, on peut s'interroger sur la répartition de ces obstacles : y a-t-il une variation importante entre les dyades ou les obstacles sont-ils relativement bien répartis ? Les résultats nous apprennent qu'il y a une variation relativement importante du nombre d'obstacles par dyade, ainsi que l'illustre la figure 1 ci-contre. Comme on peut le constater, chez 2 dyades,

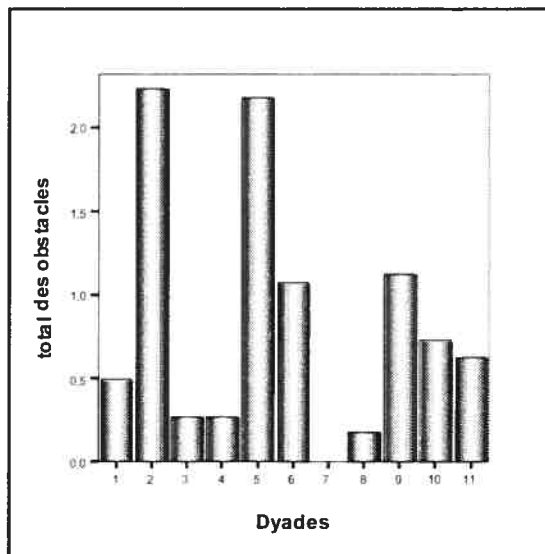


Figure 1. Obstacle selon les dyades

on a rencontré plus d'un obstacle par épisode, respectivement 1,3 chez la dyade 2 et 1,2 chez la dyade 5, alors que la dyade 8 n'en a rencontré en moyenne que 0,2, et ceci malgré le nombre réglementaire de minutes de conversation.

La question qui vient immédiatement à l'esprit est celle du type d'obstacles le plus souvent rencontrés. On se souviendra que la grille compte dix sous-catégories d'obstacles¹, regroupés selon qu'ils appartiennent aux trois grandes catégories, relativement à la situation exolingue, aux difficultés dues au média ou à l'absentiel. Il y a, pour un total de 69 obstacles de toutes les catégories réunies, une répartition très inégale entre les sous-catégories.

En effet, l'obstacle revenant le plus fréquemment est celui *lié au répertoire lexical*, avec 40 occurrences. Le deuxième obstacle le plus fréquemment rencontré dans cette catégorie d'obstacles (liés à la situation exolingue) est corollaire : il concerne les lacunes *grammaticales et syntaxiques*, avec neuf obstacles. Un autre obstacle aussi fréquent (neuf occurrences) est relié aux obstacles liés au média et touche le *déroulement de la conversation* quant au rythme conversationnel, avec, aussi de façon corollaire, cinq occurrences d'obstacles dus *aux tours de parole et aux chevauchements*.

¹ Tels que décrits dans la grille : obstacles (1) liés au répertoire lexical; (2) liés aux lacunes grammaticales et syntaxiques; (3) liés aux mécanismes d'évitement; (4) liés à la simplification volontaire de l'alloglotte; (5) liés à l'utilisation du clavier; (6) liés au déroulement de la conversation; (7) liés aux tours de parole et aux chevauchements; (8) liés à l'utilisation de la néographie; (9) liés à l'absence de signes non verbaux; (10) liés à l'absence de paraverbaux.

Tableau III
Distribution du type d'obstacles les plus fréquents dans le corpus

	Obstacle lié à la situation : répertoire lexical	Obstacle lié à la situation : grammaire et syntaxe	Obstacle lié au média : déroulement de la conversation : rythme	Obstacle lié au média : tours de parole et chevauchements
Épisodes	n = 104	n = 104	n = 104	n = 104
Moyenne	0,38	0,09	0,09	0,05
Fréquence d'obstacles	n = 40	n = 9	n = 9	n = 5

Ce sont donc là les obstacles les plus fréquemment rencontrés par les interactants dans ce corpus.

Total des stratégies selon les épisodes et selon les dyades

Le nombre de stratégies d'aide à la compréhension et à la production utilisées, toutes sous-catégories confondues, totalise 119 pour 104 épisodes.

Il y a en moyenne 1,14 stratégie par épisode, avec un écart type de 1,28 (tableau IV).

Tableau IV
Total des stratégies pour l'ensemble des épisodes

Total des stratégies	Moyenne	Médiane	Écart type
119	1,14	1,00	1,280

Comme le montre le tableau V, il y a eu 40 épisodes sans utilisation de stratégies. Les sujets ont utilisé 34 fois une stratégie par épisode, quatorze fois deux stratégies, dix fois trois stratégies et quatre fois quatre stratégies par épisode. Enfin, il y a eu des dyades utilisant une fois cinq et six stratégies par épisode.

Tableau V
Répartition des stratégies pour l'ensemble des épisodes

Nb de stratégies	Épisodes	%
0	40	38,5
1	34	32,7
2	14	13,5
3	10	9,6
4	4	3,8
5	1	1,0
6	1	1,0
Total	104	100,0

Si l'on considère l'utilisation des stratégies au niveau des dyades, on s'aperçoit que la répartition est assez équivalente de cette utilisation pour certaines dyades. En effet, ainsi que l'illustre la figure 2 ci-contre, quatre dyades sur dix ont fait une utilisation importante des stratégies : les dyades 5 et 6, avec une moyenne de deux uti-

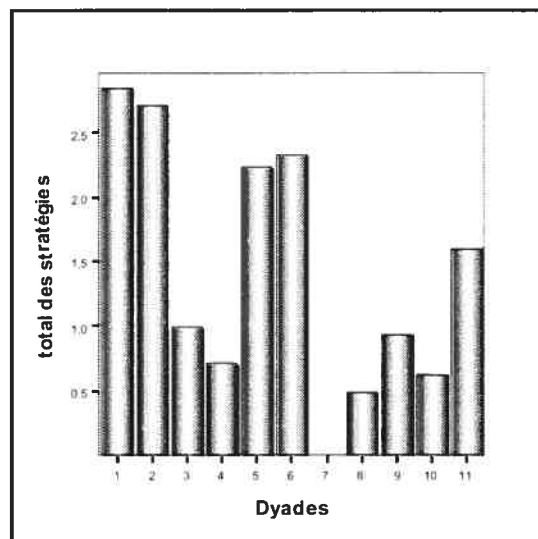


Figure 2. Stratégies selon les dyades

lisations, et les dyades 1 et 2, avec plus de 2,5 utilisations en moyenne, sont celles ayant le plus utilisé les stratégies tout au long de l'expérimentation.

Comme nous l'avons précédemment fait pour les obstacles, nous nous demandons maintenant lesquelles, parmi l'ensemble des stratégies, ont été le plus utilisées².

La grille comportait douze sous-catégories de stratégies³, encore là regroupées selon qu'elles appartiennent à la catégorie des stratégies liées à la situation exolingue, à la catégorie des stratégies reliées au média ou à celles reliées à l'absentiel.

Si l'on considère l'ensemble des sous-catégories de stratégies, on constate que la stratégie la plus utilisée – sur le plan du nombre seulement – est celle liée à la catégorie absentiel, *simplification par utilisation de binettes* : 33 occurrences sur 119. Mais en même temps, si l'on considère quelles dyades ont utilisé le plus cette stratégie, unique à ce média, on constate qu'il s'agit en fait non d'une utilisation généralisée mais bien spécifique à deux dyades particulièrement, la dyade 6, avec douze occurrences et la dyade 5 avec dix occurrences. Deux autres dyades ont fait une utilisation moindre, de l'ordre de six pour la dyade 11 et cinq pour la dyade 10. L'utilisation de la stratégie *étirement graphique* est du même ordre. En effet, sur vingt occurrences au total, neuf proviennent de la dyade 1.

Pour ce qui est des autres stratégies les plus utilisées, on constate qu'elles sont toutes reliées à la situation exolingue. La plus fréquemment utilisée est sans conteste *la*

² Rappelons que l'étude des stratégies ne se fait pas en réponse aux obstacles, c'est-à-dire que nous ne cherchons pas de corrélations entre un obstacle X et une ou des stratégie(s) qui lui serait(ent) systématiquement rattachée(s). Nous étudions ici les stratégies en tant que moyen d'achèvement de l'interaction, de quelque catégorie qu'elles soient.

³ Qui sont : (1) simplification par le locuteur natif ; (2) reformulation paraphrastique ; (3) exemplification ; (4) explication d'un mot ; (5) achèvement interactif ; (6) liées au clavier : explication/démonstration ; (7) liées au déroulement de la conversation : rythme, répétition ; (8) liées aux chevauchement : rattrapage ; (9) liées à la néographie ; (10) utilisation de la ponctuation ; (11) étirement graphique ; (12) utilisation de binettes.

reformulation paraphrastique, avec 24 occurrences. Deux autres stratégies ont été privilégiées par les sujets, de façon équivalente : *l'explication et la démonstration d'un mot ou d'une expression par le locuteur natif* et *l'achèvement interactif*.

Tableau VI
Stratégies les plus utilisées pour l'ensemble des épisodes

	Stratégie liée à l'absentiel : simplification par utilisation de binettes	Stratégie liée à l'absentiel : étirement graphique	Stratégie liée à la situation : reformulation paraphrastique LN	Stratégie liée à la situation : achèvement interactif par LN	Stratégie liée à la situation : explication démonstration d'un mot, expression LN
Épisodes	104	104	104	104	104
Moyenne	0,32	0,19	0,23	0,15	0,15
Somme	33	20	24	16	16

De plus, les résultats montrent que, au plan de la répartition de ces utilisations par dyades, ce sont les dyades 2 et 5 qui ont les plus fortes occurrences, avec respectivement six et cinq utilisations pour la *reformulation paraphrastique* et que, sauf pour la stratégie *explication d'un mot ou d'un énoncé*, où la dyade 3 a fait cinq utilisations sur les seize au total, le reste est à peu près réparti également entre les dyades. C'est dire que ces trois stratégies ont en général la faveur des sujets, à des degrés comparables, à l'exception des cas rapportés ci-dessus.

Total des indices d'obstacles

De moindre importance au regard de notre recherche, il nous semble tout de même intéressant de jeter un bref regard sur les indices ayant été le plus utilisés en cours d'expérimentation. On se souviendra que les indices sont annonciateurs d'obstacles potentiels, ouvrant en quelque sorte les séquences latérales et indiquant au partenaire que quelque chose ne va plus dans le déroulement de la conversation.

La distribution de fréquences de tous les indices d'obstacles réunis est à l'effet que, dans l'ensemble des épisodes, on compte en moyenne moins d'un indice d'obstacle à l'intérieur de chaque épisode (0,73), ce qui est très près de la moyenne d'obstacles.

Comme l'indique le tableau VII, les sujets ont fait 76 utilisations d'indices d'obstacles, toutes formes confondues, répartis sur les 104 épisodes, ce qui représente un peu plus du nombre d'obstacles. Il y a donc eu plus d'indices d'obstacles que d'obstacles, c'est-à-dire que certains indices sont passés inaperçus ou ont été ignorés. Dans 56 épisodes, n'apparaît aucun indice d'obstacles ; il y a 29 épisodes où apparaît un seul indice, douze où l'on en retrouve deux, cinq épisodes où apparaissent trois indices d'obstacles et deux épisodes où il y en a huit.

Tableau VII
Indices d'obstacles pour l'ensemble des épisodes

Total des indices	Épisodes	Moyenne	Écart type	% de somme totale
76	104	0,73	0,978	100,0%

Si, maintenant, on regarde la fréquence des indices d'obstacles selon les dyades, on constate que, avec une moyenne de 0,73 indice par épisode, il y a une variation relativement importante du nombre d'indices d'obstacles par dyade. Dans trois dyades, on a utilisé plus d'un indice d'obstacle par épisode, respectivement 1,5 chez la dyade 2 et un chez la dyade 1. La dyade ayant utilisé le moins d'indices d'obstacles demeure la dyade 8, avec une moyenne de 0,2 indices d'obstacles. Entre ces pôles, la dyade 5 a fait une utilisation moyenne d'un indice d'obstacles. C'est ce qu'illustre la figure 3.

Quant aux indices les plus fréquemment utilisés, ce sont en premier lieu les questions de clarification, avec une moyenne de 0,47, et d'autre part, les reprises totales ou partielles d'un énoncé par l'alloglotte, avec une moyenne de 0,13. Ces indices d'obstacles sont reliés à la situation exolingue.

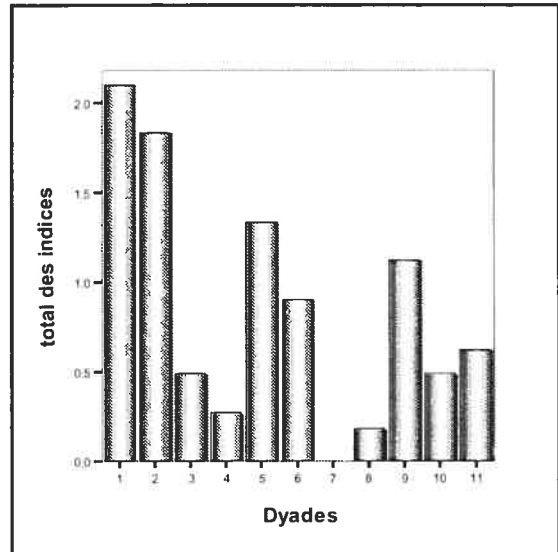


Figure 3. Indices selon les dyades

Total des collaborations métalinguistiques selon les épisodes et selon les dyades

Comme nous l'avons précédemment exposé, cette catégorie, non prévue au départ, s'est imposée d'elle-même. Nous rappellerons qu'il s'agit d'éléments apparus dans le déroulement des conversations mais qui n'ont pas pour autant provoqué d'arrêt du cours normal de la conversation – ne constituant donc pas à proprement parler d'obstacles - tout en étant en même temps de l'ordre de l'indice, de l'obstacle poten-

tiel et surtout de la stratégie. Il y avait, relevées du corpus, neuf sous-catégories de collaborations métalinguistiques⁴.

Le nombre de collaborations métalinguistiques rencontrées, toutes formes confondues, totalise 73 pour 104 épisodes.

Tableau VIII
Collaborations métalinguistiques pour l'ensemble des épisodes

Total des collaborations métalinguistiques	Épisodes	Moyenne	Écart type	% de somme totale
73	104	0,70	1,269	100,0%

Il y a en moyenne 0,70 collaboration métalinguistique par épisode, avec un écart type de 1,26. Tel que l'indique le tableau 8, il y a eu 64 épisodes sans collaborations métalinguistiques. Cependant, les dyades ont fait état, par épisode, 22 fois d'une collaboration métalinguistique par épisode, douze fois deux collaborations métalinguistiques, deux fois trois collaborations métalinguistiques, trois fois quatre collaborations métalinguistiques et finalement, une fois neuf collaborations métalinguistiques.

⁴ Telles que décrites dans la grille : (1) demandes de ratification d'une hypothèse par l'alloglotte, (2) utilisation par l'alloglotte d'un mot de son répertoire lexical, (3) autocorrection par l'alloglotte d'une mauvaise orthographe ou forme lexicale; *procédés d'accommodement de la part du natif*, tels (4) l'hétérocorrection par reprise d'un énoncé lacunaire; (5) la reconstruction du sens d'un énoncé ou d'un mot lacunaire, (6) le suivi du sens malgré les chevauchements, (7) l'offre explicite de contrat didactique par le locuteur natif, (8) la demande explicite d'une forme et (9), l'anticipation de la part du locuteur natif.

Tableau IX
Répartition des collaborations métalinguistiques pour l'ensemble des épisodes

Nombre par épisode	Collaborations métalinguistiques	%
0	64	61,5
1	22	21,2
2	12	11,5
3	2	1,9
4	3	2,9
9	1	1,0
Total	104	100,0

Sur les 73 collaborations métalinguistiques commises par l'ensemble des sujets, deux ressortent plus particulièrement. En effet, *l'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire* compte à elle seule 23 occurrences, et la stratégie de *reconstruction du sens d'un énoncé ou d'un mot lacunaire par le locuteur natif* compte dix-neuf occurrences. De plus, comme l'illustre la fi-

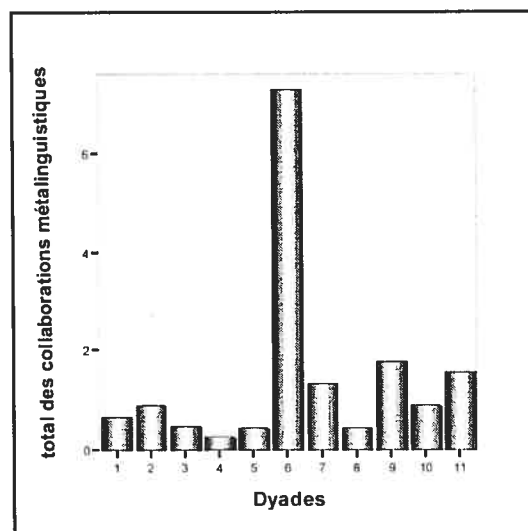


Figure 4. Collaborations métalinguistiques selon les dyades

gure 4 ci-contre, on constate que la répartition de ces utilisations selon les dyades pour ce qui a trait aux deux plus importantes sous-catégories, *l'hétérocorrection* et *la reconstruction du sens*, les sujets en ont fait une utilisation assez généralisée, variant respectivement entre un et quatre et une et trois utilisations par dyade, à l'exception d'une seule où on trouve huit occurrences pour *l'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire*.

Il est intéressant de poser la question à savoir s'il y a des liens que l'on pourrait établir entre les obstacles les plus fréquemment rencontrés et les stratégies les plus utilisées par les sujets au cours de cette expérimentation, car on pourrait être tentés de présumer que les stratégies, dont la fonction est de venir en aide aux interlocuteurs lors de difficultés, sont reliées assez directement aux obstacles. Rappelons que nous nous en tenons aux stratégies explicites d'intercompréhension telles que décrites dans la littérature.

Il nous semble important de poser ainsi la question parce que, en principe, si des stratégies apparaissent selon une fréquence relativement importante et qu'il en est de même pour les obstacles, c'est que ceux-ci et celles-là devraient être associées. Par ailleurs, comme nos observations révèlent que les obstacles aussi bien que les stratégies sont peu nombreux (selon la norme de notre expérimentation), il est peu utile de faire porter une mise en relation des uns et des autres sur l'intégralité des observations. C'est la raison pour laquelle nous choisissons d'attirer l'attention seulement sur ce qui nous apparaît le plus commun dans le corpus. Ce travail exploratoire pourra, s'il s'avère utile, fournir des raisons statistiques aux intervenants en enseignement des langues étrangères qui voudraient considérer des pistes de recherche pour une connaissance plus approfondie en vue de l'utilisation de ce média à des fins didactiques.

Nous savons que les sujets ont rencontré 69 obstacles et utilisé au total 119 stratégies. Il y a donc une relation du simple au double ou presque puisque qu'il y a 1,9 stratégie par obstacle.

Si on calcule des corrélations de Pearson, on constate que, en effet, certaines stratégies sont corrélées à certains obstacles.

En ce qui a trait aux stratégies les plus utilisées par les sujets, nous trouvons une corrélation entre l'obstacle *grammaire et syntaxe* (catégorie situation exolingue), et les stratégies *achèvement interactif* ($r = 0,45^{**}$ du test de Pearson)⁵, et *simplification par le locuteur natif* ($r = 0,29^{**}$) (aussi catégorie situation exolingue). Le second obstacle à être corrélé à des stratégies est l'obstacle lié au média *tours de parole et chevauchements* qui se trouve corrélé à quatre stratégies, toutes liées à la situation de communication exolingue : en effet, il y a une corrélation entre cet obstacle et 1) la stratégie *reformulation paraphrastique* ($r = 0,34^{**}$), 2), la stratégie *achèvement interactif* ($r = 0,22^*$), 3), la stratégie *explication/démonstration d'un mot ou d'une expression par le locuteur natif* ($r = 0,21^*$), et finalement, 4) l'*exemplification par le locuteur natif* ($r = 0,19^*$), comme le montre le tableau X.

⁵ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau X
Corrélations entre certains obstacles et certaines stratégies

Obstacles / Stratégies	Stratégie liée à la situation : <i>Reformulation paraphrastique</i>	Stratégie liée à la situation : <i>Achèvement interactif par le LN</i>	Stratégie liée à la situation : <i>Explication / démonstration d'un mot par le LN</i>	Stratégie liée à la situation : <i>Simplification par le LN</i>	Stratégie liée à la situation : <i>Exemplification par LN</i>	Stratégie liée à l'absentiel <i>Utilisation de binettes</i>	Stratégie liée à l'absentiel <i>Éirement graphique</i>
Obstacle lié au répertoire lexical							
Obstacle lié à la grammaire et la syntaxe		0,45		0,29			
Obstacle lié au déroulement de la conversation et au rythme							
Obstacle lié aux tours de parole et aux chevauchements	0,34	0,22	0,21		0,19		

En effet, on peut observer que deux des obstacles, l'un lié au répertoire lexical et l'autre lié au déroulement et au rythme conversationnels, même s'ils sont parmi les plus fréquents, ne sont corrélés à *aucune* stratégie. En outre, il est important de voir qu'il n'y a *qu'une seule* stratégie qui soit corrélée de façon significative à deux obstacles : la stratégie *achèvement interactif* est corrélée à l'obstacle *grammaire et syntaxe* et à l'obstacle *tour de parole et chevauchements*. Notons bien que les corrélations, bien que significatives, sont toutes inférieures à 0,46, ce qui laisse à penser que les stratégies, dans l'ensemble, quoique parfois elles témoignent d'une certaine association, sont généralement liées à plusieurs obstacles et qu'en conséquence, on ne peut avancer qu'à un obstacle A corresponde une stratégie X.

Nous verrons, dans la seconde partie de ce chapitre, si l'on peut établir une relation causale entre les variables indépendantes (les paramètres de notre cadre expérimental) et le faible taux d'obstacles rencontrés par les sujets de l'étude.

PARTIE 2

LES LIENS ENTRE LES VARIABLES

Cette seconde partie du chapitre s'intéresse aux facteurs qui sont susceptibles d'expliquer la faible moyenne de 0,66 obstacle qu'ont rencontré les sujets au cours de cette expérimentation.

En effet, on peut se demander à quoi rattacher ce faible taux, puisque l'on sait, par la littérature, que la situation de communication exolingue est par définition truffée de difficultés – les obstacles à la communication – et demande aux participants une vigilance de tous les instants. Or, il appert que, pour ce même type de situation de communication, les sujets de notre expérimentation ont rencontré sensiblement moins d'obstacles que ce à quoi on aurait pu s'attendre. Rappelons ce qu'en dit De Pietro (1988) : « [...] la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction [...] » (p. 251), ce qui fragilise la communication.

Dès lors, les questions que l'on peut se poser s'apparentent aux suivantes : est-ce que cette faible moyenne d'obstacles (0,66) rencontrés peut être reliée à l'un des facteurs constitutifs de la situation d'expérimentation ? Est-elle liée aux habiletés de clavardage des sujets ? Ou à la constitution des dyades ? Est-ce dû aux langues en interaction ? Aux thèmes ? Ou encore aux caractéristiques des épisodes ? Pour répondre à ces questions, nous avons corrélé ces diverses variables aux obstacles qu'ont rencontré le plus fréquemment les sujets.

Soulignons encore une fois que les résultats quantitatifs retenus ici ne sont qu'un support à l'analyse qualitative, projet de cette recherche, dont nous traiterons au prochain chapitre. C'est pourquoi il ne s'agit pas d'une analyse quantitative poussée mais simplement d'un guide pour l'interprétation des données discursives observées.

Variable *niveau d'instruction*

Les sujets étaient majoritairement des étudiants universitaires de premier cycle, qu'ils soient natifs du français ou de l'espagnol. Le tableau XI ci-dessous illustre la répartition des épisodes par la langue première des sujets et par leur niveau d'instruction. On peut voir que la majorité des épisodes des discours produits sont le fait des sujets universitaires de premier cycle, immédiatement suivis par les sujets ayant un niveau supérieur d'instruction.

Tableau XI
Niveau d'instruction selon la langue première des sujets

		Langue première du locuteur		
		Nombre de sujets		Total
		francophones	hispanophones	
Niveau d'instruction	Études collégiales	2	4	6
	Universitaire	35	22	57
	Études supérieures	15	26	41
Total		52	52	104

Comme l'indique le tableau XI, il y a peu de variation entre les sujets pour ce qui est de la scolarité. Le faible taux d'obstacles qu'ont rencontré les sujets n'est pas attribuable au niveau d'instruction, car, en effet, on ne trouve aucune corrélation significative entre cette variable et le nombre d'obstacles, ni pour les types d'obstacles, qu'ils soient liés à la situation de communication ou à l'utilisation de l'outil.

Variables relatives à la manipulation de l'outil électronique

Habilité à utiliser le clavier, habileté à clavarder, fréquence d'utilisation d'un logiciel de clavardage privé (de type MSN ou Yahoo) et fréquence d'utilisation d'Internet

Pour l'ensemble des sujets, l'utilisation du clavier ne représente pas un problème majeur. Rappelons que sur une échelle de 1 à 4, 1 étant *facile* et 4, *difficile*, les sujets, qu'ils soient hispanophones ou francophones, trouvent plutôt facile l'utilisation d'un clavier d'ordinateur.

