



**HAL**  
open science

# L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ?

Sara Álvarez Martínez

## ► To cite this version:

Sara Álvarez Martínez. L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ?. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02019262

**HAL Id: hal-02019262**

**<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02019262v1>**

Submitted on 14 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO): Quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ?

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ, Lidilem, université Stendhal Grenoble 3

## 1. Introduction

Dans cet article nous nous proposons de montrer l'intérêt de l'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) pour étudier un corpus d'interactions synchrones compilées dans le cadre du projet Galanet<sup>1</sup>. Ces interactions sont le résultat de 8 rencontres entre étudiants hispanophones et francophones dans les salons de chat d'une plateforme de formation à distance (la plateforme Galanet [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)), laquelle a été conçue pour pratiquer l'intercompréhension en langues romanes tout en favorisant l'apprentissage de l'espagnol, l'italien, le français et le portugais dans un contexte exolingue. Nous tenons à préciser que par "contexte exolingue" nous faisons référence à l'existence d'asymétries linguistiques entre différents interactants, même s'ils sont tous interlocuteurs non-natifs. En effet, il s'agit de non-natifs avec de fortes différences de compétences qui les conduisent à ne pas les ignorer et à les traiter comme "des problèmes à résoudre" (Porquier & Py, 2004 : 29).

D'abord nous tenons à faire une caractérisation de l'ADMO pour mieux comprendre l'intérêt de cette approche dans le domaine de la didactique des langues. Nous prendrons comme point de repère la définition fournie par sa fondatrice, Susan Herring, pour après nous concentrer sur le contexte d'apparition et les objectifs de cette nouvelle perspective d'analyse. On complétera cette caractérisation en faisant référence aux paradigmes méthodologiques dont les chercheurs en ADMO peuvent se servir pour étudier les différents discours médiés par ordinateur.

Ensuite, nous allons nous pencher sur l'application de quelques-uns des paradigmes de l'ADMO à l'analyse de notre corpus en fonction des deux objectifs que nous nous sommes fixés a priori : d'une part, établir les traits structuraux et interactionnels caractérisant ce type d'interactions et, d'autre part, préciser l'influence du moyen de communication et du contexte pédagogique dans le type de langage employé. On exposera les problématiques et les phénomènes que nous avons pu traiter en recourant aux outils venant de la linguistique textuelle et de l'analyse conversationnelle,

---

<sup>1</sup> Le projet Galanet est un projet européen et interuniversitaire (Socrates – Lingua 2/ 2001-2004) dont l'objectif est de développer une pédagogie de l'intercompréhension en langues romanes (en particulier, l'espagnol, le français, l'italien et le portugais). Il s'agit de stimuler et de promouvoir les interactions et les besoins plurilingues grâce aux potentialités offertes par la proximité linguistique. Les interactions constituant notre corpus ont été recueillies pendant la session Verba Rebus en 2005.

celles-ci étant deux des disciplines qui constituent la base méthodologique de cette approche interdisciplinaire.

Enfin, à partir des résultats de notre analyse, nous précisons les avantages de cette sorte d'échanges pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, cela nous permettra de concrétiser le rapport entre l'ADMO et la didactique des langues afin de donner une réponse à la question formulée dans le titre de cet article.

## **2. Caractérisation de l'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO)**

### **2.1 Définition**

Avant d'entrer plus précisément dans le thème de l'application de l'ADMO à l'étude de notre corpus, il nous paraît important de rappeler la définition que Susan Herring, la fondatrice de cette approche, avait déjà proposé en 2001 :

*The Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA) is a specialization within the broader interdisciplinary study of computer-mediated communication (CMC), distinguished by the focus on language and language use in computer networked environments, and by its use of methods of discourse analysis to address that focus (Herring, 2001: 612).*

Marta Torres i Vilartasana (2001), une des disciples de Susan Herring, présente une vision complémentaire de celle de la fondatrice en disant que "l'ADMO est l'étude des manifestations pragmatique-linguistiques propres de la communication médiée par ordinateur". Cette définition ainsi que celle citée précédemment renvoient à un concept important dans le domaine de l'ADMO : celui de la communication médiée par ordinateur (CMO). Cette notion fait référence à toutes les interactions synchrones ou asynchrones produites à travers l'ordinateur<sup>2</sup>.

Les deux définitions que nous avons soulignées mettent en évidence le fait que l'ADMO constitue un sous-domaine dans les recherches sur la communication médiée par ordinateur dont le but consiste à analyser les propriétés linguistiques, pragmatiques et discursives de ce type d'interactions en utilisant des outils venant de la linguistique et, plus particulièrement, de l'analyse du discours dans sa version américaine.

### **2.2 Contexte d'apparition et objectifs de l'ADMO**

Herring (2001 :15) estime que l'ADMO en tant que ligne de recherche est apparue il y a environ 20 ans. En effet, on peut dire que la base de cette perspective était déjà en germe dans les études

---

<sup>2</sup> Nos interactions font partie de la CMO dans un contexte pédagogique. On pourrait donc parler de *communication pédagogique médiée par ordinateur*, celle-ci étant une dénomination que nous avons adaptée à partir du concept de communication pédagogique employé par Crinon, Mangenot & Georget (2002 :72) et par Vidal (1997 :179).

menées par Murray (1985 et 1988) et par Eklundh (1986) au milieu des années 80. C'est dans cette période qu'on assiste à une divulgation de l'ordinateur et d'Internet et, par conséquent, à une prolifération des modalités et des contextes de communication. Ces aspects vont entraîner non seulement un intérêt de plus en plus important pour la CMO (ou les interactions en ligne), mais aussi la révision des théories et des méthodes "classiques" traditionnellement appliquées à l'étude des interactions verbales (Jonsson, 1998). En effet, il faut souligner que les spécificités du contexte de production et la diffusion croissante des interactions en ligne appellent à l'élaboration d'un nouveau cadre d'analyse, laquelle implique une reconstruction des présupposés traditionnels de la dynamique de la communication ainsi qu'une création de systèmes alternatifs. À ce propos, Carpi (2002) affirme :

*Le contexte virtuel nous oblige à reconsidérer la validité des critères linguistiques utilisés traditionnellement, car la perception proxémique et temporelle de l'interaction, telle que nous l'avons connue jusqu'il y a une dizaine d'années, montre de profondes modifications.*

Cette nécessité méthodologique explique que les phénomènes du discours médié par ordinateur soient abordés selon différentes perspectives, parmi lesquelles on trouve la sociolinguistique, la pragmatique, l'analyse conversationnelle, la linguistique textuelle, l'anthropologie... C'est dans ce contexte que les bases de l'ADMO se sont forgées en montrant un de ses traits fondamentaux qui est l'interdisciplinarité. C'est pourquoi Herring (2001) parle d'une approche globale dont les objectifs fondamentaux sont :

- a) la description et la classification des nouvelles formes discursives qui se sont forgées dans les contextes de la CMO ;
- b) la réflexion pour mieux comprendre les effets de la médiation de l'ordinateur sur le langage et la communication humaine ;
- c) l'étude du discours médié par ordinateur pour s'approcher d'autres phénomènes, comme par exemple, la cognition, l'apprentissage, l'identité, la dynamique de groupe, les communautés culturelles ou les changements linguistiques.

