

# Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones

**Maria Helena de ARAÚJO e SÁ** ([helenasa@dte.ua.pt](mailto:helenasa@dte.ua.pt))

**Sílvia MELO** ([smelo@dte.ua.pt](mailto:smelo@dte.ua.pt))

CIDFFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores

Universidade de Aveiro, Portugal<sup>1</sup>

**Résumé :** *Dans ce texte, et à la suite de nos précédents travaux, nous analysons un corpus d'interactions plurilingues romanophones entre des étudiants universitaires en situation de clavardage, dans le cadre de la Canosession (entre février et mars 2004) du projet Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)). Plus précisément, nous observerons les activités verbales de description et de comparaison des codes linguistiques en contact, à la suite d'activités de sollicitation, pour comprendre comment les clavardeurs "s'engagent de façon publiquement intelligible et reconnaissable dans des activités sociales éventuellement catégorisables comme relevant de l'apprentissage et de l'acquisition" (Mondada & Doehler, 2000) de langues.*

*Cela nous permettra, entre autres, de mettre en relief la nature émergente et contingente des activités discursives de co-construction des savoirs langagiers et, parallèlement, des processus cognitifs qui les soutiennent. Notre travail permettra aussi de comprendre le rôle des tuteurs/animateurs dans ce type de situation de communication et d'envisager leurs rôles et besoins de formation.*

**Mots-clés :** *interaction plurilingue, acte de sollicitation, activités méta-linguistiques, formation de tuteurs*

**Abstract :** *In this text, following on from our previous research project, we intend to analyse corpora of electronic plurilingual interactions (romanophone chat-rooms) involving multiple university students. These corpora refer to the Canosession of the Galanet Project ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) which took place between February and March 2004. More precisely, we will observe verbal activities where, following on from seeking clarification tasks related to the co-construction of mutual comprehension, students describe and compare languages in contact. This will allow us to understand how speakers "engage themselves in a publicly intelligible and recognizable way in social activities that may be characterised as relevant within the scope of [languages] learning and acquisition" (Mondada & Doehler, 2000) [our translation].*

*Our conclusions will, amongst other aspects, allow us to emphasise the emergent and contingent nature of the verbal activities of co-construction of linguistic knowledge, and, simultaneously the cognitive processes that underlie them. Our work will also make it possible to analyse the role of tutors in this type of communicative situation and to have an insight into the roles they play and their needs concerning education.*

**Key-words :** *plurilingual interaction, solicitation, metalinguistic activities, tutors' education*

---

<sup>1</sup> Nous remercions Cláudia Ferreira, du Departamento de Línguas e Culturas de l'Universidade de Aveiro, pour toutes les corrections qu'elle a apportées à cet article.

## Introduction

Si toute interaction langagière, notamment en langues étrangères et d'un point de vue didactique, est un processus de double focalisation (Bange, 1992) à portée collective, située et partagée, les échanges exolingues en ligne porteront, eux aussi, des marques des activités cognitives de co-construction du sens des participants, ou encore plus spécifiquement, des activités de mise en discours des tâches d'appropriation et de réflexion sur les langues de communication. L'observation de ces marques exige une conception socio-interactionnelle du langage et de la cognition (Mondada & Doehler, 2000) et la prise en compte de la communication comme "communiacion" (Brassac, 1997), c'est-à-dire, comme inscrite "*dans une théorie de l'action, ici principalement langagière, accompagnée par conséquent d'une visée essentiellement pragmatique, praxéologique*" (idem).

Ces présupposés ont déjà été mis en relief, par exemple et en nous référant exclusivement à l'interaction par clavardage, dans des études concernant l'émergence et la négociation d'images des langues (Melo, 2006) ou la résolution de problèmes de communication (Araújo e Sá & Melo, 2003 et 2007) dans l'interaction plurilingue romanophone. Plus récemment, dans les travaux du colloque EPAL, les dimensions co-actionnelle et socialisante des interactions en ligne ont été mises en relief dans plusieurs interventions (voir liste des travaux à <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/index.htm>), ce qui témoigne de la pertinence de situer la communication, en général, et la communication électronique, en particulier, dans un courant socio-interactionnel intrinsèquement dialogique, intersubjectif et actionnel, pour en souligner les particularités et potentialités dans le cadre de la Didactique des Langues (comme mis en évidence par R. Kern et M. N. Lamy dans le bilan de ce colloque).

## 1. Sollicitation, métalangage et apprentissage des langues

Les contextes de communication et apprentissage des LE, en tant que situations exolingues, sont des contextes où l'on parle la langue et sur la langue – double focalisation (Bange, 1992) – donc, à nature métalangagière (Dabène, 1994), ce qui constitue un des traits de leur potentiel acquisitionnel les plus étudiés (Matthey, 1996 ; Vasseur, 1990). Or, cette nature métalangagière est visible surtout à la suite des actes verbaux de sollicitation (explicite ou implicite), ou de focalisation/thématisation sur des données dont au moins l'un des sujets en présence ne dispose pas (Auer, 1987 ; Bange, 1992 ; Gajo & Mondada, 2000).

La sollicitation devient ainsi une activité de verbalisation de problèmes de communication ou de la volonté d'élargissement des savoirs, étant à l'origine de situations de réparation et traduisant la confiance du sujet à la compétence de son interlocuteur en tant que co-constructeur de la situation et du sens. En entraînant des séquences collaboratives de réflexion à nature métalinguistique, la sollicitation est également un trait du cadre plus large dans lequel l'acquisition des savoirs

linguistiques se déroule et, en même temps, elle façonne ce cadre, dans la mesure où elle le légitime et le co-construit (Matthey, 1996). On pourrait donc affirmer que l'acte de sollicitation contribue à configurer le contrat de communication-apprentissage et l'interaction exolingue (dans le cadre de notre texte, plurilingue) en tant que situation de collaboration, celle-ci indispensable à l'apprentissage :

*la réparation renvoie (...) à un aspect fondamental de la gestion de l'intercompréhension qui permet de maintenir la relation entre les participants et qui peut jouer un rôle fondamental dans leur appropriation de nouvelles ressources langagières (Mondada & Pekarek Doehler, 2000).*

Dans ce sens, ces séquences initiées par un acte de sollicitation à la suite d'objectifs communicatifs, d'apprentissage ou/et interactionnels (voir Vasseur: 1991 et Gajo & Mondada, 2000 : 141), remplissent plusieurs fonctions. Elles permettent :

- de résoudre des problèmes linguistiques et communicatifs symboliques, interactionnels et en rapport avec l'outil de communication et la tâche (Araújo e Sá & Melo, 2003) ;
- de rappeler le cadre socialisant de l'interaction, puisqu'elles s'instaurent comme "véhicules de socialisation" (Gajo & Mondada, 2000 : 140);
- d'actualiser le contrat didactique et interactionnel, faisant appel à l'"appui sur l'interlocuteur" (Auer, 1987 : 72).