Si l'on pose la question de l'impact de cette variable sur la moyenne des obstacles rencontrés, on constate qu'il n'y a aucune corrélation qui soit significative.

En ce qui a trait à la variable *habileté à clavarder*, les sujets semblent très à l'aise avec cette opération : en effet, pour 66 % des sujets, clavarder se révèle relativement facile (1 sur l'échelle d'appréciation). On trouve toutefois une corrélation significative entre l'obstacle lié au média *tours de parole et chevauchements* et *l'habileté à clavarder* ($r = 0,26^{**}$)⁶.

Les sujets ont déclaré utiliser un logiciel de clavardage privé (de type *MSN* ou *Yahoo*) relativement régulièrement, dans une proportion de 44 % et assez régulièrement dans une proportion de 20 %. C'est dire que la majorité des sujets ont une connaissance adéquate de cet aspect constitutif de l'expérimentation. Encore une fois, on ne trouve aucune corrélation significative entre la moyenne des obstacles et cette variable, si importante dans l'expérimentation.

Pour ce qui a trait à la variable *fréquence d'utilisation d'Internet*, qui se révèle être une habileté corollaire à toutes les autres, 63 % des sujets déclarent utiliser relativement régulièrement Internet (que ce soit pour clavarder ou non), et dans une proportion de 18 %, assez régulièrement. Il y a une corrélation significative entre cette variable et le taux moyen d'obstacles ($r = 25^*$).

⁶ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau XII

Liens entre les obstacles et les variables relatives à la manipulation des éléments de l'outil électronique

	Habilité à utiliser le clavier	Habilité à clavier	Fréquence d'utilisation d'un logiciel de clavardage privé	Fréquence d'utilisation d'Internet
Obstacle lié au média : <i>tours de parole et chevauchements</i>		0,26		0,25

En définitive, comme le suggère le tableau XII ci-dessus, pour ce qui a trait à toutes les variables relatives à la manipulation des éléments de l'outil électronique, il n'y a que deux corrélations, faibles, entre les variables *habileté à clavier* et la *fréquence d'utilisation d'Internet* et le taux moyen d'obstacles qu'ont rencontrés les sujets au cours de l'expérimentation. Il semble donc que, majoritairement, ces facteurs ne soient pas en cause pour expliquer le faible taux d'obstacles.

Mais encore, il nous faut nous interroger à savoir si ce taux d'obstacles ne serait pas dû à la constitution des dyades, au choix des thèmes, aux langues d'interaction ou encore aux épisodes.

Variables relatives aux paramètres de la situation d'expérimentation

Dyade, épisodes, de même que les variables langue de l'échange et thèmes des échanges et statut du locuteur

Il n'y a aucune corrélation significative entre le taux moyen d'obstacles et la constitution des dyades. On se souviendra que les dyades, formées d'un ou d'une francophone et d'un ou d'une hispanophone, ont été formées par pige à l'aveugle sans égard au sexe ou à l'âge, étant entendu que tous les sujets étaient des adultes ou

de jeunes adultes de niveau d'instruction universitaire ou préuniversitaire et de niveau d'apprentissage intermédiaire dans la langue cible.

La variable *épisodes*, de même que les variables *langue de l'échange* et *thèmes des échanges* ne sont pas significativement corrélées aux obstacles. On trouve cependant une seule corrélation significative, entre la variable *statut (linguistique) du locuteur* et l'obstacle *répertoire lexical* ($r = 40^{**}$)⁷.

On peut encore se demander si l'utilisation de la langue cible en conversation et/ou à l'écrit est un facteur déterminant pour la fréquence des obstacles qu'ont rencontrés les sujets. Pour répondre à cette question, nous avons corrélé ces deux variables avec les obstacles. On ne peut trouver aucune corrélation significative.

Or, si ce ne sont ces facteurs, qu'est-ce qui peut avoir été déterminant ? Nous répondrons à cela, de façon déductive, qu'il ne reste comme facteur que le média utilisé.

En effet, tous les tests de variables combinées aux obstacles ont clairement démontré qu'aucun de ces éléments à lui seul ne détermine le faible taux d'obstacles à la communication. Force nous est donc de constater que, comparativement à des rencontres en présentiel, où, selon la littérature, les difficultés d'intercompréhension dues aux obstacles à la communication sont constitutives de la communication exolingue, la faible fréquence des obstacles commis lors de cette expérimentation impose qu'on se penche sur cette différence.

⁷ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Conclusion

Nous avons, au cours de ce chapitre, décrit et analysé les résultats de l'analyse quantitative des données.

Nous avons tout d'abord décrit les résultats quant à la récurrence des obstacles à la communication et aux stratégies déployées par les sujets lors de difficultés d'intercompréhension. Puis, nous avons présenté les corrélations dans le but de voir si des liens existent entre les divers éléments constitutifs de l'expérimentation, tant au plan de la communication qu'à celui de la manipulation de l'outil électronique, et le taux d'obstacles qu'ont rencontré les sujets, cœur de notre recherche.

Finalement, nous avons constaté que trop peu de liens peuvent expliquer cette faible fréquence, et que, en conséquence, le facteur déterminant est le média, par élimination des corrélations significatives entre les obstacles et l'outil de communication, dans ses dimensions de médiation et de manipulation.

L'interprétation des résultats ci-dessus décrits fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 5

interprétation des résultats

Le présent chapitre sera consacré à l'interprétation des résultats. Après un rappel des questions de recherche, nous tenterons une interprétation des résultats de l'expérimentation, en mettant en parallèle les résultats obtenus dans notre corpus en ce qui a trait aux obstacles et aux stratégies et ce qu'en disent les écrits.

Rappelons que l'objectif général de cette étude est de comprendre comment se déroule l'interaction langagière exolingue par clavardage entre apprenants de langues/cultures différentes afin de mieux connaître les potentialités offertes par ce média pour une utilisation adéquate en enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Sachant que la communication exolingue est une situation de communication rendue fragile par l'asymétrie qui la caractérise, nos questions de recherche portent sur les types d'obstacles que sont susceptibles de rencontrer des interactants lorsqu'ils sont placés dans une situation d'interaction exolingue par le biais du clavardage, obstacles liés à la situation exolingue et obstacles potentiellement liés à l'utilisation de l'outil. Les interactants d'une telle situation de communication sont ainsi appelés à déployer des stratégies variées pour assurer l'intercompréhension afin de garantir la

poursuite et le succès de la communication malgré les moyens linguistiques lacunaires dont chacun dispose dans la langue de l'autre. Nous nous demandons en outre si ces obstacles et ces stratégies sont similaires à ce qui est généralement vécu lors d'interactions exolingues en présentiel. C'est donc sur ces points particuliers que nous focalisons notre attention.

Nous pouvons constater, en première analyse, que le corpus comporte effectivement, comme nous pouvions nous y attendre, les éléments « fragilisants » de la communication en situation exolingue : les sujets ont rencontré des obstacles à la communication, ont utilisé des indices pour rendre mutuellement manifestes ces obstacles et ont collaboré dans la recherche de solutions d'intercompréhension.

La première question que nous nous posons a trait aux formes que prennent ces obstacles et ces collaborations dans une situation d'échanges exolingues par clavier.

Nous avons déjà vu que les sujets ont rencontré au total 69 obstacles. Ces obstacles ne sont cependant pas tous liés à la situation exolingue. En effet, nous avons aussi observé que certaines difficultés ont été dues à l'utilisation de l'outil. Mais regardons d'abord quels types d'obstacles liés à la situation exolingue ont rencontrés les sujets lors de leurs conversations.

Obstacles dus à la situation exolingue

Obstacles dus au répertoire lexical

Les obstacles, quand ils sont dus aux lacunes des répertoires lexicaux des sujets, sont somme toute assez similaires à ce qui se produit lors de conversations en présentiel.

Tout d'abord, nous avons pu observer que les séquences latérales de notre corpus où les obstacles sont dus à la situation exolingue sont le plus souvent initiées par les non natifs, à raison de 47 fois contre 4 chez les natifs. L'obstacle revenant le plus fréquemment est celui que nous avons nommé *lié au répertoire lexical*, avec 40 occurrences et qui est l'équivalent de l'obstacle lexical. Ceci est analogue à ce que nous apprennent les écrits : le principal écueil dans les situations de communication exolingue concerne le répertoire lexical. Rappelons à cet effet que Lüdi (1991) désigne l'obstacle lexical comme étant une unité lexicale qui n'est pas ou qui n'est plus transparente pour l'un au moins des interactants, qui font fréquemment face à ce qu'il nomme *l'opacité lexicale*, qui réfère à la non-transparence d'un segment ou de toute une unité lexicale, soit au plan de la reconnaissance du signifiant (aspects phonologique et orthographique), soit à celui du signifié (aspects syntaxique, sémantique, pragmatique). Rappelons aussi que ce sont à des obstacles liés au répertoire lexical que les sujets ont le plus souvent fait face dans notre corpus, avec une moyenne de 38 %.

Ainsi, dans l'une des premières conversations, dont le thème était la présentation de soi à l'autre et qui se passait pour la première partie en espagnol, l'alloglotte de l'espagnol fait face à ce phénomène d'opacité lexicale concernant une unité lexicale

utilisée par le natif lorsqu'il veut savoir d'où vient son partenaire d'interaction. Dans la séquence analytique¹ qui suit (figure 1), qui fait suite à une longue explication du locuteur natif de l'espagnol sur les distinctions à faire entre le *catalàn* et le *castellano*² entre les lignes 10 et 29, l'alloglotte demande d'où est le locuteur natif, qui répond tout d'abord qu'il est « en face » de l'alloglotte (position physique des ordinateurs dans le laboratoire où se passe l'expérimentation). À la ligne 36, l'alloglotte, n'ayant pas eu de réponse jugée satisfaisante, re-demande d'où est le locuteur natif, qui répond qu'il est de Mexico mais qui enchaîne immédiatement avec des jeux de mots sur son origine terrestre ou martienne... en espagnol. Ces unités lexicales (*terricola - marcianos*) sont inconnues pour l'alloglotte, qui ne peut non plus à ce moment se raccrocher au contexte, puisque ce qui est attendu est plus probablement un nom de ville ou de pays, selon le principe de la dépendance conditionnelle³. Mais comme le locuteur natif enchaîne aussi avec des unités lexicales connues (*mexicano - americano*), l'alloglotte s'y raccroche en faisant abstraction des autres et s'exclame, au milieu de la séquence latérale (L43) « *dio mio !...* » en ne comprenant pas que le locuteur natif fait des blagues. L'alloglotte fera, à la ligne 45, une demande de clarification de l'unité lexicale *terricola*, mais les tours de parole font que le locuteur natif poursuit sur sa lancée et continue de parler de martiens. Il finit par répondre à l'alloglotte que *terricola* signifie « venir de la terre ». L'incompréhension ici est le fait d'une ignorance du locuteur natif du vocabulaire limité de l'alloglotte ou peut-être de l'indifférence aux signaux de non compréhension que lui envoie son partenaire. La

¹ La séquence analytique est un cas particulier de reformulation, et se construit dans l'interaction. Elle représente une « méthode » (au sens ethnométhodologique) de gestion d'un problème d'intercompréhension survenant en cours d'échange et procède souvent par paires adjacentes. Voir note 3.

² Signalons au passage, bien que ce ne soit pas notre propos, que ce long extrait explicatif sur les distinctions à faire entre le *catalàn* et le *castellano* prouve qu'il arrive que les locuteurs natifs, face à un novice de leur culture et de leur langue, s'érigent en experts et en profitent pour faire valoir une certaine norme.

³ La dépendance conditionnelle veut que, selon le principe de la paire adjacente (Schegloff et Sacks, 1973) où deux énoncés produits par des locuteurs différents sont en position adjacente, après que le premier membre est produit, le second est immédiatement attendu. C'est le cas du fonctionnement question/réponse, salutations, etc. En l'absence du second membre, l'interlocuteur est justifié de faire des inférences sur cette absence (Traverso, dans Charaudeau et Maingueneau, (2002), p.413).

séquence latérale analytique se termine lorsque le locuteur natif, voyant que l'alloglotte n'entre pas dans le jeu, passe à un autre sujet, à la ligne 51.

32	T1	D1 Na	pero tú de dónde está
33	T1	D1 Di	aca enfrente de ti
34	T1	D1 Di	no estoy bromeando
35	T1	D1 Di	yo soy de la ciudad de Mexico
36	T1	D1 Na	quiero saber cual es tu origenen
37	T1	D1 Di	ha mi origen soy terricola
38	T1	D1 Di	americano
39	T1	D1 Di	mexicano
40	T1	D1 Di	de origen irlandes y español y de indio
41	T1	D1 Di	jajajaj terricola
42	T1	D1 Di	tu eres terricola tambien?
43	T1	D1 Na	dio mio! está internacional! y qué estas haciendo en montréal?
44	T1	D1 Di	me canse de vivir en Mexico, la ciudad de Mexico es un mounstro de 7 cabezas, que si no eres sensato te devora
45	T1	D1 Na	qué es ser terricola?
46	T1	D1 Di	yo soy marciano, vengo de marte, piti piti
47	T1	D1 Di	terricola, que vengo del planeta Tierra
48	T1	D1 Na	hahaha pues, soy terricola también

Figure 1. *Terricola*
Obstacle lexical - D1M1-L32-48
Corpus Montréal Juin 2004

Cet extrait montre tout d'abord que, comme en présentiel, les lacunes dans le répertoire lexical de l'alloglotte entraînent fréquemment des suites d'incompréhension mutuelle, qui doivent être réglées – c'est la fonction de la séquence latérale – sous peine de faire perdurer l'incompréhension et ainsi potentiellement faire rater la communication, ou bien encore de laisser « flottant » le problème, qui ressurgira plus tard, aggravé par de fausses illusions d'intercompréhension (De Heredia, 1987) au cours des tours de parole qui suivent.

Cet extrait est tout à fait similaire à ce qui se peut se produire en présentiel, comme on l'a vu au chapitre 2, car ici n'entre pas en jeu le fait que la conversation passe par l'écrit. La difficulté est due au répertoire lexical, et aurait très bien pu se produire à l'oral, pour les mêmes raisons.

L'extrait nous montre aussi combien est fragile la communication en situation exolingue, pour reprendre les mots de Bange (1992), qu'elle se produise en présentiel ou à distance, à l'oral ou l'écrit. Les partenaires d'une telle situation de communication doivent par conséquent faire preuve d'une constante vigilance, afin de suivre le déroulement conversationnel et d'arriver au but communicationnel qu'ils se sont fixés, quelle qu'en soit la finalité. C'est ce que Bange nomme le principe de *bifocalisation*, qui stipule que, en situation exolingue, les interactants doivent porter une attention soutenue à la fois sur l'objet thématique de l'échange (première focalisation) et sur les problèmes de production ou de compréhension langagières (deuxième focalisation), toujours susceptibles de se manifester en cours d'interaction. Cet extrait nous montre toute la difficulté que représente un échange exolingue lorsque le locuteur natif « n'entend » pas les signes de non-réception de son interlocuteur et ne peut donc l'étayer. S'agit-il ici d'ignorance, ou tout simplement de non-conscience de l'autre ?

Dans cet autre extrait (figure 2), la conversation se tient en espagnol, et jusqu'ici, les interactants se sont plutôt bien suivis et compris. En témoigne la longue conversation sur le sculpteur Fernando Botero, où les tours de parole sont cohérents et l'intercompréhension, après une question/réponse concernant une unité lexicale de l'espagnol, est à son meilleur. Mais ici, les interlocuteurs se sont perdus. On ne sait si c'est l'obstacle lexical « *conta bien* » qu'emploie l'alloglotte et dont on ne peut retrouver le sens même en s'appuyant sur le contexte qui est le nœud du malentendu, mais ni l'un ni l'autre ne semble comprendre ce que le partenaire veut signifier. Ce malentendu ne sera pas levé, car la séance prend fin.

149	T2	D2 Lo	Desde hace cuanto tiempo vives aquí?
150	T2	D2 Di	si claro, eso lo vamos a mejorar, debo tener una mente muy abierta y positiva para alcanzar mis objetivos
151	T2	D2 Di	hace 9 meses
152	T2	D2 Lo	conta bien!
153	T2	D2 Di	es poco tiempo, ^pienso que por eso aun extraño mucho
154	T2	D2 Di	conta bien!
155	T2	D2 Lo	<u>no entiendo esto</u>
156	T2	D2 Di	<u>no se que quieres expresar</u>

Figure 2. *Conta bien*
 Obstacle lexical - Malentendu D2S2 L154-156
 Corpus Montréal Juin 2004

Un autre cas d'obstacle lexical est celui qui survient lors du début d'une conversation en français à la séance 3, épisode 5, où les interactants s'expriment chacun dans la langue de l'autre. Ici, l'obstacle est dû à une tentative de l'alloglotte du français de nommer le jour de la fête des pères. Il utilise l'expression « *le juor de peres*, tentative de traduction de « *el día de los padres* », que manifestement le partenaire n'arrive pas à déchiffrer et qui, donc, fait une demande de clarification à la ligne 6 par « *Qué es le peres ?* » (figure 3).

L'alloglotte du français, qui éprouve manifestement de grandes difficultés avec l'orthographe française, tente une reformulation par une forme qu'il croit similaire, *la fere de père*, probablement encore plus obscure pour sa partenaire, la native, qui démissionne au tour de parole suivant (L10), et tente un nouveau thème. Et puis soudain, à la ligne 13, sans pourtant que la suite de la conversation ait fourni quel- que indice pour aider à donner un sens à cet énoncé lacunaire, l'expression en mauvais français a trouvé une signification : *la fête des pères*. On peut certainement avancer ici que la locutrice native, pendant la poursuite de la conversation, vraisem- blablement à partir d'une relecture des énoncés dans la fenêtre commune de

conversation (car les messages restent), et en se basant possiblement aussi sur ce qu'a produit le contexte comme informations (proximité temporelle de l'évènement) ainsi que sur ses connaissances parcellaires de l'espagnol, a fait des tentatives d'inférences et a trouvé une hypothèse de signification à cet énoncé. On peut parler ici du principe de pertinence (Sperber et Wilson, 1988), qui stipule que l'interlocuteur, ici la locutrice native, cherchera toujours la meilleure interprétation possible des propos de son partenaire d'interaction en se basant sur ses connaissances (forcément parcellaires en situation exolingue de ce niveau) de la langue d'interaction, sur ses connaissances du monde, mais aussi de ce que produit le contexte comme informations. C'est de là qu'il pourrait faire des tentatives d'inférences et possiblement retenir certaines certaines hypothèses en concordance avec la situation. C'est probablement ce qu'a fait la locutrice native dans le cas cité. La locutrice native du français reformule pour son partenaire l'expression en français et en espagnol, en s'assurant d'une ratification de la part du partenaire. On voit que l'effort de négociation du sens a donné des résultats, même si la participation de l'alloglotte a sans doute davantage mêlé les cartes, car l'obstacle est résolu et les partenaires peuvent enchaîner avec la suite de la conversation.

4	T3	D2Lo	Bueno. Que has tu hecho este fin de semana?
5	T3	D2Gi	cet dimanche je suis allé a un parc por feter le juor de <u>peres</u> avec beaucoup des amies
6	T3	D2Lo	<u>Qué es</u> le peres?
7	T3	D2Gi	et bien sur ave ma famille
8	T3	D2Lo	No comprendo la palabras. Puedes explicarme lo?
9	T3	D2Gi	<u>la fere de père</u>
10	T3	D2Lo	<u>No sé lo que es, pero no importa...</u> Que pienses de las mujeres? tienes una novia?
11	T3	D2Gi	no je suis celibataire,
12	T3	D2Gi	mais sont le plus belle du mond
13	T3	D2Lo	<u>Yo he comprendido.</u> Lo que cumpleé el domingo pasado es la <u>fete des pères</u> , la fiesta de los padres, verdad?

Figure 3. *La fête des pères*
Séquence latérale pour un obstacle lexical D2S3 L5-15
Corpus Montréal Juin 2004

Dans cette autre partie de conversation qui se déroule en français (figure 4), le locuteur natif utilise une unité du lexique du français québécois pour demander où, à Montréal, habite son partenaire d'interaction. Il est tout à fait usuel pour les natifs du français québécois de dire *coin* pour *quartier*. Or, l'alloglotte ne comprend pas et présente, à la ligne 103, une hypothèse sur la signification de *coin*, en s'appuyant sur le contexte (on essaie de se connaître) et utilise une double ponctuation « ? » pour obtenir une ratification de son hypothèse sur cette unité lexicale obscure. Le locuteur natif ratifie à la ligne 107 et obtient ensuite une réponse à sa question initiale. C'est ce qu'illustre la figure 4 ci-dessous.

102	T1	D6 Ge	Dans quel coin restes-tu ?
103	T1	D6 Mo	<u>coin = quartier</u>
104	T1	D6 Mo	??
105	(...)		
106	T1	D6 Mo	ou où je me trouve maintenant ??
107	T1	D6 Ge	et oui, quartier! tu as bien compris!
108	T1	D6 Mo	ah oky... j'habite au quartier Saint-Laurent... près de la station du métro Côte Vertu

Figure 4. *Le quartier*
Séquence explicative - Obstacle lexical D6S1 L102-108
Corpus Montréal Septembre 2004

Les cas d'obstacles lexicaux présentés ici sont typiques de ce que décrivent les écrits comme étant les plus souvent rencontrés en présentiel. Bien que les conversations transitent par l'écrit, il s'agit bien, pour les cas d'obstacles liés aux répertoires lexicaux des interactants, de difficultés propres à une conversation exolingue orale. On peut aussi constater que la nature des difficultés est similaire dans les deux langues. En effet, qu'il s'agisse du français ou de l'espagnol, lorsqu'un interactant fait face à l'opacité lexicale, à la fois les difficultés, leurs indices et les stratégies auxquelles ils recourent sont similaires à ce qui se produit en présentiel.

Obstacles liés à la grammaire

Parmi les obstacles liés à la situation exolingue rencontrés par les sujets, ceux qui sont davantage liés aux lacunes grammaticales et syntaxiques représentent, comme on l'a vu au chapitre 4, 9 % de l'ensemble des obstacles, avec neuf occurrences.

Ces difficultés sont surtout liées à la formation des phrases, à la conjugaison des verbes et aux accords morphosyntaxiques et seront l'occasion, comme on le verra plus loin, de quelques « leçons de grammaire » de la part de certains natifs.

Constructions asyntaxiques ou bien surgénéralisation dans la langue cible sont des stratégies propres à l'interlangue. C'est le cas dans l'extrait présenté à la figure 5 où l'alloglotte de l'espagnol crée l'unité lexicale *concientizada*, à la fois sur le modèle de la formation du participe adjectif en français – être conscientisé⁴ – et de la formation

⁴ Selon l'OQLF, l'unité lexicale *être conscientisé* relève du champ disciplinaire de la psychologie. Cependant, dans une note, il est dit aussi que c'est un terme courant. Au Québec, *conscientisé* est employé dans tous les sens où le verbe *conscientiser* (qui relève d'autres champs disciplinaires) peut être employé. C'est pourquoi ici la locutrice du français, Québécoise, crée tout naturellement, en espagnol, ce qu'elle croit l'équivalent de *conscientisée*, *concientizada*.

de l'adjectif et du féminin de l'adjectif en espagnol. Cependant, elle se fait immédiatement reprendre par sa partenaire qui, par une reformulation paraphrastique, donne deux expressions verbales pour traduire ce qui, en français, se dit avec un participe adjectif : *tomar conciencia* et *informarse*.

150	T2	D4 Si	Es bueno que en el periodico se ven informaciones tratando de concientizar a la gente.
151	T2	D4 Ma	Estas <u>concientizada</u> ?
152	T2	D4 Si	tomar conciencia.
153	T2	D4 Si	<u>informarse</u>
154	T2	D4 Ma	si entiendo

Figure 5. *Être consciente*
Séquence latérale - Lacune grammaticale D4S2 L151-154
Corpus Montréal Juin 2004

Dans cet autre extrait d'une conversation se déroulant en espagnol (figure 6), la locutrice native demande à sa partenaire, Montréalaise, depuis combien de temps celle-ci vit à Montréal, cela par l'énoncé « *hace cuánto tiempo que vives en Montréal* » (L103).

103	T2	D6 An	hace cuánto tiempo que vives en Montréal??????
104	T2	D6 Ge	Vivo en Montreal <u>cuando 3 anos</u>
105	T2	D6 An	cuando 3 años????????? <u>o sea hace 3</u> años o cuando tenias 3 años??????
106	T2	D6 Ge	lo siento!!!
107	T2	D6 Ge	Sea hace 3 anos!
108	T2	D6 An	no hay problema!!!!

Figure 6. *Cuánto tiempo*
Séquence explicative - Lacune syntaxique D6S1 L103
Corpus Montréal Septembre 2004

Il y a confusion pour l'alloglotte entre *cuánto* qui signifie *combien* et *cuando* qui signifie *quand*. La locutrice native relève l'erreur en demandant, avec force points d'interrogation, une clarification, dans le même temps qu'elle propose diverses for-

mes qui sont des hypothèses de reconstruction du sens. C'est, bien sûr, une stratégie très efficace, puisque la locutrice native s'appuie sur le contexte mais aussi sur sa connaissance de la langue pour comprendre qu'il y a une difficulté potentielle. On a, encore là, l'un des effets de la bifocalisation propre à la communication exolingue où le locuteur natif est conscient de difficultés potentielles pour l'alloglotte dans certaines situations. On peut aussi observer une séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA)⁵, qui constitue pour l'alloglotte une occasion de « prise de donnée » linguistique dans le discours du natif, qu'il peut ou non saisir. Dans cette séquence, l'alloglotte « prend » la forme traduisant sa pensée.

