UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - Paris 3

ED 514 - EDEAGE
Etudes Anglophones, Germanophones et Européennes

EA 4398 - PRISMES
Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone

Thèse de doctorat en linguistique anglaise et didactique des langues

Pascale VERPLAETSE ép. MANOÏLOV

L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2

Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants

Thèse dirigée par Madame la Professeure
Aliyah Morgenstern

Soutenue le 12 décembre 2017

Jury :
M. Nicolas Guichon : Professeur - Université Lumière - Lyon 2
Mme Heather Hilton : Professeure - Université Lyon 2
Mme Aliyah Morgenstern : Professeure - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Mme Lucile Nussbaum : Professeure - Université Autonome de Barcelone, Esp.
Mme Claire Tardieu : Professeure - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Résumé

L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 - *Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*

Cette recherche vise à étudier et rendre-compte du fonctionnement des interactions orales entre pairs, en classe d'anglais L2, au niveau du collège en France. L'enjeu est donc, à partir d'une description détaillée de tâches (au sens didactique du terme) et de l'analyse des productions des apprenants, de documenter la notion de compétence d'interaction orale. L'approche retenue relève de la recherche-action et s'appuie sur des données empiriques recueillies dans des classes. Après avoir mené plusieurs études exploratoires sur des groupes d'apprenants, un protocole de recherche a été mis en place pour collecter des données longitudinales sur un échantillon 24 dyades, soit 48 élèves de 3ème. Les participants ont mené deux tâches d'interaction orale en début d'année puis en fin d'année scolaire, après avoir bénéficié, d'une formation spécifique à l'interaction orale. Leurs performances ont été filmées (18h) et transcrites sous CLAN pour être analysées. Au plan théorique, des liens sont tissés entre plusieurs cadres. Le premier est la didactique des langues qui retient la perspective actionnelle telle que décrite dans le CECRL (2001). Je m'appuie également sur la théorie socioculturelle, issue des travaux de Vygotsky (1978), puis de Lantolf (2000) qui avancent que l'interaction sociale ne se contente pas de faciliter l'apprentissage, mais est au cœur du processus de développement. Enfin les outils de l'analyse conversationnelle sent convoqués afin d'étudier la construction des échanges de manière systématique. Ce sont les questions de formation spécifique des apprenants à l'interaction orale, les résultats auxquels il est raisonnable de s'attendre dans ce contexte, et enfin les modalités d'évaluation de cette compétence en milieu institutionnel qui sont au cœur du sujet.

Mots clé : interaction orale, compétence, didactique des langues, corpus vidéo, apprentissage

Abstract

Peer Spoken Interactions in ESL Classrooms - A *Didactic and Linguistic Analysis of the Development of Learners' Interactional Competence*

This research explores the potential of teenage peer spoken interactions in ESL classrooms in France. The focus here is on analysing task-based activities and learners' performances, in order to improve our understanding of interactional competence. My approach is based on Action Research and a collection of empirical data from language classrooms. Several studies were conducted before setting up a protocol for a longitudinal corpus of video-recorded conversations between 24 dyads of peers. The 48 lower intermediate participants performed two tasks at the beginning and end of the school year. Specific training was offered in order to improve strategic spoken interaction. The 18 hours of verbal and non-verbal outcome was transcribed on CLAN and analysed according to the Conversational Analysis method. On a theoretical level, my approach brings together the European tradition of language didactics based on the CEFR (2001) and the sociocultural theory that takes its roots in Vygotsky's (1978) work, followed by Lantolf (2000) who deals more specifically with SLA. According to these authors, social interaction not only promotes learning but is also at the core of a development process. This thesis examines the effects of training on communication strategies, the expectable outcomes and assessments of such a competence in an institutional environment.

Key words: spoken interaction, competence, didactics, videotaped corpora, learning outcomes

A mes parents, qui m'ont donné la confiance pour oser.

A mon mari, qui m'a soutenu dans tous mes projets.

A mes enfants, qui m'ont fait avancer.

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Aliyah Morgenstern, qui depuis mon Master, et pendant les cinq années de ma thèse, m'a constamment encouragée, soutenue et m'a surtout tellement appris. Les approches, les outils, les méthodes de travail, les connaissances qu'elle m'a fait découvrir et expérimenter sont venus nourrir et enrichir ma pratique. Sa disponibilité, sa générosité, sa bienveillance m'ont porté.

Je remercie également Claire Tardieu de sa confiance et de son soutien. Elle m'a également accompagné tout au long de mon parcours et m'a fait intégrer le groupe de travail CEDRE à la DEPP. L'expérience que j'y ai vécu (et que je poursuis) m'a donné l'occasion de travailler aux côtés d'experts de l'évaluation des langues vivantes. Tous mes remerciements vont également à Bruno Troseille qui a permis au projet ÉvaluÉ d'être financé, aux membres de la DEPP qui nous ont aidés pour les évaluations, dans la joie et la bonne humeur : Sylvie Beuzon, Bertrand Vittecoq, Peter Greaney et Aurélie Duchaussoy.

Merci également à tous les membres de l'équipe de linguistique et de didactique de l'anglais SeSyLia, du laboratoire PRISMES à l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, qui, par leur dynamisme et les échanges enrichissants m'ont permis de m'épanouir dans la recherche. Merci donc à Hélène Josse, Claire Tardieu, Céline Horgues, Sylvia Schauer, Cécile Yousfi, Eric Corre, Charlotte Danino, Mathilde Pinson, July McAllister, Scheuer, Elsa Pic, Grégory Furmaniak ainsi qu'à tous le membres du séminaire doctoral Multimode d'Aliyah Morgenstern. Je pense notamment à mes échanges avec l'équipe de doctorants (certains maintenant docteurs) qui ont toujours été là lorsque je les sollicitais pour une aide technique, le dur apprentissage des statistiques, les transcriptions etc. Merci donc à Justine Paris, Pauline Beaupoil-Hourdel, Camillle Debras,

Mes observations n'auraient pas été aussi riches et instructives si mes collègues et amies ne m'avaient pas accueillies dans leur classe. Je remercie donc très chaleureusement Haifa Ben Youssef, Natacha Le Fur et Valérie Locu.

De même, mon corpus n'aurait pas pu voir le jour sans toute l'équipe de tournage qui m'a accompagné sur le terrain. Merci donc à Hélène Josse, Claire Tardieu, Guillaume Jaudhuin, Françoise Gandois ainsi qu'à tous les professeurs anonymes qui ont bien voulu se prêter au jeu des expérimentations.

Je remercie mes relecteurs Marie Leroy-Collombel, Alice Brunet, Justine Paris Hélène Josse, Valérie Delavigne, Anne-Sophie Savoureux, Nadia Bacor, Elodie Oursel, Marie-Claire Chauvin, Cécile Yousfi, Natacha Le Fur, Céline Thurel et Alba Simaku pour leurs relectures attentives et leurs conseils avisés. A nouveau Nadia Bacor & Justine Paris qui ont bien voulu m'accorder du temps pour procéder aux accords inter-juges nécessaires aux codages.

Je n'oublie pas mes amis qui ont entendu parlé de ma thèse pendant 5 ans et qui m'ont permis de me détendre lors de nos diners si gais. Un merci tout particulier à mon amie et naturopathe Corinne Saudreau qui a veillé à ce que mon alimentation reste équilibrée pour être au meilleur de ma forme et merci à Anne-Elisabeth, Yannick, Thierry, Véronique, Frédéric, Lysianne, Alexandre, Bérangère, Philippe.

Je remercie également mes parents qui m'ont toujours soutenu et m'ont accueilli dans le sud pour que mes vacances studieuses soient pleines de lumière. Merci aussi à mes enfants, pour leur patience, pour leur amour et pour avoir été des adolescents qui ne manquaient jamais de me rappeler mon rôle de maman en vérifiant le frigo et en abusant du téléphone, alors que j'étais sur mon ordinateur. Ils sont ma grande joie !

Enfin, je n'ai pas de mots assez forts pour remercier Vassil, mon mari ! Il a toujours été là, m'a aidé, soutenu, relu et a écouté mes grands bonheurs et mes petits malheurs autour de ma thèse.

Table des matières

RESUME **3**

ABSTRACT **4**

REMERCIEMENTS **6**

INTRODUCTION GENERALE **14**

ORIGINE ET INTERET DE LA RECHERCHE 14

LA DEMARCHE 16

L'APPROCHE 18

LES OBJECTIFS 19

PLAN DE LA THESE 21

PARTIE 1 - ANALYSE DES INTERACTIONS ORALES EN L2 ENTRE PAIRS - ENJEUX THEORIQUES **24**

CHAPITRE 1 : CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE **25**

I/ LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE 25

1.1. L'interaction orale *25*

1.2. La recherche sur les interactions exolingues *32*

1.3. Historique de l'Interaction Orale en France *37*

1.4. La perspective actionnelle et la tâche *40*

II/ LE CADRE DE LA RECHERCHE - ENJEUX THEORIQUES 46

2.1. L'approche didactique *47*

2.2. Quel modèle pour le développement de l'interaction orale ? *50*

2.3. Quelques notions clé pour l'apprentissage dans l'interaction *60*

CONCLUSION 66

CHAPITRE 2 - DEFINIR L'OBJET D'ETUDE **68**

I/ L'INTERACTION ORALE EN PAIRS 68

1.1. Qu'est-ce que l'interaction orale entre pairs ? *68*

1.2. La coopération : construction de la relation dans l'interaction *69*

1.3. L'interaction entre pairs : vers une autonomisation des apprenants *70*

1.4. Questions de motivation et d'identité dans l'interaction *72*

II/ LA COMPETENCE D'INTERACTION ORALE 84

2.1. La dimension pragmatique de la langue *84*

2.2. Pourquoi s'intéresser à la dimension pragmatique en A-AL2 ? 85
2.3. Habiletés conversationnelles..... 87
2.4. La notion de compétence..... 92
2.5. La compétence d'interaction orale 95
2.6. Les stratégies de communication 99
III/ FORMER LES APPRENANTS AUX STRATEGIES DE COMMUNICATION 103
CONCLUSION 105
PARTIE 2 – LE CORPUS : ENJEUX METHODOLOGIQUES 108
CHAPITRE 3 - LA CONSTITUTION DU CORPUS 109
INTRODUCTION 109
I/ LE STATUT DU CHERCHEUR-ACTEUR / DE L'ACTEUR-CHERCHEUR 112
1.1. La phase 1 de la recherche 113
1.2. Les phases 2 & 3 de la recherche 117
II/ LE TERRAIN DE LA RECHERCHE 118
2.1. Le cadrage institutionnel - Un cadrage à trois niveaux..... 119
2.2. Le cadrage éthique : Principes éthiques pour la recherche en milieu institutionnel fermé auprès de mineurs..... 123
III/ LES CORPUS DE LA RECHERCHE 133
3.1. Corpus phase 1 : un corpus exploratoire 133
3.2. Corpus phase 2 : Des données longitudinales..... 134
IV/ LA PHASE 3 - UN NOUVEAU CORPUS..... 136
4.1. Méthodologie du recueil du corpus 137
4.2 Les données du corpus : préparation pour la recherche..... 153
CONCLUSION 155
CHAPITRE 4 - EXPLOITATION DU CORPUS : ENJEUX METHODOLOGIQUES 158
I/ ANALYSE DU CORPUS - CHOIX THEORIQUES 158
1.1. L'exploitation des données..... 158
1.2. La question de la transcription 159
II/ LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTIONS 164
2.1. Rédaction d'un guide pour la transcription des interactions orales sous CLAN.164
2.2. Les unités de transcription 165

2.3. Une transcription spécifique pour le corpus *175*
2.4. Une transcription orthographique annotée *177*
III/ LES QUESTIONS THEORIQUES DU CODAGE 184
3.1. Le codage des séquences thématiques *185*
3.2. Le codage des séquences latérales *188*
3.3. Le codage des suggestions et des questions *199*
CONCLUSION 211
PARTIE 3 - TACHES ET EXPERIMENTATIONS 213
CHAPITRE 5 : L'ELABORATION DES TACHES ET LES EXPERIMENTATIONS 214
INTRODUCTION 214
I/ TYPOLOGIE ET ANALYSE DES TACHES 215
1.1. La tâche dans la séquence pédagogique *215*
1.2. Les préoccupations des enseignants vis-à-vis de l'interaction entre pairs *219*
1.3. Quelques mots sur les tâches telles qu'elles sont présentées par les éditeurs de manuels scolaires *220*
1.4. Bilan des premières observations *221*
1.5. Quelques tâches d'interactions orales *221*
1.6. La prise en charge de la tâche par les participants *223*
1.7. Le jeu du discours-en-interaction *225*
II/ DEUX ETUDES EXPLORATOIRES 230
2.1. Étude expérimentale 1 : Une comparaison de l'interaction orale adolescent/adolescent vs adulte/adulte en français et en anglais *231*
2.2. Étude expérimentale 2 : planifier la tâche *247*
2.3. Élaboration d'un modèle de tâches d'apprentissage en interaction orale *259*
CONCLUSION 261
CHAPITRE 6 - FORMER LES APPRENANTS A LA COMPETENCE D'INTERACTION ORALE 263
I/ LES QUESTIONS DE VARIABILITE 263
1.1. Une nouvelle expérimentation *264*
1.2. Mise en place du pré-test *267*
1.3. Compétence linguistique et engagement conversationnel *269*

1.4. Engagement conversationnel et développement discursif *270*
1.5. La cohésion inter-séquentielle *273*
1.6. La cohésion intra-séquentielle *275*
II/ LES STRATEGIES DE COMMUNICATION AU SERVICE DU DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE D'INTERACTION 280
2.1. Élaboration d'un programme de formation *280*
2.2. Le plan de formation *281*
III/ QUELQUES RESULTATS DE LA FORMATION 286
IV/ COLLABORER POUR APPRENDRE ET APPRENDRE A COLLABORER 289
4.1. Coopérer pour apprendre *290*
4.2. Vers une autonomisation des apprenants *291*
4.3. Apprendre à apprendre *292*
CONCLUSION 303

PARTIE 4 - LA COMPETENCE D'INTERACTION : ANALYSES ET RESULTATS 306

CHAPITRE 7 - LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE D'INTERACTION ORALE 307

I/ LE CONTEXTE 307
1.1. La formation *307*
1.2. Les résultats des questionnaires de contexte *308*
II/ RESULTATS DES ANALYSES QUANTITATIVES 312
2.1. Tendances générales *312*
2.2. Les résultats par classes *313*
III/ RESULTATS DES ANALYSES QUALITATIVES 315
3.1. Définir les observables *315*
3.2. La co-construction des séquences topicales *318*
3.3. Les séquences latérales *326*
3.4. Analyse des interactions de 3 dyades *346*
IV/ LA QUESTION IDENTITAIRE DE L'APPRENANT 353
4.1. La motivation *353*
4.2. Vers une redéfinition de l'identité d'apprenant *354*
CONCLUSION 356

CHAPITRE 8 - EVALUATION DE LA COMPETENCE D'INTERACTION ORALE 358

INTRODUCTION 358

I/ L'EVALUATION DE L'INTERACTION ORALE 360

1.1. Etat de l'art 360

1.2. Interaction et évaluation : enjeux théoriques 363

II/ CONTEXTUALISATION ET TACHE POUR L'EVALUATION 364

2.1. Préparation de l'expérimentation 365

2.2. L'évaluation 368

III/ ANALYSES DES RESULTATS 370

3.1. Les métadonnées de l'expérimentation 370

3.2. Analyse des résultats selon le critère pragmatique 385

3.3 Suggérer, réagir et questionner 407

IV/ CONSIDERATIONS SUR LA TACHE ET LA GRILLE D'EVALUATION 429

4.1. La tâche et les supports 429

4.2 La grille d'évaluation 433

CONCLUSION 435

PRECONISATIONS POUR L'EVALUATION DE LA COMPETENCE D'INTERACTION ORALE 436

CONCLUSION GENERALE 439

BIBLIOGRAPHIE 448

ILLUSTRATIONS - TABLEAUX - FIGURES 471

LISTE DES ANNEXES 474

RESUME 476

ABSTRACT 476

Introduction générale

« Parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant »
(Kerbrat-Orecchioni, 1990a, p. 17)

Origine et intérêt de la recherche

Quoi de plus naturel que d'apprendre une langue étrangère en la pratiquant ? Cette question semble bien triviale lorsqu'en situation d'immigration, on a l'occasion au quotidien d'interagir avec des locuteurs natifs. Le besoin de communiquer est un puissant facteur de motivation pour développer ses compétences langagières. Mais qu'en est-il lorsque le besoin n'est pas immédiat, qu'on est adolescent et qu'il faut apprendre une langue étrangère en classe ? Cette recherche se propose d'explorer l'apprentissage de l'anglais au travers de l'activité langagière d'interaction orale, entre pairs francophones, en milieu institutionnel. C'est un domaine encore peu observé et rarement décrit ; pourtant, ce sont 5 250 500[1] élèves qui étudient l'anglais dans l'enseignement secondaire en France chaque année. La faible connaissance que l'on a de ce domaine est en particulier due au fait que peu de dispositifs d'interaction orale entre pairs sont mis en place dans les cours de langue. La circulation de la parole demeure largement verticale car elle passe encore souvent par l'enseignant, laissant peu de place à la communication horizontale. Les interactions entre pairs sont plus répandues dans les cours de langue seconde, tels que le Français Langue Etrangère (FLE) ou ce que les anglophones nomment *English as a Secondary Language* (ESL), car la langue étudiée est la seule qui soit commune aux apprenants en situation d'immigration pour communiquer. En revanche, dans les classes en France où l'on apprend l'anglais, il est beaucoup plus compliqué de justifier l'utilisation d'une langue étrangère entre pairs, à la fois auprès des enseignants et des élèves. Du côté des enseignants, cela implique de perdre le contrôle des échanges et de laisser de potentielles erreurs non rectifiées. C'est presque une hérésie en France, où la tradition est encore de viser prioritairement des productions conformes à la langue cible. Or si les compétences comme syntaxique, lexicale et phonologique doivent effectivement être développées, c'est dans l'usage de la langue qu'il est pertinent de le faire. Quant aux élèves, il

[1] En 2014-2015 (dernière année de recueil du corpus). Le chiffre a depuis cette date augmenté. Source : DEPP (2015) « Repères et Références Statistiques 2015 », Ministère de l'Education Nationale, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92179/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2015.html

[2] Il n'est pour l'instant pas fait mention de l'interaction écrite dans les programmes de 2005 même si cette

s'agit de leur donner une bonne raison de réaliser une tâche, dans une langue étrangère qu'ils ne maitrisent pas encore suffisamment pour satisfaire leurs besoins de communication.