Par ailleurs, on peut dire que l'intérêt des études qui s'insèrent dans l'ADMO réside dans le caractère et la diversité des possibles domaines d'application de ses résultats. En effet, l'ADMO peut contribuer au développement des nombreux champs de recherche parmi lesquels il faut nommer :

- la linguistique générale, car elle met en évidence la nature des nouveaux registres qui font partie de la communication au quotidien ;
- la pragmatique, car elle met au jour de nouveaux mécanismes d'interaction linguistique ;
- la linguistique textuelle, pour ce qu'elle apporte à la définition des nouveaux genres textuels ;

- la linguistique appliquée, aussi bien dans le monde éducatif (afin d'améliorer l'enseignement à distance) que dans le domaine de l'ingénierie linguistique (pour envisager comment les personnes interagissent entre elles et avec les ordinateurs), ou encore dans la politique communicative ou du discours des pages web (Torres i Vilartasana, 2000).

Comme nous allons le voir plus bas, notre étude s'insère dans la ligne de recherche de l'ADMO appliquée à la linguistique textuelle ainsi qu'à la linguistique appliquée, en particulier à la didactique des langues étrangères à distance.

### 2.3 Paradigmes méthodologiques de l'ADMO

Comme nous l'avons dit précédemment, l'ADMO est une approche globale dans le sens où elle adopte les paradigmes méthodologiques venant d'autres disciplines comme la linguistique textuelle, l'analyse conversationnelle, l'analyse critique du discours, la sociolinguistique interactionnelle et la pragmatique. Ce fait nous amène à la considérer comme une approche interdisciplinaire qui s'est forgée pour rendre compte de la complexité du domaine de la CMO. Ceci explique une certaine fragmentation de son étude comme on peut le voir dans le tableau 1 qui récapitule les problématiques et principaux phénomènes pris en compte par l'ADMO<sup>3</sup>.

Discipline	Problématique	Phénomènes
Linguistique textuelle	Classification et description de textes	Genres discursifs, organisation schématique, cohésion, etc.
Analyse conversationnelle	Interaction comme négociation	Tours de parole, séquences, rôles, thématiques, etc.
Pragmatique	La langue comme activité	Actes de parole, pertinence, courtoisie, etc.
Sociolinguistique interactionnelle	Le rôle de la société dans l'interprétation de la culture	Genres verbaux, styles discursifs, malentendus, etc.
Analyse critique du discours	Le discours : lieu où le pouvoir et la signification sont négociés	Transitivité, présupposition, intertextualité, contrôle conversationnel, etc.

**Tableau 1** - Paradigmes méthodologiques de l'ADMO.

Prenant comme point de référence le tableau 1, il s'avère que l'ADMO ne constitue pas une seule méthode, mais une série de méthodes qui traditionnellement ont été utilisées pour analyser des textes écrits et des conversations<sup>4</sup>. Le chercheur choisit parmi ces méthodes les outils qui lui permettent d'analyser son corpus et, par conséquent, de répondre aux questions formulées dans la problématique. C'est ainsi que nous pouvons dire qu'il s'agit d'une méthode éclectique. En effet,

<sup>3</sup> Tableau adapté à partir de Herring (2004 :22).

<sup>4</sup> Cela explique le dilemme face auquel se trouve une partie importante de la littérature sur la CMO : le caractère hybride entre l'oral et l'écrit de ce genre d'échanges linguistique. A ce propos nous conseillons, Gadet, F. (2005)

cette approche a beaucoup de points en commun avec *l'analyse du discours-en-interaction* (ADI)<sup>5</sup> proposée par Kerbrat-Orecchioni (2005) dans le sens où l'ADI se caractérise aussi par un métissage théorique qui est tout à fait nécessaire pour rendre compte du *discours-en-interaction*. À l'instar de Kerbrat-Orecchioni nous estimons qu'il "*semble plus intéressant et rentable de concilier ce qui est conciliable, et de voir le parti que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents*" (2005 : 21).

En reprenant les paradigmes de l'ADMO, il faut souligner que cette analyse se réfère à différentes théories sur le discours et la CMO non seulement pour les prendre en considération mais aussi pour les tester. En fait, l'ADMO devra s'adapter, d'un côté, au type de CMO et, d'un autre côté, aux intérêts des chercheurs.

Dans notre cas (l'étude des interactions synchrones en ligne), nous avons utilisé des outils que fournissent l'analyse conversationnelle et la linguistique textuelle sans oublier le cadre de la didactique des langues. Ce choix méthodologique est lié à deux raisons fondamentales :

1. les points en communs qu'entretient ce type d'interactions avec la conversation ;
2. les objectifs fixés a priori ainsi que nos intérêts comme chercheurs (cf. Introduction : a) établir les traits structuraux et interactionnels caractérisant ce type d'interactions et b) préciser l'influence du moyen de communication et du contexte pédagogique dans le type de langage employé.

### **3. Application de l'ADMO à l'analyse des interactions synchrones en ligne**

Nous venons de développer la méthodologie dont nous avons fait usage pour analyser une série d'interactions synchrones en ligne dans un contexte pédagogique. Désormais nous allons nous pencher sur ce que ce type d'analyse nous a permis de repérer dans notre corpus. En effet, l'application de l'ADMO à l'étude de nos interactions a rendu possible la caractérisation de la dynamique interactionnelle ainsi que celle de la morphosyntaxe propres à ces échanges. Nous allons donc aborder ces aspects en recourant à des exemples extraits de notre corpus<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> L'analyse de *discours-en-interaction* a pour objet les conversations et autres formes d'interactions verbales. Kerbrat-Orecchioni (2005: 14) utilise l'expression *discours-en-interaction* -faisant allusion à l'expression anglaise *talk-in-interaction*- pour désigner les divers types de discours qui sont produits dans un contexte interactif, parmi lesquels l'auteur inclut aussi les chats. En effet, on pourrait considérer l'ADI comme la version européenne des idées qui avaient été développées pendant les années 80 dans le contexte américain et qui ont constitué la base de l'ADMO. C'est pour cela que, même si jusqu'à présent nous avons adopté l'ADMO, nous envisageons l'idée de tester cette autre perspective plus récente pour l'étude des interactions en ligne dans de futures recherches.

<sup>6</sup> Les exemples que nous allons citer pour exemplifier les différents phénomènes n'ont pas été corrigés dans le but de respecter l'authenticité du corpus.

### 3.1 Caractéristiques interactionnelles

En ce qui concerne les caractéristiques interactionnelles repérées, nous allons nous concentrer sur trois d'entre elles : les stratégies régulatrices de l'alternance des tours de parole, les stratégies de rétroalimentation et les stratégies de la conversation exolingue. Nous tenons à préciser que ce choix est directement lié au fait que celles-ci sont, d'après nous, les plus intéressantes du point de vue de la didactique des langues.

#### 3.1.1 Stratégies régulatrices de l'alternance des tours de parole

D'abord il faut souligner que, même si ces interactions ont eu lieu dans un espace de communication synchrone en ligne (le chat) et, par conséquent, c'est le software qui gère la distribution des tours de parole, nous avons pu vérifier que les participants utilisent plusieurs stratégies dans le but de réguler leurs interventions. Parmi celles-ci on pourrait nommer :

a) l'adressivité (terme proposé par Werry, 1996). Cette stratégie consiste à mentionner le nom du destinataire dans l'intervention qu'on lui adresse. Celle-ci est très utile quand il y a plusieurs conversations qui se déroulent en même temps. De cette façon, on octroie une certaine cohérence interactive à l'échange. Voyons, par exemple, l'extrait n° 1.