Dans cette triple fonctionnalité, les sollicitations, étant à l'origine de Séquences Potentiellement Acquisitionnelles (SPA, dans la terminologie de Matthey, 1996) et en constituant l'un des traits, permettent non seulement « *la négociation de données linguistiques, souvent déclenchée par un problème de communication* » (Gajo & Mondada, 2000 : 136), mais également d'accéder aux phénomènes qui donnent des indices sur l'acquisition en contexte : l'étude des actes de sollicitation permet de discerner les éléments qui sont thématiques et les problèmes qui sont explicités par les locuteurs. En plus, à travers l'étude des séquences qu'ils déploient, leur étude nous permet d'observer les démarches situées de collaboration que les interlocuteurs développent en vue de la résolution du problème thématique, notamment par l'usage de savoirs métalinguistiques.

En effet, dans ces séquences initiées par un acte de sollicitation, généralement de résolution de problèmes,

*les sujets donnent la preuve d'une compétence métalinguistique considérable qui se manifeste soit par un travail avec la langue objet de sollicitation (...), soit par le recours à des descriptions grammaticales, en utilisant des métalangages plus au moins spécialisés, soit en faisant usage d'autres langues en contact (...)* (Araújo e Sá & Melo, 2003 : 104).

Cet usage de métalangage est d'autant plus important pour saisir le potentiel acquisitionnel de ces séquences que si l'"*on enseigne la langue par le biais de son métalangage (...), c'est dire que le métalangage est nécessaire à l'élaboration de connaissances linguistiques*" (Perrault, 2006 : 20 ; voir aussi Auer, 1987 et Jessner, 1999).

Dans ce cadre, et rappelant l'approche socio-interactionnelle que nous prôtons ici, nous nous proposons de comprendre comment les sujets collaborent dans la construction du sens d'énoncés plurilingues romanophones en-ligne, ou du parler plurilingue en ligne en train de se construire, et comment ils s'exposent aux nouvelles données verbales. Plus précisément, nous observerons les activités verbales de description et de comparaison des codes linguistiques en contact (paraphrases, traductions, ...), pour comprendre comment nos clavardeurs plurilingues "*s'engagent de façon publiquement intelligible et reconnaissable dans des activités sociales éventuellement catégorisables comme relevant de l'apprentissage et de l'acquisition*" (Mondada & Doehler, 2000) de langues.

Nous essayerons ainsi de mettre en évidence les pratiques collectives de réflexion sur les langues, phénomènes métalangagiers qui sont généralement observables à la suite d'activités de sollicitation de savoirs, comme nous l'avons fait remarquer. Cette analyse s'avère d'autant plus pertinente que

*due to their perceived communicative needs, multilinguals switch between their languages, and they reflect on their language use and usage, e.g. they compare their language systems and they develop different language learning strategies from their less experienced counterparts* (Jessner, 1999 : 203).

## 2. Étude empirique

### 2.1 Corpus

Dans cette étude, nous analysons un corpus de clavardages exolingues plurilingues romanophones (avec plus de deux langues romanes en co-présence, chaque interlocuteur étant expert de sa langue mais non-expert de la langue des autres), entre des étudiants universitaires (E) et, parfois, avec la présence de tuteurs/animateurs (TA). Ces interactions ont eu lieu dans les trois salons de clavardage du scénario Galanet ([www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)<sup>2</sup>) dont les traces sont archivées, dans le cadre de la Canosession (entre février et mai 2004).

Voici un bref aperçu de notre corpus :

---

<sup>2</sup> GALANET (Plate-forme de formation à l'intercompréhension en langues romanes) était un projet Socrates/Lingua, coordonné par Christian Degache de l'Université Stendhal Grenoble 3 (France), avec la participation de 6 institutions partenaires: Universidade de Aveiro (Portugal), Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), Universidad Complutense de Madrid (Espagne), Università de Cassino (Italie), Université Lumière Lyon 2 (France) et Université de Mons-Hainault (Belgique). Plus d'informations sur [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).

- **corpus brut** : 15 sessions de clavardage plurilingue, à grande variabilité en termes de locuteurs entre sessions - voire au sein d'une même session, à cause des caractéristiques énonciatives et discursivo-textuelles de ce processus communicatif -, de langues en présence et/ou mobilisées, de longueur/durée et de thèmes de discussion;
- **corpus neto** : 76 épisodes (à longueur variable) relevant des pratiques collectives de réflexion sur les langues et déclenchés par des activités de sollicitation de savoirs.

Il s'agit d'interactions synchrones qui ont eu lieu dans un environnement d'apprentissage et de pratique collaborative de l'intercompréhension romanophone (Araújo e Sá & Melo, 2006), par le biais d'une approche actionnelle basée sur la réalisation d'une tâche commune : un dossier de presse plurilingue concernant une thématique interculturelle (dans notre cas, "Ridiamo per le stesse cose?... Y a-t-il un humour romanophone?"), discutée tout au long de la Canosession.

Le contrat de communication suggérait que chaque clavardeur, étudiant ou tuteur/animateur, devrait essayer de se faire comprendre en utilisant sa/ses langue(s) de référence et de comprendre la(es) langue(s) des autres, toutes les langues de la plate-forme étant comprises dans le contrat en position théoriquement égalitaire. Dans ce sens, le tuteur devrait veiller à ce que toutes les langues soient prises en compte par les sujets et à pallier les problèmes d'intercompréhension (voir Degache, 2006 pour une étude sur les implications du contrat de communication dans le déroulement des interactions).

## **2.2 Méthodologie et catégories d'analyse**

Nous prendrons comme cadre de cette analyse, et pour des critères structuraux de délimitation des séquences (Vion, 1992), des catégories explicitées par Van Lier pour l'étude des séquences de "repair/réparation", qu'il définit comme "*the treatment of trouble occurring in interactive language use*" (Van Lier, 1988 : 183). Selon cet auteur, ces séquences peuvent être analysées à travers les rapports établis entre leurs trois éléments constitutifs : i) l'origine du problème/de la sollicitation; ii) l'acte de sollicitation; iii) les interventions qui constituent la résolution du problème (voir Van Lier, idem).