L'anecdote suivante est emblématique des situations marquantes qui m'ont conduite à investiguer et à réfléchir sur la possibilité de former les apprenants à la compétence d'interaction orale : alors que j'étais enseignante dans le secondaire, au cours d'un voyage en Grande-Bretagne avec l'une de mes classes de 3ème, un élève s'est trouvé en difficulté pour réagir en situation. Ce micro-événement s'est déroulé à notre arrivée en Angleterre à la descente du bus. L'accueil des élèves par les familles est toujours un moment de grande angoisse chez les adolescents français qui se rendent souvent pour la première fois dans une famille étrangère. Nous leur demandions de se présenter à leur hôte, qui les accueillait à la descente du bus, en prononçant bien clairement leur nom (dont la consonance n'était pas nécessairement familière aux familles britanniques). L'élève en question a été accueilli par une poignée de main de son hôtesse, assortie d'un « *Hello, I'm Maguy Peterson and you are…?* ». Cette formulation l'a laissé absolument médusé et dans l'incapacité totale de prononcer le moindre mot. J'étais près de lui et j'ai donc repris la question sous la forme « *what's your name?* », formulation qui lui était familière et qui a déclenché une réponse. Que s'est-il donc passé à ce moment-là ? Pourquoi l'élève n'a-t-il pas pu répondre à cette demande ? Il s'était préparé, sans doute très sérieusement, et malgré cela, à l'adresse de son hôtesse, il est resté sans voix. Sa préparation reposait sur une mobilisation de connaissances figées, c'est-à-dire sur une anticipation de la question telle qu'il l'avait toujours entendue en classe « *what's your name*? ». C'est la formulation qui l'a dérouté, alors que le contenu lexical ne présentait aucune difficulté pour lui. Ce ne sont donc pas ses compétences grammaticales qui ont posé problème mais bien la dimension pragmatique de la communication. Autrement dit, dans ce cas-là, il s'agissait de savoir comment repérer et gérer le schéma interactionnel (répondre à une question) et comment réparer les problèmes d'intercompréhension (demander de répéter et/ou demander de l'aide).

> « For Vygostsky, linguistic signs are never arbitrary. They are created, used, borrowed, and interpreted by the individual for the purposeful actions in which he/she is engaged. Language emerges from social and cultural activity, and only later becomes an object of reflection. » (Krasmch, 2000, p. 133-4)

Les instructions officielles que constituent les programmes de l'Éducation Nationale prônent l'entrainement à cinq activités langagières dans la classe de langue étrangère. Celles-ci concernent les compétences de réception (la compréhension orale et la compréhension écrite), les compétences de production (l'expression orale en continu et l'expression écrite) et

enfin l'interaction orale[2] (Conseil de l'Europe, 2001). Or, en classe, les échanges dialogués sont souvent pris en charge par l'enseignant qui pose des questions et reformule en cas de besoin. Si l'on souhaite que les élèves développent leur compétence d'interaction orale, il est alors indispensable de leur permettre d'utiliser la langue entre pairs, afin notamment de maximiser le temps de dialogue. Car l'interaction orale est le lieu des apprentissages, tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une langue. C'est une activité fondamentalement sociale, aussi c'est dans l'interaction que les apprenants développent leurs compétences. On dépasse ainsi les approches orientées vers la transmission de savoirs pour mettre les apprenants en action. C'est dans, et par l'usage que l'apprentissage langagier devient possible.

> « School knowledge is the knowledge which someone else presents to us. We partly grasp it, enough to answer the teacher's questions, to do exercises, or to answer examination questions, but it remains someone else's knowledge, not ours. If we never use this knowledge we probably forget it. In so far as we use knowledge for our own purposes however we begin to incorporate it into our view of the world, and to use parts of it to cope with the exigencies of living. Once the knowledge becomes incorporated into that view of the world on which our actions are based I would say that it has become 'action knowledge'. » (Barnes, 1976, p. 81)

Ainsi s'intéresser aux interactions orales entre pairs en classe de langues signifie « passer d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage médiatisé par la tâche « (Tardif, 1998 cité par Guichon & Nicolaev, 2009, p. 2). Ce sont les enjeux liés à cette approche qui ont motivé ma démarche de recherche. Ma première hypothèse est que les interactions entre pairs sont susceptibles de favoriser la pratique d'activités discursives, notamment en augmentant substantiellement le temps de parole des apprenants et en réduisant le niveau de stress. Ma seconde hypothèse est qu'une d'une formation spécifique aux stratégies de communication peut aider les partenaires à développer leur discours-en-interaction et ainsi à développer leur compétence d'interaction orale.

La démarche

Se lancer dans une recherche, qui dans le cas présent aboutit à la rédaction d'une thèse, requiert un tel engagement qu'il faut une motivation forte pour mener le projet à bien. L'un des moteurs a été, pour moi, ce besoin de comprendre, d'analyser, de déconstruire ce qui se joue chez les élèves, qui ne savent pas toujours mobiliser leurs ressources cognitives, affectives ou sociales pour progresser dans leur apprentissage de l'anglais. L'enseignante de

[2] Il n'est pour l'instant pas fait mention de l'interaction écrite dans les programmes de 2005 même si cette compétence ne manquera pas d'apparaître dans les prochaines années, compte-tenu de pratiques sociales telles que le « chat ».

terrain que je suis, a dû souvent tâtonner, essayer, expérimenter pour aider les élèves, mais cela sans méthodologie particulière. Il s'avère que la recherche universitaire permet alors de formaliser et d'étayer ce qui, dans le feu de l'action pédagogique, n'était que de simples perceptions, des ressentis ou des intuitions. Ainsi c'est dans un constant va-et-vient entre réflexion théorique et analyses empiriques que cette recherche s'est construite.

Envisager que les apprenants puissent développer leurs compétences d'interaction orale implique un certain nombre de préalables. Le parti-pris est ici triple :

- La parole des élèves est considérée comme des discours d'apprenants, c'est-à-dire en reformatage permanent : « a complex adaptative system » (Selinker, 1972) [3]. Les conversations qui s'engagent entre les pairs dans la classe de langue ne doivent pas être considérées comme des échanges qui sont maladroits mais comme des échanges qui sont le reflet d'un processus d'apprentissage, à la fois de la dimension grammaticale mais également pragmatique de la langue. On envisage ainsi que la maitrise des compétences pragmatiques n'est pas encore aboutie chez des adolescents et que leur transfert n'est pas automatique de leur langue maternelle (L1) vers la L2. C'est pourquoi, il s'agit d'accorder à cette dimension pragmatique toute la place qu'elle mérite dans l'apprentissage d'une langue.

- Ensuite, les apprenants sont considérés en tant qu'individus caractérisés par l'hétérogénéité de leurs connaissances et compétences, de leur motivation ainsi que de leur histoire. Les productions langagières et les processus cognitifs sont donc situés (Pekarek Doehler, 2006) et s'inscrivent dans la séquentialité de l'interaction. *La compétence d'interaction orale est alors ancrée socialement en ce qu'elle s'appuie sur l'histoire de chacun, sur les connaissances (considérées comme) partagées et les routines propres aux situations. Ces dernières ne sont pas statiques mais dynamiques car elles sont constamment reformatées dans la situation par les participants qui en négocient chaque étape. Le langage et la cognition sont dont imbriqués de manière étroite dans l'action.*

- Enfin, le travail sur la compétence d'interaction orale n'est jamais autonome et s'inscrit en complémentarité des autres activités langagières auxquelles sont entrainés les élèves dans la classe de langue. Toutes les tâches et objectifs pédagogiques qui ont été mis en place dans les classes et qui sont présentés dans cette thèse portent sur le développement de la compétence d'interaction orale. Si les autres activités langagières ne sont pas évoquées, cela ne signifie pas qu'elles ne sont pas envisagées ou qu'elles n'ont pas été travaillées. Il en est de même pour l'apprentissage grammatical (syntaxe, lexique, phonétique) qui est toujours

[3] Ce que Selinker (1972), à la suite de Corder (1967), appelle l'interlangue.

intégré aux objectifs d'apprentissage. Cette recherche porte donc sur une activité langagière qui n'est pas exclusive des autres mais s'avère au contraire être intégrative, voire transversale.

L'approche

La conséquence de ce parti pris est d'abord méthodologique : la prise en compte de l'hétérogénéité implique que l'on s'appuie sur des données issues du terrain, dans des situations authentiques de classe. Les connaissances que les communautés scientifique et éducative peuvent avoir des interactions orales entre pairs doivent être questionnées et l'étude doit prendre en compte la spécificité du cadre institutionnel français dans lequel je m'inscris. La recherche est menée sur la base de données empiriques issues d'enregistrements vidéo d'interactions orales entre pairs, réalisés dans des classes d'anglais L2. Le corpus vidéo s'est construit progressivement sur trois années, d'abord dans une approche purement exploratoire puis au fur et à mesure que les spécificités de l'interaction orale entre pairs émergeaient, le protocole de recueil des données a été plus précis et plus construit. La dernière phase de collecte des données repose sur des interactions entre 24 dyades, soit 48 élèves, qui réalisent deux tâches en début d'année scolaire puis à nouveau, deux tâches similaires en fin d'année scolaire. Lors de cette seconde phase, la tâche 2 a également été menée en interaction avec un professeur pour apprécier la modalité d'évaluation la plus appropriée. L'ensemble des interactions a été filmé. Le choix de la vidéo permet de pouvoir bénéficier à la fois du son et de l'image afin de rendre compte du discours-en-interaction dans sa dimension multimodale. Le langage verbal mais aussi le langage non-verbal sont considérés ici comme également signifiants dans la communication.

Ce travail de recherche est le fruit de questionnements, d'expérimentations, d'études de situations et du comportement langagier des apprenants, observés au travers du corpus recueilli. Tout au long du processus, des questions ont émergé, des hypothèses ont été formulées, nourries et éclairées par des lectures théoriques et des retours sur le terrain. L'approche et les outils d'analyse ont été construits, adaptés, perfectionnés pour servir au mieux les objectifs de la recherche. Ces nombreux allers-retours ont contribué à forger ma réflexion, basée sur une démarche empirique qui emprunte largement aux approches ethnographiques. C'est pourquoi ma recherche est à la fois didactique et linguistique avec une forte orientation vers la dimension pragmatique de la communication. Mon positionnement se caractérise par un double ancrage : d'une part comme conceptrice de dispositifs pédagogiques expérimentés dans des classes et d'autre part, comme observatrice et analyste des données recueillies sur le terrain. La recherche en didactique permet alors de s'extraire de

l'immédiateté de la relation pédagogique tandis que la recherche en linguistique vient, à l'aide d'outils d'analyse efficaces, rendre compte de phénomènes spécifiques, qui ne sont pas non plus perceptibles dans l'évanescence des interactions orales. Quant à la recherche sur l'apprentissage d'une L2, elle permet de mettre en lumière les actions entreprises dans l'interaction ainsi que les phénomènes qui les caractérisent. L'approche adoptée ici se place résolument dans une mouvance inter-actionniste :

> « Le but des interactionnistes est de rendre compte de la manière dont des individus concrets entrent en contact dans des situations concrètes et interagissent pour atteindre des objectifs concrets — convergents ou divergents — notamment, mais pas uniquement, à travers le langage. L'affirmation du caractère social du langage n'est donc pas pour eux simple clause de style, pas plus que celle (un peu moins répandue, mais qu'ils partagent avec d'autres) qui consiste à dire que le message ne saurait être interprété en dehors de la situation d'interlocution. » (Arditty & Vasseur, 1999, p. 4)

L'Analyse Conversationnelle sera largement convoquée pour l'efficacité des outils d'analyse qu'elle propose. Elle permet notamment d'étudier la séquentialité des interactions ainsi que les méthodes adoptées par les partenaires pour rendre leurs contributions mutuellement reconnaissables. Cette approche et les outils retenus sont donc au service des objectifs de ce qu'il conviendra d'appeler une recherche-action.

Les objectifs

Mon but est donc d'éclairer un pan aveugle de l'enseignement des langues vivantes en milieu institutionnel exolingue. L'engagement et le maintien du lien conversationnel entre pairs en L2 repose sur un équilibre fragile, fait de tensions qui les font tantôt balancer vers l'abandon (le retour à la L1) et tantôt entrer dans un jeu de langage propice aux apprentissages. Les élèves parlent tous la même langue en classe (le français) et c'est bien là le paradoxe : il leur faut s'essayer à un autre code avec parfois pour seule motivation le fait d'être en classe et d'être là pour cela.

Les études réalisées dans le cadre de cette recherche-action s'articulent autour de deux objectifs complémentaires : il s'agit d'élaborer des dispositifs qui donnent l'occasion à des apprenants adolescents d'échanger en anglais dans une perspective actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). Une fois les dispositifs mis en place, les interactions entre pairs peuvent alors être observées et analysées dans une perspective de développement des compétences. Ainsi cette thèse présente-t-elle plusieurs expérimentations qui offrent l'occasion de décrire finement ce qui se joue dans les interactions orales entre les apprenants. Les enseignements tirés de chacune des expérimentations doivent permettre de remodeler et d'améliorer les

dispositifs ultérieurs qui seront, à leur tour analysés. Cette thèse doit être vue comme un processus dynamique qui allie constamment action sur le terrain avec recherche empirique et théorique, l'une venant systématiquement alimenter l'autre. Les résultats qui sont proposés n'ont pas nécessairement vocation à démontrer des hypothèses mais plutôt, à montrer, décrire, analyser et faire émerger les aspects saillants des interactions, qui sont potentiellement porteuses de développement pour les apprenants.

La finalité principale de cette thèse est de décrire et d'analyser des phénomènes encore peu étudiés. Elle prend la forme d'une recherche-action qui vient d'abord questionner la doxa, les évidences, les habitudes, puis participer à la réflexion sur l'apprentissage des langues vivantes. Elle se veut donc participative et contributive au travers de propositions qui sont testées et évaluées. C'est un processus itératif qui vise une meilleure compréhension des phénomènes observés. Il s'agit d'aller au cœur des inter-actions pour en identifier les plus petits détails.

> « [The idea is to] uncover the aspects of language that participants (language learners in this case) produce to accomplish their social interactions (inside or outside the classroom) and offer indigenous or participant-defined phenomenon for language researchers to study » (Hellermann, 2009, p. 96)

C'est donc à la recherche des traces du développement des compétences d'interaction orale que je m'attellerai ici. Cela passe par l'étude de microcosmes actionnels (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler, & Pochon-Berger, 2009), tels que les stratégies pour gérer les problèmes de communication, les activités réflexives ou des fonctions spécifiques, comme le fait de suggérer ou d'interroger un partenaire. Plusieurs phénomènes de ces interactions exolingues seront caractérisés. Seront notamment analysés les « méthodes » utilisées par les participants pour garantir la cohésion et la cohérence de leurs conversations ou pour réparer leurs problèmes de communication.

Cet objectif principal s'assortit d'objectifs secondaires qui sont la réflexion sur l'élaboration de dispositifs pédagogiques qui suscitent des interactions et l'analyse du développement de la compétence d'interaction orale. Plusieurs expérimentations ont été menées et ont donné lieu à la conception d'un programme de formation, mis en place dans trois classes de collège. La comparaison des effets de cette formation a été menée avec les prestations d'élèves d'une quatrième classe n'ayant pas suivie de formation spécifique. Les analyses portent sur plusieurs dimensions dont l'intérêt et la pertinence ont été soulignés par de nombreuses études qui s'appuient sur des analyses conversationnelles.

Il s'agit de montrer que si les méthodes d'enseignement/apprentissage formatent et orientent les activités d'interaction orale, ce sont bien les élèves qui co-construisent le discours dans lequel on trouve la trace de leurs apprentissages. C'est du développement de leur compétence d'interaction orale dont il est question, dans le cadre de leurs échanges. Les résultats permettent d'alimenter la réflexion autour de la conception de tâches susceptibles de favoriser le développement des compétences chez les apprenants. C'est l'apprentissage dans l'action qui est étudié et visé. La démarche menée par les élèves autour des stratégies et des activités réflexives proposées lors de la formation est également, pour eux, l'occasion de revisiter leur identité d'apprenant d'une L2.

Plan de la thèse

Cette thèse se divise en quatre parties, chacune composée de deux chapitres. La première partie pose le cadre épistémologique de la recherche. Le **chapitre 1** propose la construction du cadre théorique après un tour d'horizon des approches dans le domaine de l'interaction orale. Il s'agit notamment de présenter les recherches menées en Acquisition-Apprentissage des Langues (largement initiées dans les pays anglophones et connue comme : *Second Language Acquisition, SLA*) pour mettre en évidence leurs spécificités et notamment les contextes explorés. Je montre notamment que ces études portent sur des terrains et des profils d'apprenants différents de ceux explorés ici. A partir des spécificités de ma recherche, le cadre théorique est élaboré pour articuler la double orientation didactique et socio-interactionniste de la recherche. Le **chapitre 2** est une revue des travaux qui portent sur l'interaction orale dans une perspective socio-interactionniste et sur la notion de compétence. Les concepts clé utilisés dans la recherche y sont également présentés.

La seconde partie est dédiée au corpus. Le **chapitre 3** rend compte des modalités pratiques et éthiques qui ont présidé à de la constitution du corpus. Celui-ci a été élaboré en plusieurs étapes, chacune venant nourrir la suivante, afin de documenter différentes situations d'interaction orale en classe. Ces conditions de recueil contribuent à l'originalité du corpus. Les enjeux de la recherche en milieu institutionnel auprès de mineurs sont également développés pour mettre en lumière les spécificités et les contraintes liées au terrain d'étude. Le **chapitre 4** présente la méthodologie de valorisation du corpus vidéo. Dans un premier temps, les enjeux et les choix de transcription avec le logiciel CLAN sont explicités puis, le système de codage de certains phénomènes saillants ayant émergé des données est développé.