(1)

Alberto: No sabía eso, *Caterina*

Caterina: pues ya lo sabes, *Alberto*

Mara: entonces muy bien!!hasta ahora sé muy poco de portugués, palabras aprendidas de canciones y unos cantos de la joda da capoeira

Beatriz: alors qu'est ce que vous faites en cours voyons si je peux suivre en parallèle

Rebeca: Lorca decía que las procesiones de encapuchados y las procesiones en general tenían duende. El duende es la tragedia, el dolor, el misterio que en el fondo nos gusta, *Alberto*

(VerbaRebus\_30\_03\_2005\_Amarillo\_1540\_ChatRecreo)

b) les marqueurs de contact. Par marqueurs de contact on fait référence aux mots ou expressions qui permettent d'attirer l'attention du destinataire pour lui indiquer que nous allons prendre le tour de parole. Dans notre corpus, le marqueur le plus fréquent est *oye* (voir exemple 2), mais on utilise aussi *mira*, *escucha* ou même *eh*.

(2)

Emma: *oye*, tenia que hablar contigo y con Marie

(VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Rojo\_1558\_Encuentro4Cuento)

Marc: *Oye* Elodie, tu loleas mucho, no?

(VerbaRebus\_07\_03\_2005\_Azul\_1552\_EjercicioVocabulario)

Beatriz: *oye* chicos que estamos haciendo en clase estoy un poco despistada y Antonio no ha venido???

(VerbaRebus\_30\_03\_2005\_Amarillo\_1540\_ChatRecreo)

c) les interrogatives interpellatives. La fonction de ce type d'interrogatives consiste à impliquer activement l'interlocuteur dans la conversation. Or, elles permettent aussi de marquer la fin de l'intervention et donc la cession du tour de parole. De plus, l'interlocuteur peut s'en servir pour renforcer son argumentation. Comme on peut voir dans (3), les interrogatives interpellatives les plus employées sont *¿verdad?* et *¿no?*.

(3)

Mara: Jessica estoy en España para aprender español!!Pero si quereis hablo en italiano no hay ni unitaliano en el chat ahora *verdad?*

(VerbaRebus\_30\_03\_2005\_Amarillo\_1540\_ChatRecreo)

Elysabeth: Bueno, sino, aburrimiento se dice "ennui", entonces podriamos decir "qu'est-ce qu'on s'ennuie", pero en realidad no se usa mucho...

Elysabeth: *no?*

(VerbaRebus\_04\_04\_2005\_Azul\_1608\_Encuentro2Emoticonos)

d) connecteurs pragmatiques. Même si on sait que la fonction des connecteurs pragmatiques est principalement métadiscursive dans le sens où ils octroient de la cohésion au discours électronique, il s'avère que dans notre corpus les interlocuteurs se servent aussi très fréquemment de ces connecteurs pour prendre le tour de parole. Les connecteurs les plus utilisés pour cette fonction sont: *bueno, bien* et *pero*.. L'exemple (4) est très représentatif à ce propos car on peut voir comment Rosa et Beatriz se servent de *bueno* pour interrompre le discours et ainsi s'approprier le tour de parole :

(4)

Emma: Contigo queria yo hablarç

Rosa: *Bueno*, esto está empezando a llenarse

Emma: hablar, perdon

Rosa: Vamos a organizarnos

Marie: Hola Alberto!!

Beatriz: j'ai enfin trouvé qq'l qui s'appelle comme moi

Elysabeth: Hola Mari!!

Marie: Hola Elysabeth ;-))

Elysabeth: cuanta gente aqui!!

Marie: Antonio qué tal??

Marie: Emma, yo tbién querria hablar contigo ;-)

Beatriz: *bueno* qual es el tema del chat

Antonio: hola molt bé gràcies i tu? estás hecha polvooooooç?

Marie: Merci Jennifer!! tu m as sauve la vie!!

Rosa: *Bueno*, Marie y Emma, mejor habláis en privado, ;-)

(VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Rojo\_1558\_Encuentro4Cuento)

### 3.1.2 Stratégies de rétroalimentation

Même s'il n'est pas facile de faire apparaître dans le chat des stratégies de rétroalimentation, car celles-ci sont normalement non-verbales dans la communication orale, nous avons repéré quelques moyens par lesquels les interlocuteurs peuvent indiquer leur coopération dans le développement du discours et ainsi leur intention de prendre l'initiative dans l'échange. Or, l'influence du moyen de communication implique que ces stratégies soient principalement des conventions textuelles, comme *si* et *ok*, tel qu'on peut le voir dans les exemples 5 et 6 :

(5)

Rosa: Bien, *me escuchais un momentito?*

Marie: aliiii!!

Alice: *Si*

Marie: *si!!*

Rosa: *Y los demas?*

Antonio: *si si*

Rosa: Alberto?

Jennifer: *si :)*

Rosa: Xavier?

(6)

Rosa: Para mas claridad, vamos a hacer grupos5.

Rosa: OK?

Jennifer: *ok*

Marie: vale!

Rosa: Chat rojo/

Elysabeth: Estoy aqui!

Alice: *ok*

Magali: *Ok*

Xavier: *ok*



Alberto: *sí*

(VerbaRebus\_04\_04\_2005\_Rojo\_1559\_Encuentro2Emoticonos)

Marie: coucou ely!!

Marie:] coucou15.

Elysaabeth: *ok!*

(VerbaRebus\_04\_04\_2005\_Rojo\_1559\_Encuentro2Emoticonos)

Par contre, outre ce type de stratégies, il faut aussi souligner le rôle des émoticônes, lesquels servent aussi à renforcer la présence de l'interlocuteur et, par conséquent, à assurer le bon fonctionnement du canal de communication. Ils ont donc une fonction phatique (voir dans l'exemple 4, la deuxième intervention de Marie et dans l'exemple 5, l'intervention de Jennifer), et dans ce sens ils peuvent être interprétés comme des stratégies de rétroalimentation.

On peut aussi remarquer un intérêt constant pour la présence ou l'absence des participants. Ce phénomène est lié au désir de "devenir visible" pour transmettre la prédisposition de collaborer dans la conversation. On peut donc interpréter les questions du type *Estás ahí ?*, *Vous êtes là ?* ou encore des commentaires comme *Je ne sais pas si Marie et Alberto sont là* (voir exemple 7) comme des stratégies de rétroalimentation :

(7)

Rosa: Hola Marie

Rosa: Marie ¿estás ahí?

Marc: Hola

Marc : Vous êtes là ?

Rosa: Si

Rosa: Yo estoy aquí

Marc: Hola Rosa, yo tb estoy aqui

Marc : Y'a du nouveau dans le forum ?

Marc : Je ne sais pas si Marie et Alberto sont là

Alberto: yo sí que estoy

(VerbaRebus\_07\_03\_2005\_Azul\_1552\_EjercicioVocabulario)

### 3.1.3 Stratégies spécifiques de la conversation exolingue

Nous arrivons enfin aux stratégies spécifiques de la conversation exolingue, qui sont d'après nous les plus intéressantes pour l'exploitation de ce type d'échanges dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Tout d'abord il faut souligner que, du fait que ces interactions se déroulent dans un contexte exolingue, les interlocuteurs doivent exploiter au maximum les secteurs du code linguistique qu'ils partagent avec d'autres participants et, bien sûr, il est très fréquent que ces interlocuteurs utilisent la langue du non-natif ou du partenaire faible. Alors, même si un des principes fondamentaux du projet Galanet est de pratiquer l'intercompréhension, cela n'empêche pas qu'il y ait des conversations monolingues, soit pour assurer le succès de la conversation, soit parce qu'une des motivations les plus intéressantes que suscite la plateforme Galanet est de pratiquer la langue cible avec des natifs. Cette dynamique interactionnelle joue en faveur d'une co-construction du discours et d'une coopération pédagogique.

Parmi les stratégies de la conversation exolingue les plus pertinentes, on a constaté une forte présence de sollicitations, facilitations, réparations et reformulations paraphrastiques.