Dans le cadre de notre analyse de ces épisodes, nous essayerons de mettre en évidence, du point de vue thématique, les pratiques collectives de réflexion sur les langues, notamment les descriptions sur leur fonctionnement, les comparaisons interlinguistiques (traduction, usage de synonymes, ...), l'usage de terminologies et la correction d'énoncés (Araújo e Sá & Melo, 2003).

Le tableau suivant présente une synthèse des catégories d'analyse thématique de l'acte de sollicitation à travers lequel c'est possible de dégager son origine et des séquences conversationnelles qui le suivent :

<i>Acte de sollicitation</i>	<i>Séquence conversationnelle</i>
de quel savoir?	qui répond (auto ou hétéro-sélection)?
sur quelle(s) langue(s)?	dans quelle(s) langue(s)?
avec quel(s) objectif(s)?	comment?
dans quelle(s) langue(s)?	descriptions sur le fonctionnement des langues et usage de terminologies ;
adressé à qui?	comparaisons interlinguistiques (traduction, synonymes, ...); expansion des données verbales reliées à la sollicitation (synonymes, paraphrase, ...) correction d'énoncés (auto et hétéro-correction, ...) confirmation

**Tableau 1 – Catégories d'analyse de l'acte de sollicitation et des séquences.**

Il s'agit, ici, d'étudier comment, dans des clavardages plurilingues en langues voisines, les sujets romanophones obtiennent "*une aide, une assistance à travers les questions adressées à une ressource humaine disponible en ligne*" (De Lièvre, Depover & Quintin, 1998 ; voir Mangenot & Zourou, 2007, sur la dimension métalinguistique d'échanges asynchrones). Et cela parce que, dans la ligne de ces mêmes auteurs, les activités de clavardage permettent :

- des réactions rapides, c'est-à-dire des formulations de demandes qui soient immédiates ainsi que le seront les réponses qui leur font suite ; dans ce cas, "*l'apprenant peut (...) en tenir compte immédiatement et ajuster aussitôt son comportement aux informations reçues*" (idem) ;
- de réagir de façon appropriée en raison de la connaissance du contexte dans lequel les questions sont posées.

### **2.3 Analyse du corpus**

Une première analyse de notre corpus, de type thématique, nous a permis de cerner 5 configurations (CONF.) prototypiques des épisodes, dont la fréquence d'occurrence est très déséquilibrée. Ces configurations sont déclenchées par des sollicitations/signalisations:

1. d'un savoir que le sujet ne possède pas (65 épisodes);
2. de confirmation d'un savoir incertain/instable (7 épisodes);
3. d'un problème difficile à délimiter (7 épisodes);
4. correction d'un savoir incertain/instable (2 épisodes);
5. d'explication d'un phénomène linguistique observé (1 épisode);

Ces configurations présentent de nombreux chevauchements, comme l'exemplifie la séquence suivante<sup>3</sup> :

- [TASilviaM] Remy, o que significa „vai via“<sup>4</sup>?
- [ERemy] Ci lasci...
- [TASilviaM] No me lasci!!!!
- [ERemy] oppure te ne vai dalla chat...
- [TASilviaM] Remy, no capisco che parlas....
- [ERemy] pensavo che chiudevi con la chat e allora...
- [TASilviaM] Pensavas que eu me ia embora do chat?
- [ERemy] Ma sei ancora qui Silvia, non chiudi?
- [ERemy] Possiamo parlare ancora?
- [TASilviaM] Claro! Queres parlare de que?

En effet, nous retrouvons dans cet épisode, la sollicitation d'un savoir que le sujet ne possède pas ("[TASilviaM] o que significa „vai via“?"), la sollicitation de confirmation d'un savoir incertain/instable à la suite d'activités d'inférence ("[TASilviaM] Pensavas que eu me ia embora do chat?") et la signalisation d'un problème difficile à délimiter ("[TASilviaM] no capisco che parlas...."). Les successifs ajustements à la parole de l'autre exemplifient le déclenchement de problèmes en cascade, dus à la co-présence et à la manipulation collective de plusieurs codes linguistiques. Nous remarquons en plus que les stratégies employées par Remy pour résoudre le problème initial produisent un deuxième problème de compréhension généralisé, qui ne se résout qu'à la suite de plusieurs ingénieuses reformulations et de l'usage de termes plus transparents.

D'un point de vue structurel, trois structures conversationnelles (parfois aussi avec des chevauchements) sont apparues dans nos séquences, celles-ci avec une fréquence assez homogène :

1. séquence tronquée (26 épisodes) : l'intervention de sollicitation n'est prise en compte par aucun interlocuteur et le problème n'est pas résolu ;
2. paire adjacente minimale (28 épisodes) : composée d'une intervention de sollicitation et d'une autre de réponse (parfois avec remerciement) ;
3. séquence avec expansion : composée d'intervention(s) de sollicitation et de réponse(s), incluant des commentaires métacommunicatifs qui mettent en évidence la conscience du contrat de communication et la nature ludique et sociale de la situation (30 épisodes).

C'est du croisement de ces deux critères, thématiques et structuraux, que nous partirons pour l'analyse plus fine de chaque configuration.

---

<sup>3</sup> Les tuteurs/animateurs s'identifient avec un TA avant leur pseudo [ex : TASilviaM] et les étudiants avec un E [ex : Exander].

<sup>4</sup> Toutes les interventions transcrites gardent leur(s) langue(s) et leur orthographe originelle, ainsi que leurs indices de contextualisation (Gumperz, 1982), notamment pour ce qui est leur contexte plurilingue de production.

### 2.3.1 Sollicitation d'un savoir que le sujet ne possède pas (CONF 1)

Lorsqu'il s'agit de solliciter un savoir que les sujets ne possèdent pas, ce sont surtout les apprenants inscrits à la session qui le font (69 occurrences contre 22 des tuteurs).

Les savoirs les plus sollicités sont en rapport avec le lexique, soit portugais ("[Ebogdana] Horrivel = ?", "[TAChegade] parvónia ?"), soit italien ("[TAColombia] qué es lascio?"), soit encore espagnol ("[Exander] como se diz age em espanhol ") ou français ("[EAntonioR] Que son blagues ? "). Le français, qui joue en quelque sorte le rôle de *lingua franca* du projet (étant une langue connue ou langue-cible de la plupart des participants), n'est presque pas objet de sollicitation dans ce type de configuration, au contraire du portugais, la langue qui semble poser plus de problèmes à cette communauté. Des savoirs pragmatiques sont aussi sollicités, comme dans la séquence qui suit, en rapport avec le langage en usage par un clavardeur, pour faire de l'oral avec de l'écrit :

[Eddie-tuga] ahpahapha

[Exander] quê?