Dans l'extrait suivant (figure 7), se déroulant en français, l'hispanophone demande à son partenaire d'interaction, qui est français, quelle est la « *mailleur diferece* » entre l'Europe et l'Amérique, voulant signifier *la plus grande différence*, mais il le fait sur le modèle de l'espagnol « *la mayor diferencia* » (on peut d'ailleurs en voir une trace dans l'orthographe). Le francophone répond par un « *comment ça ?* » puisque cette juxtaposition d'unités lexicales n'est pas conforme au français et n'est pas sémantique. En faisant une demande de clarification par reprise partielle de l'énoncé, il donne dans le même temps la version bien orthographiée et vérifiée, par une reformulation paraphrastique à son tour de parole suivant, si sa compréhension est juste. L'alloglotte le ratifie, l'hypothèse du locuteur natif est confirmée et il reprend en répondant tout simplement à l'énoncé source. La conversation peut reprendre son cours.

⁵ Les auteurs de cette notion (Py, De Pietro, Matthey, 1989) postulent que les échantillons de langue cible (forme et présentation dans le discours) sur lesquels s'appuie l'alloglotte sont des « données » qui, si elles deviennent des « prises », sont des occasions d'acquisition.

46	T2	D3 Ni	c'est différent de l'amérique
47	T2	D3 Gi	selon toi ce que la <u>mailleur difERENCE</u> entre làmerique et lèurope
48	T2	D3 Ni	<u>comment.ca</u> la meilleure différence ?
49	T2	D3 Gi	oui
50	T2	D3 Ni	la plus grande
51	T2	D3 Ni	je ne sais pas trop
52	T2	D3 Ni	c'est dificile a dire

Figure 7. *La meilleure différence*
 Séquence avec reformulation - Lacune syntaxique D3S2 L47-51
 Corpus Montréal Juin 2004

La conversation de l'extrait suivant (figure 8) se déroule en français et le locuteur natif semble avoir surestimé la connaissance de la langue de son partenaire d'interaction. Cette séquence latérale présente un autre cas de reformulation pour non-compréhension d'une structure syntaxique manifestement trop complexe pour l'alloglotte. En effet, le locuteur natif du français demande à son partenaire combien de temps il restera à l'endroit où il habite présentement par l'énoncé « *Tu en a pour combien de temps (...)* », expression incomprise par l'alloglotte qui fait l'hypothèse qu'il lui est demandé *depuis combien de temps* et répond donc à cette question par un « *seulement 3 mois* », et en plus recourt à sa langue première pour le détail : « *desde septembre* » (*depuis septembre*). Puis, le locuteur natif en profite pour faire une hétérocorrection sur cette « mauvaise » réponse, mais passe sous silence l'erreur orthographique de *ville* où l'alloglotte a écrit *vielle* (L100). Le partenaire – est-ce à la lecture de *depuis ?* - voit son erreur, propose une hypothèse et demande une ratification de sa compréhension. Ainsi se termine la séquence latérale et la conversation peut reprendre son cours. À noter les parenthèses de la reformulation, qui est l'une des manifestations de l'écrit conversationnel, dont nous reparlerons plus loin.

98	T1	D11 lv	je suppose que montreal doit etre belle
99	T1	D11 Jsé	Tu <u>en a pour combien de temps</u> à étudier à Sudbury ?
100	T1	D11 Jsé	Montréal est une belle <u>vielle</u> ou il fais bon d'y vivre. En été il y a beaucoup de festivals
101	T1	D11 lv	seulement 3 mois... <u>desde septmebre</u>
102	T1	D11 Jsé	Tu dois dire (<u>depuis septembre</u>)
103	T1	D11 lv	oh tu veux dire combien de temp est que je vais etre ici en etudiant ??
104	T1	D11 Jsé	oui
105	T1	D11 lv	ohh.. quatre ans...

Figure 8. *Depuis septembre*
 Séquence latérale - Lacune syntaxique D3S2 L47-51
 Corpus Montréal Septembre 2004

Ce sont là des exemples d'obstacles liés aux lacunes grammaticales et syntaxiques qu'ont rencontrés les sujets de notre étude au cours de leurs conversations. On peut constater que du point de vue de la communication exolingue, ces obstacles sont, encore une fois, typiques de ce type d'échanges, de ce que des interactants peuvent rencontrer dans une situation de communication exolingue face à face. Les difficultés reliées à la communication exolingue sont similaires, puisque les lacunes dans les répertoires lexicaux propres à chacun des interactants et celles liées à la connaissance de la grammaire et de la syntaxe sont constitutives de ce type de communication, quel que soit par ailleurs le média utilisé. L'interlangue étant en constante reconstruction, toutes les séquences latérales sont des occasions pour les interactants de se comprendre mais aussi des occasions d'accroître leur interlangue.

Obstacles liés au média

La nature même de la communication exolingue, on l'a vu, est fragile et demande aux interactants une attention soutenue tout au long de l'échange afin d'assurer au mieux le déroulement de la communication.

Cette fragilité, dont on a pu constater les effets dans les quelques extraits rapportés plus haut, se manifeste aussi bien dans une situation où les interactants sont impliqués dans un échange à distance que lorsqu'ils sont face à face et qu'ils peuvent plus ou moins compter sur les mécanismes d'aide que sont les phatiques et les régulateurs⁶, mécanismes pouvant venir à la rescousse dans des situations de difficultés d'intercompréhension.

Le fait que les conversations formant notre corpus aient transité par l'écrit, donnant de ce fait de *l'écrit conversationnel*, nous amène à observer des mécanismes dus au média qui ne peuvent pas se retrouver dans une conversation en présentiel à l'oral.

Rappelons que les difficultés liées au média sont dues à l'utilisation de l'outil, plus spécifiquement à l'utilisation du clavier pour converser, par exemple, lorsque l'utilisateur cherche les accents de l'autre langue; elles peuvent aussi être dues au rythme, particulièrement au déroulement conversationnel de même qu'aux chevauchements thématiques⁷; et finalement, elles peuvent être dues à l'utilisation de la

⁶ Certains phatiques, notamment des signes *verbaux*, capteurs d'attention (*hein, n'est-ce pas, tu sais, hmm*); des reformulations; des reprises; des signes *paraverbaux* (changements intonatifs ou de volume) et régulateurs (*verbaux*, tels *oui, bien sûr, d'accord* ou *vocaux*: *hmm*, confirmant à l'émetteur qu'il est écouté) se manifestent aussi dans des échanges à distance, tel au téléphone.

⁷ Dans un contexte de clavardage, nous dirons que les chevauchements sont davantage le fait de l'imbrication de thèmes qui se trouvent à être très souvent comme « en différé », à cause des temps de répliques des tours de parole. Il est bien entendu que cette notion varie par rapport à celle établie pour l'oral.

néographie, par exemple, lorsque l'interlocuteur possède, à un degré moindre, la « culture » clavardage.

Dans cette section, nous aborderons les obstacles dus au média les plus fréquemment rencontrés par les sujets de notre étude, c'est-à-dire ceux qui sont dus au rythme conversationnel et ceux qui sont dus aux chevauchements des tours de parole. Les sujets n'ont pas rencontré de façon significative d'obstacles dus à l'utilisation du clavier (bien qu'il y ait eu des cas) et à l'absentiel.

Obstacles liés au déroulement conversationnel et au rythme

L'écrit conversationnel est en quelque sorte soumis aux exigences de la conversation orale pour les questions de rythme et de tours de parole. Le fait que le clavardage s'apparente à l'oral mais passe par l'écrit amène des situations inusitées dans le déroulement conversationnel, et ceci même dans un contexte de conversation endolingue. À plus forte raison, peut-on penser, en situation de communication exolingue.

Ainsi, les sujets ont-ils rencontré neuf obstacles liés au déroulement de la conversation quant au rythme conversationnel et cinq obstacles dus *aux tours de parole et aux chevauchements*. Ces deux types de difficultés sont intimement reliés puisque le rythme et les chevauchements peuvent avoir une relation de cause à effet. Notons encore que pour l'ensemble, ce sont les non natifs qui ont le plus fréquemment rencontré ce type d'obstacles, onze fois par rapport à six pour les natifs, pour un total de dix-sept occurrences.

Il arrive que certains sujets mentionnent cette difficulté qu'il y a à suivre le rythme conversationnel avec un clavier d'ordinateur. Ainsi ce locuteur natif de l'espagnol se plaint-il dans l'extrait présenté à la figure 9 que le rythme conversationnel et le rythme d'écriture au clavier ne concordent pas. Il éprouve des difficultés à maintenir le fil conversationnel, qui est trop rapide pour sa capacité à écrire au clavier dans la langue cible. Il a du mal à suivre.

58	T2	D1 An	(oopss , il y a de momments que <u>la vitesse de la information est plus rapide que mes mains</u>)
59	T2	D1 Na	désolé!!

Figure 9. *Ooopss*
D1S2 L58-59
Corpus Montréal Juin 2004

Et, le tour de parole suivant, au changement imminent de la langue d'interaction, pousse ce soupir de soulagement :

60	T2	D1 An	Ouip! <u>aahhhhhhhhhh</u> por fin espanol!!!
----	----	-------	--

Figure 10. *Aahhhhhhhhhh*
D1S2 L60
Corpus Montréal Juin 2004

Le déroulement conversationnel semble plus aisé dans la langue première du locuteur, où l'on connaît le clavier et les accents de sa propre langue – car la recherche des accents de l'autre langue constitue une difficulté notée par certains sujets au début des échanges - et où la pensée s'exprime aussi plus aisément, il va de soi.

Mais généralement, les sujets ne sont pas aussi explicites sur les difficultés rencontrées dans leur utilisation de l'outil. On sait que le clavardage est propice aux chevauchements, puisqu'il s'agit de faire concorder deux canaux distincts de support de la langue, l'oral et le graphique, s'opposant quant à leur manière de se manifester.

ter. L'oral s'exprimant par le graphique comporte plusieurs difficultés dont l'une est certainement la question du rythme de production.

C'est ainsi que les obstacles, pour les sujets, sont surtout venus de ce que les tours de parole se chevauchent, résultat souvent du temps de « réponse » ou de réplique à l'interlocution de l'autre – du type oralisant – qui doit se traduire par l'écrit, code demandant la coordination de la pensée et de la motricité fine, puisqu'il s'agit de l'utilisation du clavier. Cela représente une difficulté supplémentaire, car le clavier est généralement configuré pour satisfaire aux exigences de la langue utilisée : on connaît car on s'est habitué aux touches des accents. Autre difficulté, comme on peut le supposer, ainsi qu'en témoigne l'exemple illustré à la figure 11 :

14	T1	D1 Na	por favor dónde está el n con el acento?
15	T1	D1 Na	ñ lo ve!
16			(...)
17	T1	D1 Di	ha la ñ
18	T1	D1 Na	de verdad?
19	T1	D1 Di	muy facil mete la tecla Alt y luego el numero 164

Figure 11. *La ñ*
 D1S1 L14-19
 Corpus Montréal Juin 2004

Les chevauchements demandent toujours aux partenaires d'interaction d'être vigilants dans le suivi conversationnel. Bien que cela complique la tâche des interactants, déjà par ailleurs assez complexe parce qu'en situation exolingue, les chevauchements, monnaie courante en clavardage, n'entraînent pas systématiquement d'obstacles à la communication. Ainsi cet extrait (figure 12) où les interlocuteurs éprouvent des problèmes de chevauchements qui pourraient entraîner

des obstacles à la communication.

14	T1		si, la verdadera como te decia no conozco mucha gente, me parecen muy interesantes y me gustaria conocer mas personas para poder hacer mas facil la integracion en esta cultura
15	T1	D2 Di	y a ti te gusta la cultura quebequa?
16	T1	D2 Lo	claro que si. conozco algunas personas, y muchas franceses. tambien tengo mi novio y vivo con el, pues no me siento solo.
17	T1	D2 Di	Tienes mas hermanos o hermanas?
19	T1		si, eso que dices es muy cierto, es muy importante aqui no sentirse sola, es dificl porque hay momentos de muchisima depresion donde necesitas a la persona que amas o un amigo para soportar las cosas
21	T1	D2 Di	Aqui hay mucha gente de francia tambien. aunque hispanofones hay muchos tambein
23	T1	D2 Lo	si. tengo un hermano de 29 anos y una hermana de 30 anos. Mi hermano vive en Inglaterra y mi hermana vive in Francia.
25	T1	D2 Lo	Y tu?
27	T1	D2 Di	Como te decia una de las razones mas importantes para aprender el frances es que es la lengua oficial en la parte de quebec y es una forma de integracion a la sociedad
28	T1	D2 Lo	y es hablado en varios paises de Europa y Africa, como el espanol
29	T1	D2 Di	Que rico, yo tengo una hermana de 31 años que vive aqui en Montréal hace 2 años, ella vive con su esposo que es Colombiano también

Figure 12. *Chevauchements thématiques*
D1S1 L14-19
Corpus Montréal Juin 2004

Il y a en même temps deux thèmes spécifiques qui sont imbriqués – et un troisième viendra s’y greffer – parce que chacun des interlocuteurs suit à la fois sa propre pensée – son fil thématique – et le fil de la conversation. On tente alors de répondre aux questions de l’autre tout en continuant à développer sa pensée sur le thème en cours. Lorsqu’il y a un nouveau thème, les tours de parole font s’imbriquer les thèmes et il y a un risque de se perdre. Nous avons mis aux fins d’illustration du procédé des accolades pour raccrocher les thèmes entre eux. On voit bien ici que le rythme conversationnel prime sur le mode de transmission, l’écrit. Les interlocuteurs arrivent tout de même, malgré les chevauchements, à se suivre et à faire suivre la conversation.

Dans cet autre extrait (figure 13), le rythme conversationnel semble trop rapide pour les répliques des interlocutrices, qui font se chevaucher les thèmes. Le sujet est difficile, et il est abordé avec délicatesse, par questions successives. La native du français québécois est intéressée par le parcours de sa partenaire d'interaction et prend le temps de poser des questions, auxquelles répond l'hispanophone. Cependant, le temps requis pour répondre aux questions de la native fait que questions et réponses et sous-questions et réponses s'entremêlent allègrement. Encore une fois, nous avons illustré les chevauchements thématiques qui, chose extraordinaire, n'ont donné lieu qu'à une manifestation de non-compréhension, où la locutrice native semble ne plus suivre et le manifeste par un point d'interrogation à la ligne 94. Nous pourrions presque considérer que le simple fait de suivre en différé les fils thématiques constitue un obstacle à la communication, ou tout au moins à la fluidité, car cela en ralentit le débit.

83	T1	D4 Si	<ul style="list-style-type: none"> il est vraiment dangereux vivre là. Donc tu seras une Québécoise bientôt Tu avais des problèmes politiques mais pour venir ici on a du passer un entrevue en français pas de problèmes politiques, mais problèmes économiques.
84	T1	D4 Ma	
85	T1	D4 Ma	
86	T1	D4 Si	
87	T1	D4 Si	
(...)			
93	T1	D4 Si	<ul style="list-style-type: none"> Et de cette époque-là, tu te intéresse pour l'espagnol ?
94	T1	D4 Si	
95	T1	D4 Ma	<ul style="list-style-type: none"> Je te souhaite toute la chance du monde. Si tu as besoin d'aide, tu peux me le demander je pense que Québec, était l'unique lieu que acceptait d'immigrant aussi facile. bon, merci beaucoup. Avant. Mon premier voyage au Mexique a eu lieu en 1977, Mon 2e a eu lieu en 1987. C'est alors que j'ai commencé à apprendre.
96	T1	D4 Si	
97	T1	D4 Si	
98	T1	D4 Ma	<ul style="list-style-type: none"> je pense qu'on a besoin de temps pour nous adapte.
99	T1	D4 Si	
100	T1	D4 Ma	<ul style="list-style-type: none"> Tant mieux! Cela prouve qu'il y a encore des pays qui ont de la compassion Le travail, je pense que il est le problème le plus préoccupant. OUI. Faudra t'adapter à l'hiver! Et ça c'est dur tu n'aime pas l'hiver ? C'est pourquoi tu dois mettre beaucoup d'efforts pour parler le français le plus rapidement possible
101	T1	D4 Si	
102	T1	D4 Ma	
103	T1	D4 Si	
104	T1	D4 Ma	

Figure 13. *Devenir Québécoise*
D4S2 L83-104 Corpus Montréal Juin 2004

Finalement, les obstacles liés au rythme conversationnel et aux chevauchements peuvent entraîner des obstacles de nature autre que ceux liés à la langue. Le principal danger encouru par la différence de rythme entre la production de l'oral et la production de l'écrit est que les interactants se perdent. Il arrive, comme dans l'extrait suivant (figure 14), qu'ils se perdent effectivement, et sur une bonne portion. Mais ici, l'un des partenaires manifestera son état de confusion de façon explicite, afin de recréer le fil conversationnel et terminer l'échange tel que prévu.

76	T1	D5 An	Commet est-ce que tu a trouvé les cubaines ?
77	T1	D5 Ma	Ahora, podemos hablar en frances ?
78	T1	D5 An	Elles sont belles....!!! nest-ce pas ?
79	T1	D5 Ma	Es La pregunta
80	T1	D5 An	Oui.
81	T1	D5 Ma	Si, un poco demasiado, por verdad !
82	T1	D5 An	Est-ce que tu a chanté la pomme a quelqu'une là bas ?
83	T1	D5 An	
84	T1	D5 Ma	Como lo decia, no es facil en Cuba
85	T1	D5 Ma	No, es el contrario que arriba
86	T1	D5 An	<u>Commet ? je ne pas compris</u>
87	T1	D5 An	<u>Je suis toute melée.</u>

Figure 14. *Je suis toute mêlée*
 D5 S1 L76-87
 Corpus Montréal Juin 2004

On ne sait pas ici, à la ligne 80, à quoi répond le *oui* de l'alloglotte du français : est-ce à la question du changement de langue ou à celle concernant la beauté des Cubaines ? À la ligne 82, l'alloglotte du français produit une expression idiomatique du français, bien comprise par le LN. Mais le fait que deux conversations se passent en parallèle fait que, à la ligne 87, l'alloglotte s'avoue vaincue et déclare qu'elle est « toute mêlée ». Deux thèmes en parallèle font que la conversation se scinde en deux conversations et qu'on ne peut plus suivre.

Nous pouvons constater, à la lumière de ces descriptions, que l'écrit conversationnel entraîne des obstacles fortement liés au média, qu'il s'agisse de la dactylographie (pour laquelle peu d'obstacles ont été relevés outre la recherche des accents – de l'ordre de trois pour l'ensemble des sujets) ou du rythme du déroulement de la conversation et des tours de parole, qui semblent être une difficulté généralisée (quatorze pour l'ensemble des sujets).

Stratégies d'aide à la communication

Là où il y a un obstacle à la communication, il y a habituellement déploiement d'efforts, généralement en complémentarité, pour résoudre la difficulté communicationnelle qu'il génère.

Les sujets de notre étude n'ont pas fait exception à la règle : en effet, dans l'ensemble, ils ont utilisé presque deux fois plus de stratégies qu'ils ont rencontré d'obstacles, c'est-à-dire 119, pour une moyenne de 1,14 stratégie par épisode. Il y a quand même eu, rappelons-le, 40 épisodes où les sujets n'ont utilisé aucune stratégie, sur une possibilité de 104. Les stratégies utilisées dans notre corpus, comme les obstacles, se subdivisent en trois catégories : 1) les stratégies liées à la situation exolingue et qu'on peut dire *d'aide à la reconstruction du sens* et qui totalisent 54, dont la majorité, 38, sont le fait des locuteurs natifs; 2) les stratégies liées à l'utilisation du média, qui sont au nombre de huit et dont cinq sont initiées par les non natifs; 3) et enfin, les stratégies liées à l'absentiel, au nombre de 57, sont encore une fois majoritairement le fait des non natifs, qui ont utilisé 37 stratégies contre 20 pour les natifs.

Nous traiterons ici, comme nous l'avons fait pour les obstacles, des stratégies les plus fréquentes présentes dans le corpus, c'est-à-dire les stratégies reliées à la situation exolingue : la reformulation paraphrastique; l'achèvement interactif par le locuteur natif et l'explication/démonstration d'un mot ou d'une expression par le locuteur natif.

Quant aux autres stratégies les plus significatives, ce sont celles qui sont destinées à contrer l'absentiel, catégorie que nous avons créée pour l'étude de notre corpus. Mais considérons d'abord les stratégies liées à la situation exolingue, afin de voir si elles sont ou non similaires à ce que les écrits nous ont appris.

Stratégies linguistiques de reconstruction du sens

Reprenons ici la définition que donne Bange (1996) de la compréhension d'énoncés.

La compréhension serait le fait de :

[...] la reconstitution par l'interlocuteur de l'intention du locuteur sur la base d'un décodage linguistique. La production d'un énoncé par le locuteur est une supputation par le locuteur sur les moyens linguistiques et discursifs à mettre en œuvre pour obtenir l'évaluation souhaitée [...] (p.195).

Selon cette définition de la compréhension, pour qu'il y ait compréhension, il faut que les interlocuteurs puissent reconstruire le sens de ce qui leur est présenté comme énoncés et l'interpréter selon le contexte. En conversation exolingue, la tâche est rendue plus difficile à cause de l'asymétrie dans les connaissances réciproques des langues en interaction. C'est pourquoi l'utilisation de stratégies de reconstruction du sens est inévitable en interaction exolingue, comme le sont les obstacles à la communication. La stratégie principale est la collaboration, c'est-à-dire le déploiement

des efforts des deux partenaires, en complémentarité. C'est par ce biais que les interactants peuvent réciproquement ajuster leur compréhension des énoncés produits par l'interlocuteur. Nous avons, dans la recension des écrits, exploré les stratégies conversationnelles exolingues les plus importantes, relevées dans les études en analyse conversationnelle exolingue et dans les recherches sur l'acquisition des langues étrangères. Nous savons que les stratégies de reconstruction du sens sont variées⁸ et procèdent généralement par la formation d'hypothèses les plus pertinentes – selon le principe de pertinence (Sperber et Wilson, 1986) - selon la situation et le contexte. Nous avons aussi déjà vu que les séquences latérales, qui se forment en marge de l'activité discursive principale en cours, sont des séquences réparatrices, principalement dans leurs manifestations analytique et explicative. Elles sont constituées de l'ensemble de l'obstacle, nœud de la séquence, de son ou de ses indices et de la ou des stratégies qui sont censées résoudre le problème, avec généralement une ratification, qui sonne la fin de la séquence et le retour à la conversation. Bien sûr, les stratégies de reconstruction du sens varient selon le contexte, la difficulté en jeu et les protagonistes. Mais on peut dire dans l'ensemble que toutes visent à régler le problème qui vient entraver le déroulement normal de la conversation en cours.

La reformulation paraphrastique

La reformulation est fondamentale en communication exolingue et est, selon De Pietro (1988), le moyen le plus fréquemment utilisé pour résoudre une panne communicationnelle ou prévenir un obstacle lexical anticipé. C'est une stratégie hétéro-facilitante, c'est-à-dire que le partenaire fort – en communication exolingue, généra-

⁸ Le travail lexical peut prendre les formes de *la simplification, la reformulation, la mention et l'achèvement interactif*, qui sont les plus importantes stratégies de reconstruction du sens rapportées par les écrits.

lement le natif – tentera d'aider, d'assister le plus possible le partenaire faible – l'alloglotte – dans sa tâche de production ou de compréhension. Elle peut être déclenchée soit par le natif qui prévoit une difficulté potentielle sur un élément de sa langue qu'il sait difficile ou ambigu, soit par l'alloglotte manifestant une réaction d'incompréhension. Ce sont les difficultés liées à la reconstruction du sens qui amènent cette stratégie.

Ainsi, dans l'extrait de la figure 15, l'interrogation par reprise de l'énoncé (indice d'obstacle) de la locutrice native de l'espagnol (L115) fera que cette dernière, à son tour de parole suivant, donnera une explication par reformulation à sa partenaire qui, heureusement, connaît suffisamment de vocabulaire pour reconstruire le sens (*obesidad*, facilement identifiable pour un locuteur du français, *engorda*, peut-être plus difficile). Mais on ne sait si la ratification en forme de « *gracias* » à la ligne 120 répond à la correction de la ligne 119 « *debes decir* » ou bien à l'explication de l'objet langagier. On peut voir en outre que cela constitue aussi un procédé propre au contrat didactique, comme implicite de la situation d'expérimentation dans laquelle les sujets sont plongés, où le locuteur natif, à titre d'expert dans la langue d'interaction, se sent justifié de corriger son partenaire lors même d'une explication. Après la ratification, les interactants peuvent reprendre le fil conversationnel.