En ce qui concerne les **sollicitations**, à l'instar de Vasseur (2001), nous considérons qu'il s'agit d'une initiative interactionnelle qui comporte de nombreux enjeux acquisitionnels. Dans notre corpus, les sollicitations repérées peuvent être liées à la tâche prévue pour chaque rencontre (exemple 8), ou bien elles n'ont pas de lien avec la tâche mais présentent une visée acquisitionnelle (exemple 9).

(8)

Magali: Alguien asbe cómo se dice "*pica.pica*", en *gfrancés*  
 Elodie: Alors là...  
 Elodie: qu'est ce que ça veut dire?  
 Marie: dans quel contexte Magali! [...]  
 Magali: *Es una comida muy ligera, con cosas de aperitivos, canapés o tapas*  
 Elodie: "*des amuse-bouche*"?  
 Marie: *ça serait grignoter*  
 Magali: OK.  
 Marie: mais dans ma famille on dit '*qu'est ce qu'on pique ce soir?*' mais je crois qu'on l'utilise que dans le sud de la France  
 Elodie: oui, je pense parce que nous dans l'ouest on ne pique pas!! on mangeoit, on festoie!!

(VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Amarillo\_1614\_Encuentro4Cuento)

(9)

Alberto: no nos estamos yendo por las ramas?  
 Elysbeth: *las qué????!!!! ; -)*  
 (...)  
 Alberto: o sea, creo que en francés se dice "peur [*\*pour\**] les branches"  
 Alice: las que Alberto  
 Alice: ???  
 Rebeca: *Irse por las ramas es desviarse del tema*  
 Alice: Hablamos de la puntualidad...,  
 Elysbeth: entiendo "rama" (=branches, en efcto) pero no entiendo la expresion

(VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Rojo\_1558\_Encuentro4Cuento)

Ces deux exemples sont issus d'une même rencontre où les participants discutent de l'importance des aspects culturels dans l'enseignement / apprentissage d'une langue à partir de la réflexion suscitée par la lecture d'un conte, dont l'objectif est de mettre en évidence qu'une bonne compétence langagière ne suffit pas si on veut être un bon interlocuteur en langue étrangère. Dans le premier fragment l'aspect culturel qu'on est en train de développer est la gastronomie et les habitudes culinaires des pays des interlocuteurs (la France et l'Espagne). Dans ce contexte Magali fait référence à l'expression espagnole *pica-pica* afin d'en connaître la traduction en français. Par contre, la sollicitation d'Elysbeth dans (9) n'a rien à voir avec le sujet qui accapare l'attention à ce moment de la conversation (la conception du temps par les Espagnols et les Français). En effet, la demande de clarification se centre sur l'expression *irse por las ramas* utilisée par Alberto pour avertir les autres de la dispersion thématique qui est en train de se développer dans la conversation. Dans les deux cas on assiste à une décontextualisation car les locuteurs extraient deux éléments linguistiques (*pica-pica* et *irse por las ramas*) de leur contexte d'occurrence originel en passant de l'usage à la mention dans une séquence latérale. Dans (8) on pourrait aussi parler de recontextualisation car Marie et Elodie insèrent l'élément sollicité (*pica-pica*) dans un nouveau contexte, en produisant ainsi ce que Porquier & Py (2004 :35) appellent un "cycle de contextualisation".

Comme dans les exemples que nous avons vus, la plupart des sollicitations ont pour réponse une **facilitation**, celle-ci étant une des différentes modalités spécifiques de la collaboration conversationnelle. Dans nos interactions les facilitations se présentent essentiellement à travers la traduction ou la définition des mots problématiques afin de fournir une clarification au partenaire faible pour qu'il puisse suivre la conversation. Voyons un exemple représentatif :

(10)

Elodie: *que significa "gracioso"?*

Emma: drôle, rigolant

Magali: Buena pregunta Elodie, para los "faux amis«

Marie: Il faut dire que Dunkerque, c'est perdu...

Emma: *c'est quoi en français "gracieux"?*

Elodie: si, creo que significa gracieux, charmant! merci Emma!

Emma: ça existe?

Elodie: Qu'est ce qui existe? "gracieux"? oui!

Emma: de rien, merci à toi aussi!!

(VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Amarillo\_1614\_Encuentro4Cuento)

Comme dans (10), dans la plupart des cas repérés, il s'agit plutôt d'une hétéro-facilitation dont le but est d'aider l'alloglotte à décoder un mot ou une expression inconnus. Or, cette facilitation peut être effectuée soit par un locuteur natif soit par un locuteur non-natif avec une très bonne compétence communicative en langue étrangère. Cela nous conduit à parler de conversation exolingue entre interlocuteurs non-natifs. De même, ce contexte exolingue implique une très fréquente alternance entre les rôles de partenaire fort et de partenaire faible en fonction de la langue que les interlocuteurs adoptent comme langue dominante pendant l'échange.

En ce qui concerne l'abondance des traductions constituant la plupart des facilitations, il s'avère que la nécessité de s'exprimer rapidement afin de continuer à être pertinent dans la conversation fait de ce mécanisme un de ceux préférés par nos interlocuteurs. En effet, la traduction permet de lutter, d'un côté, contre le facteur *scroll*<sup>7</sup> et, d'un autre côté, contre l'apparent désordre des interventions dont la cause fait surtout référence à la distribution des tours de paroles "imposée" par le système.

Par ailleurs, la **reformulation paraphrastique** constitue aussi une autre stratégie cruciale pour transmettre des facilitations. Celle-ci consiste à dissiper l'incertitude autour d'une question exigeant normalement la participation de plusieurs interlocuteurs, lesquels apportent différentes pistes jusqu'à obtenir ce que l'on pourrait considérer comme l'interprétation finale, c'est-à-dire la résolution de la sollicitation exposée.

L'exemple (8) montre une reformulation paraphrastique autour de l'expression *pica-pica* dont la signification est le résultat de cinq interventions chacune apportant quelques détails intéressants : *comida muy ligera, con cosas de aperitivos, canapés o tapas, amuse-bouche, grignoter, qu'est-ce qu'on pique ce soir ?, on mangeoit, on festoie !.*

---

<sup>7</sup> Le facteur *scroll* fait référence au mouvement par lequel les messages disparaissent par la partie supérieure de l'écran au fur et à mesure que d'autres interventions sont envoyées.

Enfin nous allons aborder **la réparation** pour indiquer la possibilité qu'ont les interlocuteurs d'identifier dans la conversation un élément problématique pour le corriger), laquelle est aussi en rapport avec la facilitation en ce sens qu'elle permet de reprendre une réplique pour en modifier les effets où la forme (Alber & Py, 1985). La réparation est donc un procédé qui a pour effet de focaliser la forme pertinente sur laquelle pourra s'effectuer le travail acquisitionnel (Gajo & Mondada, 2000 : 140). Dans notre corpus ces éléments réparables surgissent à partir d'auto-facilitations (voir *bouquet* en 11) ou d'erreurs (voir *no me recuerdo* ou *porter* en 11) qui sont corrigés par le locuteur expert. On parle alors d'une hétéro-réparation, qui se présente dans la plupart des cas soit entre parenthèses, soit entre guillemets, dans l'intervention qui suit celle où on a repéré l'élément à corriger.

(11)

Elodie: pienso que es porque hace un "*bouquet*" de flores que no tiene un buen número de flores

Elysabeth: nunca he oído hablar de eso

Rosa: Elodie va por buen camino . . . (*bouquet: ramo*)

Jennifer: si hay algo así pero no me recuerdo exactamente

Rosa: ("*no me acuerdo*") ;-) [...]

Elodie: en este país deben ofrecer flores con número par sino va a *porter*" mala suerte [...]