La troisième partie permet d'entrer dans l'action, avec deux chapitres qui présentent des expérimentations originales. Le **chapitre 5** porte sur la démarche exploratoire qui

constitue la phase 1 de la recherche. Les performances d'élèves, sur plusieurs niveaux scolaires et dans plusieurs classes, sont explorées à la lumière des tâches qui leur ont été proposées. Ces dernières sont analysées afin d'en extraire les caractéristiques les plus propices pour développer le discours-en-interaction et susciter la motivation des élèves. Deux expérimentations viennent enrichir ces analyses qui ont permis d'élaborer un modèle didactique adapté aux interactions orales entre pairs. Le **chapitre 6** présente la phase 2 de la recherche qui porte à la fois sur une analyse longitudinale du développement de la compétence d'interaction orale chez 2 élèves et sur les questions de variabilités. En parallèle, un plan de formation a été développé à destination des apprenants avec un accent particulier mis sur les activités réflexives pour « apprendre à apprendre » dans l'interaction, ce qui constitue l'un des aspects novateurs de cette recherche.

L'ensemble de ces expérimentations a permis la constitution de la phase 3 du protocole de recherche, dont l'analyse des résultats, sur un échantillon de 48 élèves, est présentée dans la quatrième partie. Le **chapitre 7** se concentre sur l'analyse longitudinale du développement de la compétence d'interaction orale. Les analyses portent sur des microcosmes actionnels détectés dans les séquences thématiques et latérales et sur la construction de l'identité d'apprenant L2 en classe. Enfin le **chapitre 8** pose la question de l'évaluation de l'interaction orale et notamment de la modalité la plus adaptée pour faire émerger les compétences développées par les apprenants. L'étude comparative d'interactions entre pairs et, entre élève et enseignant montre comment le positionnement adopté par les participants influe sur le processus de réalisation de la tâche et sur la nature des interactions orales. L'ensemble des analyses menées sur les prestations des élèves a comme fil rouge les constructions identitaires des interactants en tant qu'apprenants d'une L2 et membres d'une communauté de pratiques.

Cette thèse trouve donc ses origines dans ma pratique et dans les intuitions développées alors que j'étais enseignante dans le secondaire. Mon bagage didactique repose sur mes activités de formatrice à l'IUFM/ESPE ainsi sur les échanges avec de nombreux enseignants et didacticiens avec qui j'ai eu la chance de travailler. J'ai pu construire mon bagage théorique pendant mon master recherche et grâce aux activités scientifiques menées à l'université, dans le laboratoire PRISMES et avec plusieurs équipes pour des projets de recherche. C'est notamment grâce à des expérimentations basées sur des approches exploratoires que j'ai pu monter un protocole de recherche solide, construire un corpus

original et l’analyser avec l’objectif de proposer une approche différente de l’interaction orale à d’autres enseignants de l’enseignement secondaire ou supérieur.

Partie 1 - Analyse des interactions orales en L2 entre pairs - Enjeux théoriques

Chapitre 1 : Cadrage épistémologique

Ce chapitre a pour objectif de présenter le contexte épistémologique de la recherche. Nous nous intéresserons d'abord aux concepts d'interaction orale, puis d'apprentissage d'une L2 dans l'interaction. Un tour d'horizon de la recherche autour de l'apprentissage en interaction d'une L2 permettra de rendre compte des différentes approches adoptées. Ce travail de contextualisation sera l'occasion de faire émerger les particularités et différences avec les interactions menées en anglais par des apprenants en milieu institutionnel en France. Dans un second temps le cadre théorique de cette recherche-action sera défini, à la fois dans sa dimension didactique et selon une approche socio-interactionnelle.

I/ Le contexte de la recherche

1.1. L'interaction orale

Le domaine de recherche dont il est question ici est appelé en anglais *Second Language Acquisition* (SLA). Mais si l'on passe en français, de quoi parle-t-on, d'apprentissage ou d'acquisition d'une langue étrangère ? Bange nous rappelle que :

> « l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrées dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde ». (1992b, p. 54)

C'est donc dans l'interaction avec des partenaires sociaux que l'apprenant va construire pour son propre compte cet ensemble pré-existant de conventions linguistiques et sociales. Le travail en classe de langue étrangère consiste donc pour l'enseignant à favoriser et mettre en œuvre des conditions d'apprentissage favorables pour les apprenants. Pour Changeux (1998:175), « on entend par apprentissage le travail de mise en mémoire d'un objet mental sous forme de trace stable ». Bange considère l'acquisition comme l'étape ultime et préfère donc aussi parler d'apprentissage qui serait une trace d'acquisition potentielle (De Pietro, Matthey et Py, 1987 in Bange, 1992 : 53). Je partage ce point de vue, néanmoins, je souhaite conserver l'idée qu'après une phase d'apprentissage les apprenants acquièrent constamment des connaissances et des compétences. Aussi dans cette thèse, il sera fait référence à l'acquisition-apprentissage d'une L2 (dorénavant A-AL2). Ce travail autour de l'interaction

orale en L2 s'appuie sur le postulat qui considère le langage comme un instrument social, qui est à la fois un medium et objet d'apprentissage.

> « Participants use language for establishing participation, for initiating or closing interactional encounters, for agreeing or disagreeing with others and so on. Seen in this light, language is a resource for action (Ochs et al., 1996). Learning a second language (…) can therefore be understood as part of learning to act jointly with others within the social world. Such a view implies a focus on language and learning as inextricably embedded and configured within social practice. » (Pekarek, Doehler & Berger, 2011 : 206)

Il est ici fait référence à deux concepts-clé qui sont au cœur de ce premier chapitre : le langage vu comme une ressource pour l'action et l'apprentissage d'une L2 considéré plus globalement comme un apprentissage fondamentalement social.

1.1.1 Avant l'inter-action, l'action

Fillietaz (2004) rappelle que le concept d'*action* en linguistique s'est développé avec la parution d'études empiriques consacrées aux discours institutionnels ou professionnels (Bronckart & et al., 2004; Drew & Heritage, 1992; Fillietaz & Bronckart, 2005). Celles-ci venaient en contrepoint du travail effectué sur les énoncés artificiels, utilisés par les tenants de l'innéisme. Les productions langagières étudiées sur les lieux de travail ont conduit à « l'abandon d'une vison idéaliste de la communication et la prise en considération de la nature complexe des rapports qui se tissent entre les conduites humaines et les situations d'action dans lesquelles elles prennent sens. » (Fillietaz, 2004, p. 10). Ce tournant, qualifié de « virage actionnel » par Vernant (1997) ou de « praxéologique » par Mondada (2004), a été l'occasion de façonner le concept d'action, nourri par diverses disciplines comme la philosophie du langage (Wittgenstein et le l'ouvrage fondateur « Quand dire, c'est faire » de Austin, 1970), l'herméneutique (Ricoeur, 1977, 1983), la psychologie (A. N. Leontiev, 1979) ou des courants de la sociologie comme la microsociologie de Goffman (1974) ou l'ethnométhodologie de Garfinkel (Garfinkel, 1967) ou encore l'action située (Suchman, 1987).

> « On désigne par **action** un processus qui se subordonne à un but (conscient), à la représentation du résultat à obtenir. Les actions permettent d'atteindre des buts intermédiaires dont la réalisation s'inscrit dans le cadre de l'activité. En dehors de son aspect intentionnel (ce qui doit être réalisé), l'action a également un aspect opérationnel (comment cela doit être réalisé). » (Bange, 1992b, p. 13)

L'inter-action se réalise dans les relations interpersonnelles que les interlocuteurs établissent pour atteindre des objectifs, eux-mêmes négociés au travers de procédures co-construites. Pour toucher son but, le locuteur doit engager des actions qui seront interprétées par son interlocuteur qui doit, dans le même temps, répondre aux actions du locuteur. Il s'agit donc ici d'*actions sociales qui impliquent l'intervention et la prise en compte de partenaires. Weber définit l'action sociale comme :*

> « une action qui, d'après le sens que lui donnent celui ou ceux qui agissent, renvoie au comportement d'autres personnes qui s'oriente dans son déroulement selon cette référence. » (Weber, 1947 p.1 cité par Bange, 1992, p. 102)

Ainsi les actions des interlocuteurs sont-elles étroitement imbriquées les unes dans les autres car l'action sociale renvoie au comportement des autres c'est-à-dire qu'elle réalise son but et trouve son sens grâce à l'action du partenaire, appelé co-acteur.

> «C'est-à-dire que, dans l'intention et dans le projet d'action de l'acteur A, la réaction du partenaire B est inscrite comme le moyen de réaliser son but .» (Bange, 1992b, p. 102)

Dans la communication orale, lorsque l'action de A consiste à émettre un signal verbal ou gestuel signifiant, elle réalise son but et trouve son sens grâce à la (ré)-action qu'elle provoque de la part du co-acteur B. Par ailleurs, la réaction de B est toujours, elle aussi, une action, constituée de tous ses attributs (but et sens). Bange (Ibid.) explique que l'action est constituée de deux phases : l'une cognitive et l'autre opérationnelle, autrement dit, un traitement de l'information est opéré et non une simple réaction à un stimulus. Cela implique que l'acteur doit inclure dans son projet des prévisions et des attentes concernant le comportement de son co-acteur, dont il sait que les actions s'orienteront à leur tour selon des prévisions et attentes relatives à son propre comportement. C'est par le truchement de cette réciprocité à l'œuvre que l'action sociale devient interaction. Bange (Ibid.) prend l'exemple de deux cyclistes qui arrivent face à face et qui cherchent à s'éviter. Afin de réaliser leur but commun, ils doivent entreprendre des actions d'évitement qui seront chacune subordonnées aux réactions de l'autre. La réussite du projet commun dépend de la coordination réussie de leurs actions qui sont interdépendantes. A ce titre, les interactions sont donc bien la résolution de problèmes de coordination.

Pour faciliter la réalisation du projet, un certain niveau de coopération est également nécessaire, c'est-à-dire un engagement et une volonté suffisante des deux partenaires pour atteindre leur but commun. Il faut noter ici que ce but commun n'est pas nécessairement identique : si l'on reprend l'exemple des deux cyclistes qui veulent s'éviter, il est clair qu'ils

ne vont pas dans la même direction. Il s'agit davantage d'un accord commun établi entre les partenaires pour accomplir leurs buts personnels et, sur le degré de compatibilité entre ces buts. Ainsi, dans une conversation, chaque participant doit négocier en permanence la direction à prendre et les sujets à traiter pour avancer vers le but que chacun s'est fixé.

Ce mouvement nécessite d'être cohérent c'est-à-dire qu'il s'agit d'établir des relations entre les actions pour qu'elles soient co-ordonnées. Cette cohérence inhérente à l'inter-action s'appuie sur la connaissance partagée qu'ont les participants des évènements contextualisés socialement, et sur la reconnaissance de comportements conventionnalisés. Les partenaires sont amenés à interpréter les situations et les rôles joués par chacun au travers d'indices linguistiques, prosodiques, et non-verbaux ainsi que grâce à l'organisation séquentielle des actions ou la construction du topic[4] et des tours de paroles. Ainsi l'horizon d'attente et les dispositions des participants participent-ils à la construction de l'interaction dans laquelle les locuteurs s'emploient à produire et à interpréter du discours-en-interaction. Ils sont ainsi également à même de réparer les problèmes de communication, dans un travail commun d'élaboration du sens (Heritage, 2004 ; Hymes, 1964, 1972 ; Sacks et al., 1974 ; Schegloff, 2007 ; Schegloff et al., 1977). Par ailleurs, une action n'est pas définie comme telle ex nihilo. Chaque nouvelle action s'inscrit dans le contexte commun de l'interaction et chaque acteur prend en compte l'action de l'autre pour agir à son tour, ratifiant ainsi le nouveau contexte qui vient d'être créé (Porquier & Py, 2013).

1.1.2 L'interaction orale

Le terme « interaction » en linguistique apparaît dès 1929 dans les travaux de Bakthine lorsqu'il oppose la conception marxiste de la construction sociale du sujet à l'individualisme :

> « Quelle que soit la composante de l'expression-énonciation que nous considérions, elle sera déterminée par les conditions réelles de l'énonciation en question, c'est-à-dire avant tout par la *situation sociale la plus immédiate.* En effet, l'énonciation est le produit de l'interaction de deux individus socialement organisés et, même s'il n'y a pas d'interlocuteur réel, on peut substituer à celui-ci le représentant moyen du groupe social auquel appartient le locuteur. (…) Tout mot constitue justement le produit social de l'interaction du locuteur et de l'auditeur. » (Bakhtine, 1997, p. 123)

Le caractère éminemment social de la communication est par la suite développé par Goffman (1955, 1974) qui envisage une conception « interactionniste » de la communication grâce à l'influence sociale que les interactants exercent mutuellement les uns sur les autres.

[4] Le terme anglais « topic » signifie thème du discours, c'est-à-dire ce dont on parle. Les deux termes seront utilisés indifféremment.

Ses travaux s'intéressent notamment aux questions de figuration (gestion de la face) dans les relations interpersonnelles. Par la suite, des approches socio-constructivistes, interactionnelles et un courant issu de l'ethnométhodologie, l'Analyse Conversationnelle, se sont attachés à décrire les détails à l'œuvre dans la communication qui prend, dans ce cadre, le statut d'interaction. Hymes (1974), dans son modèle ethnographique de la communication, a développé le modèle SPEAKING précisant les composantes de la communication. Celui-ci montre la complexité des données et relations à prendre en compte :

S etting : le cadre spatio-temporel et/ou psychologique
P articipants : les participants, présents ou non
E nds : les objectifs c'est-à-dire le but ou l'intentionnalité et le résultat
A cts : les actes de langage c'est le contenu d'un message et sa forme
K ey : la tonalité ou le genre du discours mis en œuvre
I nstrumentalities : les canaux de la communication et les codes
N orms : les mécanismes interactionnels et l'interprétation qui en découle
G enres : les genres (une interview, un interrogatoire, une blague)

C'est dans ce cadre interactionnel complexe que le locuteur et son interlocuteur co-construisent leur discours : l'émission d'information est conditionnée d'une part, par la volonté de dire du locuteur mais aussi, par ce qu'il anticipe que son co-locuteur attend, va interpréter et va répondre. Quant au co-locuteur, son intervention dépend de « l'hypothèse interprétative[5] » (Oursel, 2013) du message reçu, hypothèse qu'il va éventuellement formuler. Le co-locuteur est donc un interprétant qui écoute et donne du sens mais aussi un locuteur participant à la co-construction du sens. Il est par ailleurs doté d'autres prérogatives que l'interprétation puisqu'il peut demander à l'autre de s'adapter, lui faire part de sa satisfaction ou au contraire de son insatisfaction par rapport à une interprétation possible, demander de l'aide ou exprimer une opposition par exemple. L'interaction orale se caractérise de la manière suivante :

- Les échanges se déroulent dans une dimension séquentielle et temporelle,
- la production orale est irréversible et se construit au fur et à mesure des échanges (Hockett, 1960 ; Blanche-Benveniste, 2000),
- une double tension s'inscrit dans le discours du locuteur : il doit d'une part s'assurer de la cohérence et de la cohésion de ses propos, de la ligne qu'il suit tout en s'adaptant en

[5] Selon Oursel, le résultat du processus d'interprétation est une *hypothèse* que pose l'interprétant sur le sens de l'objet interprété ; si elle est acceptée par le producteur, elle devient une 'interprétation', sinon elle évolue mais reste une hypothèse interprétative jusqu'à atteinte d'un accord. (2013, p. 28)

permanence au sens potentiel que peuvent prendre les productions et à l'interprétation qu'il projette chez son interlocuteur (Parpette 2002).

Dans l'interaction, le locuteur doit donc gérer son propre discours mais également prendre en compte son partenaire qui, dans le même temps, est engagé dans un processus de compréhension. Bakhtine développe le concept de d'« attitude responsive active » pour décrire la relation existante entre un locuteur et le co-locuteur qui développent tous deux une relation intersubjective dans le dialogue. Selon lui,

> « l'auditeur qui reçoit et comprend la signification linguistique d'un discours adopte simultanément par rapport à ce discours une attitude ''responsive active'' : il est en accord ou en désaccord […], il complète, il adapte[…], et cette attitude de l'auditeur est, dès le tout début du discours […] en élaboration constante durant tout le processus d'audition et de compréhension. La compréhension d'une parole vivante, d'un énoncé vivant s'accompagne toujours d'une ''responsivité active'' […] ; toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou une autre, la produit obligatoirement. » (1984, p. 274)

Tout énoncé produit en situation d'interaction déclenche un retour qui peut prendre une forme verbale ou même mimo-gestuelle, telle qu'un froncement de sourcil ou un hochement de tête. C'est sur le développement de cette « *attitude responsive active* » qu'il est possible de construire des habitudes dialogales et d'asseoir la co-construction d'échanges cohérents et cohésifs.

1.1.3 Le rôle de l'interaction dans l'acquisition de la langue maternelle

Il n'est pas postulé ici que les phénomènes d'apprentissages d'une L2 sont les mêmes que pour l'acquisition de la L1. Néanmoins un détour par la recherche en acquisition du langage est éclairant pour le rôle accordé à l'interaction. Certes, les adolescents, qui sont les sujets au cœur de mon projet d'étude, ont atteint un développement cognitif supérieur à celui d'enfants apprenants leur langue maternelle. Cependant, leur développement n'est pas non plus celui de l'adulte et certains phénomènes semblent tout à fait pertinents à prendre en compte. Certains aspects sont l'occasion de tracer des parallèles tandis que d'autres sont marqués de différences fondamentales.