[Eddie-tuga] tou-me a rir

Dans la majorité de nos exemples, et en rapport avec le contrat didactique, les buts de ce type de sollicitations sont : comprendre l'autre : ("[Epjporto] o que entendem por risoterapia????") et se faire comprendre ("[TAChegade] je ne sais pas en portugais cosquillas?", énoncé produit par un locuteur en essayant de répondre à un problème posé par ce mot). Dans ce même sens, si cette situation de communication se caractérise par son potentiel de formation langagière, il émerge parfois de buts d'élargissement des savoirs, notamment lexicaux ("[Ebogdana] comment se dit „autodérision“ dans vos langues?"), encore des évidences du raccordement à la compétence des autres locuteurs romanophones.

Pour ce qui est de la gestion des répertoires plurilingues de ces interlocuteurs quand ils réalisent des sollicitations, nous remarquons le recours fréquent (presque stéréotypé) à trois types de mise en discours :

- "prise par extraction"<sup>5</sup> (le mot inconnu est généralement inséré dans une intervention en LM ou de référence des locuteurs) : "[Elusitana] O que é chiste?" ;
- "prise en écho" (le mot opaque constitue l'intervention) : "[Eglory] BÊTES????"
- "prise en écho", associée à l'usage des ressources du clavier : "[Ebogdana] palabra = ?"

Les destinataires de ces sollicitations peuvent être, à la fois, les interlocuteurs qui ont déclenché le problème ("[TAIsadora] cosa vuoi dire con aviao, Silvia?") ou tout le groupe en ligne, sans attribution de la parole : "[Epeter] O que é chiste?". Dans tous les cas, la sollicitation est valorisée soit par l'interlocuteur qui a déclenché le problème (par hétéro-sélection) :

---

<sup>5</sup> Terminologie de Matthey (1996) : "prise en écho", "prise par extraction" et "prise en usage".



[TASadora] Cosa vuoi dire con aviao, Silvia?

[TASilviaM] plane!

soit par les autres interlocuteurs (par auto-sélection) :

[Epeter] O que é chiste?

[TAColombia] un chiste es algo que hace reir

[EAntonioR] ¿Que son blagues?

[Eesmeralda] blagas sao piadas, anedotas

[TASilviaM] Blagues son anedotas.... piadas!

[TAColombia] blagues=bromas

[Elusitana] blagues sao historias que fazem rir

[ECristinaV] tambien pueden ser chistes

Or, si l'on pourrait s'étonner ici de l'abondance de réponses obtenus par EAntonioR autour de son problème en français (l'opacité de "blagues"), il faut cependant observer que les interlocuteurs qui s'auto-sélectionnent, faute d'attribution de la parole, possèdent différents rapports avec la langue de sollicitation. Parfois, même si les sujets ne la possèdent pas comme langue maternelle ou de référence, comme dans le cas de ce dernier extrait, ils possèdent des auto-représentations valorisantes soit de leurs compétences dans la langue de sollicitation (voir réponses de TAColombia et de ECristinaV, qui démontrent leurs compétences de médiation entre les deux langues en contact, l'espagnol et le français), soit des compétences « romanophones » de leurs interlocuteurs (Eesmeralda, TASilviaM et ELusitana répondent en portugais). Une autre explication pour la multiplicité de réponses viendrait du fait que ces sujets se sentent engagés dans une communauté d'apprentissage-communication où tous les interlocuteurs deviennent co-responsables des problèmes et donc de leur résolution collaborative (voir Araújo e Sá & Melo, 2006).

Ces sollicitations donnent origine à de courtes séquences en paires adjacentes minimales. Pourtant, parfois elles ne méritent pas l'attention des sujets : c'est dans cette configuration que les séquences tronquées sont les plus nombreuses: "[TAColombia] qué es lascio?".

Pour conclure, nous dirions que cette configuration permet d'observer l'articulation de mouvements d'auto- et d'hétéro-structuration de l'interaction et, de ce fait, de l'apprentissage langagière (Py, 1990, 84). Dans ce même sens, l'analyse de ces interactions en clavardage souligne que "la relation entre donnée et prise est au cœur même de l'acquisition dans l'interaction, car elle constitue l'interface cognitive entre la langue cible représentée par N [natif] et l'interlangue de A [aloglotte]" (Py, 1990 : 85). En même temps, elle nous laisse voir que les problèmes sont signalés et traités collaborativement, par le fait même qu'à tous les interlocuteurs est accordé le statut de membre compétent (puisque la co-construction de l'intercompréhension devient le but commun, auquel tous les participants apportent leur capital linguistique, communicatif, affectif et cognitif). Ainsi, tous les

membres deviennent simultanément natifs et allophones. Dans ce sens, et comme nous le verrons par la suite, la cognition et les savoirs ne sont pas seulement partagés, mais surtout situés et co-construits dans cette situation d'interaction multiparticipants.

### 2.3.2 Sollicitation de confirmation d'un savoir incertain/instable (CONF 2)

Dans cette configuration, c'est l'inférence qui est au cœur des sollicitations : les interlocuteurs cherchent la confirmation d'un savoir, en rapport avec un lexique « romanophone » en train de se constituer ("[Ebogdana] mau = mal ?", "[EJavierT] peur es miedo?", "[TASilviaM] Cibo es comida?????"). Ces savoirs, encore précaires, couvrent toutes les langues du contrat de communication-apprentissage et leur mise en discours fait preuve d'une compétence plurilingue en développement, qui se construit dans et par l'interaction, puisque les sujets confrontent les codes en présence, à travers de comparaisons interlinguistiques (généralement entre deux des langues en présence : celle qui a posé le problème et celle censée être la langue de référence du locuteur).

Ces sollicitations sont de la responsabilité des tuteurs (4 occurrences) et des apprenants (3 occurrences), ce qui révèle un plus grand équilibre par rapport à la CONF1, dans la manifestation des problèmes. Tuteurs et étudiants les signalent, généralement, à travers des « prises en usage » : ils intègrent le mot opaque dans une intervention dans leur langue de référence, qui sert de base de comparaison, comme les exemples antérieurs laissent voir.

Dans nos exemples, ces sollicitations sont normalement dirigées à l'interlocuteur qui a déclenché le problème, ce qui constitue un de leurs traits distinctifs par rapport à la configuration antérieure. S'agissant de confirmer un savoir, elles donnent lieu à des séquences structurées en paires adjacentes minimales, les sujets certifiant ou rejetant les savoirs instables de leurs interlocuteurs, accentuant, par rapport à la CONF1, un rôle différent accordé au natif et à l'allophone :

[EJavierT] peur es miedo?