Elysabeth: Elodie, *porter=llevar*

(*VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Rojo\_1558\_Encuentro4Cuento*)

Dans (11) il y a trois éléments réparables (*bouquet*, *no me recuerdo* et *porter mala suerte*) qui reçoivent des hétéro-réparations (*ramo*, *no me acuerdo* et *llevar mala suerte*) de la part de deux partenaires forts dont un natif (Rosa) et l'autre non-natif (Elysabeth). Il est intéressant de remarquer que les formes utilisées par le locuteur expert pour faire identifier à l'apprenant la forme pertinente apparaissent souvent entre parenthèses. Cela montre la volonté du partenaire fort de ne pas vouloir interrompre le discours principal. C'est pourquoi Rosa opte pour l'introduction d'un niveau métalinguistique. En plus, pour éviter de possibles problèmes de menaces de face, les réparations sont accompagnées très fréquemment de smileys comme ;- ) ou :- ) dont la fonction est d'atténuer l'effet négatif qu'une correction pourrait provoquer chez un apprenant timide, fier, ou tout simplement un peu susceptible, même s'il existe un contrat didactique entre les deux.

L'exemple suivant est vraiment révélateur de l'existence de ce contrat didactique, lequel permet aux interlocuteurs d'attribuer à leur interaction un projet d'apprentissage et de définir leurs relations intersubjectives en termes d'enseignant /apprenant ou d'expert/novice (Gajo & Mondada, 2000 :157).

(12)

Mara : *j'amerai parler français couramment!*

Mara: *ops...couramment*

Elysabeth : j'ai aussi étudié le catalan pendant deux ans, puis le portugais pendant un an (quand j'étais en galice)... Le français est une langue assez difficile : je pense que c'est la plus difficile des langues latines/romanes

Elysabeth : *on dit : j'aimerais*

Mara : peut-être, surtout la *gramatique*, et je ne me rappelle plus les accents

Elysabeth : En Galice, j'ai aussi appris un peu de galicien (c'est très proche du portugais et de l'espagnol) et, comme je vivais avec des italiens, je comprends assez bien l'italien, mais pour le parler c'est différent!!

Elysabeth : \*gramatique= grammaire

Elysabeth : *Si tu ne comprends pas quelque-chose, demande-moi!*

Mara : Pour ça, pour moi c'est le même chose et l'espagnol m'influence beaucoup maintenant

Elysabeth : Si tu veux, tu pourrais aussi me parler en italien, comme ça je peux aussi apprendre un peu...Tu veux dire que ça te créé des interférences entre le français et l'espagnol?

Elysabeth : *tu comprends "interférences"?*

(VerbaRebus\_30\_03\_2005\_Amarillo\_1540\_ChatRecreo)

Dans (12) on voit bien que c'est Elysabeth (d'origine française) qui assume le rôle de locuteur expert. Les interventions *Si tu ne comprends pas quelque-chose, demande-moi !* et *tu comprends interférences ?* sont très indicatives de la volonté facilitatrice de Elysabeth. Par ailleurs, on assiste à une série d'hétéro-réparations (5 : 223, 226) face auxquelles Mara (d'origine italienne) n'est absolument pas gênée. En effet, à travers celles-ci Elysabeth réalise un "putch énonciatif" (cf. De Pietro, Matthey et Py, 1989 : 107) en se glissant à la place de l'alloglote (en 5: 223) et, ce faisant, elle souligne le rôle pédagogique de son énoncé.

## **3.2 Caractéristiques morphosyntaxiques**

En ce qui concerne les caractéristiques morphosyntaxiques, nous aimerions insister sur la deixis, l'ordre pragmatique de la phrase, la syntaxe enchaînée et les connecteurs, car on estime qu'elles sont les caractéristiques les plus pertinentes du point de vue de la didactique des langues.

### **3.2.1 La deixis**

Concernant la deixis, il faut dire que notre corpus révèle un usage constant de cinq éléments déictiques qui sont: *lo, eso, yo, aquí et ahora* (trad. : *le, ça, je, ici et maintenant*). Les pronoms *lo* et *eso* sont normalement employés comme des déictiques anaphoriques faisant référence soit à un seul terme ou à une seule expression, soit à toute une partie du discours. Cette abondance des anaphoriques est liée à une volonté de vouloir communiquer rapidement et d'éviter ainsi d'éventuelles répétitions. L'importance de ces deux déictiques réside dans le fait d'octroyer de la cohésion à un discours collectif fortement fragmenté et interrompu. Voici un exemple :

(13.a)

Rosa: Vamos a trabajar sobre el cuento ¿lo tenéis?

Natalia: si

Xavier: si

Natalia: y q tenemsoq hacer exactamente?

Emma: hola

Elodie: hola todos!

Marie: bueno qué hacemos?

Emma: *eso eso*

(VerbaRebus\_13\_04\_2005\_Amarillo\_1614\_Encuentro4Cuento)

Pour ce qui est de l'usage du centre déictique personnel, spatial et temporel *yo, aquí, ahora*, il faut dire que ces autres éléments déictiques révèlent l'orientation subjective à partir de laquelle s'organisent les expressions déictiques. Ce type de communication, ainsi que la communication

orale, montrent une présence constante et explicite de la première personne du singulier (*yo*). De plus, cette forme ajoute des valeurs pragmatiques importantes au discours. En effet, cet usage constant de *yo* peut être considéré comme une stratégie rhétorique d'intensification ou d'atténuation. On peut dire que cette apparition réitérative du pronom de la première personne est une manifestation de la construction de l'image de soi ou de la protection de celle-ci dans la conversation (voir exemple 13b) :

(13.b)

Alberto: No sé si en Francia teneis las obras de teatro de Shakespeare traducidas

Alberto: al francés

Rosa: sí

Alberto: *yo* estoy leyendo una para mi carrera de Filología inglesa

Rosa: *Yo* me acuerdo que antes sabía más inglés que francés, estuve en Irlanda una temporada, pero desde que estoy en Francia tengo el chip francés y la verdad es que cuando no practicas una lengua, malo . . .

[...]

Alberto: *Yo* más o menos a las 12 me iré a dormir

Rosa: *Yo* creo que también voy a desconectar

(VerbaRebus\_07\_03\_2005\_Azul\_1552\_EjercicioVocabulario)

### 3.2.2 L'ordre pragmatique de la phrase

Une autre des caractéristiques morphosyntaxiques fait référence à l'ordre pragmatique de la phrase. Celui-ci renvoie à un ordre psychologique ou subjectif plutôt que logique. Cet ordre est déterminé par les besoins d'information tout au long de l'interaction ainsi que par l'intention de l'interlocuteur. Nous avons constaté une tendance à la dislocation à gauche, comme dans (14), dans le but de donner de l'emphase à l'élément initial.

14.

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

Rosa: ¿Alguien nos puede decir que significa ese dicho, por favor?[...]

Marc: *medio borracho diria yo*

(VerbaRebus\_07\_03\_2005\_Azul\_1552\_EjercicioVocabulario)

### 3.2.3 La syntaxe enchaînée

Par syntaxe enchaînée nous faisons référence à l'enchaînement d'énoncés au fur et à mesure qu'ils viennent à l'esprit de l'interlocuteur. Cette manière de construire le discours met en évidence le processus de réflexion de l'interlocuteur autour d'une question, comme on peut le voir dans l'exemple 15 :

(15)

Alberto: sí, ¿como se dice en francés una persona que nunca piensa en cosas reales, solo en fantasia?

[...]