Les approches fonctionnalistes, qui s'inscrivent dans un cadre socioculturel, ont largement développé la conception sociale de l'acquisition (Berman & Slobin, 1994 ; Levy & Nelson, 1994 ; Ninio & Snow, 1996 ; Ochs 1988 ; Tomasello, 2003) qui démontre que l'enfant développe la langue dans les interactions. C'est dans la participation à des activités socioculturelles en interaction avec des locuteurs plus compétents que l'enfant s'approprie le langage. L'engagement dans ces activités permet de donner du sens aux situations, de

développer des attentes et d'intégrer la valeur intersubjective des signes du langage en usage. L'enfant apprend ainsi à anticiper une grande variété d'actions langagières et à construire des schémas prototypiques (cf infra §1.4.2) de ressources disponibles, pour s'engager plus avant dans l'interaction. Les approches basées sur l'usage (Michael Tomasello, 2003) accordent un caractère premier et primordial à l'*input*, c'est-à-dire le langage de l'adulte essentiellement, qui permet à l'enfant de s'approprier des usages. C'est en s'appuyant sur les schémas répétitifs qu'ils repèrent dans l'interaction, sur des constructions concrètes exprimées en situation et des expériences que les enfants acquièrent la langue de l'adulte. Cet engagement dans les interactions est motivé par le besoin de donner du sens à la situation sociale et non par celui de l'apprentissage de la langue. C'est là la différence fondamentale avec l'apprentissage d'une L2 en milieu institutionnel. En classe, l'apprenant est confronté à des situations qui sont plus artificielles, il ne bénéficie que d'un temps d'exposition réduit et surtout, a peu d'occasions d'entrer en interaction avec un expert ou même un novice comme lui. Ces limites sont censées être compensées, au moins partiellement, par l'enseignement, c'est-à-dire la présentation de savoirs et l'exploitation de situations d'apprentissage qui visent à développer des savoir-faire. Dans le cas de l'acquisition de la langue maternelle, les enseignements explicites sont rares et les mots nouveaux s'inscrivent dans un contexte qui crée du sens. L'enfant exploite l'interprétation qu'il fait de la situation pour émettre des hypothèses sur le sens, hypothèses qui finiront par s'ajuster à l'usage qui est fait de la langue. La langue est donc l'un des vecteurs de l'apprentissage de la communication :

> « Children do not first learn their mother tongue and then set about using what they have learnt to communicate with their parents and siblings. Rather, they gradually learn the language as a result of their efforts to communicate; and their efforts to communicate are a manifestation of that 'intersubjectivity'. » (Little, 2007 : 21)

La recherche sur l'apprentissage des L2 peut avantageusement tirer profit des travaux en acquisition L1, et cela notamment pour certains aspects. L'un d'entre eux concerne le traitement de l'erreur qui a longtemps été considéré, dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères, comme le parasite dont il fallait se débarrasser (voir notamment le courant « Error Analysis », Corder, 1967; Richards, 1974). Dans le cas de la langue maternelle, Chouinard & Clark (2001) ont montré que les progrès effectués par l'enfant dans la maitrise de la langue se font dans l'interaction avec l'adulte grâce à la rétroaction corrective. Lorsque l'enfant produit une forme non canonique, l'adulte ne joue pas le rôle d'un professeur qui souhaiterait enseigner la langue mais agit comme un interlocuteur qui vérifie sa bonne

compréhension. Ainsi l'adulte alerte incidemment l'enfant qui peut prendre conscience, dans l'interaction, de la forme conventionnelle, en situation :

> « In checking, adults reformulate in conventional form what they think their children intended and thereby simultaneously provide as source of corrective evidence that can alert children to the precise errors they have made. » (Chouinard & Clark, 2001 : 643).

La différence fondamentale entre l'acquisition L1 et l'apprentissage de la L2, dans l'interaction, est que dans le premier cas l'enfant interagit et apprend incidemment tandis que dans le second cas, l'apprenant interagit pour apprendre.

1.2. La recherche sur les interactions exolingues

Apprendre une langue étrangère en milieu institutionnel exolingue ne repose pas sur les mêmes processus qu'apprendre sa langue maternelle d'une part (Hilton, 2005), ni qu'apprendre une langue seconde, c'est-à-dire une L2 en milieu naturel, en situation d'immigration par exemple. Selon MacLaughlin (1977, cité par Gaonac'h, 2006, p. 98), un enfant est exposé à sa langue maternelle durant environ 9000 heures entre l'âge de 1 et 6 ans tandis que l'apprenant en milieu institutionnel ne l'est que 714 heures sur 7 ans à raison de 3h par semaine sur 33 semaines annuelles. Deyrich (2007) fait un calcul similaire et indique qu'une année d'apprentissage en situation naturelle correspond à 18 années en situation scolaire. L'immersion est donc totalement différente et même si les instructions officielles françaises préconisent de maximiser le bain linguistique en ne parlant qu'anglais en classe, les apprenants devront avoir recours à d'autres stratégies que l'imprégnation pour s'approprier une L2.

Dans le paragraphe suivant, un premier tour d'horizon des études menées en classe de L2 permettra de bien cadrer le contexte de la recherche en montrant notamment l'impact du terrain d'étude et des participants sur les caractéristiques des interactions orales.

1.2 .1 L'interaction en classe de L2

Lorsque les interactions dans la classe de langue dans le secondaire sont étudiées, ce sont souvent des échanges entretenus entre l'enseignant et les élèves dont il est question (Cicurel, 2002). Or, dans ce schéma, la circulation de la parole dans la classe se limite majoritairement à un schéma ternaire du type sollicitation-réponse-évaluation (Bellack 1996, Cicurel, 2002; Sinclair & Coulthard, 1975, 1992). Il est pourtant regrettable de limiter les échanges à un mouvement vertical allant de l'enseignant vers les élèves ou vice-versa, sans exploiter le potentiel immense des échanges horizontaux, entre apprenants. Les interactions

en classe entière avec le professeur ne favorisent ni des échanges longs (c'est-à-dire sur plusieurs tours de parole), ni la prise de risque. En effet, c'est l'enseignant qui prend généralement l'initiative de poser une question à la classe et un élève répond. Et si plusieurs élèves interviennent, l'échange est limité en nombres de tours. Les productions sont donc généralement minimalistes et doivent être construites laborieusement à force de sollicitations par l'enseignant. Par ailleurs Van Lier note que, sinon l'artificialité, tout au moins la prévisibilité des échanges, enlève tout caractère authentique et surtout toute motivation pour prendre sa place dans l'interaction.

> « If, as is often the case in L2 classrooms, turn taking does not follow the rules of general conversation, but is controlled in some sense and follows highly predictable paths and routines, it is likely that much of the intrinsic motivation to listen is lost, and we may expect a corresponding lack of close attention to some of the talk that occurs in the setting » (Van Lier, 1984, p. 162).

La gestion des tours de parole dans la conversation (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) est l'un des éléments de compétence propre à l'interaction orale puisqu'il s'agit de repérer des indices indiquant qui doit prendre la parole et quand. Lorsqu'il devient inutile de s'interroger sur qui peut prendre la parole et quand car les échanges sont paramétrés, il est fort probable que l'attention à l'input baisse et que l'apprenant sorte de l'interaction. Sinclair & Coulthard ont montré qu'effectivement, les apprenants en classe de L2 ne prenaient la parole que lorsque le professeur la leur adressait et qu'ainsi l'essentiel des échanges dans la classe fonctionnait sur un mode dyadique. Cette circulation verticale dans les échanges amène Van Lier à qualifier l'enseignant de « leader suprême du discours »[6] (1984, p. 163).

Par ailleurs, les échanges en classe ont un caractère didactique prononcé, c'est-à-dire que la vision de la langue en tant objet d'apprentissage à caractère linguistique reste centrale. Les interactions entre enseignant et apprenant se caractérisent par de fréquentes rétroactions dont la dimension corrective ne fait aucun doute. Alors que dans une conversation naturelle, il est possible qu'un interlocuteur, parce qu'il a mal entendu ou pour vérifier qu'il a bien compris, reprenne une partie de l'énoncé du locuteur, en classe les reprises et retroactions de l'enseignant visent la correction (Bigot, 1996). Enfin, on note que les recherches qui s'intéressent à ce type d'interactions en classe de L2 portent généralement sur des programmes de type Français Langue Etrangère (FLE) ou de English as a Foreign Language (ESL). Ceux-ci représentent des cas particulier dans lesquels les apprenants sont en situation

[6] Ma traduction de « *supreme-ruler* of discourse ».

d'immigration dans le pays dont ils apprennent la langue et on peut supposer que leur motivation pour apprendre est portée par un objectif d'intégration. Par ailleurs, dans ces situations, le contact avec la L2 est très développé et l'apprentissage informel se poursuit hors de la classe. Les résultats des études qui portent sur ce type de milieu ne sont donc pas immédiatement comparables avec la situation qui nous occupe.

1.2.2 Les interactions entre pairs

L'interaction orale en L2 s'entend de manière différente selon l'environnement dans lequel se déroule cette interaction, la langue parlée par les participants i.e. leur langue de communication habituelle et la langue qu'ils apprennent. Un autre pan de la recherche porte sur les interactions entre pairs. Les études réalisées sur la communication en situation exolingue l'ont souvent été sur des interactions entre un natif et un non-natif (Long, 1981) c'est-à-dire entre un locuteur compétent et un apprenant. Il s'agit dans ces cas-là, d'accueillir des immigrants pour qui la langue à apprendre est donc une langue seconde[7]. Puisque les apprenants vivent dans le pays duquel ils doivent apprendre la langue, il est aussi simple de leur donner l'occasion d'échanger avec des natifs.

Long (1983c, 1983a) précise que ces échanges entre locuteurs d'inégale compétence diffèrent des conversations en L1 avec notamment un recours à certains aspects de *foreigner talk* ou xénolecte (la répétition, la recherche de synonymes, la sur-articulation, les fréquentes vérifications de la compréhension, la répétition des énoncés de l'alloglotte, etc). Porquier et Py (2013) notent également un recours récurrent à de nombreuses activités métalinguistiques et metadiscursives comme la négociation du sens, la reformulation, la sollicitation d'aide, la coénonciation (Jeanneret, 1999), l'achèvement interactif (Gülich, 1986), la thématisation de malentendus, des séquences analytiques (Krafft et Dausendschön-Gay, 1993). Ils font l'hypothèse que « ces activités discursives constituent un cadre particulièrement propice à l'appropriation de nouvelles connaissances en langue seconde » (Porquier & Py, 2013, p. 29).

Néanmoins le statut de natif ne constitue pas en soi une garantie de compétence et implique la maitrise de certaines dimensions pour « communiquer efficacement » (Ellis, 2003). Natifs ou non-natifs doivent donc mettre en œuvre certaines capacités afin de maintenir l'intersubjectivité nécessaire à la communication. Ellis (Ibid.) en cite quatre, qu'il considère comme des capacités à la fois sociales, cognitives et linguistiques :

---

[7] Je fais une différence entre la L2 c'est-à-dire une seconde langue vivante et une langue seconde. Dans le premier cas, l'apprenant vit dans un pays et apprend une langue étrangère tandis que pour une langue seconde, il apprend la langue du pays dans lequel il vit.

- la capacité à reconnaître l'importance de la perspective du partenaire,
- la capacité à inférer à partir de la perspective du partenaire,
- la capacité à prendre en compte ces inférences en encodant le message
- la capacité à saisir les rétroactions et à adapter sa production en conséquence

De ces études, il faut retenir que les interactants, pour communiquer doivent adopter une langue commune, une L2 pour l'apprenant et sa L1 pour le natif. Ce dernier a moins de risques d'être à cours de ressources, cette situation reste donc extrêmement privilégiée.

Certes, un certain nombre d'études a porté sur des interactions entre pairs de L1 différentes (par exemple, en Australie, un Japonais échange en anglais avec un Coréen) mais il s'agit généralement de situations d'immigration avec des apprenants vivants dans le pays dont ils doivent apprendre la langue (Varonis & Gass, 1985; Philip, Adams, & Iwashita, 2014). Par ailleurs, ces recherches portent davantage sur des apprenants adultes ou étudiants à l'université. On peut noter, à cet égard, que les études sont généralement peu explicites sur la situation d'apprentissage : comme si un étudiant étranger (donc un adulte), installé (même temporairement) dans un pays d'accueil avait les mêmes caractéristiques qu'un adolescent francophone, étudiant l'anglais dans son pays d'origine, durant sa scolarité obligatoire. On l'imagine aisément, les motivations, les buts, les moyens mis en œuvre ne seront pas les mêmes. Les besoins communicationnels, la maturité cognitive liée à l'âge, l'autonomie, les enjeux sont parmi les nombreuses caractéristiques qui rendent ces situations différentes. *La dimension institutionnelle a également un impact sur les caractéristiques des interactions orales.*

1.2.3 L'impact du milieu institutionnel

Selon Mondada et Pekarek-Doehler (2000), le contexte d'interaction a un impact sur le produit de l'interaction et en retour, le contexte est lui-même configuré dans l'interaction. Les pratiques culturelles elles-mêmes consolident, transforment ou déconstruisent les cadres socio-culturels dans lesquels elles se déploient. Cole suggère que les individus et les systèmes socioculturels sont en constante interaction, créant ainsi un double-effet : « both individuals and sociocultural systems are active agents » (1995, p. 201). Le chercheur a notamment mené une expérience en Californie pour identifier les formes spécifiques que prennent des activités en fonctions des lieux, donc des contextes différents. Ceux-ci peuvent être des écoles, des bibliothèques des clubs de jeune, des garderies d'enfants. Il a repéré que les enfants accomplissent les activités de manière différente en fonction de l'institution dans laquelle elles se déroulent. Il suggère que les objectifs associés aux contextes génèrent des traitements

cognitifs spécifiques. Ainsi, les contextes, tels qu'ils sont perçus et vécus par les participants, ont un effet structurant sur les micro-cultures d'activité et de processus cognitifs. La classe de langue est sans aucun doute associée à un contexte particulier qui a un impact sur l'activité dans les interactions et dont il faut tenir compte.

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage de l'interaction orale est soumis, au même titre que les autres activités langagières, à l'impact de la culture éducative du pays.

> « [La culture éducative] porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi les pratiques de transmission ou pratiques didactiques qui se déclinent concrètement en 'genres d'exercices' bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique. » (Chiss et Cicurel 2005, p. 6-7).

Cette incompréhension peut être fortement augmentée par la différence de culture éducative qui peut exister entre professeurs de différentes générations et surtout de différentes disciplines[8]. Les attentes et les approches peuvent être très différentes entre un cours de français et un cours d'anglais et les élèves ne font pas toujours le lien entre les méthodes. Autrement dit, les pratiques d'interaction doivent être reconfigurée spécifiquement dans la classe d'anglais L2, ce qui rend l'activité potentiellement difficile pour les apprenants en milieu scolaire, compte-tenu du découpage disciplinaire de leur emploi du temps.

1.2.4 Un contexte encore peu exploré

Les échanges dans la classe, dont il est question ici, ont ceci de spécifique que tous les participants maitrisent une langue (ici le français) pour communiquer et que, s'exprimer en anglais, un code non maitrisé, implique d'avoir des buts, une certaine motivation et des compétences de communication. Les élèves d'une classe de langue n'utilisent pas spontanément la L2 pour accomplir les tâches de la vie quotidienne, c'est donc au professeur qu'il incombe de créer les conditions pour que les échanges se fassent en anglais. Des dispositifs pédagogiques sont mis en place pour donner les moyens aux élèves de s'approprier la langue étrangère étudiée. Parmi les cinq compétences auxquelles il faut entrainer les élèves, je m'intéresse ici à l'interaction et plus particulièrement à l'interaction orale entre pairs, qui a cet avantage de démultiplier les échanges dans la classe en donnant à tous l'opportunité de

[8] Il n'existe pas, à ma connaissance, de rencontres organisées entre les enseignants de différentes disciplines lors de la formation initiale (ni continue) des enseignants. Les frontières didactiques entre les disciplines sont assez hermétiques, y compris entre les différentes langues vivantes.

s'exprimer plus longuement[9]. Mais, chaque enseignant le sait, sa présence est un frein à l'expression orale, les apprenants perçoivent son statut d'expert et d'évaluateur comme un « danger » car la perception qu'il a de l'erreur en fait un juge aux yeux des novices que sont les élèves. Et peu d'adolescents souhaitent se mettre en posture d'être jugés, en particulier du fait de l'instabilité identitaire liée à leur âge. Autrement dit, il est difficile pour le professeur de la classe d'avoir une image fiable de ce que produisent ou peuvent produire les apprenants lorsqu'ils interagissent entre eux. La recherche vient donc ici éclairer un pan aveugle de la didactique.

Le contexte scolaire a la particularité d'être très encadré par des programmes assez contraignants, il est donc nécessaire maintenant de caractériser ce terrain.

1.3. Historique de l'Interaction Orale en France

1.3.1 Une nouvelle activité langagière : l'interaction orale

L'activité langagière d'interaction orale n'a pas toujours fait partie des programmes d'enseignement. Un rapide historique des approches envisagées permet de mieux comprendre en quoi l'introduction de l'entrainement à l'interaction orale est une petite révolution dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais en France. Notons ici que toutes les langues enseignées n'ont pas exactement la même approche didactique, c'est pourquoi l'historique qui suit s'entendra pour l'anglais uniquement.

L'interaction orale en tant qu'activité langagière qui fait l'objet d'un apprentissage n'est apparue explicitement, dans le CECRL qu'en 2001 et dans les programmes, qu'à partir de 2005. On peut donc s'interroger sur une potentielle existence, préalable à ces dates, de l'activité langagière d'interaction orale et, si cette existence est avérée, quelle forme prenait-elle ?

1.3.2 Retour sur l'interaction orale en classe de langue dans le secondaire en France

Les pédagogies actives (années 1950 à 1970) qui proposaient aux apprenants un bain linguistique maximum - l'usage de la langue maternelle était absolument proscrit - reposaient sur l'utilisation de supports authentiques, généralement des textes, autour desquels étaient organisées des activités d'explication et d'analyse. Si interaction orale il y avait, celle-ci

[9] Les classes sont souvent composées de 25 à 30 élèves au collège et les cours durent 55 min à raison de trois fois par semaine, ce qui laisse peu de temps à chacun pour s'exprimer dans des activités en classe entière.

fonctionnait sous la forme d'un questionnement du professeur sur le texte, auquel les élèves répondaient selon leurs possibilités.