[ES?@verine] Si

[EJavierT] no, no tienen miedo

[Elaura] pena significa mi dispiace?

[TASilviaM] Pena = lastima!!!! Que pena! = Que lastima!

Une séquence très intéressante de ce point de vue, parce qu'un peu atypique, a comme protagonistes des interlocuteurs hispanophones et lusophones :

[TAcolumbia] gilettes? es cuchillas de afeitar?

[TAromautos] é o que se utiliza para desfazer a barba[TAcolumbia] entonces si son las cuchillas de afeitar

Dans cette séquence, TAColombia, n'obtenant pas une confirmation explicite de la part de TARomautos, qui avait déclenché la sollicitation, mais seulement une définition en portugais, auto-confirme son propre savoir, en autonomie, après avoir compris l'énoncé explicatif de son interlocuteur. On voit ici comment la gestion des répertoires plurilingues en contact relève de l'autonomie des sujets et de leurs ressources cognitives et verbales, comme on l'a aussi observée dans la CONF 1.

### **2.3.3 Signalisation d'un problème difficile à délimiter (CONF 3)**

Dans cette configuration, on a affaire à des sollicitations qui sont en rapport avec des problèmes liés à la compréhension de la langue de l'autre, ce qui, encore une fois, relève du contrat de communication établi par Galanet. Cependant, le problème n'étant explicitement défini (identification d'un terme opaque, comme c'était le cas dans les CONFs antérieures), une grande partie de ces signalisations reste irrésolue, dans de séquences tronquées : "[Eguidiguidi] ??????????????????????" ; "[Exander] nao percebi".

Nous nous rendons compte que ce sont surtout les apprenants qui essaient d'obtenir de l'aide à travers ces signalisations ouvertes (1 occurrence pour tuteurs et 6 pour les apprenants). En tout cas, leur faible occurrence nous laisse penser que les sujets connaissent les mécanismes d'interaction dans ce type de clavardages (messages courtes, rythme accéléré des interventions, ...) et savent qu'il est plus facile d'obtenir une aide si le problème est clairement défini (CONF 1).

Le sujets manifestent leur malaise interactionnel par rapport à la compréhension d'énoncés en portugais ("[Elaura] Oh silvia yo no te comprendo!!!"), en italien ("[TASilviaM] Remy, no capisco che parlas...") et en espagnol ("[Exander] não percebi"), le français étant à nouveau à l'abri de ce types de sollicitations, dû à son statut un peu spécial, comme nous l'avons déjà fait remarquer.

Une analyse des moyens employés pour signaler ce malaise nous dit que la LM ou de référence des clavardeurs est l'instrument le plus capable de transmettre leurs émotions dans ces cas d'incompréhension ("[Elaura] Oh silvia yo no te comprendo!!!"), comme observé dans un travail précédent plus extensif (Melo, 2006). Cependant, les locuteurs donnent preuve d'une grande originalité et créativité dans la manifestation de ce type de problème, en rapport avec la manipulation des langues de communication et des potentialités ouvertes par l'outil de communication. Ainsi, il y a des manipulations de la langue qui a posé le problème, ce qui se revêt de fonctions affectives, en particulier du désir d'approximation à la langue de l'autre ("[TASilviaM] Remy, no capisco che parlas...") ; il y a aussi des interventions avec recours à une *lingua franca*, pour pallier l'incompréhension dans cette situation plurilingue ("[Exander] now i dont understand"). Dans ce cas, on dirait que le recours à une langue qui ne fait pas partie du contrat de communication et qui, dans cette situation, est une langue se situant dans le territoire neutre de la parole (l'anglais,

en l'occurrence), sert aussi à initier et/ou à marquer une séquence latérale et à prendre ou faire prendre conscience du fait que toutes les ressources linguistiques sont admises lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes qui gênent l'intercompréhension. Dans ce même but, un autre locuteur manifeste son problème de compréhension généralisé par le recours répété et éloquent aux signes d'interrogation : "[Eguidiguidi] ??????????????????????". L'emploi de cette pluralité de moyens révèle l'interrelation entre toutes les ressources verbales et non-verbales de ces sujets ou leur multilittératie dans des situations énonciatives précises (voir Melo & Santos, sous presse).

Dans le cas de cette configuration, les clavardeurs adressent leurs questions aux interlocuteurs qui ont déclenché le problème ("[TASilviaM] Remy, no capisco che parlas....") ou à tous les sujets en présence, faisant confiance à la situation collaborative, même si, comme nous l'avons mentionné, la plupart de ces sollicitations restent sans réponse, dû à l'indéfinition soit du problème, soit du locuteur censé les prendre en charge. Cette double indéfinition, presque systématique dans ces séquences, constitue, de notre point de vue, un des traits distinctifs de cette configuration.

Dans l'une des situations où une paire adjacente minimale s'est constituée, nous avons pu repérer le recours, par le clavardeur lusophone (TASilviaM), à une reformulation dans la langue utilisée par le sujet qui avait signalisé le problème de compréhension (l'italophone Laura, dont la langue-cible de la plate-forme est l'espagnol) :

[TASilviaM] Tou a ver que havia um chat :))

[TASilviaM] Combinaram encontrar-se aqui?

[TASilviaM] Eu não sabia.... :(

[Elaura] Oh silvia yo no te comprendo!!!!

[TASilviaM] He dicho que no sabia que tenieis una cita de chat ahora....

Dans cet extrait, nous pouvons observer comme les trois interventions initiales de TASilviaM, en portugais, sont fusionnées et articulées dans une seule intervention en espagnol, la langue utilisée par son interlocuteur pour signaler le problème d'in(ter)compréhension.

### 2.3.4 Sollicitation de correction d'un savoir incertain/instable (CONF 4)

Nous avons pu retrouver, sous cette catégorie, deux épisodes où un tuteur lusophone sollicite des corrections sur ses énoncés en italien et en espagnol :

[TASilviaM] Como se diz avião em italiano?

[TAdjose] aereo

[TAdjose] si te refieres a avion

[ERemy] Giusto Djosé!!!!

[TASilviaM] voglio coger gli aereo!

[TASilviaM] Quem corrige a minha frase????? Je je je

[TAdjose] voglio prendere l'aereo

[TASilviaM] Gracias! Gracie mille!

[EEliaC] feitiço??

[EEliaC] feitiço??