Marc: *ah! c'est plus dur... dejame pensar... se me ocurre un "tiro al aire" pero no es en francés...lol... une tête en l'air*

Marc: *non, c'est pas ça*

(VerbaRebus\_07\_03\_2005\_Azul\_1552\_EjercicioVocabulario)

L'alternance de langues (espagnol-français) qu'on voit dans ce fragment est liée à la spontanéité qui caractérise ce type de discours. Il faut dire que la fragmentation du discours joue en faveur de ce

type de syntaxe. Cela explique qu'il y ait aussi des cas de syntaxe enchaînée dans plusieurs interventions autour d'une même idée, comme ce qui arrive à Marie dans l'extrait 16 :

16.

Rosa: Creo que no hay ningún sitio en inglés ;:-? ¿Estás segura de consultar el indicado?

Marie: *no entendi*

Marie: *no sabia por donde ir...*

Marie: *jajaaaj*

Elodie: porque es tu prefiera Jennifer

Marie: *pues a lo mejor no..me equivoqué*

(VerbaRebus\_06\_04\_2005\_Rojo\_1513\_Encuentro3DeberSitiosWeb)

### 3.2.4 Les connecteurs pragmatiques

La dernière caractéristique morphosyntaxique à laquelle nous allons faire référence est la présence des connecteurs pragmatiques, dont la fonction consiste à octroyer au discours fragmenté la cohésion et la cohérence nécessaires tout en liant des interventions monologiques ainsi que dialogiques. Dans ce dernier cas (liaison des interventions dialogiques) il faut dire que la fonction de ces éléments est intimement liée à la co-construction du discours et, par conséquent, à la création d'un discours collectif.

Notre analyse révèle que les connecteurs les plus utilisés sont *bueno*, *bien* et *pues*. Nous avons rassemblé dans le tableau 2 toutes les fonctions que ces connecteurs ont dans nos interactions :

Connecteur pragmatique	Fonctions
<i>Bueno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer le discours.</li> <li>• Expliquer ou préciser une idée.</li> <li>• Reprendre une idée.</li> <li>• Prendre le tour de parole.</li> <li>• Changer de sujet</li> <li>• Donner une conclusion</li> <li>• Récapituler.</li> </ul>
<i>Bueno, pues</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dire au revoir.</li> </ul>
<i>Pues</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lier une idée avec une autre.</li> <li>• Introduire une nouvelle idée.</li> <li>• Montrer accord.</li> <li>• Introduire une conséquence.</li> <li>• Transmettre un doute.</li> <li>• Dire au revoir</li> </ul>
<i>Bien</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Commencer le discours.</li> <li>• Montrer l'intention d'aborder un sujet directement.</li> <li>• Prendre le tour de parole.</li> <li>• Récapituler une idée.</li> <li>• Exprimer accord ou approbation.</li> </ul>

**Tableau 2** - Fonctions des connecteurs pragmatiques.

## 4. Intérêt des résultats pour la didactique de l'Espagnol Langue Étrangère (E/LE)

Les résultats que l'on vient d'exposer nous permettent de considérer ce type d'interactions comme une sorte de *conversation écrite* que quelques-uns ont interprété comme un nouveau genre discursif (Blanco Rodríguez, 2002 ; Vela Delfa, 2005). En effet, nous estimons que la force de la médiatisation de la machine est tellement importante que celle-ci transforme les productions électroniques en nouveaux genres<sup>8</sup>. Nous nous éloignons donc de la perspective de Labbe & Marcoccia (2005 :1) pour qui "*les genres numériques sont pour le moment essentiellement dans un rapport de continuité avec les genres préexistants*". En fait, même s'il est évident que la conversation écrite emprunte des caractéristiques propres à d'autres formes discursives déjà existantes, à l'instar de Vela Delfa (2005 : 48) nous estimons que la vision de Labbe et Marcoccia (2005) néglige l'importance du pouvoir modalisateur de la machine dans la définition des propriétés des nouvelles productions textuelles. Prenant comme point de repère les réflexions de Mayans i Planells (2002), nous pensons qu'il vaut mieux considérer le clavardage comme un *genre en soi*, résultat de la fusion de l'oral et de l'écrit, fusion qui signifie la rupture de la dichotomie oral/écrit. En fait, il s'agit d'un hybride avec des caractéristiques propres.

En ce qui concerne l'intérêt de cette *conversation écrite* dans la didactique de l'E/LE et, par conséquent, dans la didactique des langues étrangères en général, nous considérons que celle-ci constitue un genre qui procure une exposition favorable pour l'apprentissage d'une LE pour deux raisons fondamentales.

D'un côté, il faut dire que le potentiel interactif et conversationnel que le *clavardage* octroie à ce type de communication nous conduit à le concevoir comme une **passerelle vers l'interaction orale**<sup>9</sup>. Comme nous l'avons vu précédemment (voir section 3. "Application de l'ADMO à l'analyse des interactions synchrones en ligne"), même si le clavardage peut être envisagé comme une activité d'expression écrite, nos résultats révèlent une série de formes d'oralité qui ratifient le constat que Kern avait déjà fait en 1995 en faisant référence à l'activité textuelle du clavardage:

"[Les étudiants] peuvent dans une large mesure fonctionner dans un cadre qui ressemble à celui de l'interaction orale, même si le média est celui de l'écrit" (Kern, 1995 : 460). Cela ne veut pas dire que le clavardage et l'interaction orale face à face soient la même chose ; en effet, il est évident que

---

<sup>8</sup> Nous prenons comme point de repère le concept de genre postulé par la *New Rethoric* américaine et la *Situated Genre Theory*.

<sup>9</sup> En ce qui concerne la notion d'oral opposée à celle d'écrit, nous reprenons une réflexion de Kerbrat-Orecchioni (2005 :29) qui se réfère à la notion de registre pour évoquer un des deux sens de l'opposition oral/écrit (l'autre renvoyant à la différence de canal). Nous utilisons donc le mot oral pour faire référence à un type de discours "relâché" qui, même si on peut aussi le voir par écrit (par exemple, dans les lettres familières, les notes amicales, les textos, les chats, etc.), apparaît de la façon la plus authentique dans la conversation orale.



l'activité de clavardage textuel qu'on a analysée est exempte de beaucoup des éléments non verbaux contextuels qui à l'évidence donnent du sens à la communication. Par ailleurs, il serait prétentieux de considérer comme équivalentes ces deux situations communicatives, surtout en sachant que l'interaction orale en contexte réel est une activité multidimensionnelle traversée par une multiplicité d'indices porteurs de sens. Par contre, malgré ce défaut apparent d'étayage contextuel, notre étude, comme cela est le cas dans d'autres recherches (par ex. Tudini, 2003 ; Negretti, 1999 ; Pellettieri, 2000 ; Sotillo, 2000), montre que la communication à base textuelle est une activité motivante et digne d'intérêt pour le développement de l'interlangue, en particulier parce que ce type de communication peut servir aux étudiants de tremplin pour pratiquer l'interaction et pour accéder à un registre relâché qui les rapproche de la communication orale authentique dans un contexte informel.

Dans le cas de l'espagnol, nous avons repéré une série de phénomènes que Briz (2001) et Vígara (1987) attribuent à la "conversación coloquial"<sup>10</sup>, celle-ci étant un des genres discursifs plus commun dans le quotidien et, par contre, moins pratiqué en cours. Cela est lié au fait que ce type d'interaction n'a pas reçu jusqu'alors l'importance qu'il mérite en didactique des langues. En effet, même si les manuels s'efforcent à faire état de dialogues "naturels", et même si les étudiants sont incités à s'exprimer en cours à partir de tâches communicatives, le clavardage favorise une communication beaucoup plus authentique (surtout si on a la possibilité d'être en contact avec des locuteurs natifs). C'est pourquoi il conviendrait peut-être d'octroyer au clavardage une place en didactique des langues et dans les pratiques de formation.