La méthodologie audio-visuelle (années 1970 à 1980) a permis d'introduire la notion de dialogue dans la classe de langue. Celui-ci était généralement didactique c'est-à-dire fabriqué pour les besoins de l'apprentissage (Tardieu, 2013) et au service d'objectifs grammaticaux, entrée alors privilégiée pour l'organisation des enseignements. Mais ce dialogue n'était, paradoxalement, pas destiné à être mené par les apprenants ; il se trouvait être l'objet d'étude. C'est à partir du dialogue oral écouté par les élèves, que des interactions étaient menées dans la classe. Le professeur posait des questions et les élèves reformulaient ou essayaient d'interpréter le texte entendu. Les échanges étaient formatés en laissant une marge de réponse aussi étroite que possible aux apprenants, afin d'éliciter les tournures ou points grammaticaux étudiés. La répétition et l'apprentissage de formes plus ou moins figées devaient permettre de maitriser la langue, cette maitrise étant entendue comme essentiellement grammaticale.

C'est avec l'introduction de l'approche communicative dans les années 1980 que la libération de la parole des apprenants en classe s'est démocratisée, grâce notamment à la reconnaissance de la fonction positive de l'erreur, l'usage plus large de documents authentiques (même si les documents didactiques restaient très présents, surtout au collège) et une décentration des objectifs vers des besoins langagiers non limités à la compétence linguistique.

1.3.3 L'interaction orale dans les programmes scolaires

L'interaction orale a alors fait discrètement son entrée dans les programmes. Les instructions officielles soulignent que l'apprentissage de la compétence de communication implique un travail sur des dialogues en situation, dans lesquelles sont prises en compte les fonctions des énoncés (compétence fonctionnelle). Encore une fois, cette approche concerne essentiellement des dialogues enregistrés qui sont proposés aux élèves dans le cadre d'activités de compréhension orale. Des activités de *pair-work,* qui prennent la forme d'échanges très formatés et souvent décontextualisés, sont les seuls moments offerts aux élèves pour interagir. Par ailleurs, les apprenants sont invités à s'interroger et à réfléchir sur la communication (compétence stratégique). Néanmoins, seules quatre activités langagières

trouvent leur place dans les programmes[10] : la compréhension orale et écrite ainsi que la production orale et écrite. Ils adoptent une approche résolument communicative :

> « Il convient toutefois de souligner préalablement que la mission prioritaire de l'enseignement des langues vivantes est le développement de la compétence de communication. » Et de préciser : « La communication en langue étrangère ne se réduit pas à l'échange de quelques formules stéréotypées imposées par les usages sociaux. On communique parce qu'on a quelque chose à dire ou à entendre dans une situation donnée. » (MEN, 1998, 67)

Pour la classe de 6ème, il est précisé que « ces compétences [les compétences à acquérir] correspondent fondamentalement aux activités langagières : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite ou combinaison de deux d'entre elles.[11] » Si les programmes de 1995 ne mentionnent pas encore la compétence d'interaction orale, l'idée que deux compétences puissent produire une interaction est déjà présente, par la combinaison de l'expression orale et de la compréhension orale.

Dans la description des compétences linguistiques, une autre mention est faite de l'interaction orale. Elle apparaît dans le chapitre *Expression orale*. Il est indiqué que l'élève doit être entrainé à « demander, si besoin est, l'aide adéquate et utiliser des stratégies de compensation, c'est-à-dire exprimer ce qu'il veut dire avec ce qu'il peut dire. » Dans le chapitre *Compétences méthodologiques*, une autre mention à ces stratégies de compensation est également faite.

Si la compétence d'interaction orale n'apparaît pas encore comme l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'anglais, elle est sous-jacente. Dans le tableau d'orientation fonctionnelle des programmes de 3ème [12], la colonne des fonctions indique des savoir-faire qui ne s'envisagent qu'en interaction. On note par exemple « *S'excuser, remercier* » « *Demander poliment* » ou encore « *Demander des informations* », autant de fonctions qui n'auraient aucun sens hors de l'interaction. La seule mention du terme interactivité (qui n'est pas interaction) faite dans ces programmes, l'est en relation avec les nouvelles technologies de l'information. En 6ème comme en 3ème, il est rappelé que « l'utilisation des technologies nouvelles et les possibilités d'interactivité qu'elles offrent constituent pour l'apprentissage des LV un enrichissement et un attrait supplémentaire. »

---

[10] Décret du 29 mai 1996 (BO n°25 du 20 juin 1996)
[11] Arrêté du 22 novembre 1995 (BO n°48 du 28 décembre 1995)
[12] Programmes d'anglais en 3ème : BO Hors-série n°10 du 15 octobre 1998, p. 23-27

1.4. La perspective actionnelle et la tâche

1.4.1 La perspective actionnelle

En 2001, est publié par le Conseil de l'Europe, le ***Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*** (dorénavant CECRL). Cet outil à destination des concepteurs de programmes, enseignants et évaluation propose une approche de l'enseignement/apprentissage des langues basée sur les théories de l'action.

La France adopte alors par décret le CECRL qui devient une base pour la conception des programmes de langues vivantes, à partir de 2005 au collège.

> « Les programmes de langues vivantes s'appuient dorénavant sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) proposé par le Conseil de l'Europe. La langue est présentée comme un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales pour mener à bien un projet, atteindre un objectif ou résoudre un problème. Les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles sont mises au service de la réalisation de tâches et ne sont pas considérées comme des fins en elles-mêmes. » (Arrêté du 25 juillet 2005 paru au BO hors-série n°6 du 25 août 2005 (volumes 3.1 et 3.2)).

Le CECRL a été conçu comme une base pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues vivantes, d'examens, de certifications ou encore de manuels scolaires. L'idée est d'harmoniser les pratiques et les référentiels de niveaux pour toutes les langues parlées dans tous les pays de l'Union Européenne. Dans cette optique, il vise à « fournir des outils ainsi que des descriptions d'objectifs, de contenus et de méthodes » (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECRL insiste sur l'objectif de communication qui doit être travaillé dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. Dans les programmes de collège, la priorité est alors donnée à l'oral pour doter chaque élève de la capacité à communiquer dans une langue étrangère.

> « C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui, notamment à l'oral, afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer. » (Programme palier 2, 2008, p.5 je souligne)[13]
>
> « Le niveau B1 (niveau « seuil ») de l'échelle de compétence langagière du Cadre européen correspond à un début d'autonomie, notamment en interaction, et à une capacité accrue à faire face à des situations de communication diverses, même imprévues. » (2008 Programme palier 2, 2008 p.5, je souligne)[14]

[13] http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm
[14] http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm

L'adoption du CECRL a donc permis l'introduction, dans les programmes et dans les classes, de ce qui a été appelée la 5ème activité langagière, l'interaction orale. Mais outre cette nouveauté, c'est une toute nouvelle perspective qui est adoptée, elle est :

> « de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (…) Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15, je souligne)

Plusieurs mots-clé émergent ici et s'avèrent être au cœur de ce travail de recherche. Il s'agit en premier lieu du concept d'acteur social qui vient s'appliquer aux termes « usager de la langue » et « apprenant ». De fait, les travaux du conseil de l'Europe adoptent une approche centrée sur l'apprenant, approche dérivée de la psychologie éducative, elle-même inspirée par les théories constructivistes. Celles-ci arguent du fait que l'apprentissage se construit lors de la mise en interaction entre ce que l'on sait déjà et les nouvelles informations ou idées ou bien encore, entre les expériences auxquelles nous sommes confrontés. La pédagogie s'est emparée de ce concept en faisant la promotion de ce que l'on a appelé l'apprentissage *en spirale* c'est-à-dire, que les nouvelles connaissances s'inscrivent progressivement dans l'existant. Cette inscription dans ce qui existe déjà vient perturber l'équilibre en place, qu'il faut parvenir à rétablir. C'est le principe d'actualisation. Airasian & Walsh postulent que dans une perspective constructiviste, « knowledge is not a set of universal truths but a set of working hypotheses that are always subject to refinement, change, rejection and replacement. » (1997 p.445 cité par Little, 2007, p. 18-19). Autrement dit, il s'agit de prendre en considération les hypothèses émises par les interactants dans le déroulement des interactions. Celles-ci sont sujettes à modification, validation ou invalidation et donc évolution, ce qui constitue l'expérience propre de l'apprenant.

La définition du CECRL fait également référence au concept de tâche, terme qui doit être défini.

1.4.2 La tâche

L'approche par tâche (Task-based Teaching and Learning*)* en didactique des langues puis sa formalisation en Europe lors de la publication du CECRL a permis d'opérer un changement de paradigme. La tâche est devenue centrale dans le domaine de

l'enseignement/apprentissage au point qu'une conférence bi-annuelle lui est consacrée[15]. C'est effectivement avec la publication du CECRL que le travail en classe de langue à partir de la tâche a été introduit, révolutionnant les pratiques de terrain. Avec une tâche à réaliser, les élèves visent un but et les apprentissages font sens.

Dans une perspective d'enseignement/apprentissage, la tâche est définie de plusieurs façons selon l'approche envisagée et les dimensions prises en compte. Pour Crookes (1986), « a task is 'a piece of work or an activity with a specified objective' ». Pour Bygate, Skehan, and Swain (2001), « a task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to attain an objective. » Quant au CECRL, il en donne la définition suivante :

> « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16)

On note que c'est souvent l'idée d'objectif qui prévaut. En France, la tendance est effectivement d'assimiler la tâche à un objectif final comme si la réalisation de la tâche était le but ultime. On parle d'ailleurs dans les instructions officielles de tâche finale, c'est-à-dire le but vers lequel doivent converger tous les efforts des apprenants. Hellerman et Pekarek Doehler (2010) rapportent que les études réalisées dans ce domaine portent essentiellement sur la relation entre la conception de la tâche et la performance réalisée, sur l'aspect répétitif de la tâche, sur la manière dont les tâches participent à l'activation des capacités cognitives d'apprentissage et sur la façon dont les tâches favorisent le développement d'un input compréhensible grâce aux négociations du sens (cf. Skehan 2003; Samuda and Bygate 2008). Ils concluent que la recherche sur l'enseignement/apprentissage par la tâche se concentre prioritairement sur la relation entre la tâche et le potentiel d'apprentissage, ce dernier étant principalement défini en termes de processus cognitif interne et de structures linguistiques. Or un domaine semble encore non couvert, celui de la réalisation de la tâche, entendue non comme un résultat final mais, davantage comme un processus développé et structuré dans l'interaction. Car comme le dit très justement Tardieu « Qu'advient-il si l'on échoue dans la réalisation de la tâche ? » (2014, p. 37). Et surtout, qu'en est-il de l'élaboration conjointe du discours pour justement mener à bien le travail. Car dans le cadre de l'A-AL2, c'est la

[15] http://www.tblt.org/conferences/

collaboration qui se réalise verbalement qui est au cœur du projet. Davantage d'études s'avèrent donc nécessaires pour observer, analyser et comprendre les actions effectivement entreprises par les participants dans la construction d'un discours élaboré conjointement. C'est l'un des points que je me propose d'explorer dans cette recherche. De la conception des tâches dépendra potentiellement un type d'interaction. En effet, l'une des difficultés pour mettre en place des interactions orales entre pairs qui maitrisent la même langue est de trouver les leviers pour que la communication se déroule effectivement en L2. La préparation de la tâche en amont est donc un enjeu primordial.

a) Classification des tâches

Selon Ellis (2003, p. 211), il est possible de classer les tâches selon plusieurs approches. Il en sélectionne quatre qui sont d'ordre pédagogique, rhétorique, psycholinguistique et cognitive. De cette dernière, je retiendrais la classification de tâches d'*information* et d'*opinion* (Prabhu, 1987 cité par Ellis, 2003) pour cette thèse. Bien que l'approche soit trop restrictive (approche en termes cognitifs, qui n'inclut pas explicitement le caractère social de la cognition), la présentation descriptive de l'organisation des échanges est commode. Ma conception de la tâche, dans une perspective socio-interactionniste, sera décrite plus bas.

A partir de ces quatre approches, Ellis dessine un cadrage général des tâches (qui va au-delà des classifications indiquées ci-dessus) et en précise les caractéristiques inhérentes (2003, p. 217) : l'input, les conditions, les processus et les attendus (*outcomes*). L'input comprend les supports et les contenus disponibles pour la réalisation de la tâche, que ceux-ci soient oraux, écrits ou iconographiques. Les conditions représentent la manière dont l'information est répartie entre les interactants, le sens de circulation de l'information, les modalités de partage ainsi que le type d'échanges à mettre en place. Par processus, il entend la nature des opérations cognitives, le type et le genre de discours à développer pour réaliser la tâche. Enfin, les attendus portent sur les caractéristiques du produit fini, en termes de medium, de genre de discours et de latitude donnée aux apprenants sur le type de résultat. Ce cadrage est suffisamment large pour permettre de catégoriser les tâches. Néanmoins, il ne décrit pas les processus à l'œuvre, notamment dans le discours en interaction. Mais ce n'est pas là son objectif. Dans le cadre des pratiques mises en place pour ce projet de recherche-action, la définition de la tâche concerne la préparation réalisée par l'enseignant pour organiser les interactions entre pairs. Or celle-ci est appréhendée ensuite de manière située par les participants qui négocient et reconfigurent dans l'action, les données initiales fournies par le

professeur, pour se les approprier (Mori, 2002).

b) De la question du statut de la tâche dans la séquence pédagogique

Il est possible d'envisager la tâche selon la place et le rôle qu'elle occupe dans la séquence pédagogique. Cela donne lieu à une autre catégorisation qui opère une différence entre une *tâche indépendante* et une *tâche intégrée*. Biber et al. (2016), qui s'intéressent aux tâches proposées dans le cadre des évaluations du TOEFL, considèrent une tâche comme indépendante lorsque le participant doit puiser dans ses expériences et ses connaissances propres pour élaborer son discours et ses arguments. A l'inverse, elle est considérée comme intégrée lorsqu'il est nécessaire pour réaliser la tâche de procéder à une écoute ou une lecture puis de répondre à des sollicitations qui requièrent l'utilisation des ressources audio ou écrites. Quant à Brown et al. (2005), ils notent que la tâche intégrée est plus complexe et plus exigeante car largement dépendante de ce qui fait en amont et ayant des conséquences sur ce qui sera produit en aval. En effet, une interaction qui doit être menée sur la base d'une écoute ou d'une lecture implique d'avoir, dans un premier temps, compris les informations présentées et d'être capable de les mettre en relation. Avec des apprenants de niveau peu avancé (A2-B1), le choix est souvent fait, pour déclencher une production orale (en continu ou en interaction), de ne pas utiliser ce format. Une tâche indépendante est préférable afin que tous les élèves aient les mêmes informations et que certains ne s'engagent pas avec des lacunes accumulées lors de tâches menées en amont. A ce niveau de compétence, le scénario pédagogique implique un découpage encore artificiel de l'information qui doit être nivelée pour tous.

c) La tâche iter-active

Dans le cadre de cette recherche à la fois en didactique des langues et en A-AL2 et compte-tenu des critères exposés, je préfère donc envisager la tâche dans une perspective iter-active, c'est-à-dire une tâche qui prend en considération l'itinéraire à parcourir et les actions à mener, au même titre que le but final à atteindre. Ce néologisme ne désigne pas une classification typologique mais plutôt le concept sous-jacent pour l'élaboration, la conception et le potentiel d'action qui en découle. La tâche iter-active est vue comme une tâche de type socio-interactionnel, pendant laquelle le processus d'élaboration du discours-en-interaction est conjointement mis en œuvre par les participants, pour atteindre un but sur lequel ils se mettent d'accord. La réalisation de la tâche s'apparente ainsi à une randonnée dont la destination peut être atteinte en empruntant plusieurs chemins. Ce parcours peut être balisé

d'étapes et chaque virage négocié par les partenaires dans l'interaction. Si le but final (le lieu que l'on veut atteindre dans le cas d'une randonnée) est ce qui fait avancer, ce qui est intéressant et ce qui restera dans les esprits, c'est la (dé)marche elle-même et son enjeu (Guichon, 2012). L'idée d'itération est également comprise dans cette désignation car elle est associée au concept de schéma d'action et à la récurrence des situations. C'est la nécessaire répétition des situations, non pas à l'identique mais selon des formats constamment actualisés, qui favorise les apprentissages. Ainsi la tâche ne doit être considérer à mon sens, que comme un dispositif pédagogique qui contextualise, oriente et donne du sens aux actions (langagières ou non) des apprenants.

1.4.3 Tâche versus activité

Coughlan & Duff *(1994)* ont rapporté qu'une même tâche ne peut pas être appréhendée et réalisée de la même manière par des interactants différents. De manière similaire la performance à partir d'une même tâche sera différente à des moments différents. Leontiev (1981) voit la tâche comme le rapport entre des buts (ce qu'on veut faire, ce qu'on vise) et les moyens dont on dispose pour atteindre ces buts. Le lien dynamique entretenu entre les buts et les moyens donne lieu à l'activité. Cette distinction entre tâche et activité a largement été étudiée dans le cadre socioculturel (Vygotsky, 1978, Lantolf, 2000), l'analyse conversationnelle (Mori, 2002; Hellermann & Pekarek Doehler, 2010) ainsi que dans d'autres domaines comme la psychologie du travail (Clot & Faïta, 2000). Coughlan & Duff définissent l'activité de la façon suivante : « Behavior that is actually produced when an individual (or group) performs a task. It is the process, as well as the outcome of the task, examined in its sociocultural context. » (1994, p. 175). Car effectivement, un objectif fixé par l'enseignant, accompagné d'une consigne, ne garantit pas une activité significative à la fois en termes langagiers ou interactionnels. Il s'agit ici de s'intéresser à l'écart éventuel qui peut exister entre la tâche telle qu'elle est prescrite et l'activité réelle des participants. Comme le dit Ouvrier-Bonnaz,

> « La tâche qui m'a été prescrite, je m'en suis emparé et je la réalise à ma manière en faisant ce que je fais avec vous. Cette tâche que je redéfinis pour l'exécuter, à ce moment-là m'appartient, je l'ai faite mienne, c'est, en quelque sorte, ce qu'on peut nommer comme étant mon activité » (2006, p. 3)

L'un des enjeux de l'analyse des interactions entre pairs est de prendre la mesure des tensions qui s'instaurent entre les consignes passées par l'enseignant, la compréhension qu'en ont les participants et, la manière dont cette compréhension se manifeste, se réalise et

s'actualise dans l'interaction. Clot & Faïta (2000), dans la perspective de la clinique de l'activité, se sont intéressés à l'identification entre le prescrit et le réel, en allant au-delà de la mise en évidence des simples différences. Leurs recherches, si elles concernent le monde du travail, peuvent être exploitées avec profit pour l'analyse du travail des apprenants en milieu institutionnel, notamment en ce qui concerne la dimension non réalisée de la tâche.