115	T2	D2 Lo	que es la <u>gordura</u> ?
116	T2	D2 Lo	Si, conozco él, es muy famoso
117	T2	D2 Di	la gordura es un paso antes de la obesidad, cuando una persona como mucho se engorda
118	T2	D2 Lo	pero ne me gusta tanto sus cuerpos
119	T2	D2 Di	<u>debes decir</u> : si lo conozco = REFORMULATION POUR CORRECTION : DONNÉE
120	T2	D2 Lo	gracias

Figure 15. *La gordura*
D2S2 L115-120
Corpus Montréal Juin 2004

Ici, la locutrice non native a eu la chance de connaître les unités lexicales utilisées dans la reformulation. Cependant, tel n'est pas toujours le cas : il arrive que le procédé de reformulation entraîne d'autres obstacles lexicaux, ce qui vient complexifier l'explication. Même si le partenaire – généralement le natif mais pas obligatoirement – a l'intention d'aider ou de faciliter la tâche de son partenaire par la substitution d'éléments jugés plus accessibles, cela peut souvent impliquer une augmentation du nombre d'échanges enchâssés, entraînant une complexification de l'explication et du même coup, une complexification de la structure de la conversation. L'alloglotte doit comprendre les unités lexicales utilisées par le natif, et doit aussi comprendre que certaines reformulations sont du « déjà dit » (De Pietro, 1988). On peut donc avancer que l'efficacité de la reformulation dépend avant tout de la capacité du natif à évaluer adéquatement l'obstacle lexical.

Il arrive parfois que ce soit l'alloglotte qui doive faire de la reformulation pour une unité mal utilisée ou carrément fautive et c'est le natif qui doit comprendre ses tentatives d'explication. C'est ce qui est arrivé dans la séquence suivante, illustrée à la figure 16. La conversation se déroulait en français et l'alloglotte a eu recours à une unité lexicale de sa langue, *foca*, pour exprimer *phoque*, ne connaissant manifestement pas la traduction française (stratégie du recours à la L₁). Au début de la séquence (L108), il y a une simple question de la part de la native du français sur une unité demeurée obscure pour elle, d'autant que cette section devait se passer totalement en français.

108	T1	D1 Na	c'est quoi focas?
109	T1	D1 Di	ce le petit animal qui habite ou nord
110	T1	D1 Di	de colour blanche
111	T1	D1 Di	tres tres sympa
112	T1	D1 Di	et qui la person de nord les tuee
113	T1	D1 Na	de couleur blanche ? et sympa ? je ne connais aucun animal qui a ces caractéristiques
114	T1	D1 Di	oui, au Nord de Canada
115	T1	D1 Na	c'est pas la baleine ?
116	T1	D1 Di	qui la person les assessine avec une bâtone
117	T1	D1 Di	no pa la baleine
118	T1	D1 Di	plus petit
119	T1	D1 Na	ha je vois c'est le phoque
120	T1	D1 Di	<u>ouiiiiiiiiiiii</u>
121	T1	D1 Di	phoque
122	T1	D1 Di	foca
123	T1	D1 Di	ph=f
124	T1	D1 Di	foca
125	T1	D1 Di	oui
126	T1	D1 Na	hahaha foca c'est le nom en espagnol ?

Figure 16. *La foca*
D2S2 L108-126
Corpus Montréal Juin 2004

En guise de réparation, l'alloglotte y va de ses explications en forme de reformulation, sur quatre lignes. Mais à la ligne 113, la native démontre son incompréhension par un « *je ne connais aucun animal qui a ces caractéristiques* ». Pendant encore quelques tours de parole, les partenaires d'interaction vont tenter, l'une par hypothèses successives (*la baleine?*), toujours selon le principe de pertinence, l'autre par explications paraphrastiques (*non, plus petit; qu'on assessine avec une bâtone*), de se mettre d'accord sur l'unité lexicale. Jusqu'à l'hypothèse menant au phoque, ratifiée par l'alloglotte à la ligne 120.

Cet extrait est intéressant à plus d'un titre, car cette séquence latérale de recherche d'une unité illustre parfaitement la collaboration des partenaires, en plus de présenter l'utilisation de plusieurs stratégies de façon concomitante : aide à la production

par achèvement interactif, où les deux partenaires collaborent pour se mettre d'accord sur une signification, reformulation paraphrastique à l'inverse de ce qui se pratique généralement et explication d'un mot. On peut penser que cela tient aussi de la séquence potentiellement acquisitionnelle, où l'alloglotte de l'espagnol semble avoir « pris » la donnée lexicale.

Voici deux exemples de reformulation paraphrastique, aux figures 17 et 18, l'une en français et l'autre en espagnol, toutes deux sur une demande de clarification d'un objet langagier non interprétable pour l'alloglotte.

La séquence latérale en français, illustrée à la figure 17, concerne une unité lexicale de l'espagnol demeurée obscure pour la locutrice du français : *pañales*. L'hispanophone tente alors une reformulation avec les moyens de son interlangue, reformulation courte mais qui s'avère efficace, ratifiée à la ligne 57 par la partenaire. Cela demande une connaissance suffisante de la langue d'interaction pour arriver à une telle efficacité.

52	T3	D4 Si	les " <u>pañales</u> " sont vraiment chers.
53	T3	D4 Ma	Que son los pañales?
54	T3	D4 Si	beaucoup de mères ont retournées aux pañales à toile.
55	T3	D4 Si	<u>c'est pour les enfant, pour le pipi.</u>
56	T3	D4 Ma	Couches ?
57	T3	D4 Si	ça

Figure 17. *Pañales*
D4S4 L52-57
Corpus Montréal Juin 2004

À la figure 18, le même principe joue, à la différence que, à cause du temps requis pour écrire la réponse, la locutrice native de l'espagnol continue sur sa lancée et l'alloglotte doit faire une nouvelle demande d'explication. Et dans une tentative de

conclure la reformulation, à la ligne 136, la native produit une forme quasi homophonique de celle qu'elle cherche : elle veut dire *beignes* et produit *bains*. On peut se demander comment l'alloglotte a pu arriver à la conclusion qu'il s'agissait de la forme *beignes*. En s'appuyant sur le contexte et la connaissance de sa propre langue, assurément.

130	T2	D4 Si	lo que mas me gusta de aca, pero no se si es tipico, son las donas.
131	T2	D4 Ma	<u>donas?</u>
(...)			
134	T2	D4 Ma	<u>Que es?</u>
135	T2	D4 Si	Hubo donas hace unos años pero cerraron y me quede sin donas.
136	T2	D4 Si	las <u>bains</u> .
137	T2	D4 Ma	<u>Quieres decir beigne</u>
138	T2	D4 Si	<u>eso</u> .

Figure 18. *Donas*
 D4S2 L130-138
 Corpus Montréal Juin 2004

Un cas de reformulation qui ne deviendra pas une occasion de prise de donnée est illustré à la figure 19 où la native du français québécois utilise la forme « *plains* » (dans *je me plains*) qu'elle pressent comme peut-être inconnue pour son partenaire, car elle s'informe « *tu connais ?* ». Elle s'empresse de reformuler, en donnant tout d'abord la forme du verbe à l'infinitif, et puis un quasi synonyme du registre familier de cette forme, *chialer*. L'alloglotte ne reconnaît aucune des deux formes, et c'est une illustration d'une séquence potentiellement acquisitionnelle ratée.

116	T4	D9 Sté	Donc je me <u>plains</u> pour rien!!!!
117	T1	D9 Sté	<u>Se plaindre</u> ... tu connais ?
118	T2	D9 Sté	<u>Chialer</u> "
119	T3	D9 Ga	Ou est l'hotel
120	T4	D9 Ga	No je ne me rappell pas de ce mot

Figure 19. *Chialer*
D9S1 L116-120
Corpus Montréal Septembre 2004

Ce qui ressort de ces exemples de l'utilisation de la reformulation comme stratégie de reconstruction du sens est que, encore une fois, ils sont bien typiques de situations d'interactions exolingues où les partenaires d'interaction collaborent réellement dans la poursuite de l'intercompréhension, comme ce qu'ont décrit depuis une vingtaine d'années les chercheurs qui se sont intéressés à ce phénomène.

L'achèvement interactif

L'achèvement interactif est l'une des stratégies les plus utilisées car c'est l'un des procédés d'aide à la production (Dausendchön-Gay & Krafft, 1994). Rappelons que l'achèvement interactif est très proche de la reformulation paraphrastique et que cette stratégie consiste à aider à « finir » un énoncé que l'alloglotte a de la difficulté à produire, parce qu'il lui manque un élément : verbe, nom, forme grammaticale, etc. Les sujets de notre étude ont utilisé cette stratégie à seize reprises pour une moyenne de 15 %.

Dans l'extrait qui suit (figure 20), la locutrice non native de l'espagnol bute sur son incapacité à produire la forme voulue, car il lui manque un élément pour terminer sa production. Elle veut dire en espagnol *centro de recherche* et la moitié de l'énoncé étant déjà produit, elle fait une demande explicite à son partenaire pour la suite par l'énoncé « *como decimos "recherche" ?* ». La conversation est momentanément

interrompue, juste le temps pour le natif de proposer une hypothèse de l'élément recherché pour terminer l'énoncé. L'alloglotte ratifie et la conversation reprend son cours.

35	T1	D5 Ma	Si, trabajo en la universidad tambien, en un centro de... como decimos "recherche"?
36	T1	D5 An	Por el momento, sí. Estoy estudiando un certificado en francés escrito.
37	T1	D5 An	se dice un centro de investigación.
38	T1	D5 Ma	Ok muy bien... vamos a ver si has aprendido bien tu frances dentro quince minutos

Figure 20. *El centro de investigación*
D5S1 L35-38
Corpus Montréal Septembre 2004

Voici un autre extrait où cette stratégie est utilisée, mais en plus de l'achèvement interactif, on assiste à une véritable leçon de langue qu'on appelle séquence potentiellement acquisitionnelle (SPA). Les partenaires sont ici de véritables collaborateurs :

70	T3	D6 Ge	Qué instrumenté té (<u>como se dicé joue? jueg...</u>)
71	T3	D6 An	<u>qué instrumento tocas????</u>
72	T3	D6 Ge	gracias!!! qué instrumento tocas?
73	T3	D6 An	<u>(en español, pour les instrument musicaux, c'est le verb "tocar")</u>
74	T3	D6 Ge	y tocar es prendre en frances?
75	T3	D6 An	<u>mmm..... c'est "toucher"</u>
76	T3	D6 An	prendre es "tomar"

Figure 21. *Tocar ou jouer*
D5S1 L35-38
Corpus Montréal Septembre 2004

À la ligne 70 de cette conversation en espagnol (figure 21), l'alloglotte commence son énoncé et soudain s'arrête, n'étant pas certaine de la forme à utiliser. Peut-être se souvient-elle vaguement que *jouer d'un instrument* n'a pas la même forme en espagnol et en français. Elle fait une demande explicite et le locuteur natif, à son

tour, soumet une hypothèse qu'elle s'empresse d'utiliser. Puis, l'alloglotte fait une autre demande, pour s'assurer qu'elle a bien compris, demande à laquelle le locuteur natif répond succinctement. Il y a là, en vertu du contrat didactique implicite, une SPA. On ne sait si les prises, selon le terme de Py, resteront gravées et feront désormais partie de l'interlangue. Mais ce qui apparaît certain, c'est que les occasions offertes sont prises par les partenaires d'interaction.

De façon plus ardue, dans cette conversation en français, l'alloglotte tente de nommer, par une formulation paraphrastique, un plat typique du Québec, *poutine*. Il commence l'énoncé et utilise le signe de ponctuation « ? » pour signifier sa demande d'aide. La native vient immédiatement à son secours et donne la forme attendue. À noter l'utilisation du double point d'interrogation pour traduire la demande d'aide.

20	T2	D8 Ri	je ecoute que autre plat tipique <u>c'est le ??</u> je oblie le nom mais c;est avec les frites un sausage.. et fromage...
21	T2	D8 GeM	<u>oui, c'est la poutine!!!!</u>
22	T2	D8 Ri	ah je me rapelle ... <u>oui c'est ca...</u>

Figure 22. *La poutine*
D8 L20-21
Corpus Montréal Septembre 2004

On peut observer que les demandes d'aide engageant cette stratégie sont particulières : souvent, l'énoncé est déjà en cours de production et il manque un membre, et la façon de signifier le blocage peut être une demande explicite du type *comment on dit/como se dice* ou encore l'utilisation des points d'interrogation et des points de suspension en guise de manifestation de blocage. Dans les deux cas, les partenaires semblent très collaborateurs.

L'explication/démonstration d'un mot ou d'une expression

La stratégie explication ou démonstration d'un mot ou d'une expression est une stratégie très proche de la précédente. En fait, elle peut facilement recouper les stratégies de reformulation ou d'achèvement interactif, car, en définitive, toutes ces stratégies peuvent être en concomitance dès lors que les interactants se mettent à collaborer pour la recherche d'une forme ou pour se comprendre, tout simplement. Ainsi avons-nous pu observer dans notre corpus des utilisations de cette stratégie en cours de conversation. Rappelons que cette stratégie a été la troisième plus utilisée par les sujets de notre étude.

Dans l'extrait de la figure 23, l'alloglotte fait face à une forme produite quelques lignes plus haut par le locuteur natif, le verbe *devolver*, qui lui est soit inconnue, soit introuvable dans son répertoire dans l'instant. Quelques tours de parole plus loin, elle demande quelle est la signification ou la traduction de cette unité lexicale. Le natif en donne la traduction à la ligne 165 et l'alloglotte remercie. Sera-ce une prise de donnée ?

154	T1	D6 Mo	yo estoy muy agradecida... y deseo con todo mi corazon poder <u>de-</u> <u>volver</u> con mi trabajo y siendo una buena ciudadana quebecoise
(...)			
162	T1	D6 Ge	qué es el verbo <u>devolver</u> ?
163	T1	D6 Ge	si
(...)			
165	T1	D6 Mo	devolver= rendre ou retourner selon soit le cas.
166	T1	D6 Ge	ok! gracias

Figure 23. *El verbo devolver*
D6S1 L162-166
Corpus Montréal Septembre 2004

Ceci est un bon exemple de ce qu'est l'explication d'un mot, qui n'est pas de la reformulation et n'est pas non plus de l'achèvement interactif, et qui se produit régulièrement dans les situations de communication exolingue.

Comme on a pu l'observer à l'analyse de ces quelques extraits de conversations, les sujets de notre étude ont utilisé, pour se comprendre et continuer l'interaction jusqu'à son aboutissement, divers procédés d'aide à la production et à la compréhension. Ces stratégies qu'on a retrouvées tout au long de notre étude s'avèrent souvent similaires à ce qui a été amplement décrit dans les écrits sur la question. Nous pouvons constater que, comme le montrent nos résultats, les liens occasionnels entre les obstacles le plus fréquemment rencontrés et les stratégies les plus utilisées confirment ce fait : les interactants éprouvent des difficultés liées aux répertoires lexicaux et aux connaissances morphosyntaxiques lacunaires de chacun, ce qui est relatif à la situation de communication exolingue, auxquelles s'ajoutent des difficultés liées au média. Rappelons brièvement ce qu'indiquent nos chiffres : l'obstacle *grammaire et syntaxe*, le second en fréquence, est en corrélation avec les stratégies *achèvement interactif*, ($r = 0,45^{**}$ du test de Pearson)⁹, et *simplification par le locuteur natif* ($r = 0,29^{**}$), ce qui nous indique qu'il peut y avoir, comme en présentiel, un lien entre production et aide à la production.

La conclusion qu'on peut en tirer est que, en définitive, ce qui appartient à la situation de communication exolingue, qu'elle soit en présentiel ou non, orale ou via l'écrit conversationnel, demeure toujours lié à sa fragilité si caractéristique. Les interactants ne peuvent espérer, bien que le média soit différent, faire l'économie des difficultés propres à ce type de situation, non plus, cela va de soi, des stratégies qui leur

⁹ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

viennent en aide. On peut conclure aussi que l'utilisation de stratégies d'aide à la production et à la compréhension vient pallier autant les difficultés liées à la situation d'exolinguisme que celles liées à l'utilisation de l'outil.

Mais, fait intéressant, et qui résulte de l'utilisation de ce média aux fins de conversation exolingue, le second obstacle à être corrélé à des stratégies, *tours de parole et chevauchements*, lié au média, est en corrélation avec pas moins de quatre stratégies, toutes liées à la situation de communication exolingue : en effet, les sujets, expérimentant leurs habiletés dans la langue cible par le biais de l'écrit conversationnel, ont dû avoir recours aux stratégies les plus communes d'aide à la production pour adapter le « conversationnel » à l'écrit : par la reformulation paraphrastique ($r = 0,34^{**}$)¹⁰, par l'achèvement interactif ($r = 0,22^*$), par l'explication, démonstration d'un mot ou d'une expression par le locuteur natif ($r = 0,21^*$) et par l'exemplification par le locuteur natif ($r = 19^*$), toutes stratégies de reconstruction du sens. Il n'y a à cela rien de bien surprenant : l'écrit conversationnel, on l'a vu, engendre des difficultés d'alternance des tours de parole dues au temps de production des énoncés par l'écrit, et qui plus est, à partir d'un clavier. Cela entraîne des retards dans les répliques et génère des écarts dans le fil conversationnel.

Ceci pour les stratégies liées à la situation exolingue. Si on peut raisonnablement penser, comme nos résultats l'indiquent, que la nature des obstacles et des stratégies liés à la situation exolingue sont analogues du présentiel au clavardage, on ne peut cependant pas passer sous silence que le média utilisé pour notre étude a entraîné l'emploi ou – la création ? – de stratégies qui ne trouvent aucun écho dans

¹⁰ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

les écrits, et pour cause : l'interaction exolingue par clavardage n'a pas été, à notre connaissance, beaucoup étudiée.

L'écrit conversationnel, rappelons-le, constitue vraiment un genre à part, inédit, et est caractérisé par l'oralité, l'abréviation, l'iconicité avec les binettes, les étirements graphiques, etc. (Anis, 2002)¹¹. La communication médiée par ordinateur en synchrone est marquée par l'hétérogénéité (Anis, 1999), c'est-à-dire que divers procédés, linguistiques et paralinguistiques, sont concomitants et parsèment le texte conversationnel. La néographie caractérise cette forme de communication, où les marques graphiques – binettes et ponctuation déviée de sa fonction première mais accédant, comme dans la bande dessinée, à des fonctions de recherche d'expression et d'affirmation de soi – servent à marquer des parties de messages qui seraient, à l'oral, de l'ordre des phatiques et des régulateurs (Anis, 1999).

On a vu aussi que dans les conversations, les tours de parole ne respectent pas toujours l'ordre attendu, c'est-à-dire qu'ils ne répondent pas toujours à la logique d'alternance conversationnelle puisqu'il y a souvent chevauchements dus à la quasi-simultanéité et à l'illusion de la simultanéité, ce qui fait que, en raison du temps de production des énoncés qui, bien qu'oralisés, doivent être rédigés, le fil thématique peut être décalé. De là l'une des particularités de la conversation synchrone citées par Anis (1999) sur les procédés économiques caractéristiques – linguistiques et gestuels – donnant lieu à de multiples façons de maintenir le fil conversationnel et l'intérêt de l'interlocuteur. Tout cela donne un genre incontestablement spécifique.

¹¹ Pour les détails, se reporter aux tableaux de la section *Les caractéristiques linguistiques du clavardage* au chapitre 2.

La conversation exolingue n'échappe pas à la règle du genre : le clavardage étant par nature de la conversation orale scripturée, les modes de production graphique sont là aussi présents.

Stratégies liées au média

Dans notre grille d'analyse, les stratégies reliées au média mais destinées à contrer l'absentiel recouvrent les items suivants : l'utilisation de la ponctuation, l'étirement graphique et l'utilisation de binettes. Les sujets de notre étude ont utilisé 57 fois une stratégie de cet ordre, avec 37 occurrences chez les alloglottes et 20 chez les natifs.

Le type le plus fréquent est la *simplification par utilisation de binettes*, avec 33 occurrences sur 119, immédiatement suivi de la stratégie *étirement graphique* avec vingt occurrences au total, dont neuf proviennent d'une seule dyade. Mais comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, l'utilisation des stratégies néographiques, binettes et étirements graphiques, n'a pas été le fait d'une utilisation généralisée mais spécifique à quelques dyades.

Regardons de quelles façons les sujets ont eu recours à ce type de stratégies communicationnelles, spécifiques à ce média.

On peut observer que, dans ce corpus, l'utilisation de procédés néographiques peut servir plusieurs objectifs et n'est ni accessoire ni aléatoire. On fait appel aux binettes dans des cas particuliers de désir d'expression, d'appui à un énoncé, de moyen de dire à l'interlocuteur qu'on est à son écoute lors d'une déclaration plus personnelle ou difficile, ou encore pour marquer la surprise.

Ainsi cet exemple (figure 24) où les interlocutrices utilisent des binettes pour appuyer leurs propos. À la ligne 75, à la déclaration d'amour de l'hispanophone pour son pays d'adoption, la native québécoise répond par une binette « cœur » (L)¹² pour signifier qu'elle comprend et l'interlocutrice de répliquer par une binette « rire » (D). Et un peu plus loin, à la ligne 90, l'alloglotte explique que son nom est un peu original et appuie son énoncé par une binette représentant l'embarras (\$).

74	T1	D6 Ge	c'est vrai, on est chanceux de vivre ici...des fois on ne s'en rend pas compte...
75	T1	D6 Mo	je l'aime déjà
76	T1	D6 Ge	(L)
77	T1	D6 Mo	:D

Figure 24. Binettes
D6 L74-77
Corpus Montréal Septembre 2004

Ici encore, une binette « tirant la langue » (P) que l'interlocutrice utilise pour appuyer son précédent énoncé.

117	T1	D6 Mo	moi, c'est une question de vie ou mort
118	T1	D6 Mo	: P

Figure 25. Binettes
D6 L117-118
Corpus Montréal Septembre 2004

Et là, un exemple d'une utilisation humoristique d'une binette triste, en appui à un énoncé où la locutrice veut exprimer qu'elle n'aime pas la pizza.

¹² Les binettes utilisées dans le logiciel *MSN* ne sont pas reproductibles dans un texte hors de *MSN*. Il faut donc en donner la version *Word*, c'est-à-dire en caractères d'imprimerie. Nous avons mis ces traductions entre parenthèses.

63	T2	D5 Ma	Mais j'ai aussi mangé de la bonne pizza à Palenque
64	T2	D5 An	non!!!
65	T2	D5 An	Pizza!!
66	T2	D5 An	: (
67	T2	D5 Ma	oui oui je te jure

Figure 26. *Binettes*
D5 L63-67
Corpus Montréal Septembre 2004

Dans cet extrait, une autre façon d'exprimer son accord, en confirmation de ce qu'a dit l'interlocuteur, par une binette « pouce levé » (Y).

112	T1	D11 lv	le dernier été je l'avait passé à Toronto...
113	T1	D11 lv	wow...
114	T1	D11 lv	(Y) il avait etre très fun

Figure 27a. *Binettes*
D11 L112-113
Corpus Montréal Septembre 2004

Et ici, la binette (+o) « ça me rend malade » vient remplacer la fin de l'énoncé, laissé en suspens :

126	T1	D5 Ma	C'est bien, je veux dire pour toi, parce que moi, l'administration... +o(
-----	----	-------	---

Figure 27b. *Binettes*
D5 L126
Corpus Montréal Septembre 2004

Autant de façons propres à ce média de compléter le discours, binettes qui parlent d'elles-mêmes : en ce sens, on peut dire que c'est une stratégie d'aide à la communication.

On utilise l'étirement graphique dans des cas où on veut traduire un changement intonatif marqué, appuyer un énoncé de l'interlocuteur ou le sien propre, reconnaître une erreur qu'on a faite dans un énoncé précédent, etc.

Ainsi, dans ce court extrait (figure 28), en réponse à une question, l'un des interactants utilise l'étirement graphique pour évoquer – ce qui passerait à l'oral par un contour intonatif très marqué - tout son amour du cinéma. L'étirement graphique est un procédé simple, rapide et efficace qui traduit ce qui, à l'oral, serait produit par des changements intonatifs d'expression. Entre l'espagnol et le français, l'étirement graphique semble facilement trouver des adaptations. On peut voir que certains interactants ont déjà une culture bien établie des procédés d'échanges par clavardage.

169	T1	D6 Ge	té gusta el ciné?
170	T1	D6 Mo	ssssssssssssiiiiiii!!!
171	T1	D6 Ge	yo tambien!

Figure 28. Sssssssssssssiiiiiii!!!
D6 L169-171
Corpus Montréal Septembre 2004

Dans cette dyade, d'ailleurs, l'utilisation de procédés néographiques est régulière et quasi systématique. On voit que les partenaires ont une habitude certaine de ce mode d'échange. Aucune gêne de part et d'autre à l'utilisation de procédés néographiques, même que les interlocuteurs se répondent par ce moyen.

À la figure 29, l'utilisation de l'étirement graphique coexiste avec les binettes : on peut voir que les interactants usent de procédés néographiques mélangés : le sigle « lol » (équivalent français : *mdr*, « mort de rire ») que les partenaires semblent tous deux connaître; la binette « rire » (D) et les étirements graphiques, si faciles à réaliser grâce au clavier, qui le permet. C'est d'ailleurs le seul média à permettre ce type de graphisme, et à permettre de plus ce mélange d'objets linguistiques, paralinguistiques et non linguistiques, sans pour autant que la norme ne vienne interférer.