D'un autre côté, la deuxième raison pour laquelle nous considérons que la conversation écrite entre natifs et non-natifs peut être intéressante dans le domaine de la didactique des langues, fait référence à la présence de certains **processus acquisitionnels** liés aux stratégies typiques de la conversation exolingue face à face. Cela renforce notre idée d'envisager des échanges communicatifs entre natifs et non-natifs car le contexte exolingue joue un rôle fondamental dans le développement de l'interlangue. Comme on l'a vu plus haut (voir exemples 8, 9, 10, 11 et 12), un contrat pédagogique s'installe entre les interactants, celui-ci permettant aux interlocuteurs d'attribuer à leur interaction un projet d'apprentissage et de définir leurs relations intersubjectives en termes d'*enseignant /apprenant* ou d'*expert/novice* (Gajo & Mondada, 2000 :157). Par ailleurs, le fait de pouvoir interagir avec des natifs confirme la possibilité de pratiquer une communication beaucoup plus authentique que celle qu'offre le contexte pédagogique en présentiel. Pour autant, il

---

<sup>10</sup> Nous avons préféré de garder la notion espagnole de "lo coloquial", car parmi la terminologie francophone il n'existe pas un seul terme qui réunisse toutes les particularités que ce concept implique. En effet, il ne faut pas confondre *coloquial* avec *familier*, *vulgaire*, *populaire*, *oral* ou *conversationnel* (Briz, 2001). À l'instar de Payrató (1992) nous considérons que *lo coloquial* pourrait se définir comme un registre déterminé par un usage quotidien, un canal oral spontané (même s'il assume que ce registre peut aussi se manifester à l'écrit) et une situation communicative interactive informel.

faudrait faire des études longitudinales pour vérifier si on peut vraiment parler d'acquisition à long terme.

## 5. Rapport entre l'ADMO et la didactique des langues

L'application des résultats obtenus à l'enseignement / apprentissage de l'E/LE nous amène à aborder le rapport entre l'ADMO et la didactique des langues. À ce propos, nous pensons que nous pourrions prendre comme point de repère les réflexions qui ont été déjà faites par Peytard & Moirand (1992), Moirand (1990) et Darot (1989) dans le cadre de l'analyse du discours et l'enseignement / apprentissage d'une LE en présentiel. En effet, nous considérons qu'en établissant un parallélisme entre ces domaines on obtient des pistes intéressantes pour répondre aux questions que nous nous sommes posées : Qu'est-ce que l'ADMO peut apporter à la didactique de langues? En quoi consiste la transférabilité didactique de l'ADMO?

Tout d'abord nous aimerions faire référence à une réflexion faite par Darot (1999) et Moirand (1990) concernant l'entrée du discours à la didactique des langues :

*Un certain nombre de spécialistes pressentirent dans la description des discours le moyen de faire ressortir les éléments linguistiques privilégiés par un domaine particulier, de déterminer ensuite des catégories de textes pour mieux les répartir dans un cours, de mieux appréhender enfin le fonctionnement d'un domaine de spécialité au travers des discours qui y sont produits (Darot, 1989 ; Moirand, 1990).*

L'hypothèse sous-jacente aux travaux qui abordent la description des discours réside dans l'idée que les résultats des analyses de ces discours permettraient de concevoir des stratégies d'enseignement de la lecture en langue étrangère. Cette hypothèse montre bien l'importance que la description discursive acquiert dans le traitement des différents types de discours en cours.

Nous considérons que cette réflexion est très révélatrice de ce que l'ADMO peut apporter à la didactique des langues. En effet, de la même façon que l'analyse du discours permet de connaître les discours non médiatisés pour évaluer ensuite leur intérêt en didactique des langues, nous estimons que l'ADMO nous offre la possibilité de décrire de nouvelles modalités de communication inconnues jusqu'il y a une vingtaine d'années pour après déterminer leur utilité dans le domaine qui nous concerne. Nous estimons que la description discursive fournie par l'ADMO constitue le pas préalable à toute proposition didactique autour de ce type d'interactions.

Pour concrétiser ce rapport, nous tenons à souligner que l'enjeu didactique est d'apprendre comment on mobilise les potentialités d'un système linguistique qu'on connaît (langue maternelle) ou qu'on est en train d'apprendre (langue étrangère) selon les contraintes sociales et culturelles de l'interaction verbale. Répondre à ces objectifs implique que l'on dispose de travaux qui décrivent avec précision les actualisations privilégiées des formes de langue, selon la diversité des situations

rencontrées, dans un domaine particulier, à l'intérieur d'une culture donnée et/ou en comparaison avec d'autres cultures et d'autres systèmes linguistiques (Peytard & Moirand, 1992 : 54). D'où l'intérêt que représente l'ADMO dans la caractérisation des interactions en ligne et, par conséquent, dans la recherche des moyens d'améliorer une compétence en langue étrangère dans un contexte pédagogique virtuel, comme celui de Galanet. Par ailleurs, l'ADMO nous offre la possibilité de connaître le *teaching syllabus* auquel peut accéder l'apprenant dans un contexte pédagogique en ligne comme celui de Galanet où la présence du prof de langues "traditionnel" n'existe pas. Ceci est fondamental pour réussir à mieux connaître le potentiel didactique des interactions en ligne entre natifs et non-natifs et ainsi déterminer les processus acquisitionnels mis en jeu.

Si on reprend les résultats de notre analyse, nous pouvons dire que l'ADMO nous a permis de caractériser les interactions synchrones médiées par ordinateur comme une sorte de *conversation écrite* et cette conclusion nous conduit à envisager ce type de pratique communicationnelle comme une passerelle vers l'interaction orale. Or, il faudrait donner suite à cette étude en situant ce type de pratique dans des projets didactiques bien définis. Dans notre cas, nous avons établi cinq sortes de projets qui font appel à l'ADMO dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues à distance:

1. Élaborer des tâches qui permettent d'exploiter au maximum le potentiel conversationnel et interactif du clavardage. À l'instar de Tudini (2003), nous estimons que la conception de la tâche demeure un élément fondamental pour faire en sorte que les apprenants s'impliquent dans le type de négociation propre à la conversation authentique, et pour éviter que le clavardage devienne une fin en soi..
2. Élaborer des matériaux didactiques prenant ces interactions comme matériau de base afin de rapprocher les étudiants de la langue parlée, du registre informel et de l'interaction orale.
3. Former les étudiants et les enseignants à l'utilisation du chat dans un contexte pédagogique prenant en compte la dynamique interactionnelle qui s'installe entre les participants (natifs, non natifs, enseignants), afin d'améliorer la communication pédagogique dans cet espace.
4. Perfectionner le chat comme outil pédagogique dans le domaine de l'enseignement / apprentissages des langues.
5. Elaborer un référentiel de l'interaction synchrone écrite en ligne.

Enfin, ce que nous tenons à souligner est que, de la même façon qu'on ne peut pas enseigner aux étudiants à écrire des textes spécifiques sans avoir effectué une analyse de ce type de discours, on ne peut pas non plus rapprocher nos étudiants du discours oral sans avoir analysé auparavant les conversations orales et écrites. Et c'est dans ce dernier cas (étude de la conversation écrite) que

l'ADMO devient un outil méthodologique intéressant. Par ailleurs, cette analyse nous conduira à mieux comprendre comment profiter de ces nouvelles modalités de communication dans la didactique des langues à distance.