> « Le réel de l'activité recouvre ce qu'on fait mais aussi ce qu'on ne fait pas, ce qu'on ne peut pas faire. L'activité ne concerne donc pas seulement ce qui est fait et réalisé mais « ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées. » (Clot, 1999, p. 119)

Cette activité non réalisée n'est pas à comprendre comme une absence de compétence mais davantage comme un potentiel futur, dont l'apprenant peut prendre conscience. Dans l'optique d'une formation à la compétence d'interaction orale (qui sera traitée au chapitre 2), l'idée de lever des limites que s'impose l'apprenant ou qui s'imposent à l'apprenant peut s'inscrire dans un projet pédagogique. C'est parce que l'apprenant est un acteur social, qui apprend, construit son activité et par là même ses apprentissages, qu'il est nécessaire d'observer à la fois ce qui se joue et ce qui ne se réalise pas dans les interactions.

Les paragraphes suivants seront l'occasion d'inscrire les premiers concepts qui viennent d'être développés dans un cadre théorique adapté.

II/ Le cadre de la recherche - enjeux théoriques

Le cadre théorique adopté dans cette recherche repose sur des emprunts faits à plusieurs disciplines contributives et se veut donc holistique. Une telle approche permet, grâce à la prise en compte d'apports pluridisciplinaires, de procéder à des analyses riches. Cette recherche s'inscrit également dans le cadre d'une linguistique de corpus, qui s'attache à rendre compte des phénomènes langagiers à partir des pratiques réelles des locuteurs dans le cadre d'une recherche empirique.

Il s'agit ici de définir les éléments de cadrage qui permettent de répondre aux enjeux spécifiques de cette recherche. Les approches ainsi que les outils et méthodes qui s'y rapportent doivent permettre d'aborder à la fois la dimension didactique et le caractère empirique de la recherche. Cette thèse prend la forme d'une recherche-action à laquelle il faut donner un cadre dont le format s'avère opérationnel afin de répondre aux enjeux spécifiques de la démarche.

2.1. L'approche didactique

Comme cela a été indiqué précédemment, cette recherche-action prend pour objet et terrain l'apprentissage des langues en milieu institutionnel. Cela impose des contraintes auxquelles on ne peut se soustraire, et dont il faut avoir conscience. Il s'agit en effet de bien cerner les enjeux de la recherche dans la limite de ces contraintes. L'action menée sur le terrain s'inscrit dans une approche didactique que Bailly définit de la manière suivante :

> « Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes, l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage. » (1997, p.10)

La didactique concerne donc deux dimensions : les questions d'enseignement et les questions d'apprentissage. Mon travail s'intéresse en priorité aux secondes mais puisque la recherche se situe en milieu scolaire, les dispositifs qui facilitent ces apprentissages seront donc également étudiés. En ce qui concerne les approches didactiques, il faut garder à l'esprit la dimension institutionnelle du terrain, dont on ne peut s'affranchir. En effet, toutes les actions proposées dans les classes pour soutenir les apprentissages des élèves ont été faites dans le respect des instructions officielles françaises. Autrement dit, les références régulières aux programmes scolaires ainsi qu'au CECRL ne signifient pas que j'adhère sans réserve à ces directives mais qu'elles s'appliquent de facto. L'approche didactique proposée se fait dans le respect des règles qui prévalent dans le milieu institutionnel français, car j'ai travaillé avec des enseignants fonctionnaires, qui sont eux-mêmes tenus par le respect de ces règles.

2.1.1 Didactique et approche méthodologique

La didactique est une « praxéologie » qui fait appel à plusieurs disciplines contributoires et fait constamment discuter pratique et théorie. Les concepts de la didactique « ne sauraient trouver de validité significative en dehors d'une expérimentation, d'une mise en œuvre ou au moins d'une observation fine et distanciée des faits de terrains dûment spécifiés » (Bailly, 2014, p. 16). La recherche en didactique des langues implique de mener une réflexion méthodologique, non seulement sur l'objet d'étude mais également sur les moyens employés pour réaliser l'étude. Pour la construction de leurs données, les chercheurs en acquisition L1 se sont, depuis de nombreuses années maintenant, emparés d'outils vidéo et

de logiciels adaptés au traitement de l'image et de la parole (voir par exemple les projets CHILDES, MacWhinney, 2000 ou CoLaJE, Morgenstern *et al*., 2013). Néanmoins, ce n'est encore que timidement que les caméras entrent dans les classes de L2 pour recueillir des données filmées. Il est vrai que les questions du droit de l'image compliquent terriblement la donne dès qu'il s'agit d'obtenir des autorisations non, plus pour les quelques membres d'une famille mais pour des classes entières de mineurs. Par ailleurs les défis techniques qui se posent aux chercheurs sont de taille : au niveau de la prise d'image, on pense aux problèmes d'angle de prise de vue, au cadrage, au recul de la ou des caméras. Au niveau du son, le bruit naturel de la classe requiert un matériel et des arrangements très spécifiques. Or si l'on veut pouvoir mener une réflexion didactique sur les interactions orales entre pairs dans la classe de langue, il est nécessaire de se donner les moyens d'entrer dans les classes puis d'en ressortir avec des données empiriques exploitables. La scientificité des résultats et leur robustesse sont un des enjeux portés par l'approche méthodologique du terrain. La méthodologie de recueil des données a donc pour objectif des répondre aux besoins de la recherche. Il s'agit d'une part, de pouvoir décrire ce que les apprenants font, à différents moments et dans différentes situations d'apprentissage pour d'autre part, trouver des leviers d'action didactique. L'action menée ici porte sur la formation des élèves pour leur permettre de développer des stratégies de communication propres à promouvoir leurs apprentissages. Il s'avère ainsi nécessaire de convoquer plusieurs champs disciplinaires afin de disposer de références théoriques et d'outils adaptés. Ainsi, pour affiner le concept, on peut dire que cette recherche se place dans le domaine de la *didactologie* qui est l'*étude des didactiques* (Blanchet & Chardenet, 2011).

2.1.2 La recherche-action en didactique des langues

Les travaux menés dans le cadre de la didactique des langues étrangères sur la communication en classe sont regroupés dans les pays anglo-saxons sous le terme de « *classroom research* ».

> « [It] investigates the processes of teaching and learning as they occur in language classrooms. Its findings are important to classroom teachers, researchers, and theorists. Methodologically speaking, classroom research is very diverse – ranging from relatively simple observations to tightly controlled experiments. » (Allwright & Bailey, 1991, p. 14)

Ces auteurs placent la recherche en didactique des langues sur un continuum allant de simples observations de classes, d'apprenants ou d'enseignants dans le cadre de pratiques pédagogiques, à des interventions d'ordre expérimental. Le travail de recherche présenté ici est composé à la fois d'observations et d'interventions. C'est en fait une recherche-action qui

s'avère, selon Narcy-Combes, être la méthodologie qui s'impose naturellement en didactique. Deux définitions pour la didactique d'une part et la recherche-action d'autre part viennent préciser la démarche :

- « la recherche en didactique d'une discipline vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement/apprentissage de cette discipline en fonction des besoins des élèves et des avancées des connaissances. Elle est tournée vers l'action et vécue comme une pratique sociale. » (Manesse & al., 1999, cité dans Narcy-Combes, 2001, p. 45)

- « [Action research is] a systematic process of investigating practical issues or concerns which arise within a particular social concern. » (Burns, 1995, cité dans Narcy-Combes, 2001, p. 45)

La recherche-action se caractérise donc par une approche dynamique qui relève d'une *progression en boucle*, faite d'ajustements qui guident le recours à certains moyens ou méthodes.

> « On la comprendra à la fois comme un processus de distanciation par rapport à soi-même en tant que chercheur et comme un processus de prise de recul critique par rapport aux pratiques, inscrit dans l'action, c'est-à-dire en interaction avec l'action, donc un processus engagé dans un mouvement de va et vient ou de circulation pour une part et de contacts pour une autre part. » (Macaire, 2011, p. 16)

D'autres chercheurs (Kemmis & Mc Taggart, 1988) parlent d'action spiralaire[16], pour évoquer les cycles spécifiques de la recherche-action. A cela, il faut ajouter « l'action *sur*… » qui vise, sur la base d'observations empiriques, à éclairer le débat ainsi qu'à susciter et engager des changements dans les pratiques et les organisations. C'est ce qui implique notamment le caractère heuristique et pluridisciplinaire des emprunts théoriques et méthodologiques. Les différentes phases qui composent chaque cycle de la recherche-action sont au nombre de cinq selon Kemmis & Mc Taggart (1988) : le diagnostic, la planification, la participation à une action, une phase de recul évaluatif et enfin une phase de synthèse à visée structurante. A cela, Narcy-Combes ajoute quelques caractéristiques qu'il faut retenir :

> « Cette forme de recherche :
>
> - est exigeante,
> - demande réflexion sur sa faisabilité,
> - a une courte durée (pas plus de trois ans), mais est chronophage,
> - requiert une grande dynamique et une certaine souplesse institutionnelles,
> - a une forme collaborative et implique des ajustements au niveau des individus,

[16] C'est Bruner (1960) qui a introduit ce concept de *spirale* en éducation. Il repose sur l'idée que les apprenants doivent construire leurs nouvelles connaissances sur la base de qu'ils connaissent déjà. Ce concept a rencontré un très large écho chez les didacticiens et les pédagogues. L'apprentissage est vu comme un processus qui repose sur une reprise régulière de ce qui a été appris au préalable et sur une complexification progressive.

- exige des précautions éthiques,
- nécessite un suivi (*monitoring*) rigoureux et non menaçant,
- devra se focaliser sur un point précis,
- impose un compte rendu dont l'absence la transforme en simple innovation sans suivi,
- ne se conçoit évidemment pas sans recul de chacun... Ces caractéristiques soulignent qu'entreprendre une recherche-action ne saurait se considérer à la légère. »

L'idée de recul est nécessaire car le fait d'être, d'une certaine manière, partie prenante dans l'action questionne le positionnement du chercheur, qui peut difficilement rester neutre. La rigueur des méthodes et des approches théoriques est le garde-fou indispensable qui garantit la validité et l'objectivation des résultats. On gardera cependant à l'esprit que l'idée de neutralité absolue est bien difficilement envisageable dans une recherche qui implique des rapports humains (Macaire, 2011). Le positionnement du chercheur doit donc être défini très clairement (cf. chap. 3). De ces quelques éléments décrits par Narcy-Combes (Ibid.), je garde notamment à l'esprit l'idée d'*entreprise* suggérée dans le dernier alinéa (il parle « d'*entreprendre une recherche-action* »). Car outre les connaissances acquises en contexte, la recherche-action permet de se tourner vers l'avenir, elle est prospective (Babüroglu & Ravn, 2002). Cette orientation implique de ne pas simplement viser la résolution de problèmes mais d'aller de l'avant et sans doute d'innover en mettant en lumière des phénomènes émergents et en cours de développement. Cette recherche-action en didactique se veut donc à la fois participative, contributive et prospective.

2.2. Quel modèle pour le développement de l'interaction orale ?

2.2.1 La recherche en acquisition/apprentissage des L2 : le cognitivisme

Il nécessaire ici de faire un petit retour sur les premières recherches en A-AL2. En effet, leurs résultats ont largement contribué à alimenter la réflexion didactique qui a orienté l'approche de l'enseignement des langues, notamment au travers des programmes scolaires en France. La période post-behavioriste des années 1970 a vu la recherche en A-AL2 s'inscrire dans une perspective cognitiviste. Celle-ci envisage la langue comme un système de composants linguistiques discrets externes à l'apprenant. Dans cette optique, apprendre implique d'assimiler les composants de ce système, en les intégrant dans une structure mentale préexistante. Ainsi, les objectifs des études qui adoptent cette perspective s'attachent-elles à dévoiler les mécanismes qui sous-tendent le développement et le fonctionnement du

langage. Elles explorent les moyens qui faciliteraient l'assimilation des nouvelles connaissances pour que celles-ci soient intégrées au système en place. Par l'observation de certains phénomènes on compte accéder aux processus sous-jacents à la compréhension et à la production langagière, le langage étant considéré comme une fenêtre sur l'esprit (Scovel, 1998). Dans l'enseignement, ces approches ont fait la part belle à la linguistique structurale et ont renforcé l'importance de la grammaire et du lexique, entrée incontournable des méthodes pédagogiques de l'époque. Bien que cette période soit révolue, il en reste encore de nombreuses traces, par exemple dans les manuels scolaires ou tout simplement dans le discours et les pratiques d'évaluation des enseignants, qui s'attachent systématiquement (et parfois presque exclusivement) à relever les erreurs des apprenants.

Parallèlement, les années 1980 ont vu l'émergence d'une approche interactionniste de l'A-AL2 (Gass & Varonis, 1994; Long, 1981, 1983c, 1985, Swain, 1985, 1995) davantage orientée sur l'étude de la relation entre les processus internes et externes d'acquisition chez l'apprenant. Celles-ci ont conduit au développement de diverses théories telles que l'*Input hypothesis* [17] (Krashen, 1985), l'*Interaction hypothesis* [18] (Long, 1981) ou l'*Output hypothesis*[19] (Swain, 1985, 1995). Mais pour observer les processus linguistiques et cognitifs mis en place par les apprenants, ces approches ont à l'esprit le locuteur natif comme référence. Dans le cadre d'interactions, l'accent est mis sur la négociation du sens : les rétroactions doivent être l'occasion pour l'apprenant de prendre conscience des erreurs qu'il

---

[17] Krashen a développé dans les années 1970 l' « *Input Hypothesis* » qui postule que l'apprentissage d'une langue étrangère par un adulte serait possible grâce à une exposition suffisante à une langue d'un niveau juste supérieur (*comprehensible input*). Il n'exclut pas la production qu'il juge utile et qui expliquerait les performances différentes de ceux qu'il qualifie d'*over-users* et d'*under-users* (ibid., 1982 :15) mais n'en fait pas une condition indispensable. Certains chercheurs (Corder, 1967, Widdowson, 2002) ont sévèrement critiqué cette hypothèse, non prouvée empiriquement, arguant du fait que *comprendre, c'est agir*. L'*input* en classe est l'apport langagier apporté par le professeur en personne ou par l'intermédiaire de divers supports écrits, oraux ou vidéos. Or, comme le fait remarquer Corder (ibid.) *input is 'what goes in' not what is 'available' for going in*. Si l'*input* est nécessaire, il semble qu'il ne saurait constituer un élément suffisant à lui seul dans l'apprentissage.

[18] C'est Long (1980, 1981) qui a développé l' « *Interaction Hypothesis* » à partir d'études sur des interaction entre natifs et non-natifs. Selon lui, les tactiques développées dans les conversations (répétitions, demandes de confirmation, vérification de la compréhension, demandes de clarification) sont l'occasion de mettre incidemment l'accent sur les besoins langagiers spécifiques de l'apprenant. Ces échanges sont susceptibles de promouvoir des séquences de négociation du sens, favorables à l'apprentissage.

[19] Swain insiste sur la nécessité de la production orale dans le processus d'apprentissage. Ses thèses sont basées sur des observations de programmes d'immersion au Canada qui montrent que les apprenants manquent cruellement d'opportunités d'utilisation de la langue. Elle prétend que si les apprenants s'exprimaient davantage, ils prendraient davantage conscience de l'écart entre la langue cible et leur interlangue, ce qui leur donnerait l'occasion de réfléchir et d'analyser explicitement leurs erreurs. Enfin, toujours selon Swain la production orale donne l'opportunité d'expérimenter de nouvelles formes et structures : « Output may stimulate learners to move from semantic, open"ended nondeterministic, strategic processing in comprehension to the complete grammatical procession needed for accurate production. Output, thus, would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology. » (1985 : 128).

fait, avec l'aide d'un natif ou d'un expert, ces derniers jouant un rôle crucial dans le processus d'acquisition. Dans ce cadre, le natif modifie non seulement sa langue mais il adapte également la structure de l'interaction pour « faciliter la compréhension et la participation du non-natif » (Long, 1981, p. 263). Ces modifications portent notamment sur la gestion du topic (1) qui est traité de manière plus simple et brève que dans les conversations entre natifs, (2) qui peut être abandonné ou introduit de façon inopinée en cas de problèmes de communication du non-natif et (3) dont l'introduction est marquée par des phénomènes tels une accentuation supplémentaire, une dislocation à gauche, des pauses entre les énoncés et l'usage de marqueurs phatiques et de marqueurs d'attention. On peut retenir ces « techniques utilisées » par les natifs car elles sont sans doute convergentes avec celles utilisées par les enseignants : ils dispensent/fournissent du lexique pour aider le non-natif à s'exprimer, ils posent des questions auxquelles ils répondent eux-mêmes et utilisent largement le mode interrogatif afin de maintenir et de soutenir la conversation. Des études ultérieures (Verplaetse, 1993) ont également montré que ces adaptations, bien qu'ayant pour objectif de faciliter les productions du non-natif, ne garantissent pas le succès de la communication voire peuvent avoir un effet négatif sur les possibilités d'expression de l'apprenant (les interventions des enseignants seront largement développées dans le chapitre 8). Par ailleurs, ces théories basées sur l'input-interaction-output en L2 (Gass & Mackey, 2006) ont continué d'envisager l'A-AL2 comme un processus essentiellement intra-personnel. La perspective adoptée est davantage psycholinguistique et l'objectif affiché est de comprendre les mécanismes d'apprentissage (Gass, 2004) au travers de phénomènes tels que l'attention (Gass, 1988; Gass, Svetics, & Lemelin, 2003; Schmidt, 2001) ou la mémoire. Enfin, comme cela arrive souvent, les résultats de ces recherches ont été appliqués pour construire des approches pédagogiques dans des situations totalement différentes, celles de classes de langues en milieu exolingue, sans participants natifs et avec un seul expert, l'enseignant, pour souvent presque 30 élèves. Le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche nécessite donc de se tourner vers d'autres modèles.