[TASilviaM] hechizo

**[TASilviaM] se escribe así?**[EEliaC] si, muy bien

[TASilviaM] Yuppptiiiiiiii!

[TASilviaM] Algunas palabras las escribo como me suenan....

[EEliaC] es lo bueno del castellano es eso, que lo escribes casi todo según se pronuncia

Ces deux sollicitations (en gras dans les deux séquences), chevauchées dans d'autres configurations de problématicité, sont intrinsèquement différentes : la première, dirigée au groupe en ligne, une sollicitation de correction à la suite d'activités d'élargissement du savoir ; dans la deuxième, c'est la résolution d'un problème sollicité par un hispanophone, auquel la lusophone essaye de répondre à travers ses savoirs instables dans la langue de l'interlocuteur, qui est à l'origine d'une demande d'hétéro-correction. Cette deuxième séquence est très parlante d'autres points de vue : l'interdépendance de la résolution de problèmes avec le surgissement de nouvelles sollicitations et l'alternance de position de sujet expert-sujet apprenant, ce qui configure cette communauté d'apprentissage en tant qu'espace dialogique de parité entre les locuteurs et donc, où la face n'est pas menacée, vue l'interdépendance des "ressources humaines" en ligne.

Cette CONF est donc assez loquace par rapport au double statut des interlocuteurs (natifs et alloglottes) et au caractère éphémère de ces désignations, vu leur chevauchement et interchangeabilité, à la suite d'attribution ou de prise discursive par les interlocuteurs (et ceci à des fins diverses, communicatives, comme affectives ou cognitives). Ou de mouvement de places, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1996).

### **2.3.5 Sollicitation d'explication d'un phénomène linguistique observé (CONF 5)**

Sous cette configuration nous avons inclus une séquence où un apprenant hispanophone sollicite, sans attribution de la parole, des explications par rapport à un phénomène pragmatique interculturel (sur l'italien): "[EAntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?". La séquence très humoristique qui suit cette sollicitation, donne la preuve de la mobilisation collective des sujets en ligne pour porter des éclaircissements à EAntonioR :

[EAntonioR] ¿Por qué dicen Ciao para decir hola?

[EAnnaïkG] Ciao et hola c'est la même chose!

[TAromautos] a pergunta é „porque é que NOS dizemos ciao“ para dizer Adeus, nao?

[TAcolumbia] y como se despiden annick?

[TAcolumbia] con hola?

[TAromautos] o ciao é italiano...

[EAntonioR] ¿Como de dice adiós en italiano?

[AlejandroG] Creo que Ciao

[TARomautos] nos é que o utilizamos nas nossas respectivas linguas

[TAColombia] arrivederci roma, je crois

[AlejandroG] oui, c'est ça

[EAntonioR] ¿Y si no estás en Roma?

[TAColombia] sabes que todos los caminos conducen a roma asi que no puedes evitarla

Ainsi, cette sollicitation est interprétée différemment par les différents sujets : TARomautos, semblant y voir un problème d'incapacité à se décentrer et à s'ouvrir à d'autres formes de réalisation d'actes de parole, décide de faire l'exercice de repositionnement et de médiation interculturelle ; EAnnaïkG la prend par un problème lexical et le résout en rapprochant les deux termes du point de vue pragmatique. Or, cette stratégie d'EAnnaïkG déclenche d'autres sollicitations, cette fois de EAntonioR et de TAColombia, le premier essayant d'élargir ses savoirs par rapport à l'italien et le deuxième de confirmer une hypothèse "nouveau-construite", bien qu'à intention provocatrice. Nous pouvons donc dire que TAColombia et TARomautos, deux tutrices, bien qu'avec recours à différentes stratégies, nourrissent le potentiel de réflexion méta-linguistique de la plate-forme, poussant les autres interlocuteurs à expliciter leurs savoirs et leurs partis-pris.

De ce point de vue, nous dirions que les CONFs de ce type, bien qu'assez rares, possèdent un potentiel méta assez élevé. Du fait même que l'observation des faits linguistiques est mis au cœur des activités discursives.

### **3. Conclusion**

#### **3.1 Discussion des résultats**

Malgré les diverses configurations, qui ont été remarquées, les séquences étudiées, destinées à réparer des problèmes communicatifs et à élargir les savoirs des interlocuteurs, présentent une géométrie assez variable, suite aux caractéristiques de l'outil de communication et aux ingrédients du contexte (nombre des sujets en ligne, langues en contact et mobilisées, contrat de communication, ...).

Ainsi, nous avons pu repérer, comme Gajo & Mondada, que :

*l'initiation aussi bien que la réparation peuvent être effectuées par celui qui a occasionné l'émergence du réparable que par son interlocuteur: elles peuvent être auto- ou hétéro-initiées ou réparées (2000 :139).*

Notre analyse a aussi mis en relief le rapport entre les objectifs des sollicitations et les activités métalinguistiques déployées, dont le tableau suivant fait une synthèse (toutes les séquences du *corpus neto* comprises) :

Objectifs des sollicitations	Activités métalinguistiques	descriptions sur le fonctionnement des langues	comparaisons interlinguistiques	expansion des données verbales liées à la sollicitation	correction d'énoncés	confirmation
<i>se faire</i>		E : 0	0	0	0	0
<i>comprendre</i>		T/A : 0	1	0	0	0
<i>comprendre</i>		E : 9	13	25	0	0
		T/A : 6	20	10	0	0
<i>élargir ses savoirs</i>		E : 3	6	1	0	0
		T/A : 2	2	3	1	0
<i>obtenir correction</i>		E : 0	0	0	3	0
		T/A : 0	0	0	3	0
<i>confirmer/ vérifier</i>		E : 1	0	1	0	7
		T/A : 0	2	1	0	1
<b>TOTAL</b>		E : 12	20	27	3	7
<i>par participant</i>		T/A : 8	24	14	3	1
<b>TOTAL</b>		20	44	41	6	8

**Tableau 2** – Rapport entre les objectifs des actes de sollicitation et les activités métalinguistiques des Étudiants (E) et des Tuteurs/Animateurs (T/A)

Ainsi, aux sollicitations dont le but est la compréhension (les plus fréquentes), les sujets répondent surtout avec des traductions (paradigme, dans notre corpus, des activités de comparaison interlinguistique) et par l'expansion des données verbales liées à la langue de sollicitation. En effet, les sujets reformulent, à l'aide de paraphrases, dans la langue qui a déclenché la sollicitation, en construisant des réseaux isotopiques transparents (ou de plus en plus transparents). Il faut noter que, si les tuteurs, dans les situations d'échec de compréhension, préfèrent le recours immédiat à la traduction, les apprenants recourent majoritairement à l'expansion et à la paraphrase, en faisant usage aussi de leurs connaissances du monde. En tout cas, l'usage de ces stratégies, notamment le recours massif à la traduction, nous permet de signaler "the need for an increased focus on the similarities between languages" (Jessner, 1999 : 201), puisque celles-ci permettent de résoudre un certain nombre de problèmes posés au fil de l'interaction, comme nous l'avons pu remarquer. Toutefois, si dans les épisodes observés, la majorité des problèmes soulevés par l'interaction a été résolue par la traduction immédiate (de tuteurs et apprenants), il faudrait cependant diversifier ces stratégies (voir aussi Gaboriau : 2005 sur des références aux besoins formatifs des tuteurs concernés par un projet pareil).