## 6. Conclusion

Nous avons constaté qu'aussi bien en linguistique qu'en didactique, l'examen des dynamiques d'apprentissage passe de plus en plus par la description des conditions et des formes de l'interaction. Dans le cas des interactions écrites en ligne, l'ADMO peut nous fournir les outils nécessaires pour réaliser cet examen. En effet, grâce à l'ADMO nous avons pu caractériser un corpus d'interactions synchrones en ligne. Cette analyse nous a conduit à concevoir ces interactions comme une sorte de *conversation écrite exolingue*, dont l'intérêt du point de vue de la didactique des langues réside dans (a) la possibilité de l'exploiter en tant que passerelle vers l'interaction orale et (b) dans la présence de certaines stratégies d'acquisition grâce au contexte exolingue.

Par ailleurs, étant donné qu'« Apprendre une langue » c'est s'exposer à la diversité de discours produits par la culture où on parle cette langue (Moirand & Peytard, 1992), il ne faut pas négliger les nouveaux discours apparus dans les contextes de communication fournis par Internet. Dans ce sens, l'ADMO peut aussi nous aider à étudier un ensemble de discours médiés par ordinateur comparables pour en tirer des régularités et des variables qui ensuite permettront d'imaginer des parcours d'apprentissage. En effet, la description que peut nous fournir l'ADMO de ce type de discours constitue le pas préalable de n'importe quelle proposition didactique.

Enfin, nous considérons que l'utilité de l'ADMO pour l'enseignement / apprentissage d'une LE réside dans la possibilité d'étudier a) l'acquisition des fonctions langagières sémantiques, communicatives et pragmatiques, b) l'input de l'apprenant et c) l'input fourni par l'interaction<sup>11</sup>. Cette approche offre donc de nouvelles perspectives d'analyse qui vont au-delà des études qui ont seulement focalisé l'intérêt sur les énoncés des apprenants.

## 7. Bibliographie

Blake, R. (2000). "Computer Mediated Communication : a Window on L2 Spanish Interlaguage". *Language Learning and Technology*, vol. 4, 1. pp. 120-136. Consulté en mai 2007.

<http://lt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html>

Blanco Rodríguez, M.J. (2002). "El chat: la conversación escrita". *Revista de lingüística aplicada*, 16. Alicante: Universidad de Alicante. Pp. 43-88.

---

<sup>11</sup> Réflexion adaptée à partir de Larsen-Freeman (1980).

- Briz Gómez, A. (2001). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Carpi, E. (2002). "Internet: voz pública, voz privada". In *Coloquio Programa Galanet, Textos electrónicos e informatizacin didáctica*. Madrid. 20 de noviembre de 2002.
- Crinon, J., Mangenot, F., Georget, P. (2002) (dir.). "Communication écrite, apprentissages et multimédia". *Psychologie des apprentissages et multimedia*. Paris: Armand Colin. pp. 63-83.
- Darot, M. (1989). "A quoi sert l'analyse du discours". *Reflet*, 31. Paris : Association Reflet.
- De Pietro, J-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". In *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université de Sciences humaines et Université Louis Pasteur. pp. 99-124.
- Eklundh, K. (1986). "Dialogue Processes in Computer-Mediated Communication : A study of letters in the COM system". *Linköping Studies in Arts and Sciences 6*. Linköping: University of Linköping.
- Gadet, F. (2005). "Du nouveau sur la distinction l'oral / l'écrit ?". Conférence dans le colloque « La communication électronique : Approches linguistiques et anthropologiques », 5 et 6 février. Maison des Sciences de l'Homme. Paris.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par jeunes immigrants*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Herring, S. (2000). "Linguistic Approaches to Computer-Mediated Communication", In *Actes de la I Jornada sobre Comunicació Mediatitzada per Ordinador en Catalá*, Universitat de Barcelona.
- Herring, S. (2001), "Computer-mediated Discourse". In Schiffirin, D., Tannen, D. Hamilton, H. (dir.). *The Handbook of Discourse Analysis*, Oxford:Massachusetts, Blackwell, pp. 612-634.
- Herring, S. (2002). "Computer-Mediated Communication in the Internet". *Annual Review of Information Science and Technology*, 36. pp. 109-168.
- Herring, S. (2004), "Computer-Mediated Discourse Analysis: An approach to Researching online behaviour". *Designing for Virtual Communities in the Service Learning*, New York: Cambridge University Press. pp. 338-376. Consulté en mai 2007.
- <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/cmda.pdf>
- Jonsson, E. (1998). "Electronic Discourse – On Speech and Writting on the Internet". *D-course of English*. Departament of Communication and languages. Consulté en mai 2004.
- [www.ludd.luth.se/user/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html](http://www.ludd.luth.se/user/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

- Kern, R. (1995). "Reestructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production". *The Modern Language Journal*, vol. 79. pp. 457- 476.
- Labbe, H. & Marcoccia, M. (2005). "Communication numérique et continuité des genres : l'exemple du courrier électronique". *Revue en ligne Texto*. Consulté en avril 2007.  
[http://www.revue-texto.net/Quoi\\_de\\_neuf/Neuf.html](http://www.revue-texto.net/Quoi_de_neuf/Neuf.html)
- Moirand, (1990). "Pour une linguistique de discours adaptée à des objectifs didactiques". *Journal of Applied Linguistics*. Université de Thessalonique.
- Murray, D.E. (1985), "Composition as conversation: The computer Terminal as médium of communication", In L. Odell & D. Goswami (dir.). *Writing in Nonacademic Settings*. New York: Guilford. pp. 203-227.
- Murray, D.E. (1988). "The context of oral and written language: A framework for mode and medium switching". *Language in Society*, 17. pp. 351-373.
- Negretti (1999). "Web-Based Activities and SLA : a Conversation Analysis Research approach". *Language Learning and Technology*, vol. 3, 1. pp. 75-87. Consulté en mai 2007.  
<http://llt.msu.edu/vol3num1/negretti/index.html>
- Payrató, LL. (1992). "Pragmática y lenguaje cotidiano. Apuntes sobre el catalán coloquial". *Revista de Filología Románica*, 9, pp. 143-53.
- Pelletieri, J. (2000). "Negociation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Gramatical Competence", In Warchauer, M. & Kern, R. (dirs). *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 59-86.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Sotillo, S.M. (2000). "Discourse Functions and Syntactic Complexity in Synchronous and Asynchronous Communication". *Language Learning & Technology*, 4, 1. pp. 82-119.
- Torres i Vilatarsana, Marta (2001), "L'analyse du discours médiatisé par ordinateur : l'apport de la linguistique à la société de l'information". In *La communication Médiatisée par Ordinateur : un carrefour de problématiques*, 69<sup>o</sup>. Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université de Sherbrooke, 15-16 mai. Consulté en mai 2004.  
<http://grm.uqam.ca/cmo2001/torres.html>
- Tudini, V. (2003), "Éléments conversationnels du clavardage: un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance ?". *Alsic*, vol. 6, numéro 2, décembre 2003. pp. 63-81.
- Vasseur, M.-T. (2001). "Solliciter n'est pas apprendre: Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère". *Interactions en langue étrangère*, Aix-en Provence : Université de Provence. pp. 49-59.

Vela Delfa, Cristina (2005), "El discurso electrónico", *Tesis doctoral: El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género. Parte I*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp. 45-196.

Vigara, Tauste, A.M (1987). *Aspectos del español hablado: aportaciones al estudio del español coloquial*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Warshauer, M. (1998), "Interaction, negotiation, and computer-mediated learning". In Clay, M. (dir.). *Practical applications of educational technology in language learning*. Lyon: INSA. Consulté en 2001.

<http://www.insa-lyon-fr/Departements/CDRL/interaction.html>

Werry, C.C. (1996), "Linguistic and International Features of Internet Relay Chat". In Herring. S.(dir.). *Computer-Mediated Communication : Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 47-63.