2.2.2 Une approche socio-interactionniste

Un certain nombre d'approches qui s'intéressent à la nature sociale de l'A-AL2 (voir (D. Atkinson, 2011)[20] sont susceptibles de servir efficacement la construction d'un cadrage adapté à cette recherche-action. Pekarek propose une approche heuristique de ces théories

[20] Dans son ouvrage, Atkinson présente un panorama de la diversité et de la complémentarité des divers courants de recherche qui s'intéressent à la nature sociale de l'A-AL2

qu'elle regroupe sous le titre de « socio-interactionnistes »

> « what can be labeled 'social-interactional approaches', namely approaches that are concerned with how learning processes and language use are inextricably intertwined with the detailed temporal unfolding of turns at talk and the sequential organization of mutually coordinated actions. » (Pekarek Doehler, 2013)

Sous cette appellation, on trouve notamment les approches interactionnistes dont la théorie socio-culturelle et l'analyse conversationnelle, les unes ayant partiellement influencé les autres.

a) Les approches interactionnistes

Ces sont des approches qui s'intéressent à la manière dont l'apprentissage s'ancre dans le *hic* et *nunc* des pratiques sociales des interactants. Elles se placent aux antipodes des approches qui envisagent l'apprentissage des formes langagières traitées dans une relation forme-fonction relativement statique et basée sur la cognition individuelle (Bange, 1992a; Firth & Wagner, 1997; Gardner & Wagner, 2004b). Arditty et Vasseur (1999) précisent que les approches interactionnistes ont pour objet la façon dont le discours se construit et particulièrement la dynamique qui s'instaure et génère constamment des *réinterprétations* et des r*ecatégorisations*. Elles ont pour but de rendre compte de la manière dont les individus échangent effectivement dans des situations tout à fait concrètes et entreprennent de s'engager dans l'interaction afin d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. La réalisation des objectifs, qu'ils soient divergents ou convergents, dépend de la capacité des interactants à utiliser le langage pour parvenir à un accord. Celui-ci repose sur l'interprétation commune de la situation d'interlocution et confère au langage son caractère fondamentalement social. Ainsi cette dimension sociale du langage est-elle appréhendée par les interactionnistes dans toute sa diversité ; elle est le moteur de la communication, qui est actionné par les interactants. La communication dépasse les opérations d'encodage et de décodage car elle se formate dans un ensemble cohérent qui conduit au sens. Le discours-en-interaction s'inscrit dans une construction des relations interpersonnelles, une interprétation collaborative du contexte et des rôles des interactants, le tout constituant un travail inférentiel (Kerbrat-Orecchioni, 2011).
En ce qui concerne les opérations mentales, deux traditions distinctes offrent une définition située et distribuée de la cognition qui me paraît compatible avec une approche interactionniste de l'acquisition :

- **L'approche socio-culturelle du fonctionnement cognitif**, issue de la psychologie (e.g. Vygotsky, 1978) et qui est à l'origine des approches socioculturelles.

- L'approche ethnométhodologique de l'interaction sociale, issue de la sociologie et qui a notamment inspiré l'Analyse Conversationnelle.

Le rapprochement opéré ici entre ces deux traditions se justifie pour répondre aux besoins des spécificités de la recherche-action entreprise ici. Celle-ci nécessite des outils adaptés pour procéder aux descriptions fines et répondre aux enjeux de la problématique. A l'instar de Kerbrat-Orecchioni, je considère qu'une approche éclectique est nécessaire car « *une discipline se définit par son objet d'investigation plus que par le type d'approche adopté sur cet objet* » (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p. 14).

Dans un premier temps, je traiterai de la théorie socioculturelle, vue comme théorie globale dans laquelle s'inscrit également l'analyse conversationnelle, approche qui sera présentée dans un second temps. L'objectif est ici de dessiner les grands contours du modèle socio-interactionniste à partir duquel les analyses ultérieures seront réalisées.

b) La théorie socio-culturelle

La théorie socioculturelle (Cole, 1994, Wertsch, 1991), issue de l'héritage marxiste, envisage tout phénomène comme fondamentalement social, s'agissant du processus lui-même et de ce qu'il produit. Cette théorie trouve ses racines dans les travaux de Vygotsky (1978) puis ceux de Lantolf (2000) en A-AL2 pour qui, les activités cognitives et les pratiques culturelles et sociales sont intimement liées. C'est par le biais de la médiation sociale que se fait le lien entre les processus psychologiques intra-individuels et les formes culturelles de comportement inter-individuelles. C'est à partir du travail de Firth & Wagner (1997) que la recherche en A-AL2 prend un virage résolument social avec une prise en compte des dimensions contextuelle et interactionnelle du langage *en usage*[21] (D. Atkinson, 2011).

Sous l'influence de Vygotsky (1997), Leontiev (1981) puis de leurs successeurs, parmi lesquels Luria (1976), s'est développée une approche de la cognition qui considère les plans individuels et sociaux comme des *éléments mutuellement constitutifs* (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Deux postulats sont au cœur de cette approche : la nature située de la cognition et la primauté de l'activité. La cognition est considérée comme située car les processus mentaux se façonnent et se développent dans la réalisation d'activités pratiques et contextualisées. Quant à l'activité, elle est considérée comme un processus dynamique qui s'inscrit au sein de structures socio-historiques et se trouve être à la base des relations et de la vie sociale. L'activité est ainsi le point de départ pour l'étude du fonctionnement mental

[21] « *usage-based* »

(Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Pour Vygotsky tout développement cognitif est avant tout inter-psychologique, c'est-à-dire ancré dans l'activité sociale. Et Wertsch d'ajouter :

> « It arises as a result of the interaction that occurs between individuals engaged in concrete social interaction. » (Wertsch 1985).

Notons par ailleurs que la question de l'approche sociale ne doit pas s'entendre par opposition au sujet. La perspective socioculturelle envisage la relation entre d'une part le contexte social et situationnel et d'autre part, les comportements langagiers des individus. Il ne s'agit en effet pas d'opposer l'intra et l'inter-action ou comme le dit Bange « immanence linguistique et extériorité sociale » (1992b, p. 23). Il s'agit au contraire de les envisager comme indissociables. La réalité sociale relève du travail d'interprétation élaboré par les acteurs sociaux dans leurs activités et la cognition est l'instrument du contrôle social, grâce notamment à l'élaboration de savoirs conventionnels. L'interaction intègre donc la dimension cognitive, la réalité sociale ainsi que le langage qui s'avère être un medium essentiel de la communication, particulièrement dans le cas d'un apprentissage L2. C'est le concept d'action qui est au centre de cette mécanique et il s'agit de faire dialoguer et converger plusieurs champs issus de la sociologie, de la psychologie et de la linguistique de la communication. Schütz, dont la pensée constitue une source essentielle de l'ethnométhodologie (cf. supra) indique que :

> « Le but des sciences sociales est l'explication de la réalité sociale telle qu'elle est vécue par l'être humain qui vit sa vie quotidienne à l'intérieur du monde social » (1962, p. 34 cité par Bange, 1992b, p. 24).

Les individus construisent leurs représentations cognitives à partir et, dans les relations interactionnelles qu'ils entretiennent avec leur environnement social. Il n'y donc pas de dichotomie entre extérieur et intérieur.

> « La constitution du soi est éminemment sociale : c'est le processus par lequel tout individu, lorsqu'il agit, le fait en fonction d'hypothèses qu'il émet sur les intentions des autres. Que la situation soit individuelle ou collective, autrui est toujours présent. Quant à l'activité mentale de l'individu, l'esprit, elle correspond à l'exercice permanent du soi. Cette activité est le produit du processus social d'interaction entre soi et les autres. Elle fait que l'individu n'est pas un simple agent passif, réceptacle des influences sociales qui lui sont extérieures, ou pur sujet d'impulsions internes. Loin d'être une entité, l'esprit est le processus d'utilisation des symboles signifiants qui préside aux comportements symboliques. » (C. Bachman, Lindenfeld, & Simonin, 1981, p. 117□8).

Dans la théorie socioculturelle, la médiation entre l'inter- et l'intra-personnel est organisée par l'intermédiaire d'artefacts physiques (les objets, comme les cahiers ou le tableau par

exemple) et symboliques[22] (dont le langage verbal ou non verbal est le plus puissant). L'action qui fait l'objet d'une médiation peut être dirigée vers l'environnement et vers d'autres individus ainsi que vers le sujet lui-même, comme dans le cas d'une autorégulation, par exemple (on pense notamment au monologue ou aux autocorrections). Je reviendrai plus loin sur la question de la régulation (cf. chap. 2 §*Stratégies de communication*) qui permet à un sujet d'opérer un contrôle sur un objet, sur un autre individu ou sur lui-même. Cappellini (2014) souligne l'articulation qui existe entre les concepts de médiation et régulation : ils sont à la fois indépendants et complémentaires. Autrement dit, la médiation par un type d'objet n'est pas nécessairement associée à la régulation d'un objet donné. Il donne comme exemple le cas du journal de bord dans lequel l'individu utilise la médiation d'un objet (le cahier) à des fins d'autorégulation (la réflexion personnelle qui est rédigée dans le cahier). On peut ajouter un autre exemple qui serait celui d'un apprenant qui utilise la médiation langagière pour aider, donc réguler, le discours d'un pair. Cette conception m'amène à souligner la dimension réciproque des processus de médiation qui sont pensés comme :

> « (…) des moyens, réciproquement établis, par lesquels sont construits des contextes interactifs en tant que contextes plus ou moins favorables à l'acquisition (Pekarek, 1999b) – et donc de penser les conditions d'acquisition comme émergentes des pratiques elles-mêmes (Pekarek, 1999a). » (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, § 3.2.1 de la version en ligne)

L'activité sociale et ses formes matérielles de médiation culturelle et sociale sont donc considérées comme préalables à la conscientisation individuelle du système de signes langagiers. Les recherches dans ce domaine ont mis en avant des résultats empiriques (e.g. Gardner & Wagner, 2004; Lazaraton, 2006; Markee, 2000) qui montrent que l'apprentissage d'une L2 passe par la manière dont l'apprenant et son partenaire s'engagent dans les interactions sociales, accomplissent conjointement une tâche, négocient et s'aident mutuellement et enfin travaillent en collaboration pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés.

c) Analyse du discours ou analyse conversationnelle

L'Analyse Conversationnelle (dorénavant AC) prend sa source dans les recherches menées par le sociologue américain Harvey Sacks dans les années 1960 et s'inspire essentiellement de l'ethnométhodologie. Cette approche s'attache à étudier les « méthodes par lesquelles les membres d'une société accomplissent de façon ordonnée et reconnaissable les activités sociales dans lesquelles ils sont engagés » (Garfinkel, 1967). L'AC en a hérité une

[22] Les gestes font également partie de ces artefacts symboliques (McNeill, 1992).

vision de la prépondérance des pratiques sociales sur le langage et la cognition, qui sont tous deux envisagés comme socialement situés. Autrement dit les processus cognitifs, y compris les processus d'apprentissage, sont largement dépendants de l'ensemble de ce qui se joue dans les pratiques sociales et plus particulièrement les interactions sociales (bien que d'autres éléments soient également partie prenante, tels que la lecture, l'écriture, les interactions entre les individus et les ordinateurs) (Pekarek Doehler, 2013, p. 140).

Garfinkel démontre l'importance de l'action qu'il considère comme un accomplissement localement situé et non prédéterminé par les paramètres sociaux extérieurs. Selon lui, les participants réinventent et redécouvrent constamment les règles de leurs propres actions.

> « Au lieu de faire l'hypothèse que les acteurs suivent des règles, l'intérêt de l'ethnométhodologie est de mettre à jour les méthodes par lesquelles les acteurs « actualisent » ces règles. C'est ce qui les rend observables et descriptibles. Les activités pratiques des membres, dans leurs activités concrètes, révèlent les règles et les procédures. Autrement dit, l'observation attentive et l'analyse des processus mis en œuvre dans les actions permettraient de mettre à jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale, inventent la vie dans un bricolage permanent. » (Coulon, 1986, p. 28)

Ainsi, les participants montrent et se montrent, par des procédés reconnaissables, qu'ils ont compris et s'adaptent à ce qui a été dit et, qu'ils projettent aussi par leurs réactions des contraintes sur ce qui va être dit. Ce sont tout particulièrement ces ajustements qui donnent tout leur sens aux échanges et qui sont source d'apprentissage de la communication.

Cette perspective a des implications méthodologiques pour l'AC qui aborde les interactions comme le lieu d'observation de l'ordre social et de la mise en œuvre des pratiques sociales. Ainsi sur la base de l'analyse des *méthodes* employées par les partenaires, il s'agit de faire émerger les détails de l'interaction en décrivant minutieusement et méthodiquement la façon dont les interactants organisent leurs activités et se coordonnent.

> « Dans la perspective des ethnométhodologues, la conversation réalise et montre la compréhension que les participants ont de leurs actions réciproques et son analyse permet de mettre en évidence la complexité de l'organisation des actions et du raisonnement sous-jacent à leur production et à leur interprétation. » (Heritage, 1990 cité par Veneziano, 1999 p.2)

C'est la séquentialité des interactions qui est prépondérante ; les énoncés, et plus particulièrement les tours de parole, sont analysés pour leur fonction conversationnelle. Ils s'inscrivent dans une structure interactionnelle qui implique que l'on observe toujours ce qui précède et ce qui suit dans les échanges. Ces fonctions peuvent, par ailleurs, être réalisées par des actions verbales et/ou non verbales.

> « (…) the distinctive methodology of CA-SLA is based on the micro-analysis of social interactions that pays acute attention to the minuscule details or hesitations, sound-stretches, gaps and overlaps, as well as the fine-grained synchronization of verbal and non- verbal conduct, such as gestures, gaze and posture. » (Pekarek Doehler, 2013, p. 140)

L'AC fournit des instruments et une méthodologie d'analyse qui sont tout à fait pertinents pour cette recherche en raison de leur efficacité descriptive. Ils permettent de rendre compte des micro-évènements qui ponctuent le discours en interaction des participants.

> « CA developed to show how common sense *methods* are used by *members* of a society to hold one another accountable for acting and talking in a culturally relevant way. CA focuses on the sequences of turns at talk that participants in an interaction use to show their own interpretations of or orientations toward other's talk and actions and thus display accountability for their talk-in-interaction to one another. » (Hellermann, 2011, p. 148)

L'AC utilise notamment la notion de paire adjacente qui « est définie comme étant constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier (first pair part) et un autre reconnaissable comme le second (second pair part) » (Bange, 1992 : 40). L'impact de l'AC peut être considéré comme majeur pour son apport dans la compréhension de certains phénomènes comme la gestion des échanges dans les conversations et leur structuration en tours de parole. Néanmoins, Kerbrat-Orecchioni (2011) suggère que cette approche méthodologique est parfois trop restrictive. Il ne s'agit pas de considérer, selon elle, que le discours-en-interaction se ramène au phénomène d'alternance de tours. Elle cite comme exemple la *question* qui a tendance, en AC, à être considérée comme un procédé de transfert de la parole plutôt que comme « un moyen au service de la construction du sens, de la circulation de l'information, de la maintenance du lien social.[23] » (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p. 6). Selon elle, la différence entre *Analyse conversationnelle* et *Analyse du discours* se niche dans les styles d'analyse.

> « si l'on admet qu'une discipline se définit par son objet plus que par le type d'approche adopté sur cet objet, étant donné que les conversations sont des formes particulières de discours, il en résulte que l'analyse conversationnelle est une forme particulière d'analyse du discours (ou si l'on préfère, d'analyse *des* discours), laquelle est d'ailleurs extrêmement polymorphe. » (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p. 14)

Et elle ajoute que « par discours-en-interaction » on désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif, et dont la conversation ne représente qu'une forme particulière. A cet égard, Schegloff a lui-même une vision assez

[23] Les fonctions des *questions* et la controverse qui s'y attache dans le domaine de l'AC seront discutées au chapitre 8.

large du terme *conversation* dans « Analyse Conversationnelle » (*Conversation Analysis*) dont il précise l'usage :

> « I use "conversation" in an inclusive way. I do not intend to restrict its reference to the "civilized art of talk" or to "cultured interchange" (...), to insist on its casual character thereby excluding service contact (...) or to require that it be sociable, joint action, identity related (...). "Dialogue" while being a kind of conversation, has special implications derived from its use in Plato, psychiatric theorizing, Buber, and others, which limits its usefulness as a general term. I mean to include chats as well as service contacts, therapy session as well as asking for and getting the time of day, press conferences as well as exchanged whispers of "sweet nothings". I have used "conversation" with this general reference in mind » (1968, p. 1076)

Le terme est aujourd'hui souvent remplacé par "*talk-in-interaction*"[24], même s'il s'est maintenu dans le nom du courant analytique lui-même. L'appellation renvoie à une forme de base prototypique de l'interaction : « the basic form of speech-exchange systems » (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1978 : 47). Dans le cadre de cette recherche, j'utiliserai indifféremment les termes de *conversation*, *discours-en-interaction* et même *dialogue* pour décrire les échanges entre les participants.