114	T2	D11 Jsé	os gusta las fiesta de verdad
115	T2	D11 lv	simplemente la razon es celebrar
116	T2	D11 lv	<u>siiiiiiiiiiii~allrig<:o)</u>
117	T2	D11 Jsé	celebrar la vida
118	T2	D11 Jsé	<u>lol</u>
119	T2	D11 lv	ouiiiiiiiiii
120	T2	D11 Jsé	(D)

Figure 29. Néographies
D11 L114-120
Corpus Montréal Septembre 2004

Dans cet autre extrait (figure 30), l'utilisation de l'étirement graphique est quasiment de la communication orale : on entend presque le locuteur exprimer son plaisir. Procédé encore une fois simple, rapide, efficace, que l'autre comprend immédiatement puisque c'est onomatopéique et qui fait le travail de tout un énoncé. Pourquoi pas ? Si l'interlocuteur comprend...

23	T2	D1 Na	humm!! et c,est quoi des Chalupas?
24	T2	D1 Na	c'est toujours fait à base de tacos ?
25	T2	D1 An	<u>mmmmmmmmmm</u> , les Chalupas sont petites "tortillas"
26	T2	D1 An	avec salsa
27	T2	D1 An	<u>und</u> poulet
28	T2	D1 An	et poulet, excusez moi
29	T2	D1 Na	ah!! les tortillas , c'est une sorte de spagettis non ?
30	T2	D1 An	<u>nonononononono</u>
31	T2	D1 An	tortillas sont como
32	T2	D1 Na	ah!
33	T2	D1 An	tortillas sont commme...
34	T2	D1 An	<u>mmm</u>

Figure 30. Mmmmmmmmm
D1 L-23-34
Corpus Montréal Juin 2004

Puis, il y a aussi l'utilisation de la ponctuation à des fins néographiques, beaucoup employée comme on a pu le voir dans les séquences latérales pour exprimer une

incompréhension. Les interactants ont souvent multiplié ces signes de ponctuation, selon l'humeur du moment ou la difficulté pressentie. Autres procédés intéressants : les onomatopées ou les redoublements, procédés linguistiques largement utilisés et qui ont pu, parfois, paraître difficiles pour certains sujets ne connaissant pas la phonétique de l'autre langue. Par exemple ces deux extraits, reproduisant tous deux le rire en espagnol. Le partenaire doit savoir que le [j] espagnol a valeur de h [h] en anglais et que c'est l'équivalent de « ha ha ha ».

34	T2	D8 Ri	jajaja noooo
62	T3	D6 An	jjjjjjjj

Figure 31. Redoublement
D1 L-23-34
Corpus Montréal Juin 2004

Comme on le voit, les procédés néographiques sont partie intégrante du clavardage, et peuvent être perçus comme des aides à la communication. S'il n'est pas toujours question d'aide à la production ou à la compréhension, tout au moins, ces procédés contribuent-ils à l'illusion de la coprésence des interactants.

Ces procédés sont utilisés de façon naturelle pour ceux qui en ont la culture, puisqu'on se sent, en clavardage, comme dans une conversation en présentiel. Le média, c'est-à-dire le clavier et le processus de l'écrit conversationnel, devient presque transparent. Cela confirme encore une fois que la quasi transparence du média est possible, et que toute la place peut être faite à la communication et au fil conversationnel qui s'y développent. La situation exolingue sur ce plan ne fait pas exception : l'utilisation de procédés néographiques même pour des partenaires d'interaction qui se savent en situation d'expérimentation en est la preuve.

Notons cependant que les sujets de notre étude n'ont pas fait, au cours des conversations, une utilisation débridée de ces procédés, tels que décrits par Anis (1999; 2000). Pourtant, on peut constater que certains sujets, ceux qui ont fait l'utilisation de binettes et d'étirements graphiques et qui ont déjà une bonne culture de communication médiée par ordinateur, n'ont pas employé des procédés tels la troncation ou la réduction graphique, les anglicismes et autres, procédés réguliers en clavardage. On peut penser que leur participation à une étude scientifique a peut-être quelque peu freiné certaines habitudes, ou bien peut-être est-ce le fait qu'ils étaient alternativement dans la position de l'expert et du novice, avec ce que cela demande d'humilité quand vient le moment d'être dans la position du locuteur faible. Cela peut certainement avoir joué. Le rôle d'expert dans la langue première a été, pour certains, interprété comme une mission didactique.

Collaborations métalinguistiques

Comme nous l'avons précédemment exposé dans le chapitre traitant de la méthodologie, nous avons dû créer une quatrième grande catégorie d'évènements conversationnels. Le média étant nouveau pour ce genre d'étude, il nous a fallu traiter les informations du corpus selon un processus onomasiologique, c'est-à-dire par va-et-vient entre les données et notre grille. Nous avons ainsi pu observer certains évènements conversationnels que la grille d'analyse ne couvrait pas et qui ne se révélaient ni obstacles ni franchement stratégies, et que nous avons nommée les colla-

borations métalinguistiques. Nous avons donc relevé ces évènements et les avons classifiés par types¹³.

À la différence des obstacles, ces éléments de conversation n'ont pas stoppé le cours normal de la conversation, mais demeurent des fragments de travail métalinguistique qu'il nous a paru très intéressant de relever, puisqu'ils font aussi partie des évènements conversationnels constituant le corpus. C'est, selon nous, l'illustration parfaite de ce qu'il est convenu d'appeler, dans les écrits, la collaboration entre partenaires d'interaction. En effet, au cours d'un échange, l'un des partenaires peut hésiter sur une forme, que ce soit au plan du répertoire lexical ou plus souvent d'une forme orthographique, prévenir l'erreur en demandant expressément le mot ou encore émettre une hypothèse et demander une ratification de cette hypothèse. Ou bien, le locuteur natif peut vouloir – ou offrir de – corriger toute erreur manifestée soit au plan lexical, grammatical ou syntaxique, tout cela sans couper le fil conversationnel. C'est pourquoi nous n'en avons pas fait de séquences latérales proprement dites.

Les sujets de notre étude ont pratiqué ce type de collaborations à 73 reprises pour tout le corpus. La moyenne des collaborations métalinguistiques est de 0,7 collaboration par épisode, ce qui nous semble intéressant à signaler, compte tenu du fait qu'il s'agit d'évènements conversationnels qui ne sont généralement pas relevés dans des conversations en présentiel, c'est-à-dire à l'oral. Ici, nous faisons face à un phénomène très intéressant sinon important : le fait que les sujets aient régulièrement et constamment utilisé certains des mécanismes d'aide à l'intercompréhension illustre, selon nous, outre l'aspect collaboratif que permet ce type de communication,

¹³ Se reporter au chapitre 3, où les catégories sont décrites.

toute une dimension absente à l'oral : la norme écrite. Les sujets experts, parce qu'il leur est donné de *lire* les énoncés des alloglottes, voient, perçoivent, relèvent ce qui, à l'oral, passerait souvent inaperçu : l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Le pas est vite franchi de la lecture à la reprise ou la correction – ou la suggestion, tout dépendant du locuteur – avec des formules souvent très didactiques, du type : *tu dois écrire/dire; il faut ...; la façon de l'écrire est : ...; etc.*, bien sûr avec la meilleure volonté et pour le bien de l'alloglotte.

L'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire

L'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire, qui totalise 23 occurrences, et la *reconstruction du sens d'un énoncé ou d'un mot lacunaire par le locuteur natif*, qui compte dix-neuf occurrences, ont été les deux types le plus souvent pratiqués par les sujets. Ce sont ceux auxquels nous nous intéresserons maintenant.

Avant de décrire certains aspects de ces collaborations métalinguistiques par des extraits de notre corpus, notons aussi que certaines d'entre elles, comme l'indiquent nos résultats, sont en corrélation avec des obstacles. Nous retrouvons ici des liens similaires à ce que nous avons observé entre les obstacles et les stratégies. En effet, nous observons que deux types de collaboration métalinguistique sont en corrélation avec l'obstacle *grammaire et syntaxe* : la *reconstruction du sens d'un énoncé lacunaire* ($r = 0,21^*$)¹⁴ et *l'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire* ($r = 0,24^*$), ce qui semble en lien logique compte tenu du fait que ces actions sont en complémentarité dans la production conversationnelle exolingue. Notons également que *l'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire* se trouve aussi en corréla-

¹⁴ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

tion avec l'obstacle lié au média *utilisation du clavier* ($r = 0,23^*$). Quoi de surprenant à cela : le clavier, média de la conversation ici, génère des difficultés de production dactylographique, ce qui entraîne des erreurs typographiques, souvent liées à la production des accents dans l'autre langue. Quoique nos sujets aient tous déclaré une certaine aisance à l'utilisation du clavier (2 sur l'échelle d'appréciation), il demeure qu'écrire dans la langue en voie d'acquisition représentait une difficulté supplémentaire à la participation.

L'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire peut être vue comme une stratégie d'aide à la production, où le locuteur natif s'autorise à corriger un énoncé qu'il juge lacunaire. Ce peut être occasionnel ou systématique, selon l'attitude qu'adopte le locuteur natif. Ainsi, nous avons pu observer des séquences où le locuteur natif se sentait investi d'une sorte de « mission didactique », profitant d'une position soi-disant « d'expert » pour corriger le partenaire, sans même que celui-ci l'ait sollicité, en vertu du cadre « didactique » où se déroulaient les interactions. C'est De Pietro (1988) qui a avancé que la reformulation par le partenaire fort peut l'inciter à faire valoir la norme. Nous avons pu observer cette attitude chez certains sujets, soucieux d'exercer au mieux leur rôle d'expert : lorsqu'ils ont à reformuler un énoncé lacunaire produit par l'alloglotte, les locuteurs natifs le font souvent en s'appuyant sur la norme (De Pietro, 1988), car les reformulations peuvent être le lieu des représentations linguistiques des locuteurs natifs.

Mais dans l'ensemble, l'alternance des rôles expert/novice a pu encourager les interactants à travailler ensemble le matériau linguistique et certaines de ces séquences ont pu s'avérer pour les allogottes des SPA, car le locuteur natif, bien que rarement

expert dans sa langue, a quand même des connaissances de locuteur natif qui sont à considérer.

Cela étant dit, les sujets de notre étude nous ont semblé avoir, de façon tacite, décidé que lorsqu'ils sont en position d'expert de leur langue face à la position de novice du partenaire, il y avait implicitement une espèce de contrat, de façon générale acceptée par tous, où le locuteur natif a le droit et quasiment le devoir de corriger son partenaire. On retrouve ici la notion de contrat didactique développée par Py (1989) où l'échange est fondé sur le concept vygotkien expert/novice et où l'attention est portée sur la forme, dans une collaboration où les partenaires d'interaction s'engagent, l'un à enseigner et l'autre, à apprendre. Comme les rôles ont été en alternance, chacun y a trouvé son compte finalement, et les faces ont été protégées.

Un exemple d'hétérocorrection d'un énoncé lacunaire est présenté à la figure 32. La séance se passe dans les deux langues (É5), chacun s'exprimant dans la langue de l'autre, et la locutrice native de l'espagnol corrige – interrompant le tour de parole de sa partenaire – un énoncé grammaticalement incorrect. Elle utilise pour ce faire les parenthèses, comme pour signifier que cela n'est pas une partie de la conversation, technique que nous avons pu observer chez plusieurs sujets de notre corpus. L'alloglotte ratifie la correction (L77) confirmant ainsi la prise et la locutrice native confirme ... la confirmation (L78). La conversation continue au même rythme.

75	T3	D1 Na	lo diría a tu profe de aleman <u>cuando lo veré</u>
76	T3	D1 An	(<u>cuando lo vea</u>)
77	T3	D1 Na	gracias
78	T3	D1 An	de rien!
79	T3	D1 Na	pero no tienes amigos para practicar

Figure 32. *Cuando lo veré SPA*
D1S3-L75-79
Corpus Montréal Juin 2004

On est en présence ici d'une véritable séquence potentiellement acquisitionnelle où, sans que ne s'arrête le cours de la conversation, le partenaire fort offre une donnée linguistique au novice. Pas d'obstacle ici, pas de stratégie de reconstruction du sens, seulement de l'entraide linguistique.

Dans cette même conversation, quelques tours de parole plus loin, on assiste à une autre hétérocorrection, mais de la part de la locutrice native du français.

81	T3	D1 An	oui, mais je n'ai pas de <u>temp sufficient pour les écrire</u>
82	T3	D1 Na	(<u>suffisant pour leur écrire</u>) que lastíma !
83	T3	D1 An	Merci!!
84	T3	D1 Na	que lastíma que no tienes amigos aqui que hablan aleman, si?
85	T3	D1 Na	de rien!

Figure 33. *Temp sufficient SPA*
D1S3-L75-79
Corpus Montréal Juin 2004

Elle utilise la même technique des parenthèses pour l'hétérocorrection, et continue la conversation dans le même tour de parole. Ce qui retient l'attention ici, c'est que, malheureusement pour l'alloglotte – qui ne peut le savoir – l'énoncé correctif contient une erreur morphosyntaxique. Ce sont des choses qui peuvent arriver dans de telles situations : tout locuteur natif d'une langue n'en est pas pour autant un expert.

Certains sujets ont clairement manifesté leur désir d'aider leur partenaire d'interaction quand les conversations se passaient dans leur langue. Cela n'a pas toujours été le cas, mais c'est arrivé à quelques reprises dans notre corpus. Ainsi, lors d'une séance en espagnol (figure 34), où le locuteur natif, à la suite d'un énoncé lacunaire de son partenaire, lui fait une offre de contrat didactique à la ligne 63. La réaction du partenaire est sans équivoque : « *si lo quieres* », c'est-à-dire, « comme tu veux ». Et il rajoute : on devrait parler au lieu de se corriger (L65). Pour cet inte-

ractant, l'important est la communication, nul doute. Peu d'intérêt pour la chose grammaticale, ou peut-être ne veut-il pas briser le fil conversationnel, ses motivations demeurent obscures. C'est presque un refus du contrat didactique. Mais si le locuteur natif ne l'avait pas proposé, peut-être que les choses auraient pu mal se passer entre eux, car le locuteur natif aurait sans doute quand même repris l'alloglotte sur ses erreurs.

63	T1	D7 Re	te puedo corregir cuando cometes errores en español??
64	T1	D7 Jo	si lo quieres, pero no es importante
65	T1	D7 Jo	deberimos hablar en lugar de corregir
66	T1	D7 Re	ok, se dice: profesor universitario o profesor de universidad

Figure 34. *Si lo quieres Offre de contrat didactique*
D1S7-L63-66
Corpus Montréal Juin 2004

Un dernier exemple de situation d'hétérocorrection où le locuteur natif fait valoir la norme :

110	T2	D5 An	C'est damage!!
111	T2	D5 Ma	c'est dommage
112	T2	D5 Ma	oui
(...)			
124	T2	D5 Ma	no me gusta eso sin <u>ketchup</u>
125	T2	D5 An	a mi tampoco
126	T2	D5 An	<u>ketchup es catsup</u>

Figure 35. *Ketchup pour catsup ? Hétérocorrection*
D5S7-L111-112; 124-126
Corpus Montréal Juin 2004

L'alloglotte du français fait, à la ligne 110, une erreur orthographique commune, et le locuteur natif reprend immédiatement cette erreur en donnant la bonne orthographe. Ceci ne serait pas apparu dans une conversation orale en présentiel. Les corrections ne sont alors que verbales, en rapport avec la prononciation, le lexique ou la syntaxe. Ici, on rajoute l'aspect normatif de l'écrit.

À la ligne 126 de la figure 35, le locuteur natif reprend son partenaire sur son orthographe *de ketchup* en étant sûr de lui : dans sa variété de français, cet emprunt de l'anglo-américain s'écrit *catsup*. On peut voir ici que le locuteur natif fait valoir « sa » norme comme LA norme.

La reconstruction du sens malgré un énoncé lacunaire

Mais il ne faut pas conclure de la pratique de cette stratégie collaborative qu'elle a été utilisée chaque fois qu'un interlocuteur en position d'alloglotte faisait une erreur ou produisait un énoncé lacunaire. En effet, nous avons pu constater dans notre corpus que certains sujets, en position de locuteurs natifs, ont ignoré des erreurs orthographiques et morphosyntaxiques, parfois mineures mais parfois importantes car elles auraient pu mettre en péril l'intercompréhension. Dans certains cas, le locuteur natif *comprendait* l'énoncé, voyait sans aucun doute les lacunes mais ne les relevait pas. Il n'y avait donc pas d'hétérocorrection, et l'alloglotte pouvait continuer son tour de parole sans être interrompu et avait vraisemblablement la sensation d'avoir été compris. C'est ce que nous avons nommé *reconstruction du sens malgré un énoncé lacunaire*.

Cette pratique est certainement l'une des observations les plus singulières que nous ayons faites, car plus qu'à l'oral, les locuteurs natifs ont, à l'écrit, une conscience aigüe de ce qui est fautif ou erroné, l'écrit laissant des traces. Il nous apparaît que cela demande de la part du locuteur natif une bonne tolérance à l'erreur, et une attitude de compréhension face à l'interlocuteur, car parfois il s'agit de véritable gymnastique pour reconstruire le sens, même en se basant sur des ressemblances interlinguistiques et sur le contexte.

Nos sujets ont utilisé de façon assez généralisée, comme pour l'hétérocorrection, cette technique tout au long de leurs interactions. Pour certains sujets, il s'agissait peut-être de ne pas « trop » interférer, de façon à ne pas trop interrompre le fil conversationnel, car il y a, là aussi, danger de se perdre et de devoir mettre fin à l'interaction.

Ainsi, le cas de ces interactants, à la figure 36, où l'hispanophone, lors des conversations en français, a de réelles difficultés avec le code écrit. Il fait de nombreux énoncés lacunaires s'apparentant parfois à la mention, et le locuteur natif doit s'appuyer sur le contexte pour reconstruire le sens. S'il n'y a pas eu de bris dans la conversation, c'est que ce locuteur natif peut sans doute reconstruire phonologiquement le « ce » et lire et entendre un [se], le *c'est français*. En tout état de cause, la conversation a continué comme si de rien n'était. Il aurait pourtant été facile pour le locuteur natif de suggérer des corrections.

128	T1	D3 Ni	j'ai deja vu ce nom marqué sur une vitrine de tienda latina
129	T1	D3 Ni	masi c'est quoi au juste
130	T1	D3 Ni	mis a part la tortilla bien sur
131	T1	D3 Gi	ce pareil comme le taco,
132	T1	D3 Gi	ce un totilla souffle de la viande et de fromage
133	T1	D3 Gi	et ce frite
134	T1	D3 Ni	ca doit etre bien bon
135	T1	D3 Gi	oi ce delicieux

Figure 36. *Ce un totilla souffle*
 D3M2 L128-135
 Corpus Montréal Juin 2004

Et encore ceci, à la figure 37, de la part des mêmes interactants :

24	T2	D3 Gi	le territoire ce comme la ile de montreal mais ce 3 fois plus
25	T2	D3 Gi	il y a beacoup de <u>pouvrais</u>
26	T2	D3 Ni	oui j'imagine
(...)			
36	T2	D3 Ni	mais par contre, les paysages sont beaucoup plus variés qu'ici
37	T2	D3 Gi	oui j'imagine, le <u>montaines</u>
38	T2	D3 Ni	oui il y a des montagnes comme les alpes

Figure 37. *Les pauvres*
D3M2 L128-135
Corpus Montréal Juin 2004

L'alloglotte du français écrit au son, et au son de sa langue, et produit des formes non conformes qui pourraient éventuellement mener à des obstacles lexicaux. Mais le locuteur natif ne relève pas. Il semble bien suivre : il reconstruit le sens à partir de formes lacunaires, comme il se produit généralement à l'oral, où il n'y a pas la présence de l'écrit comme aide à la reconstruction. À preuve : la conversation continue, sans bris. Il faut une bonne connaissance de l'espagnol pour *lire et entendre* « pauvres » à partir de « pouvrais » à la ligne 25 et « montagnes » là où on lit tout d'abord « montaines », où l'alloglotte du français a fait un mélange *montanas/montagnes*.

Dans une autre conversation, en espagnol celle-là (figure 38), l'alloglotte produit une forme hybride français/espagnol : « *saves* » du verbe espagnol *saber* et du français *savoir*. L'alloglotte conjugue mal ce verbe, qui devrait s'écrire *sabes* mais le locuteur natif ne relève pas l'erreur, grammaticalement importante mais qui, sur le plan communicationnel, est mineure, c'est-à-dire que cela n'entrave pas la compréhension, le sens étant aisément inférable. Notons que, au cours de cette séance spécifique, les interactants ne se sont pas beaucoup mutuellement corrigés. Est-ce un choix délibéré ? Ont-ils décidé de laisser toute la place à la communication, sachant que chacun ferait des erreurs dans la langue de l'autre ?

103	T2	D4 Ma	Saves_que son los indios que descubrieron la manera de hacer el sirupe
104	T2	D4 Si	Para mi se hizo tipico el salmon.

Figure 38. *Saves/sabes*
D4M3 L103-104
 Corpus Montréal Juin 2004

On peut penser que c'est la situation particulière de l'expérimentation qui provoque, aux deux pôles, des attitudes différentes : soit qu'il y a entre les participants comme une obligation tacite d'hétérocorrection ou, à l'inverse, on se dit que cette situation en est une d'expérimentation, que le but est de communiquer et de se rendre au bout du temps demandé, selon les consignes.

Chacune de ces deux conduites présente des aspects intéressants quant à l'interaction exolingue : l'une, l'hétérocorrection, fait partie, comme l'a vu, de ce type d'interaction et procède d'une attitude prédéterminée chez les participants qui se savent dans des rôles précis, sachant par avance que ces rôles impliquent inévitablement un sorte de contrat didactique où le partenaire fort peut reprendre le faible en situation d'acquisition. Ce mode présente l'avantage des leçons de langue contextualisées, de données/prises (dont on ne peut vérifier si l'alloglotte les saisira et ainsi constitueront un apport à l'interlangue). Mais cette attitude d'hétérocorrection présente aussi le désavantage d'interrompre souvent le fil conversationnel, pouvant conduire à des difficultés de reprises, mais aussi peut-être à une certaine fatigue pour l'alloglotte, qui peut toujours réagir négativement. Nous avons présenté un exemple de cette situation plus haut (figure 34).

L'autre conduite, celle de la reconstruction d'énoncés lacunaires, présente l'avantage de laisser le fil de la conversation suivre son cours, donnant ainsi à l'alloglotte la sensation d'être compris – puisque dans notre corpus, chaque fois que

ce mode de fonctionnement a été retenu, le locuteur natif a toujours donné, par des phatiques, des signes de son écoute et du suivi – ce qui contribue à construire la confiance en soi de l'alloglotte lorsqu'il tente de s'exprimer dans sa langue cible. Par contre, les leçons de langue sont plus rares, et il pourrait, à la longue, y avoir danger de fossilisation.

Comme ces extraits l'illustrent, dans notre corpus, les collaborations métalinguistiques sont une composante importante des conversations qui ont eu lieu entre les sujets. Nous retenons de cela que, en conversation exolingue, tout ne se situe pas obligatoirement entre deux pôles, l'obstacle et la stratégie, et entre ces deux pôles, une fluidité parfaite, une intercompréhension sans faille.

La recherche ici nous montre bien, parce que nous pouvons avoir des traces du travail interlinguistique, que la collaboration va au-delà de la réparation de panne communicationnelle. Est-ce dû au média ? Ce qui, à l'oral, est difficile à cerner du travail interlinguistique, la communication médiée par ordinateur, version clavardage, nous l'offre, de par son caractère hybride.

Nous pouvons y voir le travail métalinguistique à l'œuvre, mais aussi les attitudes des interactants pendant ce travail, ou dans l'ensemble de l'interaction. On constate que les rôles d'experts et de novices peuvent être clairement établis, que certains sujets mettent un point d'honneur à corriger tout ce qui est erroné ou fautif, et que d'autres privilégient la communication, sachant que l'interlocuteur novice est en apprentissage et que communiquer est en soi un exercice d'apprentissage.

Les deux types de collaboration métalinguistique les plus fréquents que nous avons pu observer dans notre corpus, *l'hétérocorrection par reprise de l'énoncé lacunaire*

et la reconstruction du sens d'un énoncé ou d'un mot lacunaire représentent deux des aspects les plus importants de cet exercice : l'hétérocorrection, pour ce qu'elle nous dit des interactants, et la reconstruction du sens, pour ce que cela nous dit de la capacité des sujets à trouver un sens à des énoncés le plus souvent parcellaires et calqués sur la syntaxe de la langue première, et cela, malgré les problèmes induits par l'utilisation d'un clavier d'ordinateur, par la lecture en différé des énoncés et par l'absence de l'aide apportée par les signes paraverbaux.

Nous pouvons dire, pour conclure sur ces illustrations des difficultés rencontrées, des stratégies et des collaborations métalinguistiques utilisées par les interactants, que l'interaction exolingue par clavardage, si elle demeure une interaction truffée de difficultés, inhérentes à la communication exolingue, facilite l'intercompréhension, du fait de son caractère d'hybridité malgré ses difficultés et celles engendrées par l'utilisation de l'outil. Les interactants ici, à la différence de l'interaction en présentiel, n'ont pas à discriminer la chaîne sonore, qui est l'un des problèmes majeurs de la compréhension en langue étrangère. Où commence et finit le mot ? Quelle est l'orthographe si c'est un cas d'homophonie ?