Les descriptions sur le fonctionnement des codes en contact, qui émergent surtout à la suite des sollicitations en vue de comprendre ou d'élargir les savoirs, sont surtout d'ordre pragmatique, comme nous avons pu le remarquer dans l'analyse.

Ce tableau permet, en rapport avec ce qui vient d'être dit, de comprendre la fonction complémentaire des rôles des tuteurs et des apprenants dans cette situation de communication-apprentissage, les uns et les autres se sentant co-responsables des activités d'orientation, de dépannage et d'évaluation de l'interaction. Dans ce sens, nous rejoignons les propos de Mondada & Doehler, pour qui "la définition de membre compétent comme celle d'apprenant s'élabore (...) interactionnellement, sur la base des activités dans lesquelles les acteurs sont engagés" (2000). Cette constatation est d'autant plus valide pour notre corpus que nous avons rendu visible la similarité des procédures de sollicitation et de résolution de problèmes communicatifs (tuteurs et apprenants s'assumant, à la fois, comme chercheurs et détenteurs des savoirs) et des symétries en termes de positionnement par rapport au scénario (voir Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006, pour des conclusions semblables en situation asynchrone). Ainsi, l'acquisition dans notre corpus peut être comprise, comme nous l'avons faite,

*comme une pratique sociale collective, déployée publiquement, efficace parce que située et ajustée aux contingences du contexte (...) abordée en termes de négociation, bricolage et ajustement à l'autre (Mondada, 2006 : 84).*

Notre étude nous permet ainsi de conclure que ces épisodes, où le statut des interlocuteurs est tant linguistique que social, semblent stimuler la mobilisation des savoirs des sujets sur les langues ainsi que des opérations cognitives/verbales (comparaison, transfert, ...) et mettent en relief les conditions socio-affectives qui soutiennent ou permettent l'acquisition. En effet, ils donnent l'occasion aux clavardeurs de:

- résoudre des problèmes collectifs – malgré l'excès de confiance par rapport aux équivalences sémantiques, transférées d'une langue à l'autre;
- soutenir le lien social – les problèmes sont à l'origine d'autres interventions qui nourrissent l'interaction; ils sont résolus collaborativement, permettent l'évolution des discussions, génèrent des remerciements et des demandes d'aide (ce qui rend compte de la confiance réciproque entre les interlocuteurs, notamment pour ce qui est la préservation de la face...).

### **3.2 Implications de l'étude pour la formation de tuteurs**

Cette étude ne nous permet pas, bien évidemment, de jeter les principes de la formation de tuteurs dans n'importe quelle situation d'apprentissage langagière ayant recours au clavardage plurilingue. Ceci parce que la conception d'un dispositif de formation de tuteurs incluant des outils de clavardage dépendra toujours:



- des objectifs des clavardages ;
- de leur insertion curriculaire et dans une approche didactique;
- des théories pratiques des formateurs, des tuteurs et des apprenants, ...;

Toutefois, cette analyse des comportements métalangagiers dans des séquences initiées par des sollicitations suscite un certain nombre de réflexions concernant les axes qui peuvent encadrer la formation de tuteurs dans une perspective de Didactique de L'intercompréhension en langues voisines, contexte de développement de ces clavardages. Ce cadre repose sur un présupposé de départ : dans cette situation de communication-apprentissage, le tuteur est un "expert plurilingue", et pas un responsable de la langue qu'il enseigne en situation présenteielle, soit un "expert bilingue", voire monolingue.

Réfléchir sur nos résultats d'un point de vue de la formation de tuteurs pour l'utilisation à fins didactiques des clavardages plurilingues en langues voisines (réflexion que nous avons faite dans des travaux précédents, pour un public d'apprenants, dans Araújo e Sá & Melo, 2004), nous conduit donc à énoncer quelques principes sur lesquels développer un programme situé et adapté aux profils, besoins et parcours professionnels des sujets concernés (formés et formateurs). Ainsi, il se montre pertinent que cette formation soit :

- **co-actionnelle, communicative et cognitive** (Degache, 2006), basée sur les représentations des tuteurs (Gaboriau, 2005) sur leurs rôles et fonctions et sur le contexte de formation où ils interviennent/interviendront;
- **expérientielle et réflexive**, s'appuyant sur l'observation par les sujets en formation de leurs propres interventions et stratégies de communication, parce que leur "action sera située, s'ajustant aux circonstances, traitant les contingences, agissant au bon moment en saisissant les occasions favorables" (Grosjean, 2005) ;
- **pragmatique et interculturelle**, ou **à la pragmatique interculturelle** et plurilingue multiparticipants, destinée à soutenir le lien social, désigné par Grosjean comme le « *sentiment d'appartenance, engagement envers le groupe et la tâche* » (2005) ;
- **orientée vers la pluralité de fonctions**, dont le tuteur n'en détiendra pas le monopole : pluri co-animateur, co-dépanneur, co-détenteur du savoir et co-évaluateur (co-éducateur en parité).

Ces principes ne sont pas sans implications au niveau des stratégies de formation des tuteurs/animateurs. En particulier, ils suggèrent des stratégies contextualisées et situées, qui prennent en compte et articulent la spécificité des sujets, de l'approche didactique et du dispositif de communication. Dans la perspective de la formation ci-dessus esquissée, ces stratégies auront une double visée :

- la prise de conscience du rôle, dans l'acquisition des langues: i) de l'interaction plurilingue (de ses règles communicatives, pragmatiques, socio-culturelles, de ses problèmes et des façons de les résoudre, ...); ii) des activités métalinguistiques ;
- l'élargissement des répertoires plurilingues (communicatifs et metacommunicatifs) des tuteurs.