C'est De Heredia-Deprez (1990) qui dit que le malentendu, lorsqu'il est d'origine phonétique, vient « [...] d'une confusion de sons [qui] amène souvent une mauvaise reconnaissance des signifiants » (p. 217) et cela peut être le fait d'une mauvaise prononciation de l'alloglotte ou le résultat d'une mauvaise perception de celui-ci dans le discours du natif. Si le malentendu représente l'une des difficultés majeures en conversation exolingue en présentiel, par la confusion entre les formes (particulièrement entre deux langues voisines comme le sont le français et l'espagnol), les tentatives de traduction, les marques énonciatives déictiques, la polysémie,

l'incompréhension n'est pas que le fait du malentendu. Elle peut être relative, bien sûr, au répertoire lexical limité du non natif, à certains aspects culturels qui ne manquent pas de se manifester dans le discours. Néanmoins, la reconnaissance lexicale est majeure en compréhension. Ce que vient faire d'aidant le clavardage, c'est précisément de donner l'unité lexicale avec son découpage graphique dans la chaîne – normalement, sonore – et par là même venir aider à la reconnaissance lexicale, diminuant ainsi les risques d'opacité lexicale. Comme le dit encore De Heredia-Deprez (1990),

[...] le processus de reconnaissance des formes n'est pas préalable à la compréhension, il en fait partie : ce sont les facteurs intervenant dans la compréhension qui sélectionnent une forme acceptable sur un signifiant plurivoque. (p. 219)

Lorsque, donc, on peut reconnaître une unité lexicale, le travail linguistique se trouve facilité. C'est pourquoi nous pensons que l'interaction exolingue par clavardage, comme l'indiquent nos résultats, génère un taux relativement bas d'obstacles à la communication. Tout n'est pas dit parce que les interactants ont une plus grande facilité de reconnaissance lexicale. Cependant, l'aide apportée par l'écrit n'est pas négligeable.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons interprété les résultats obtenus dans notre étude et en avons discuté, par rapport à notre question principale de recherche : quels sont les mécanismes conversationnels mis en œuvre par les interactants lors d'échanges exolingues par voie de clavardage, et en quoi ces obstacles et ces stratégies peuvent-ils être comparables à une situation de communication exolingue en présentiel?

Les résultats nous montrent que, dans l'ensemble, les difficultés constitutives de la communication exolingue, tout en étant similaires quant aux difficultés linguistiques, semblent moins fréquentes lors d'échanges exolingues via le clavardage qu'en présentiel. On peut soutenir que, parce que ce média est par nature hybride, *scriptant*¹⁵ l'oral et oralisant l'écrit, tout en donnant aux interactants une façon authentique de communiquer avec des locuteurs natifs de la langue en voie d'acquisition, il facilite l'intercompréhension entre les interactants grâce principalement au fait que les messages peuvent être lus, malgré le rythme imposé par le conversationnel.

Ce qui ressort finalement de l'étude de ce corpus, c'est que ce qui est similaire d'une situation en présentiel à une situation par clavardage en communication exolingue est, bien sûr, que la communication exolingue est parsemée de difficultés, que ce soit en présentiel ou à distance par clavardage, relativement aux difficultés communicationnelles que peuvent d'ordinaire rencontrer les interactants. Quant aux types d'obstacles, nous avons observé que pour ce qui est relatif à la situation exolingue, les obstacles rencontrés par les sujets sont similaires à ce que des interactants sont susceptibles de rencontrer lors de conversations en présentiel. Il semble cependant

¹⁵ Nous créons ici ce néologisme, sur le modèle de *oralisant*, puisqu'il décrit parfaitement ce que nous tentons d'exprimer.

qu'il y ait moins de malentendus proprement dits, grâce au fait que les interactants n'ont pas à discriminer la chaîne sonore, lisent les énoncés et peuvent de ce fait inférer le sens à partir de la graphie des unités lexicales. On a aussi observé que les questions de clarification sont similaires à ce que l'on rencontre en présentiel.

Quant aux stratégies, elles sont là aussi similaires à ce qui se produit en présentiel, malgré des types qui diffèrent quelque peu : il y a des stratégies propres au média, telle l'utilisation des binettes, de la ponctuation néoglyphique pour marquer la compréhension ou ajouter une expression.

Comme on a pu l'observer à l'analyse de ces quelques extraits de conversations, les sujets de notre étude ont utilisé, pour se comprendre et continuer l'interaction jusqu'à son aboutissement, divers procédés d'aide à la production et à la compréhension. Ces stratégies qu'on a retrouvées tout au long de notre étude s'avèrent souvent similaires à ce qui a été amplement décrit dans les écrits sur la question. Nous pouvons constater que, comme le montrent nos résultats, les liens entre la situation exolingue, les obstacles le plus fréquemment rencontrés et les stratégies les plus utilisées confirment ce fait : les interactants éprouvent des difficultés liées aux répertoires lexicaux et aux connaissances morphosyntaxiques lacunaires de chacun, ce qui est relatif à la situation de communication exolingue, auxquelles s'ajoutent des difficultés liées au média.

Lorsqu'on pose la question à savoir s'il existe des corrélations entre les obstacles et les stratégies les plus utilisées par les sujets, on constate qu'on ne peut établir de lien biunivoque entre les obstacles et les stratégies, c'est-à-dire que, à l'obstacle X on ne peut établir que correspond la stratégie Y. Certaines associations demeurent cependant. Rappelons brièvement ce qu'indiquent nos chiffres : l'obstacle *gram-*

maire et syntaxe, le second en fréquence, est en corrélation avec les stratégies *achèvement interactif*, ($r = 0,45^{**}$ du test de Pearson)¹⁶, et *simplification par le locuteur natif* ($r = 0,29^{**}$), ce qui nous indique qu'il y a, comme en présentiel, un lien entre production et aide à la production. Cependant, les tests statistiques que nous avons faits nous indiquent, malgré la taille de l'échantillon, que les stratégies, en quelque sorte commandées par le type d'obstacles, sont aussi la résultante des multiples facteurs composant la situation de communication spécifique dans laquelle sont plongés les interactants. Il n'est pas exclu de penser que, pour une même difficulté, dans une autre situation, on ne puisse trouver en réponse des stratégies différentes, et diversifiées. Cet aspect que nous présente le test statistique nous semble ouvrir la voie à d'autres études où l'on pourrait, par exemple, étudier de façon systématique la co-occurrence d'obstacles et de stratégies et leur corrélation potentielle dans plusieurs types de situation de communication exolingue. Voilà une piste de recherche intéressante.

Quant aux collaborations métalinguistiques, du côté du locuteur natif, expert de la langue cible, on note une tendance à faire des offres de contrat didactique, à utiliser l'hétérocorrection fréquemment, avec ou sans l'aval du partenaire, à faire des reprises d'énoncés, tout cela faisant partie de l'espèce de « contrat didactique » annoncé ou pas, mais toujours sous-jacent aux échanges; et finalement, on note une tendance à la reconstruction du sens malgré les lacunes lexicales et syntaxiques.

Nos objectifs de recherche concernaient l'observation et l'analyse de séances de clavardage entre interactants de langues/cultures différentes par voie de clavardage, principalement par la voie de l'observation des obstacles à la communication et des

¹⁶ Lorsque la corrélation est marquée de *, elle est significative au niveau 0,05 (bilatéral). Lorsque la valeur est marquée de **, la corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

stratégies déployées par les interactants afin de faire aboutir l'échange. C'est dans le but de voir si l'utilisation de ce mode de communication peut s'avérer utile en classe de langues que nous avons tenté, tout au long de ce chapitre, d'interpréter les observations que nous avons pu faire à l'analyse des conversations issues de notre expérimentation à la lumière des écrits faisant école sur la question de la conversation exolingue en présentiel.

Nous avons ainsi pu constater que l'interaction par clavardage est à la fois similaire et différente de l'interaction en présentiel. Dans la conclusion, nous nous pencherons sur l'intérêt que peut présenter le clavardage en enseignement – apprentissage des langues étrangères.

CONCLUSION

La présente recherche, qualitativement orientée, s'intéressait à l'interaction verbale exolingue médiée par ordinateur en contexte de clavardage.

Notre étude visait principalement à explorer et à décrire au plan communicationnel comment se déroulent des interactions exolingues lorsqu'elles se passent à distance et par le biais de la CMO synchrone, dans la réalisation d'une tâche conversationnelle quasi spontanée. Dans ce contexte, nos objectifs de recherche concernaient la description et l'analyse de séquences conversationnelles significatives issues de ces interactions dans leurs aspects touchant aux types d'obstacles se manifestant en cours d'interaction et aux stratégies d'intercompréhension, particulièrement au plan lexical, par les outils qu'offre l'analyse conversationnelle d'allégeance ethnométhodologique, afin de voir dans quelle mesure ce média pourrait être utilisé aux fins d'enseignement-apprentissage des langues.

Nous nous demandions en outre si peuvent être mis en lumière d'autres mécanismes issus de la communication médiée par ordinateur, en plus ou en remplacement des mécanismes conversationnels déjà décrits par la recherche en analyse conversationnelle et en acquisition des langues.

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons élaboré une situation d'expérimentation où les sujets avaient à converser à partir de consignes pré-établies. Ce sont les conversations issues de cette expérimentation qui ont servi à la description et à l'analyse des séquences significatives de notre corpus.

Sur le plan théorique, nous avons vu que la didactique des langues étrangères est généralement prompte à explorer des façons nouvelles d'enseigner les langues. Ainsi, après avoir suivi divers courants en psychologie de l'apprentissage, a-t-elle embrassé les courants communicatifs et cognitifs et se veut-elle maintenant plus éclectique. L'apprenant au centre de ses apprentissages, ayant un rôle actif dans son apprentissage, est, pour tous les domaines touchant la sphère de l'éducation, un concept devenu incontournable. Ainsi en est-il de la didactique des langues étrangères. Mais en plus, la DLÉ a toujours fait montre d'ouverture aux technologies susceptibles de servir les intérêts de l'enseignement et de l'apprentissage chez ses apprenants. C'est ainsi qu'elle a intégré, à sa panoplie d'outils, ce qu'il est convenu de nommer les TIC, qui peuvent offrir des ressources multimédias appropriées pour la lecture et l'exploration de textes. Mais elles offrent aussi un volet communication, qui trouve, dans cette sphère, des applications très intéressantes dans la mesure où elles sont étayées ou sous-tendues par une démarche didactique adéquate.

C'est ainsi que la CMO occupe, dans l'éventail de ces outils, une place à part puisqu'elle présente des caractéristiques tout à fait spécifiques, notamment celles, selon Warschauer (1995), d'atemporalité et de délocalisation qui viennent faciliter les échanges entre apprenants de diverses langues et cultures. Elle permet plus particulièrement, dans sa version synchrone, de faire coexister les deux formes de la langue – l'oral et l'écrit – quelle que soit cette langue, dans un rapport n'appartenant

qu'à ce média. Média démocratique, elle permet aussi de réunir dans un même réseau plusieurs participants d'horizons différents. Selon Chanier (2000), la communication médiée par ordinateur permet de placer l'apprenant dans un rôle actif, en le faisant communiquer avec un auditoire exolingue élargi où il est possible d'utiliser dans une interaction authentique ses connaissances de la langue cible avec des locuteurs natifs ou des experts et ainsi élargir l'éventail de ses compétences. Qu'elle soit asynchrone ou synchrone, la CMO offre donc des possibilités réelles d'utilisation de la langue cible dans des situations variées de communication où l'apprenant a à s'engager.

La présente recherche a focalisé l'attention sur la manifestation clavardage de la CMO, puisque ce média présente la caractéristique très particulière d'hybridité. Le clavardage est un mode de communication permettant une interaction de type conversationnel en temps quasi réel par le biais du canal écrit, ce qui en fait le mode électronique s'apparentant le plus à la conversation naturelle en présentiel. Nous avons convenu de nommer *écrit conversationnel* le produit linguistique du clavardage, car la langue qui en est issue se trouve très fortement marquée par l'oral grâce à son hybridité oral/écrit, où la conversation emprunte le canal écrit pour se réaliser. Dans une perspective interactionniste, la DLÉ, nous a-t-il semblé, pourrait tirer avantage de ces caractéristiques pour mettre les apprenants en situation d'interaction avec des locuteurs natifs de la langue cible.

La CMO synchrone présentant des similitudes avec la conversation en présentiel et étant un moyen semblant offrir des avantages pour l'enseignement-apprentissage des langues par rapport à la traditionnelle conversation en présentiel, nous l'avons choisie comme lieu pour notre expérimentation. En effet, dans l'approche interac-

tionniste que nous avons adoptée, la production langagière revêt une importance particulière pour l'acquisition parce qu'elle oblige l'apprenant à s'engager réellement, en l'amenant à utiliser son interlangue et à puiser à même son répertoire lexical et syntaxique de manière plus réfléchie que lors d'exercices de compréhension. Ainsi, le processus de production langagière de l'apprenant amènera son ou ses interlocuteurs à des ajustements interactionnels par de probables négociations du sens, notamment par la reconstruction du sens d'énoncés lacunaires. Cette notion de négociation du sens est capitale en acquisition des langues étrangères, puisque c'est par ce mécanisme de collaboration que les partenaires peuvent trouver un chemin vers l'intercompréhension et ainsi poursuivre l'interaction. Il y a négociation du sens lorsque des difficultés d'intercompréhension apparaissent, et cette négociation oblige à un arrêt du cours normal de la conversation et constitue la séquence latérale.

L'analyse conversationnelle, désormais domaine spécifique en linguistique pragmatique, fournit une perspective d'observation de phénomènes et de comportements fondée sur une démarche empirique. Elle a pour objectif de décrire, à partir d'outils d'analyse issus de l'ethnométhodologie, le déroulement de conversations quotidiennes en situation naturelle. Le travail du conversationnaliste se fait ainsi sur des corpus formés des enregistrements de conversations naturelles et leur retranscription. Nous avons choisi ces outils puisqu'ils permettent l'analyse des conversations semi-spontanées qui forment notre corpus.

Nous avons entendu, tout au long de cette étude, l'interaction exolingue comme étant l'interaction survenant entre un locuteur natif de la langue utilisée comme véhicule de la communication en cours, et un alloglotte, locuteur non natif de cette lan-

gue, appartenant à un groupe socioculturel étranger et natif d'une autre langue première.

L'interaction exolingue est donc une situation de communication où les partenaires d'interaction sont de langues/cultures différentes et est, de ce fait, caractérisée par une relative fragilité, due à l'asymétrie dans les savoirs linguistiques et culturels. Cette divergence fait que les partenaires d'interaction ne peuvent compter, pour atteindre l'intercompréhension, sur un même bagage linguistique et culturel, et n'ont donc pas une perspective réciproque. Les partenaires d'une telle situation de communication doivent par conséquent faire preuve d'une constante vigilance, afin de suivre le déroulement conversationnel et d'arriver au but communicationnel qu'ils se sont fixé, quelle qu'en soit la finalité.

La présente étude visait à mettre en lumière les particularités de l'interaction exolingue lorsqu'elle est médiée par ordinateur, spécifiquement par voie de clavardage, sachant par ailleurs déjà que, même en présentiel, donc avec l'aide apportée par le non verbal et le paraverbal, c'est une communication truffée de difficultés. Ces difficultés sont des obstacles à l'intercompréhension et donc à la poursuite de l'interaction et doivent pour cela être identifiées et réglées par les partenaires d'interaction. Généralement, les obstacles sont des difficultés liées au répertoire lexical, au malentendu lexical, aux connaissances lacunaires des règles liées à la morphosyntaxe, à la méconnaissance d'aspects socioculturels des locuteurs de la langue cible, etc.

Cependant, les interactants, puisqu'ils ont généralement une conscience assez claire de la fragilité de l'interaction dans laquelle ils sont engagés, vont déployer, de-

vant ce type de problèmes communicationnels, des moyens variés, soit pour signaler un obstacle – les indices d'obstacles lexicaux¹ – soit pour engager une recherche collaborative d'une solution, jusqu'à ce que le problème soit réglé ou que les interactants en aient l'impression. Les interactants vont ainsi mettre en œuvre, dans une séquence latérale, une panoplie de stratégies de réparation de l'interaction. Les écrits sur l'exolinguisme ont bien décrit ces situations et les problèmes qui y sont rattachés. Les stratégies qui y sont rapportées sont principalement la simplification, la reformulation paraphrastique, l'achèvement interactif, toutes stratégies liées à la reconstruction du sens. Nous y avons rajouté l'exemplification et l'explication d'un lexème ou d'une expression puisque ces éléments sont apparus lors de l'étude du corpus.

Nous avons choisi de faire une recherche de type qualitatif, soutenue par des données quantitatives, afin d'analyser les séquences significatives d'interaction quant aux obstacles et aux diverses stratégies qui s'y sont actualisés. Nous avons dû créer notre propre grille descriptive pour relever les événements conversationnels ayant eu lieu au cours lors des conversations, puisque, à notre connaissance, il n'y a pas eu encore d'étude empirique traitant en particulier d'interactions exolingues dyadiques par clavardage.

La question que nous nous posions, en début de recherche, touche l'intérêt que peut présenter l'utilisation du clavardage comme outil en enseignement-apprentissage des langues étrangères. Pour y apporter quelque élément de réponse, nous nous sommes attachée à observer ce qui caractérise les échanges issus de ce type de média en regard de ce que les écrits nous ont appris sur l'interaction exolingue en

¹ Rappelons que les indices d'obstacles lexicaux sont les attitudes linguistiques et non linguistiques sonnante l'alarme d'une difficulté de communication et ouvrent généralement la séquence latérale.

présentiel. Forte de ces éléments, et consciente que l'étude ne pourrait être ni exhaustive ni généralisable, nous nous sommes basée sur les séquences exemples rapportées par les écrits émanant des études européennes en analyse conversationnelle en guise de démonstration des procédés conversationnels de conversations en présentiel et les avons appliquées à des séquences conversationnelles par clavardage, toujours selon l'idée que ce média est hybride et serait peut-être susceptible de cohabiter avec les échantillons de langue « non authentiques » traditionnellement utilisés en classe de langue, sinon de les remplacer.

Nous avons donc pu constater que les conversations exolingues, qu'elles se produisent par voie de présentiel ou de clavardage, sont assez similaires en ce qui a trait aux obstacles linguistiques et discursifs et aux stratégies de réparation et d'intercompréhension.

En effet, nos résultats ont démontré clairement que la situation exolingue, qu'elle soit le fait d'une rencontre en face à face ou à distance via le clavardage, comporte le même type de difficultés reliées à la situation. Cependant, ils ont aussi montré que nonobstant la fragilité inhérente à la situation, le clavardage s'avère aidant pour la production en langue cible. Le faible taux d'obstacles, de l'ordre de 0,66, montre que le fait que la conversation transite par l'écrit constitue une aide en découpant pendant la conversation même la chaîne sonore et en donnant des modèles écrits à l'apprenant. Rappelons que certains obstacles reviennent plus fréquemment, notamment ceux ayant trait au répertoire lexical, avec une moyenne de 0,40, et aux connaissances grammaticales et syntaxiques, avec une moyenne de 0,38. Les résultats ont aussi révélé des difficultés inhérentes à l'utilisation de l'outil, particulièrement en ce qui a trait au rythme conversationnel, avec une moyenne de 0,09, puis-

que qu'il se modèle sur l'oral mais demande le temps de la réalisation écrite. Cela entraîne des difficultés au plan du respect des tours de parole : la moyenne des obstacles à ce plan est aussi de 0,09. Quant aux stratégies, la moyenne d'utilisation est de 1,14 stratégie par épisode, malgré le fait que la distribution de fréquence indique qu'il y a eu 40 épisodes sur 104 où aucune stratégie n'a été utilisée. Les plus utilisées des stratégies ont été la reformulation paraphrastique, avec une moyenne de 0,23 et l'achèvement interactif, avec une moyenne de 0,15. En cela, nos résultats indiquent que les sujets ont utilisé le même type de stratégies que ce qui a été maintes fois observé en présentiel. En définitive, nos résultats, bien que non généralisables, sont indicateurs de ce que peut apporter l'utilisation du clavardage en enseignement-apprentissage des langues étrangères.

À la lumière de nos résultats, nous pouvons soutenir que l'utilisation du clavardage en enseignement-apprentissage des langues étrangères est pertinente, tout autant que peuvent l'être les occasions d'interaction en présentiel, qu'elles soient prévues par l'enseignant ou qu'elles se produisent en milieu non guidé, et cela pour les raisons suivantes : sur le plan didactique, le clavardage présente le double intérêt 1) de la facilité d'accès et d'utilisation, quant à la manipulation de l'outil – dans le contexte occidental, la présence de l'informatique n'est pas de l'ordre du phénomène, et l'accès à l'ordinateur ne représente généralement plus un problème et 2) de la facilité d'accès à des locuteurs natifs de la langue cible, ce qui nous apparaît un apport extrêmement important quant à l'exposition des apprenants à la langue cible.

Ce que notre étude illustre en définitive, c'est que le clavardage, en tant qu'outil à intégrer en enseignement-apprentissage des langues étrangères, procure aux apprenants de langue un espace d'acquisition *potentielle*, particulièrement en vertu de son

caractère hybride : dans la *conversation écrite*, il y a un double aspect : l'aspect *conversation*, c'est-à-dire interaction, donc mise en œuvre des moyens de l'interlangue, échantillon véritable de la langue cible et rythme conversationnel; et l'aspect *écrit*, qui permet des essais divers sur le plan de l'orthographe et de la morphosyntaxe, mais qui ajoute aussi un modèle écrit de ce qui se passe au niveau conversationnel. Cela a semblé être un aspect facilitant pour les apprenants, car grâce à la reconnaissance lexicale assistée par la graphie des unités que permet l'écrit, de nombreux malentendus, phonétiques, homophoniques et syntaxiques, peuvent être évités. Ceci est aussi dû au fait que le français et l'espagnol appartiennent à la même famille de langues. Dès lors, l'apprenant, pour peu qu'il prenne des risques et soit bien étayé par son partenaire, sera amené à prendre de plus en plus de risques linguistiques, ce qui généralement fortifie sa confiance dans ses capacités d'utilisation de la langue en voie d'acquisition. L'interaction est d'abord une construction collaborative et l'exolinguisme ne fait pas exception.

Un avantage supplémentaire qu'offre le clavardage aux apprenants et qui, selon nous, représente un apport par rapport à d'autres outils d'apprentissage, aspect qui milite en faveur de son intégration en enseignement, c'est que les interactants, tant du côté du natif que de celui de l'alloglotte, peuvent voir leur production au fur et à mesure de sa création, dans la fenêtre commune, leurs erreurs comme leurs réussites, tout cela sur un rythme conversationnel. Cela est spécifique à l'interaction par clavardage, en langue étrangère comme en langue première.

Parmi les avantages de l'utilisation du clavardage pour l'enseignement des langues, notons les objectifs concernant le développement de la compétence de communication en langue cible, à la fois dans ses aspects interactionnels : gestion de la

conversation (gestion des tours de parole) et dans ses aspects pragmatolinguistiques : les actes de langage (salutations, remerciements, demandes d'aide, modèles d'utilisation des marqueurs discursifs, etc.), toutes choses difficiles à reproduire en classe de langue, même avec la meilleure volonté. La conversation par clavardage s'apparentant à la conversation en présentiel en de nombreux aspects en fait un mode intéressant à exploiter à ce plan. Tudini (2003) parle du clavardage en enseignement-apprentissage des langues comme d'une « passerelle vers l'oral » (p. 66) et nous accréditions cette thèse.

D'autres objectifs d'enseignement peuvent guider l'utilisation du clavardage. Pensons à la compréhension orale – même si de nombreux aspects de l'oral sont absents du clavardage (éléments non verbaux et paraverbaux (intonation, articulation, aspects phonétiques)), d'autres demeurent proches : suivre le rythme conversationnel représente toujours un défi pour l'apprenant de langue. Même si les énoncés sont écrits – ils apparaissent en postproduction), le maintien du rythme exige une compréhension qui s'apparente à ce qui se produit à l'oral. Cela peut faire l'objet d'une planification d'exercices en ce sens. Des objectifs relatifs à l'acquisition d'aspects linguistiques proprement dits peuvent aussi faire l'objet d'une planification sous-tendant l'utilisation du clavardage à des fins didactiques. Le fait que la conversation de type oral transite par l'écrit, beaucoup d'apprentissages de l'écrit peuvent être réalisés. Que l'on pense aux formes verbales (temps et morphosyntaxe), aux aspects lexicaux (croissance du vocabulaire, orthographe), aux aspects syntaxiques (complexification des énoncés, inversions, ellipses – à comprendre dans le courant de la conversation), tous objectifs d'apprentissage faisant partie intégrante de l'enseignement d'une langue étrangère. De plus, l'interaction avec des locuteurs natifs permet aussi d'apprendre des aspects socioculturels importants. L'attitude de

l'apprenant face à la langue cible est l'un des facteurs déterminants de l'apprentissage.