## Références bibliographiques

ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. & MELO, S. (2007). "On-line plurilingual interaction in the development of Language Awareness". *Language Awareness*, n° 16 : 1, pp. 7-20.

ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. & MELO, S. (2006). " 'Podemos fazer uma troca: eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano!': la négociation des chats plurilingues en tant que situations d'apprentissage langagière". In DEJEAN-THIRCUIR & MANGENOT (org.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, n° 40, pp. 164-177.

ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. & MELO, S. (2004). *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro : Universidade de Aveiro (à partir de la version électronique incluse dans la plateforme Galanet, sur [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu)) .

ARAÚJO e SÁ, M<sup>a</sup>. H. & MELO, S. (2003). " 'Beso em português diz-se beijo :\*': la gestion des problèmes de l'interaction dans des chats plurilingues romanophones". In DEGACHE (dir.), *Intercompréhension en langues romanes. Du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet. LIDIL*, n° 28, pp. 95-108.

AUER, P. (1987). "Le transfert comme stratégie conversationnelle dans le discours en L2". In LÜDI (ed.), *Devenir Bilingue, parler bilingue*. Tübingen : Niemayer, pp. 57-74.

BANGE, P. (1992). "A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ". *AILE*, n° 1, pp. 53-85.

BOURDET, J.-F. (2007). "Tutorat en ligne et création d'un espace formatif". *ALSIC*, n° 10. Consulté en juin 2007. [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/bourdet/alsic\\_v10\\_02-rec2.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/bourdet/alsic_v10_02-rec2.htm).

BRASSAC, C. (1997). "Processus cognitifs en situation d'interaction. De la communication à la communiaction". In *Le mouvement : des boucles sensori-motrices aux représentations cognitives et langagières, Actes de la Sixième École d'été de l'Association pour la recherche cognitive*, Juillet 1997. Consulté en juin 2007. <http://www.arco.asso.fr/downloads/Archives/Ec/BRASSAC.pdf>.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.

DEGACHE, C. (2006). "Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance". In DEJEAN-THIRCUIR & MANGENOT (org.), *Les échanges en ligne dans*

*l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, n° 40, pp. 58-74.

DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006). "Pairs ou tutrices? Pluralité des positionnements d'étudiants de maîtrise PLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens". In DEJEAN-THIRCUIR & MANGENOT (dir.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le Monde, Recherche et Applications*, n° 40, pp. 75-86.

De LIÈVRE, B. ; DEPOVER, C. & QUINTIN, J.-J. (1998). "Intégrer une dimension humaine dans une situation d'apprentissage à distance médiatisée par ordinateur". *Actes du Colloque de l'European Society for Research on the Education of Adults*, Louvains-en-Woluwe, Bruxelles.

GABORIAU, E. (2005). *La formation de tuteurs... Quels objectifs? Quels partis pris? Quelle mise en oeuvre? L'exemple d'un parcours de formation pour les animateurs de Galanet*. Master 2, Sciences du langage IFML, Université Grenoble3. consulté en juin 2007. [www.galanet.eu/publication/fichiers/Memoire\\_pro.zip](http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Memoire_pro.zip).

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

GROSJEAN, S. (2005). "Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social: le cas de l'apprentissage collaboratif à distance". *Communication "Colloque SIF : Les institutions éducatives face au numérique"*. Paris, France. Consulté en juin 2007. <http://sif2005.mshparisnord.org/pdf/Grosjean.pdf> .

JESSNER, U. (1999). "Metalinguistic Awareness in Multilinguals : Cognitive Aspects of Third Language Learning". *Language Awareness*, n° 8: 3&4, pp. 201-209.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). "La notion de "place" interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est que ça?". In J. COSNIER *et al.* (ed.), *Echanges sur la conversation*. Paris : Editions du CNRS, pp. 185-198.

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.

MANGENOT, F. & ZOUROU, K. (2007). "Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne". *ALSIC*, n° 10. Consulté en juin 2007. [http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic\\_v10\\_07-rec5.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/v10/mangenot/alsic_v10_07-rec5.htm).

MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Paris: Peter Lang.

MELO, S. (2007). "O acto de solicitação e a co-construção da intercompreensão plurilingue: um estudo com chats romanófonos". *Actas do Colóquio „Diálogos em Intercompreensão"*, 8-10 de Setembro. Lisboa.

- MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de doutoramento. Aveiro : Universidade de Aveiro. Consulté en juin 2007. [www.galanet.eu](http://www.galanet.eu).
- MELO, S. & SANTOS, L. (sous presse). "Compétence plurilingue et plurilittéracie : de nouveaux concepts pour de nouveaux enjeux".
- MONDADA, L. (2006). "La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants". In L. Mondada & S. Pekarek Doehler (Eds), *La notion de compétence : études critiques. Bulletin VALS-ASLA*, n° 84, pp. 83-119.
- MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2000). "Interaction sociale et cognition située". *AILE*, 12. Consulté en juin 2007. <http://aile.revues.org/sommaire70.html>.
- PERRAULT, M. (2006). *Analyse du discours métalinguistique des enseignants de français comme révélateur de leur conceptualisation des notions linguistiques enseignées*. Montréal : Université de Montréal. Consulté en juin 2007. <http://www.olst.umontreal.ca/pdf/PerraultMA2006.pdf>.
- PY, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". *Le Français dans le monde*, Série Recherches et Applications, pp. 81-88.
- Van LIER, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York : Longman.
- VASSEUR, M.-T. (1990). "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social". *Le Français dans le monde*, série Recherches et Applications, pp. 89-100.
- VION, R. (1992). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris : Hachette.

### À propos des auteurs

**Maria Helena de ARAÚJO e SÁ** ([helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)) est Professeur Associé du Département de Didactique et Technologie Éducative de l'Université d'Aveiro, et membre du CIDTFF (Centre de Recherche Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs) et du CIDInE (Centre de Recherche, Diffusion et Intervention Educationnelle). Elle a coordonné et participé à différents projets de recherche, nationaux et internationaux. Elle est auteur et co-auteur de nombreuses publications et superviseur scientifique de plusieurs dissertations de Diplôme d'études approfondies et thèses de doctorat.

**Sílvia MELO** ([smelo@dte.ua.pt](mailto:smelo@dte.ua.pt)) est docteur en Didactique des Langues et développe un projet postdoctoral au LIDILEM, Université Stendhal Grenoble 3, sous la supervision de Christian Degache. Sa recherche porte sur la communication en ligne et ses apports à l'enseignement-apprentissage des langues, l'interaction plurilingue et interculturelle et la co-construction de l'intercompréhension en langues romanes.