Tous ces aspects militent, selon nous, en faveur de l'utilisation du clavardage en enseignement des langues secondes/étrangères, pourvu, encore une fois, qu'elle soit bien étayée par une planification où le clavardage sera l'un des outils, non le seul, en concordance avec d'autres moyens.

Cependant, il faut aussi dire, à l'encontre de ce média, qu'il peut susciter des angoisses chez certains individus en début d'interaction : l'activité peut être perçue comme stressante, que ce soit à cause, par exemple, du manque d'habitude au clavier, de la gêne ressentie à l'idée de produire des erreurs en langue cible, car certains pourraient être embarrassés du fait de leurs lacunes dont ils ont bien souvent une conscience aigüe. En somme, on retrouve là les mêmes difficultés qu'en présentiel quand vient le moment de produire. À ce sujet, il serait peut-être intéressant de mesurer le stress généré par l'obligation d'un échange en présentiel par rapport à un échange par clavardage. Ce pourrait être une avenue d'étude intéressante en complément de ce travail. De plus, puisque le média offre la version écrite des énoncés, il y a un danger que les erreurs produites à l'écrit, si elles ne sont pas relevées, puissent se fossiliser. Il convient de garder à l'esprit cet aspect dans l'utilisation de ce média à des fins pédagogiques et de prévoir des mécanismes de correction post-production.

Il n'est plus à attendre que la culture internautique soit à point : les apprenants en général ont déjà fait une utilisation assez régulière de l'ordinateur pour que ce ne soit pas un réel problème. Toutefois, le clavier peut représenter une difficulté, dont

nous avons déjà parlé au cours de ce travail. Car l'une des observations que nous avons pu faire est que l'écriture au clavier dans une langue étrangère vient quelque peu perturber le flot conversationnel : en effet, chercher les accents et autres touches peut devenir un peu décourageant, mais d'ordre général, les natifs de la L₂ viennent assez bien en aide. L'enseignant désireux d'inclure dans ses outils le clavardage doit s'assurer que les blocages ne viendront pas de ce côté, et prévoir, si nécessaire, une façon de trouver facilement et rapidement les diacritiques, s'ils diffèrent de la langue première des apprenants.

Nous n'avons pas observé beaucoup de manifestations de la culture clavardage au cours de cette expérimentation : peut-être cela a-t-il à voir avec le fait que les sujets se sentaient en expérimentation, et que cela a modéré leur utilisation habituelle. Nous ne pouvons vérifier ce fait. Il y a eu peu d'utilisation de binettes, peu de jeux linguistiques. Nous pensons que cela est l'une des conséquences de l'expérimentation : les seuls à pouvoir jouer avec la langue étaient les locuteurs natifs. Mais, s'agit-il de respect pour l'autre qui est, comme soi-même, en apprentissage ? Un effet de l'aspect sérieux d'une expérimentation scientifique ? Une certaine idée que l'on se fait de la mission d'expert en tant que locuteur natif ? Nous ne pouvons répondre, mais il nous semble que ce sont possiblement toutes ces réponses à la fois. L'expérimentation, le fait que les sujets sachent qu'ils sont lus – la chercheuse étant présente au laboratoire et en ligne pour chaque séance – a pu créer ce biais. Mais le moyen de vérifier cela nous échappe vraisemblablement. D'autres recherches seront nécessaires à ce sujet.

Les moments d'interaction sont des moments d'acquisition potentielle, avons-nous dit plus haut. *Interagir* : mot-clé dans la perspective interactionniste qui est la nôtre.

L'interaction représente la base à partir de laquelle, sous certaines conditions, il peut y avoir acquisition, en ce sens que, comme le dit Pekarek-Dolher (2003), les conditions interactives dans lesquelles sont plongés les interactants sont susceptibles de « [...] favoriser l'apprentissage de la langue seconde [...] sans pour autant postuler un lien causal entre interaction et acquisition, et surtout de ne pas affirmer que l'on n'apprendrait pas hors interaction » (p. 69). L'interaction, comme moyen de faire en sorte que les interactants se commettent, c'est-à-dire où il y a :

[...] *une structuration des échanges* qui confronte les élèves [les apprenants] à une diversité de types d'intervention, sans les limiter à fournir des réponses; et [une] confrontation à des *enjeux communicatifs effectifs*, qui dépassent la reproduction de contenus connus à l'avance (*Ibid.*, p. 70).

L'importance du rôle de l'interaction en apprentissage des langues n'est plus à débattre, mais retenons, entre autres, l'aspect *conversation authentique* qu'il apporte : aucune tentative de reproduction des aspects linguistiques et socioculturels en classe de langue ne pourrait offrir aux apprenants ce que l'interaction « en vrai » peut produire d'échantillons de la langue cible, de contextualisation et défis de production, que cela se passe en présentiel ou à distance.

Nous postulons que le clavardage est l'un des moyens d'offrir aux apprenants des occasions d'interagir en langue cible avec des locuteurs natifs, facile d'accès, disponible, facile d'utilisation et complémentaire aux autres activités d'apprentissage.

Le clavardage, comme le montrent nos résultats, est très près de la conversation en présentiel par ses caractéristiques d'hybridité mais aussi et surtout du type conversationnel. Il offre, tel que nous l'avons vu, et dans la mesure où les activités l'intégrant sont planifiées et structurées, c'est-à-dire avec de la préparation et du sui-

vi, un mode d'apprentissage aussi valide que les traditionnelles sessions de laboratoire qu'ont vécues des générations d'apprenants, où les exercices – généralement à tendance structuraliste – sont répétitifs, non créatifs et prévisibles.

Parler avec quelqu'un, interagir, c'est aussi être un individu ayant des choses à dire, et cela même dans des activités planifiées; le clavardage, parce qu'il est conversationnel, échappe à la rigidité, permet la créativité et exige des interactants, des natifs de la L₂ comme des novices, un ajustement interactionnel qui fait partie de la vie en société, et un travail linguistique et métalinguistique sur de vrais échantillons de langue, puisqu'ils proviennent de leur propre production collaborative. Mais toute interaction n'est pas systématiquement lieu d'acquisition. Il faut que les activités interactives répondent à des besoins réels, et qu'elles soient bien planifiées et bien encadrées. Le clavardage, lieu d'interaction, ne peut être décidé à la légère comme activité pédagogique. Il doit entrer dans le cadre d'un scénario pédagogique comme complément aux autres activités d'apprentissage. Pour l'enseignant, il convient aussi de bien cibler les locuteurs natifs qui seraient en interaction avec les apprenants. Citons encore une fois Pekarek-Dolher :

[...] Le rôle de l'interaction et du soutien du locuteur expert est complexe : l'apprenant n'apprend pas n'importe quoi dans n'importe quel contexte interactif. Un des prérequis pour que l'acquisition puisse avoir lieu est que la nature de l'interaction – et la complexité du travail discursif qu'elle implique – respecte les besoins actuels et les possibilités de l'apprenant (dans *Babylo니아 4/02*, p. 25, cité par l'auteure) (*Ibid.*, p. 7).

Nous sommes parfaitement d'accord avec cet énoncé. L'interaction est une occasion de pratique de la langue cible, et l'apprenant se trouvant confronté à des tâches discursives réelles fait que l'interaction devient le lieu d'un travail métalinguistique. Nous avons pu voir à l'œuvre des parcelles de ce travail, grâce au principe de la

conversation écrite généré par le programme de clavardage. Tout enseignant de langue ne peut que souhaiter trouver des traces du travail linguistique et métalinguistique de ses apprenants. Car il y a beaucoup à y apprendre, notamment par l'observation quasi *in vivo* des phases que traversent les apprenants dans leur appropriation de la langue cible et la construction de l'interaction. Ainsi, il pourra être plus à même d'interférer efficacement auprès de ses apprenants afin de les aider à cheminer.

Prospectives

La présente recherche se veut un modeste pas dans l'exploration de ce média nouveau que nous offre la technologie. Le clavardage, souvent boudé – pour ne pas dire dénigré – par les tenants de la « pureté » de la langue, quelle qu'elle soit, a à gagner ses lettres de noblesse. Il nous apparaît qu'il est un média très intéressant à exploiter avec des apprenants de langue, pour les raisons que nous avons exposées. Nos résultats nous permettent d'affirmer qu'il n'est pas le remède aux difficultés que représente l'acquisition d'une langue étrangère, pas plus qu'il n'est l'épouvantail trop souvent décrié par la presse éducative traditionnelle, mais qu'il peut constituer un apport bénéfique à l'enseignement des langues étrangères.

Il serait intéressant de pousser plus loin l'étude de ce média en tant qu'outil d'enseignement-apprentissage. Des études restent à faire sur les données linguistiques que l'on peut recueillir par ce biais, par exemple, des études comparatives entre interaction en présentiel et par clavardage sur la reconnaissance lexicale, sur les attitudes des apprenants face, par exemple, à l'intégration systématique du clavar-

dage en classe de langue, ou encore, sur ce que donnent à long terme, les séquences potentiellement acquisitionnelles issues de l'utilisation du clavardage. La communication médiée par ordinateur n'en est qu'à ses débuts, même si nous avons l'impression qu'elle fait depuis un bon moment partie de nos vies. Il reste beaucoup à explorer sur les plans linguistique et acquisitionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBER, J. L. et B. PY (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*, 1. Université de Lausanne, p. 30-47.
- ANIS, J. (1999). Chats et usages graphiques. *Internet, communication et langue française*. Paris, Éd. Hermès Science Publication, p. 72-90.
- ANIS, J. (2001). Analyse des formes d'expression spécifiques en ligne. *Journal Libération*, p. 29.
- ANIS, J. (2002). Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS. *Actes des quatrièmes rencontres réseaux humains/réseaux technologiques*. Juin 2002. [En ligne]. http://-medias.univpoitiers.fr/hrt2002_actes_%202002jacques%anis.htm
- ATLAN, F. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 3, no 1, p. 109-123. [En ligne]. <http://www.alsic.univ-fcomte.fr>
- BANGE, P. (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. *Interactions en langue étrangère*, Russier, C. ; Stoffel, H. et D. Véronique (dir.) p. 61-66.

- BANGE, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 1, p. 53-85.
- BANGE, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. Dans *Les Carnets du Cédiscor 4*, Éd. Francine Circurel, Eliane Blondel.
- BLAKE, R. (2000). Computer mediated communication : a window on I2 spanish interlanguage. *Language Learning and Technology*, Vol. 4, No. 1, p. 120-136.
- BLIN, F. (1999). CALL and the development of learner autonomy. Dans *WorldCALL : Global perspectives on computer-assisted-language-learning*. Debki R. et M. Levy. Lisse (dir.), Pays-Bas, Swets et Zeitlinger, p. 133-147.
- BLIN, F. et R, DONOHE (2000). Projet TECHNE : vers un apprentissage collaboratif dans une classe virtuelle bilingue. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 2, no 1, p. 19-47. [En ligne]. alsic.org ou <http://alsic.univ-fcomte.fr>
- BRUXELLES, S. (2002). L'ethnométhodologie. Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*. Charaudeau P. et D. Maingueneau (dir.), Paris, Seuil.
- BROOKS, F. (1993). Some problems and caveats in "communicative" discourse: toward a conceptualization of the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26 (2), p. 232-242.
- CANALE, M. et M. SWAIN (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, p. 1- 47.
- CHANIER, T. (2000). Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et calendrier de recherche. Dans *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Montréal, Éd. Logiques, p. 53-89.

- CHAPELLE, C. A. (2001). Interaction, communication et acquisition d'une langue seconde en ELAO. Dans *Apprendre une langue dans un environnement multi-média*. Montréal, Éd. Logiques, p. 19-51.
- CHARAUDEAU, P. (2002). Principe de pertinence. Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil, p. 430-431.
- CHARAUDEAU, P. et D. MAINGUENEAU (2002) (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- CORDER, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 5. Trad. française (1980) : Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langage*, no 57, p. 9-15.
- CORDER, S. P. (1971). Idiosyncratique dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 9, Trad. française (1980) : Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langage*, no 57, p. 17-28.
- CORNAIRE, C. M. et P. M. RAYMOND (1994). *Le point sur ... la production écrite en didactique des langues*. C. Germain (dir.), Centre éducatif et culturel Inc.
- COSNIER, J. (2002). L'interaction. Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*. Charaudeau P. et D. Maingueneau (dir.), Paris, Seuil.
- CUSIN-BERCHE, F. (1999). Courriel et genres discursifs. Dans *Internet, communication et langue française*. Paris, Éd. Hermès Science Publication, p. 31-54.
- DAUSENDCHÖN-GAY, U. et U. KRAFFT (1993). La séquence analytique. Dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée*; avril 1993, p. 137-157.
- DAUSENDCHÖN-GAY, U. et U. KRAFFT (1994). Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *L'acquisition d'une langue seconde*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, no 59, p.127-158.

- DEBSKI, R. ; J. GASSIN, ET M. SMITH (dirs.) (1997). *Language learning through social computing, applied linguistics association of Australia. Occasional papers*, no 16. Australie, University de Melbourne.
- DE HEREDIA, C. (1987). Étude sur les malentendus en situation exolingue. Dans *S'approprier une langue étrangère. Actes du VI^e colloque international Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*. Aix-en-Provence, p. 23-31.
- DE HEREDIA-DEPREZ, C. (1990). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. Dans *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. F. François (dir.) p. 213-238.
- DE NUCHÈZE, V. (1998). *Sous les discours, l'interaction*. Paris, L'Harmattan.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles. Dans *Échanges sur la conversation*. Paris, Éd. CRNS.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M, et B. PY (1989). Acquisition et contrat didactique : séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*. Strasbourg, p. 99-119.
- DESMARAIS, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Éd. Logiques, Montréal.
- DOUGHTY, C. (1987). Relating second language acquisition theory to CALL research and application. *Modern media in foreign language education : theory and implementation*. W.F. Smith, (dir.) , p. 133-167.
- DRUMMOND, K. et R. HOPPER (1991). Misunderstanding and its remedies: telephone miscommunication. Dans *Miscommunication and problematic talk*. New Delhi, Sage Publications, p. 301-317.
- DUCROT, O. et J.- M. SCHAEFFER (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Seuil.

- DUBOIS, J ; M. GIACOMO ; L. GUESPIN; C. MARCELLESI; J.-B. MARCELLESI et J.-P. MÉVEL (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.
- ESCH, E. (2000). Environnement virtuel et réalités sociolinguistiques. *Instituts nationaux des sciences appliquées (INSA) de Lyon*, [En ligne]. <http://www.insa-lyon.fr/Departments/CDRL/environnement.html> Royaume Uni, Université de Cambridge.
- FAERCH, C. et G. KASPER (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Dans Faerch, C. et G. Kasper (1983), *Strategies in interlanguage communication*. Longman, London; p. 20-60.
- FORTIN, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Montréal, Éd. Décarie.
- GASS, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GASS, S. et E. VARONIS (1985). Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. Dans *Input in Second Language Acquisition*. S. M. Gass et C. G. Madden (dir.). Rowley, M. A., Newbury, House Publishers, p. 149-161.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- GOFFMAN, E. (1975). Replies and responses, working paper no 46-7, Urbino: Centre international de sémiotique et de linguistique. Trad. française (1987) : *Façons de parler*, p. 11-81.
- GOODFELLOW, R. et M.-N. LAMY (1998). Conversations réflexives dans la classe de langue virtuelle par conférence synchrone. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 1, no 2; p. 81-99.
- GOMEZ TORREGO, L. (2001). La Gramática en Internet. Dans *Congreso de Valladolid: Congreso Internacial de la Lengua Española; El español en la sociedad de*

la información. [En ligne]. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/gomez_l.htm

GRICE, H. P. (1979). Logique et conversation. Trad. française de *Communications* (1^{ère} éd. *Logic and conversation*). Dans *Syntax and Semantics*, vol. III, Speech Acts, 1975. Cole P. et Morgan, J.-L. (éds). New York, Academic Press.

GÜLICH, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en "situation de contact". *DRLAV : Revue de linguistique*, p. 34-35 ; 161-182.

GÜLICH, E. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique : description de séquences conversationnelles explicatives. Dans *Le discours. Représentations et interprétations*. Nancy, Presses universitaires de Nancy, p. 71-109.

GUMPERZ J. J. (1982). *Discourse strategies. Studies in interactional sociolinguistics*. Cambridge, C. U. P. Traduction française (1989).

HATCH, E. (1978). *Second language acquisition research*. Rowley, Newbury House.
[En ligne]. <http://education.domaindlx.com/fralica/refer/theorie/theocom/oral/dialo-ral.htm>

ISHIKAWA F. (2001). *L'interaction exolingue : analyse des phénomènes métalinguistiques*.

KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZAJC (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Éd. Du CRP, Université de Sherbrooke, p. 171-198.

KEATING, C.- A. (2000). *Mode de communication et fonctions de travail collectif*. Unité d'enseignement et de recherche, travail, économie et gestion. Télé-université. [En ligne]. [http://benhur.telug.quebec.ca/~keating/COMMUNICATION ET INTERNET.htm](http://benhur.telug.quebec.ca/~keating/COMMUNICATION_ET_INTERNET.htm)

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1986). Nouvelle communication et analyse conversationnelle. *Langue française* no 70, p. 7-25.

- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). *Les interactions verbales*, t. I. Paris, Éd. A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales*, t. II. Paris, Éd. A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1994). *Les interactions verbales*, t. III. Paris, Éd. A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996). L'analyse des interactions, perspectives actuelles. *Le français dans le monde, recherches et applications*,; p. 30-38.
- KERBRAT-ORECCHIONI. (1999). *Notes sur la communication orale*. [En ligne]. <http://www.insa-lyon.fr/Departments/CDRL/environnement.html>
- KERBRAT-ORECCHIONI. (2002). Dialogue. Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil, p. 178-180.
- KERN, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers : effects on quantity and quality of language production. *Modern Language Journal*, no 79 (4), p. 457-476.
- KIDA, T. (2003). Le rôle des indices visuels dans la compréhension discursive en langue seconde. *Marges linguistiques*, no 5, p. 260-285.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- LAM, Y. (2000). Technophilia vs. Technophobia : a preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *La Revue canadienne des langues vivantes*. Volume 56, No. 3, version électronique [Canadian Modern Language Review](#)
- LANCIEN, T. (1998). *Le multimédia*. France, CLE International.

- LAURIER, M. (2001). L'apprentissage des L2 et les TIC : état de la recherche. Dans *L'impact de l'utilisation de l'ordinateur et des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. Actes du colloque du 68^e congrès de l'ACFAS*, Université de Montréal.
- LAURIER, M. et J. VIENS (2000). La familiarisation des futurs maîtres aux technologies de l'information et de la communication. Dans *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Montréal, Éd. Logiques, p. 325-347.
- LEBRUN, M. (2000). *Courants pédagogiques et technologies de l'éducation*. Université catholique de Louvain. [En ligne]. [www.ipm.ucl.ac.be/PluriOrigine/Courants\(2\).PDF](http://www.ipm.ucl.ac.be/PluriOrigine/Courants(2).PDF)
- LEBRUN, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Éd. De Boeck.
- LONG, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. Dans *Input in second language acquisition*. S. M. Gass et C. G. Madden (dir.); Rowley, M. A., Newbury, House Publishers, p. 377-393.
- LÜDI, G. (1991). Construire les mots pour le dire. Dans *Linguistische Interaktionsanalysen*. Max Niemeyer, Tübingen.
- MANGENOT, F. (1996). L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur : un nouveau triangle didactique ? *Actes du colloque Linguaggi della formazione : l'informatica*, IRRSAE Aoste.
[En ligne]. http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/aoste.doc
- MANGENOT, F. (1999). L'intérêt pédagogique des mondes virtuels. *Internet, communication et langue française*. Anis (dir.), Paris, Hermès, p. 92-116.
- MARCOCCIA, M. (1999). La normalisation des comportements sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. *Internet, communication et Internet*. Paris, Éd. L'Harmattan, p. 15-32.

- MATTHEY, M. (1995). Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspectives.), *L'interaction en questions. Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, no 12. Grenoble, Université Stendhal de Grenoble, p. 119-134.
- MEUNIER, L. E. (2000). La typologie des intelligences humaine et artificielle : complexité pédagogique de l'enseignement des langues étrangères dans des environnements multimédia. Dans *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Montréal, Éd. Logiques, p. 211-253.
- MOESCHLER, J. (2001). Pragmatique. État de l'art et perspectives. *Marges linguistiques*, no 1. [En ligne]. <http://www.marges-linguistiques.com/>
- MOESCHLER, J. et A. REBOUL (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris, Seuil.
- MONDADA, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 2. no 1. [En ligne]. <http://alsic.org> ou <http://alsic.univ-fcomte.fr>
- MROWA-HOPKINS, C. (2000). Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 3, no 2, p. 207-223. [En ligne]. alsic.org ou <http://alsic.univ-fcomte.fr>
- NEGRETTI, R. (1999). Web-based activities and SLA : a conversation analysis research approach. Dans *Language Learning and Technology*, Vol. 3, No. 1, p. 75-87. [En ligne]. polyglot.cal.msu.edu/llt/vol3num1/negretti/index.html
- OLMEDO RAMOS, J. (2001). Lengua y escritura en Internet : tres décadas de « redacción » (1971-2001). Dans *Congreso de Valladolid : Congreso Internacial de la Lengua Española; El español en la sociedad de la información*. [En ligne]. http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura.htm

- PANKHURST, R. (1997) La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? *Technocritique*, no 17. [En ligne]. <http://www.cfwb.be/franca/termin/charger/rint17.pdf>
- PANCKHURST, R. (1998a). Analyse linguistique du courrier électronique. Actes du colloque *Les relations entre individus médiatisées par les réseaux informatiques*, GRESICO, Paris, L'Harmattan, p. 47-60.
- PANCKHURST, R. (1998b). Marques typiques et ratages en communication médiée par ordinateur. Actes du colloque *Consortium international de développement en éducation (CIDE) 98*, Rabat, Europa Productions, p. 31-43.
- PANKURST, R. (1999a). Analyse linguistique assistée par ordinateur. Dans *Internet, communication et langue française*. Anis (dir.), Paris, Éd. Hermès, p. 55-70.
- PANCKHURST, R. (1999b). Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel. *Internet communication et langue française*, Anis (dir.), Paris, Éd. Hermès, p. 55-70.
- PÉKAREK-DOEHLER, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 12, p. 3-26.
- PÉKAREK-DOEHLER, S. (2003). Interaction, acquisition, enseignement. *Babylonia*, p. 69-72.
- PICA, T. (1994). Research on negotiation : what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, no 44(3), p. 493-527.
- PICA, T. et C. DOUGHTY. (1985). Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. Dans *Input in second language acquisition*. S. M. Gass et C. G. Madden (dir.); Rowley, M. A., Newbury, House Publishers, p. 115-132.

- PIEROZAK, I. (2000). Les pratiques discursives des internautes. Dans *Le français moderne*, t. LXVIII, no 1, p. 109-130.
- PORQUIER, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. Dans *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*. Université de Neuchâtel, p. 39-52.
- PORQUIER, R. (1984). *Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris, Presses universitaires de Vincennes, Neuchâtel. Centre de linguistique appliquée.
- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- PY, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *D.R.L.A.V : Revue de linguistique*, no 41, (1989), p. 83-100.
- PY, B. (1994). Simplification, complexification et discours exolingue. *Cahiers du français contemporain*. Fontenay/Saint_Cloud, Crédif, p. 89-101.
- PY, B. (1997). La conversation exolingue et la construction de la langue. Dans *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Paris, Éd. P. Lang.
- RUGGIA, S. (2002). Les forums télématiques : espace virtuel d'échange langagier au service de nouvelles stratégies d'apprentissage. *Actes de colloque. Quatrième colloque des usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères*. Université de technologie de Compiègne.
- SACKS, H; E. SCHEGLOFF et G. JEFFERSON (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50/4, p. 696-753.
- SAINT-PIERRE, M. (1998). Une approche pragmatique cognitive de l'interaction personne/système informatisé. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 1, numéro 1, p. 27-36.

- SANTACROCE, M. (1999). Analyse des interactions verbales. [En ligne]. <http://perso.wanadoo.fr/michel.santacroce/html/textesdiv.html>
- SANTACROCE, M. (2000). Analyse du discours et analyse conversationnelle. Dans *Parole et Langage*, CNRS. Éd. M.L.M.S, France. [En ligne]. <http://perso.wanadoo.fr/michel.santacroce/html/textesdiv.html>
- SCHÜTZ, A. (1962). *Collected Papers*, 3 vol., La Haye, M. Nijhoff.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 10, 3, p. 209-231.
- SPERBER D. et D. WILSON (1989). *La pertinence*. Trad. française. Paris, Minuit. Première édition : *Relevance, communication and cognition* (1986). Oxford, Blackwell.
- SPERBER, D. et D. WILSON (1995). *Relevance. Communication and Cognition*. 2^{ième} édition, Oxford : Blackwell.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence : some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans *Input in Second Language Acquisition*, Gass, S. et Madden, C. (dir). Rowley, M.A.: Newbury House Publishers. pp 235-253.
- SUSO LOPÉZ, J. 2001. Discours,
- SWAIN, M. et LAPKIN, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- TRAVERSO, D. (2002). Malentendu. Dans *Dictionnaire d'analyse du discours*, Charaudeau, P et D. Maingueneau (dir.), (2002), p. 360-362.
- TUDININ, V. (2003). *Éléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ? Apprentissage*

des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC), vol. 6, no 2, p. 63-81.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum - awareness, autonomy et authenticity*. London, Longman.

VASSEUR, M.- T. (1987). La collaboration entre les partenaires dans les échanges entre locuteurs natifs et apprenants étrangers : formes, développement, variations. Dans *S'approprier une langue étrangère, Actes du VI^e colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Aix-en-Provence, Didier Érudition, p. 32-54.

VION, R. (1992). *La Communication verbale, analyse des interactions*. Paris, Hachette.

WARSCHAUER, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. [En ligne]. <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW1/NW01.html>

WARSCHAUER, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning : theory and practice. *The Modern Language Journal*, Vol.81, no 4.

WARSCHAEUR, M. (1998) Interaction, negotiation, and computer-mediated learning. [En ligne]. <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>

ZUFFEREY, S. (2003). *Étude des connecteurs pragmatiques fondée sur la théorie de la pertinence. Application à la modélisation du dialogue*. Mémoire. Genève.

annexes

ANNEXE I a

APPEL À PARTICIPATION
À UNE RECHERCHE SCIENTIFIQUEDEMANDE DE SUJETS POUR UNE ÉTUDE
EN ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Nous sommes à la recherche de :

**Étudiants francophones
apprenant l'espagnol****CRITÈRES :**

- ▶ être au niveau d'apprentissage intermédiaire de l'espagnol (ou fin débutant)
- ▶ avoir une scolarité collégiale ou universitaire (en cours)
- ▶ avoir une expérience (au moins 6 mois) avec le clavardage (*chat*)
- ▶ détenir une adresse *Hotmail* pour l'utilisation de MSN (6.1 ou 6.2)
- ▶ être disponible pour 3 sessions de 40 minutes de communication par chat (à distance)
- ▶ L'expérience se tiendra à distance après prise de rendez-vous avec le partenaire d'interaction

Veillez communiquer avec

MARIE BERNIER au [REDACTED]

ou à l'adresse courriel

[REDACTED]
et donner vos nom, âge et heures de disponibilité.

ANNEXE I b

CONVOCATORIA PARA PARTICIPAR EN
UNA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICASOLICITUD DE SUJETOS PARA UN ESTUDIO SOBRE
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Estamos buscando:

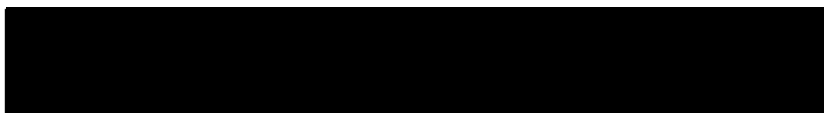
**Estudiantes hispanohablantes que
estén aprendiendo francés****CRITERIOS:**

- ▶ Estar en el nivel de aprendizaje intermedio de francés
- ▶ Tener escolaridad a nivel bachillerato o universitario
- ▶ Tener experiencia en el chat
- ▶ Estar disponible para 3 sesiones de 40 minutos de comunicación por chat
- ▶ El experimento se llevará a cabo en un laboratorio informático de la universidad.

Nosotros podemos asumir los gastos de transporte y de guardería si es el caso.

Por favor comuníquese con

MARIE BERNIER al



ANNEXE II a

**QUESTIONNAIRE RELATIF À LA PARTICIPATION À
L'EXPÉRIMENTATION EN PÉDAGOGIE DES LANGUES UTILISANT
INTERNET**

1. Dans quel groupe d'âge êtes-vous ?

- 18-25
- 26-34
- 35-44
- 45-54
- 55-64
- 65 et +

2. Indiquez le niveau d'instruction le plus élevé que vous ayez atteint.
Encerclez le chiffre qui correspond à la bonne réponse.

- | | |
|--|---|
| diplôme d'études secondaires..... | 1 |
| quelques cours de niveau collégial..... | 2 |
| diplôme d'études collégiales..... | 3 |
| diplôme d'études de premier cycle (BA, BSc...)..... | 4 |
| diplôme d'études supérieures (M.A., DESS, Ph.D.).... | 5 |

3. Quel(s) travail(aux) exercez-vous ?

Soyez spécifique. Par exemple : enseignant au secondaire; vendeuse dans un grand magasin ; secrétaire, etc.

4. Depuis combien de temps utilisez-vous un ordinateur ?

- moins de 6 mois 1
 de 6 mois à 1 an 2
 de 1 an à 2 ans 3
 plus de 2 ans 4

5. Avez-vous à utiliser un ordinateur dans le cadre de votre travail ?

- oui..... 1
 non..... 2

6. Depuis combien de temps naviguez-vous sur Internet ?

- moins de 6 mois 1
 de 6 mois à 1 an 2
 de 1 an à 2 ans 3
 plus de 2 ans 4

7. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à facile** et **4 est égal à difficile** :

Comment évaluez-vous votre **habileté à utiliser la langue espagnole** dans le cadre d'une conversation ?

1	2	3	4
---	---	---	---

8. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à facile** et **4 est égal à difficile** :

Comment évaluez-vous votre **habileté à utiliser la langue espagnole à l'écrit** ?

1	2	3	4
---	---	---	---

9. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à facile** et **4 est égal à difficile** :

Comment évaluez-vous votre **habileté à utiliser un clavier d'ordinateur** ?

1	2	3	4
---	---	---	---

10. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à facile** et **4 est égal à difficile**,

Comment évaluez-vous votre **habileté à naviguer sur Internet** ?

1	2	3	4
---	---	---	---

11. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à peu souvent** et **4 est égal à régulièrement** :

Évaluez votre **fréquence d'utilisation d'Internet**

1	2	3	4
---	---	---	---

12. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à facile** et **4 est égal à difficile** :

Comment évaluez-vous votre **habileté à clavarder** (*chatter*) ?

1	2	3	4
---	---	---	---

13. Sur une échelle de 1 à 4, où **1 est égal à peu souvent** et **4 est égal à régulièrement** :

Évaluez votre **fréquence d'utilisation de sites de clavardage** (*chat*) :

publics (du type *ICQ*)

1	2	3	4
---	---	---	---

privés (du type *MSN*)

1	2	3	4
---	---	---	---

14. Indiquez votre opinion à l'égard de l'énoncé suivant.

Le chiffre « 1 » signifie que vous n'êtes **pas du tout d'accord** avec l'énoncé
le chiffre « 6 » signifie que vous êtes **tout à fait d'accord**; les chiffres de
« 2 » à « 5 » correspondent à des positions intermédiaires.

J'ai le sentiment que l'utilisation d'Internet peut m'aider dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

pas du tout d'accord			tout à fait d'accord		
1	2	3	4	5	6

Merci de votre collaboration.

M. Bernier

Université de Montréal

ANNEXE II b

**CUESTIONARIO RELATIVO A LA PARTICIPACIÓN EN LA
EXPERIMENTACIÓN EN PEDAGOGÍA DE LENGUAS UTILISANDO
INTERNET**

1. ¿En que grupo de edad se encuentra usted?

18-25
26-34
35-44
45-54
55-64
65 et +

2. Indique el nivel de estudios mas alto que haya usted alcanzado
Circulando el número que corresponde a la respuesta correcta

Certificado de estudios secundarios	1
Certificado de preparatoria	2
Algunas materias universitarias	3
Titulo de estudios de primer ciclo (licenciatura, carrera)	4
Titulo de estudios avanzados (Maestría, especialidad, Postrado, doctorado)....	5

3. ¿Qué trabajo ejerce usted?

Sea especifico. Por ejemplo : Profesor de secundaria, vendedor o dependiente en una tienda muy grande, secretaria, etc.

4. ¿Desde hace cuanto tiempo utiliza la computadora?

- menos de 6 meses 1
 de 6 meses a un año 2
 de 1 año à 2 años 3
 Mas de 2 años 4

5. ¿Tiene usted que utilizar una computadora en su trabajo?

- sí..... 1
 no..... 2

6. ¿Desde hace cuanto tiempo navega usted por Internet?

- menos de 6 meses 1
 de 6 meses a un año 2
 de 1 año à 2 años 3
 Mas de 2 años 4

7. En una escala del 1 à 4, donde **1 es igual a fácil** y **4 es igual a difícil** :

¿Como evalúa usted vuestra habilidad para utilizar la lengua francesa en una conversación?

1	2	3	4
---	---	---	---

8. En una escala del 1 à 4, donde **1 es igual a fácil** y **4 es igual a difícil** :

¿Como evalúa usted vuestra habilidad para utilizar la lengua francesa por escrito ?.....

1	2	3	4
---	---	---	---

9. En una escala del 1 à 4, donde **1 es igual a fácil** y **4 es igual a difícil** :

¿Como evalúa usted vuestra habilidad para utilizar un teclado de computadora?

1	2	3	4
---	---	---	---

10. En una escala del 1 à 4, donde **1 es igual a fácil** y **4 es igual a difícil** :

¿Como evalúa usted vuestra habilidad para navegar en Internet?.....

1	2	3	4
---	---	---	---

11. En una escala del 1 al 4 donde **1 es igual a no muy a menudo** y **4 es igual a regularmente** :

Evalúe vuestra frecuencia de utilización del Internet.....

1	2	3	4
---	---	---	---

12. En una escala del 1 à 4, donde **1 es igual a fácil** y **4 es igual a difícil** :

¿Como evalúa usted vuestra habilidad para chatear ?

1	2	3	4
---	---	---	---

13. En una escala del 1 al 4 donde **1 es igual a no muy a menudo** y **4 es igual a regularmente** :

Evalúe vuestra frecuencia de utilización de sitios de chat

publicos (del tipo *ICQ*)

1	2	3	4
---	---	---	---

Privados (del tipo *MSN*)

1	2	3	4
---	---	---	---

14. Indique vuestra opinión sobre el enunciado siguiente

El numero « **1** » significa que usted esta **totalmente en desacuerdo** con el enunciado; el numero « **6** » significa que usted esta **totalmente de acuerdo**; los numeros del « **2** » al « **5** » corresponden a las posiciones intermedias.

Siento que el uso del Internet puede ayudarme en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Totalmente en desacuerdo			Totalmente de acuerdo		
1	2	3	4	5	6

Su nombre : _____

Su no de teléfono : _____

Gracias por su colaboración

M. Bernier
Université de Montréal

ANNEXE III a

LES THÈMES CONVERSATIONNELS

THÈME 1, 1^{ère} session

Se présenter

- prénom, nationalité
- parler de sa profession, de ses études
- parler des raisons pour lesquelles on apprend l'espagnol (ou le français)
- parler de ses projets d'avenir

THÈME 2, 2^e session

Parler de son pays d'origine

- parler de son pays d'origine (nourriture, climat, etc.)
- parler de l'endroit où on habite (décrire son quartier, la maison où l'on vit, les gens avec qui l'on vit, etc.)
- parler d'une fête nationale importante (régionale)

THÈME 3, 3^e session

Parler d'un sujet d'intérêt général

- parler de votre vision de la famille (couple, mariage, éducation, etc.)
- parler de votre vision des rapports hommes/femmes
- parler d'un voyage que vous avez fait

ANNEXE III b

LOS TEMAS DE CONVERSACIÓN

TEMA 1, 1^{era} sesión

Presentarse

- Nombre, nacionalidad
- Hablar de su profesión, de sus estudios
- Hablar de las razones por las cuales aprende español (o francés)
- Hablar de sus futuros proyectos

TEMA 2, 2^{nda} sesión

Hablar de su país de origen

- Hablar de su país de origen (comida, clima, etc)
- Hablar del lugar donde vive (describir su colonia, la casa donde vive, la gente con la que vive, etc.)
- Hablar de una fiesta nacional importante (o fiesta regional)

TEMA 3, 3^{era} sesión

Hablar de un tema de interés general

- Hablar de vuestra visión de la familia (pareja, matrimonio, educación, etc.
- Hablar de vuestra visión de la relación entre hombres y mujeres.
- Hablar de un viaje que haya usted hecho

ANNEXE IV

DESCRIPTION SYNTHÈSE DES HABILITÉS DU NIVEAU INTERMÉDIAIRE
EN FLÉ ET EN ELÉ

Les habiletés conversationnelles nécessaires à l'expérimentation correspondent aux niveaux gradués du **stade intermédiaire en interaction orale**, tel que décrit dans le document *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes* (2000) de l'Université de Montréal. Ainsi, les éléments soulignés devraient-ils être à l'œuvre lors des interactions.

Niveau	INTERACTION ORALE
5	<p>Communication interactive dans des situations prévisibles autour de thèmes familiers :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>phrases simples</u> reliées par <u>mots-liens courants</u> ▪ <u>maintient une conversation</u> et <u>s'assure d'être compris</u> ▪ relate des événements avec le passé usuel ▪ <u>utilise le téléphone pour obtenir et donner des renseignements.</u>
6	<p>Communication interactive dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>conversations simples</u> sur sujets concrets ▪ <u>peut s'introduire dans une conversation de rythme modéré et y participer</u>
7	<p>Communication autonome dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets pour combler des besoins courants dans des contextes connus.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ se fait bien comprendre <u>sans recourir ou en recourant peu à l'interlocuteur</u> ▪ <u>raconte un événement</u> ou <u>rapporte les éléments essentiels d'un fait d'actualité</u> de façon claire ▪ <u>expose</u> les avantages et les inconvénients de deux situations, événements ou contextes <u>pour prendre ou expliquer une décision.</u>
8	<p>Communication autonome dans des situations partiellement prévisibles autour de thèmes concrets ou certains thèmes sociaux pour combler des besoins courants et spécifiques dans des contextes connus :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ compréhension et utilisation d'un vocabulaire assez étendu et <u>suffisamment d'expressions familières</u> pour parler de sujets d'intérêt général ▪ donne <u>son opinion</u>, l'explique et la justifie; ▪ emploie des <u>structures de phrases variées</u> comportant plusieurs erreurs n'entravant que rarement la communication; ▪ <u>utilisation adéquate des temps du passé</u> pour raconter un événement; ▪ <u>tient une conversation au téléphone.</u>

DESCRIPTION SYNTHÈSE DES HABILITÉS DU NIVEAU INTERMÉDIAIRE EN ELÉ

Les habiletés conversationnelles nécessaires à l'expérimentation correspondent aux niveaux gradués du **stade intermédiaire en communication orale**, tel que décrit dans le descriptif du cours **Espagnol I et II**, volet **communication orale** de l'École des langues de l'Université du Québec à Montréal.

Ainsi, les éléments en caractères gras et soulignés devraient-ils être à l'œuvre lors des interactions¹.

COMMUNICATION ORALE
<p>Objectifs généraux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Acquérir un vocabulaire important et <u>décoder un grand nombre de messages dans des situations variées.</u></i> ▪ <i><u>Utiliser l'espagnol dans des situations nouvelles et complexes</u> par le renforcement des éléments fondamentaux de cette langue.</i> ▪ <i>procéder à un renforcement écrit de ce qui a été acquis à l'oral.</i>
<p>Objectifs spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Saluer en espagnol; parler de lui-même, d'elle-même; utiliser des formules de présentation;</u> ▪ exprimer des contraintes et des obligations <u>en rapport avec la vie sociale, familiale, professionnelle et académique;</u> ▪ <u>Exprimer ses goûts; décrire un objet, un lieu ou une personne;</u> ▪ <u>Formuler et décrire des projets futurs réels ou hypothétiques;</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparer des objets, des lieux, des personnes; <u>décrire des actions au présent;</u> ▪ Demander des renseignements sur le lieu et l'heure; demander à quelqu'un de faire quelque chose;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Raconter une histoire <u>en décrivant des actions, des habitudes, des personnes, au présent, au passé composé, au passé simple et à l'imparfait</u>, entre autres; ▪ <u>Décrire des actions quotidiennes au moyen de verbes pronominaux et usuels;</u> ▪ Exprimer l'indéfini en employant les adjectifs et les pronoms indéfinis; ▪ <u>Exprimer une volonté, un souhait, une demande ou une invitation;</u> ▪ Décoder certaines annonces ou documents publics;

¹ Il est à noter que cette grille n'exclut pas les stades présentés plus haut en FLÉ, qui devraient être approximativement les mêmes en espagnol. Il faut plutôt voir que le stade intermédiaire ou fin débutant/intermédiaire prévoit *grosso modo* les mêmes apprentissages dans la langue cible, même s'il existe des différences dans les façons de faire.

ANNEXE V

**ÉTUDE PILOTE :
PRÉSENTATION DU THÈME CONVERSATIONNEL AUX SUJETS**

De : ■	████████████████████ ████████████████████
Objet :	rendez-vous conversationnel
Envoyer :	28 mars 2004 14:21:01

Bonjour à vous deux et merci de votre disponibilité
Hola a todas y gracias por su disponibilidad

Je vous envoie **les thèmes** pour votre conversation
Les mando **los temas** para conversar :

Vous devez vous présenter;
Hay que presentarse;

le thème principal est :
el tema principal es :

PARLER DE SON PAYS D'ORIGINE
HABLAR DE SU PAÍS

Suggestions de pistes
Sugerencias para desarrollar

nourriture, climat; parler de l'endroit où on habite (quartier, maison, les gens avec qui on vit, etc.); parler d'une fête nationale, par exemple.

la cocina: el clima; hablar de su forma de vida (el barrio, y la casa donde vive), la gente con quien vive, etc.; hablar de una fiesta nacional, por ejemplo).

Svp, confirmer la réception de ce message.
Por favor, confirmar la recepción de este mensaje
Merci
Gracias

Marie Bernier
Chercheure
Université de Montréal

Figure 2. Message envoyé aux sujets de l'étude pilote concernant la tâche

ANNEXE VI a

LETTRÉ AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES

Le 19 mai 2004

Faculté des études supérieures
Université de Montréal
Montréal

Objet : *Lettre aux sujets*

Cher participant, chère participante;

Je me nomme Marie Bernier et je suis étudiante au doctorat en enseignement des langues à l'Université de Montréal. Je mène une recherche scientifique sur de nouvelles méthodes pédagogiques en enseignement des langues utilisant la communication par Internet. L'étude vise l'observation de la place que prend le clavardage (*chat*) dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Votre participation à cette étude est précieuse car elle nous permettra d'accroître nos connaissances sur l'utilisation des nouveaux modes de communication en enseignement des langues étrangères.

Le questionnaire que je vous remets s'adresse à tout apprenant francophone de l'espagnol de niveau intermédiaire désireux de participer à la présente recherche. Les questions qu'il comporte permettront d'obtenir des informations sur les profils d'internautes d'apprenants de langues étrangères. Nous vous demandons de répondre aux questions avec sincérité et au meilleur de votre connaissance. Il ne s'agit pas d'un test. Bien entendu, vous n'êtes pas obligé-e de répondre au questionnaire ni, si vous y répondez, de répondre aux questions qui pourraient vous déplaire. Le succès de cette recherche, toutefois, dépend de votre collaboration.

La responsable de la recherche vous assure de la confidentialité de toutes vos réponses. On ne vous demande que votre prénom. Les données ne seront

publiées que codifiées et regroupées dans des ensembles, ce qui rendra impossible l'identification de cas particuliers. Les questionnaires seront numérotés et seules la chercheuse et son assistante auront la liste des sujets et du numéro qui leur aura été attribué. Les informations ne seront en aucun cas ni divulguées ni transmises à d'autres personnes ou organismes.

Si vous avez des questions au sujet de cette étude, vous pouvez communiquer avec Marie Bernier au numéro apparaissant au bas de cette page.

Marie Bernier
Responsable de la recherche

Département de Didactique
Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin
90, ave. Vincent-d'Indy
Montréal (Québec) H2V 2S9
Téléphone : (514) 343-7247

ANNEXE VI b

CARTA DIRIGIDA A LOS SUJETOS

5 de Mayo de 2004

Faculté des études supérieures
Université de Montréal
Montréal

PARTICIPACIÓN A UN ESTUDIO

Estimados participantes;

El estudio para el cual deseamos su participación concierne el estudio de un nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que integra el uso de modos de comunicación por Internet. El estudio se basa en la observación del papel que puede tener el Chat en el aprendizaje de una lengua extranjera. La ventaja que representa su participación en el presente estudio consiste en el crecimiento de los conocimientos que tenemos sobre la utilización de nuevos tipos de comunicación en la enseñanza de lenguas. No hay ningún riesgo, y la experimentación como tal le pide simplemente conversar por el Chat con un locutor nativo de la lengua que usted este aprendiendo. La experimentación no le pide tampoco ningún otro conocimiento en particular. Sin embargo, la condición esencial para participar a este estudio es de tener cierta facilidad en el manejo del teclado de la computadora y una experiencia mínima en conversación por el Chat.

Su participación es enteramente voluntaria. Usted es libre de retirarse del estudio sin ningún perjuicio en cualquier momento, sin tener que justificar su decisión. No obstante, si usted decide de retirarse del estudio, deberá simplemente advertir a la investigadora por correo o por teléfono.

El cuestionario que usted tiene entre las manos es para conocer sus hábitos de utilización del Internet y más específicamente del Chat. Las preguntas que incluye permitirán obtener información sobre el perfil de los internautas. Se le pide responder a las preguntas con sinceridad y con el mejor de sus conocimientos. No se trata de un test. Claro que usted no está obligado(a) a responder al cuestionario y si usted lo responde tampoco está obligado(a) a responder las preguntas que pudieran no gustarle. Sin embargo, el éxito de este estudio depende de su preciosa colaboración. La responsable de la investigación le asegura la confidencialidad de todas las respuestas. En ningún caso se le pide su nombre. Los datos no serán publicados, solo codificados y reagrupados en conjuntos, lo que hará imposible la identificación de casos particulares. Los cuestionarios serán enumerados y solo la investigadora hará una lista de los sujetos y del número que les será asignado. En ningún caso la información será divulgada o transmitida a otras personas u organismos. Si usted tiene preguntas en lo que respecta a este estudio, usted puede comunicarse antes del inicio de la experimentación con Marie Bernier al número siguiente:

(514) 343-7247

Una vez que usted haya terminado de llenar el cuestionario guárdelo en un sobre, ciérrelo y entrégueselo a la persona que se lo haya dado.

Marie Bernier

Responsable de la investigación
Département de Didactique
Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin
90, ave. Vincent-d'Indy
Montréal (Québec) H2V 2S9
Téléphone: (514) 343-7247

ANNEXE VII

PRÉSENTATION DES DONNÉES DU CORPUS CODIFICATION ET ÉLÉMENTS DU CORPUS

A. Codification des informations relatives aux données du corpus

La codification des informations relatives aux données sert deux objectifs :

- 1) assurer la confidentialité des sujets
- 2) faciliter l'analyse en résumant les divers éléments constituant les données conversationnelles : thème, dyade, interlocuteurs.

Ainsi se trouvent regroupées toutes les informations utiles à la reconnaissance des dialogues.

Les thèmes sont numérotés et apparaissent sous l'abréviation T, plus le numéro : T1, T2, T3.

Nous observons le même principe pour les dyades : D1, D2 ... D10.

Les interlocuteurs sont représentés par la première lettre du prénom qu'ils auront donné lors de leur inscription à *MSN Messenger*, précédée du numéro de la dyade, lui-même précédé du numéro du thème.

Ainsi, la séquence **T1, D1M** réfère au THÈME 1, à la DYADE 1 et à l'interlocuteur Mila.

B. Présentation des éléments identificateurs du corpus

En ce qui a trait à la présentation du corpus, nous partons du tableau *Historique des conversations* du logiciel et nous le rebâtissons de la façon suivante :

Aux données **DATE** , **HEURE** , **DE ... À** , **MESSAGE** automatiquement générées par le logiciel, nous rajoutons :

- 1) une colonne pour les **numéros de ligne** qui changent au fur et à mesure de l'alternance des tours de parole. Chaque numéro correspond à un membre de l'échange;
- 2) une colonne pour le **numéro du thème**;

- 3) une colonne pour les **interlocuteurs** : nous regroupons donc les colonnes **DE** et **A** pour n'en faire qu'une seule, que nous nommons **LOC. / INTERLOC.**, puisque les alternances sont repérables par les numéros de ligne;
- 4) et nous renommons **CONVERSATION** la colonne **MESSAGE**.

Exemple :

NO DE LIGNE	THÈME	LOC. / INTERLOC.	CONVERSATION
11	T1	D1M	j'imagine que tu dois découvrir des choses
12	T1	D1G	oui, bien sûr
13	T1	D1G	le rapport entre la théorie du cours et la pratique
14	T1	D1G	et aussi les motivations lorsqu'il y a des changements dans l'organisation
15	T1	D1G	c,est bien intéressant
16	T1	D1G	n'empêche que ça gruge beaucoup de temps...
17	T1	D1M	évidemment
18	T1	D1G	je ne fais pas un vrai verbatim, mais quand même
19	T1	D1M	mais tu connais des apprentissages qui n'en demandent pas ?

Il est ainsi aisé d'extraire de l'ensemble une partie qui serait jugée significative aux fins de l'analyse sans perdre les informations relatives au contexte.

Par exemple, les lignes 15 à 19 :

15	T1	D1G	c,est bien interessant
16	T1	D1G	n'empêche que ça gruge beaucoup de temps...
17	T1	D1M	évidemment
18	T1	D1G	je ne fais pas un vrai verbatim, mais quand même
19	T1	D1M	mais tu connais des apprentissages qui n'en demandent pas ?