L'objet de l'AC porte sur l'analyse des interactions en situation naturelle, que celles-ci soient des conversations spontanées ou des discours institutionnels. Dans ce dernier cas, il s'agit d'échanges entre un médecin et un patient, un juge et un prévenu ou un professeur et des élèves. L'approche repose sur la mise en lumière des méthodes que les participants déploient dans les conversations (au sens prototypique du terme, cf. supra). Depuis que la recherche en A-AL2 s'est emparée de cette méthodologie, ce sont également les interactions entre élèves qui sont étudiées ainsi. On gardera à l'esprit que ce sont des échanges « encadrés » c'est-à-dire que les élèves sont en quelque sorte contraints dans leurs sujets de discussion et orientés vers des objectifs fixés par une tâche. Mais même dans ces situations spécifiques, les outils d'analyse des discours de l'AC restent particulièrement performants.

Néanmoins certaines limites méthodologiques sont posées par l'AC, qui interdisent notamment l'accès à certaines informations, pourtant connues. En effet, cette approche ne retient des éléments de la conversation que ceux qui sont sélectionnés par les participants, au cours de leur activité. Ainsi, l'AC se refuse à prendre en compte certaines données, arguant du fait que l'intra-psychisme des locuteurs ne sera jamais accessible et qu'on ne peut élaborer

---

[24] Voir par exemple Hutchby & Wooffitt : « Throughout this book, we will refer to talk-in-interaction, rather than conversation, as the object of study for conversation analysts. The reason for this is simple. Although the field has adopted the name "conversation analysis", practitioners do not engage solely in the analysis of everyday conversations. As we will demonstrate in later chapters, the range of forms of talk-in-interaction that has been subject to study within CA is far larger than the term "conversation" alone would imply. » (Hutchby & Wooffitt, 2013).

des hypothèses qu'à partir des pratiques observées en interaction. Il existe depuis quelques années un débat entre « mentalistes » et « non-mentalistes » sur la prise en compte des connaissances de chacun des participants. Heritage (2012, 2013) notamment, a été l'un des instigateurs de ce débat (cf. Mondada & Pekarek Doehler, 2000), en prenant en compte des données de nature mentale, cognitive et non-actionnelle à ses analyses, qui intègrent le degré de connaissance épistémique. C'est également l'orientation qui est adoptée pour cette thèse. L'AC peut permettre de comprendre ce qui se joue dans les interactions et de comprendre comment l'apprentissage d'une L2 peut être le produit de l'interaction avec les autres. Cependant, elle n'a pas vocation à intervenir sur le cours des échanges ni à proposer des dispositifs de formation. Aussi s'avère-t-il nécessaire d'avoir recours à d'autres approches, didactiques notamment (cf. supra), pour envisager le développement de la compétence d'interaction orale.

Quelques concepts clé doivent maintenant être introduits pour analyser ensuite les procédés que les apprenants mettent en œuvre pour développer leurs compétences.

2.3. Quelques notions clé pour l'apprentissage dans l'interaction

Aujourd'hui, les recherches se multiplient pour étudier le développement de la L2 au travers des pratiques sociales. La théorie socioculturelle considère que tout apprentissage (y compris langagier) relève d'un processus social plutôt que d'un processus individuel. Le langage se développe ainsi à un niveau inter-personnel avant d'être intégré à la sphère intra-personnelle (cf. Vygotsky, 1986 pour la L1 et Lantolf, 1994 pour la L2). L'apprentissage est un processus développé conjointement dans l'interaction et inhérent à une participation à l'interaction. L'apprentissage d'une langue ne relève donc pas uniquement de l'activité individuelle, de l'action cognitive personnelle et elle n'est pas non identique selon les individus et les situations. Au contraire, les différences personnelles sont contingentes des particularités situationnelles. C'est le postulat de la Théorie de l'Activité[25] (Ehrman & Dörnyei, 1998; Engeström, 1987) qui accorde un rôle central à l'histoire pour tout processus basé sur les relations sociales y compris, en ce qui concerne celui de l'A-AL2 et du développement langagier. Cette histoire émerge notamment dans l'expérience que les locuteurs ont acquise dans les interactions orales et qui se présente sous forme de scripts.

[25] Lantolf & Genung (Hutchby & Wooffitt, 2013) ne considèrent pas la Théorie de l'Activité comme une théorie socio-constructiviste à proprement parler mais elle s'appuie sur les travaux de Vygotsky et Leontiev pour considérer que toutes les activités humaines sont médiatisées par des relations sociales et des artefacts culturellement élaborés, parmi lesquels le langage joue un rôle majeur.

2.3.1 Les scripts

Les travaux de Vygotsky et Bruner ont offert aux études sur l'acquisition, les outils théoriques utiles pour penser l'interaction comme le lieu et la condition du développement du langage. Bruner a notamment souligné l'importance des activités familières et récurrentes dans le développement de l'enfant. Les scénarios déployés quotidiennement permettent aux enfants de découvrir des possibilités d'utilisation en partie grâce à la prévisibilité des conduites (Veneziano, 2003 : 239) qui fournissent un « système de support pour l'acquisition du langage » (Bruner, 1983, p. 15). Le terme de *praxéogramme* (Ehlich et Rehbein 1972, Moirand, 2002) est utilisé pour désigner les séquences d'évènements et d'actions attendues dans une activité. Pour les analystes de l'interaction, c'est davantage le terme de *script*[26] (Shank & Abelson, 1977) qui est utilisé pour désigner les séquences discursives prévisibles. Les auteurs le définissent comme la suite d'actions qui est réalisée dans les scènes récurrentes de la vie quotidienne. Nelson (1996) a mis en évidence que les *scripts* se développent à partir d'actions qui se répètent et que les enfants acquièrent. Ils apprennent le déroulement des évènements auxquels ils sont confrontés (comme les cérémonies d'anniversaire ou les repas familiaux) et qui se complexifient dans le temps. Ces *scripts* permettent ensuite d'envisager une tâche complexe, comme l'organisation d'une visite ou d'un voyage. C'est cette acception qui est retenue ici. Tannen insiste sur l'importance de l'expérience personnelle pour expliquer leur construction.

> « All these complex terms and approaches amount to the simple concept of what R. N. Ross (1975)[27] calls 'structures of expectations', that is, that, on the basis of one's experience of the world in a given culture (or combination of cultures), one organizes knowledge about the world and uses this knowledge to predict interpretations and relationships regarding new information, events, and experiences. » (1993, p. 16).

Les situations familières sont effectivement le lieu d'un ordre en place et d'une certaine systématisation, notions que l'on retrouve largement en AC. La tradition socio-interactionniste considère ces schémas comme des *repères interprétatifs intériorisés* par les individus à travers leur expérience sociale. Ces patterns interactionnels leur permettent d'orienter leurs conduites vers des choix socialement et culturellement acceptables (Mondada & Pekarek Doehler, 2000). Les chaines d'attentes qui en découlent supposent que les

---

[26] Morgenstern & Parisse eds. (Sous presse) donne la définition suivante du script dans les interactions enfant-adulte : « routines comportementales qui se retrouvent de manière fréquente et dans des contextes similaires. Elles forment un support qui permet à l'enfant d'apprendre à organiser et à faire sens du milieu dans lequel il se développe et des personnes avec lesquelles il communique. »

[27] Ross Robert N. (1975) « Ellipsis and the structure of expectations » dans *San Jose State University Occasional Papers in Linguistics* n°1. p. 183-191.

participants aient la capacité d'analyser la situation à partir du cadre spatio-temporel de la rencontre, de son caractère prévu ou impromptu, voire ritualisé, du nombre et du type de participants et s'attendent donc à participer à un genre de discours-en-interaction tel que une interview, un jeu de rôle pour organiser un voyage ou un débat. C'est donc à force d'expériences répétées que les schémas d'action peuvent se construire et permettre aux apprenants d'avoir une vision plus précise du déroulement de situations protoytpiques. Cette connaissance apporte un *cadre* (Goffman, 1974; Hymes, 1974) à l'interaction qui laisse ainsi le loisir aux participants de se concentrer sur les détails et subtiles variations qui doivent être gérés au cas par cas. Selon Bakhtine, *s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible* (1984 : 285). Pour l'A-AL2, Schmidt (1983), Ellis (1992) et Sawyer (1992) suggèrent que le rôle de ces échanges préfabriqués est important pour le développement pragmatique. Avec des saynètes déclinées en jeux de rôles par exemple, les répliques sont apprises sous forme de blocs lexicalisés, ou *chunks*, que les apprenants peuvent transférer dans un premier temps puis, décomposer et adapter à de nouveaux besoins. Ces formes sont aussi des repères, des ressources pragmatiques qui font partie du stock de tout natif. Les conversations en L1 sont ponctuées d'échanges routiniers qui structurent les interactions. Les apprenants ont donc besoin d'acquérir un certain nombre de ces expressions ou formules qui les aident à gérer de manière efficace les situations dans des contextes sociaux variés. On pense notamment à toutes les formules de politesse, aux situations routinières de la vie quotidienne comme l'achat d'un billet de métro à Londres ou à New-York. A l'école, à l'université, les enseignants entrainent les élèves et les étudiants à ces routines, pour le passage d'examens par exemple. Aucune production orale n'est donc totalement inventée, elle émerge de l'histoire linguistique du locuteur[28], s'appuie sur son vécu, sur des situations similaires et n'est qu'une transformation, certes originale et unique, mais une reconstruction tout de même.

2.3.2 Apprentissage dans l'interaction

Les dispositifs pédagogiques doivent aider l'apprenant à découvrir leur potentiel et les moyens de l'utiliser, notamment au travers de la métacognition, d'interactions et de médiations. Bange, qui se base sur les travaux d'Anderson (1987, cité par Bange, 2005, p. 37) en psychologie cognitive, décrit les activités cognitives de l'individu dans l'acquisition de savoir-faire ou « savoir procédural » : ce « savoir procédural » est l'ensemble des

[28] Dans le cadre de l'apprentissage des langues au collège, au lycée ou à l'université, cette histoire peut-être façonnée par les enseignants. L'achat du billet de métro pour un apprenant qui étudie en France, ne correspond pas à son quotidien.

compétences générales de l'apprenant, l'intelligence opérative qui lui permet de « *savoir comment plutôt que simplement savoir que* » (Bruner, 1983, p. 255). Autrement dit, on oppose savoir procédural à savoir déclaratif, ce dernier étant tout le savoir sur les faits, toute l'expérience que nous avons emmagasiné en mémoire. Anderson (ibid.) souligne qu'*un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir (*déclarati*f) en comportement* (savoir procédural). Et cet effort va justement se réaliser dans l'action qui comporte deux prémisses distinctes : *la prémisse intentionnelle et la prémisse cognitive* (Bange, 2005 : 38). C'est à partir d'un désir (prémisse intentionnelle) de modifier une situation que l'apprenant, grâce à la prémisse cognitive, va mettre en œuvre un mécanisme de résolution de problème, emprunté au répertoire de moyens d'actions que constitue son expérience. L'action sera produite si l'opérateur de résolution de problème coïncide suffisamment avec l'analyse de la situation telle qu'elle a été menée dans la prémisse intentionnelle. C'est cette opération de 'matching' qui rend possible l'action et qui constitue l'interface entre le savoir déclaratif et le comportement qui va suivre (ibid. : 39). Mais la question qui se pose est la suivante : comment peut-on accomplir une action qu'on doit justement apprendre ? Pour Bange (2005), qui reprend les théories de Vygotsky et Bruner, la résolution de ce paradoxe réside dans l'interaction. Dans une situation d'interaction, les données nouvelles viennent de l'extérieur, par la médiation d'un autre acteur qui sait déjà faire (ou qui fait différemment) et qui joue le rôle de médiateur, en proposant un étayage. C'est le point de vue de Bruner pour qui l'apprentissage est un passage de la régulation du comportement par autrui à une régulation autonome. L'apprentissage est donc conçu comme la modification de la compétence individuelle grâce à l'activité conjointe des partenaires, c'est-à-dire dans l'interaction.

2.3.3 Le conflit socio-cognitif

L'interaction sociale, telle qu'elle est développée par Vygotsky, met en avant un état potentiellement conflictuel mais qui participe du développement des apprentissages. Ce « *conflit socio-cognitif* » intervient lorsqu'un problème est soumis à plusieurs interlocuteurs qui doivent partager leurs points de vue et ainsi prendre conscience, au travers de la confrontation avec les autres, des divergences. Si le conflit est dû à la communication, les apprenants sont amenés à reformuler leur discours dans un jeu de codage/décodage pour construire la solution qui leur semble la plus adéquate. Cette participation à la résolution du conflit garantit un engagement actif dans la construction des savoirs. Bange affirme que « ce qui compte pour l'apprentissage n'est pas le résultat correct (par exemple, la conformité de

l'énoncé obtenu avec la norme de la langue cible), mais le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances » (Bange, 1996, p. 4). Il pose comme condition que le travail de l'apprenant soit soutenu : la façon dont il envisage cet étayage, à savoir « l'ouverture d'un chemin sur lequel l'apprenant s'avancera tant bien que mal *» (Ibid.),* peut s'imaginer dans le cadre d'un travail collaboratif, qui implique activement chaque participant dans le déroulement de la tâche. Il est ainsi possible de considérer que la combinaison du discours-en-interaction et du travail collaboratif est un élément de motivation, l'ensemble étant promoteur de d'apprentissage et de développement pour les élèves.

2.3.4 La Zone Proximale de Développement

L'une des contributions majeures de Vygotsky a été l'élaboration de la notion de **Zone Proximale de Développement** (dorénavant ZPD) qui est définie par la différence entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire en collaboration avec une personne plus experte que lui. Il parle de :

> « … la distance entre le niveau de développent réel (déterminé par la résolution indépendante des problèmes par l'individu), et le niveau de développement potentiel (déterminé par la résolution des problèmes sur une orientation d'un adulte ou en collaboration avec ses camarades plus capables) » (Vygotsky, 1989, p.97).

Vygotsky met en avant le rôle de l'imitation qui permet à l'enfant de développer ses capacités dans la ZPD. En ce qui concerne l'environnement éducatif cela implique qu'il n'est pas nécessaire de baser l'enseignement sur ce qui est déjà acquis mais sur ce qu'il est possible d'apprendre, dans la ZPD. Vygotsky contredit le postulat indiquant qu'il faut attendre que l'enfant ait déjà acquis un certain niveau de développement pour lui proposer de nouveaux apprentissages. Au contraire, dit-il, l'apprentissage doit devancer le développement qui est ainsi réorienté. Cela étant dit, on voit que le lien apprentissage/développement n'est pas particulièrement explicite : s'agit-il de développement de compétences cognitives et d'apprentissage du langage ? Par ailleurs le concept est basé sur une relation expert/novice puisque les relations sociales que l'enfant entretient pour promouvoir son développement, le sont avec un adulte. La notion de ZPD peut-elle donc être pertinente pour les interactions qui se déroulent entre pairs ? La théorie socio-culturelle a étendu le concept à d'autres environnements y compris le travail de groupe ou entre pairs.

> « To learn in the ZPD does not require that there be a designated teacher ; whenever people collaborate in an activity, each can assist the others, and each can learn from the contribution of the others. » (Wells, 1999 p.333)

La question sera clairement au cœur de cette recherche et pour toutes les interactions qui se déroulent en classe.

2.3.5 L'étayage

Le terme d'étayage renvoie à la notion de médiation sociale et donc à l'idée que l'enfant (ou l'apprenant) élabore ses compétences à travers l'interaction avec un expert (un adulte, un enseignant) qui l'aide à gérer sa tâche. Wood, Bruner & Ross (1976) présentent les caractéristiques de l'étayage qui permet de :

a) solliciter l'intérêt pour une tâche,
b) simplifier la tâche,
c) soutenir la poursuite de l'objectif,
d) souligner les caractéristiques critiques et différences entre ce qui a été produit et la solution idéale,
e) contrôler la frustration pendant la résolution du problème,
f) montrer une version idéale de l'action à réaliser.

Aussi séduisant que peut paraître le concept, il semble nécessaire de prendre une certaine distance par rapport à sa version originale. En effet, il réduit la médiation sociale à un rapport asymétrique et unidirectionnel entre expert et novice et n'envisage le soutien que comme purement linguistique. Or une telle conception ne peut pas rendre compte du rôle global que joue l'autre dans le développement des compétences langagières (Pekarek, 1999) notamment en l'A-AL2, dans des interactions entre pairs. Si les caractéristiques c) et e) semblent tout à fait fonctionnelles dans les dyades d'élèves, a) et b) restent la prérogative de l'enseignant. Quant à d) et f), dans le cadre d'un apprentissage d'une L2, elles seraient davantage applicables dans une perspective cognitiviste. Ces restrictions étant posées, le concept d'étayage contribuera aux descriptions et analyses des interactions entre pairs. Il a par ailleurs été utilisé dans la formation des élèves (cf. chapitre 6).

Conclusion

Ce chapitre a permis de présenter le contexte des interactions orales étudiées, en commençant notamment par montrer l'impact des spécificités des terrains et des participants. Nous avons pu voir que les situations d'immigration, le statut et les compétences des participants ainsi que les lieux dans lesquels évoluent les partenaires rendent les situations d'apprentissage spécifiques. Cette revue de travaux, qui met en avant les différences avec la recherche présentée ici m'a semblé nécessaire car, ne pas prendre en compte ces particularités peut conduire à une interprétation erronée des enjeux de l'interaction entre pairs en classe de L2. La seconde partie du chapitre a permis de proposer pour cette recherche-action un double cadre théorique, qui s'articule autour de la didactique des langues et des théories socio-interactionnistes. Ces approches**,** qui considèrent la dimension sociale comme centrale, permettent de repenser l'apprentissage en termes de ressources interactionnelles plutôt que de formes linguistiques qu'il faudrait acquérir. Ce recadrage représente un virage radical par rapport aux approches cognitivistes de l'A-AL2, qui la considèrent comme dépendant largement de processus mentaux internes à l'individu. L'approche socio-interactionniste considère, à l'inverse, l'apprentissage comme dépendant intrinsèquement des pratiques sociales. Enfin, plusieurs concepts clé pour l'étude ont été présentés. Ceux-ci justifient notamment le travail d'interaction orale entre pairs en classe de L2 pour promouvoir les apprentissages et le développement des élèves.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1

- L'interaction orale est envisagée ici au sens d'action sociale réciproque.

- Les nombreuses études menées en A-AL2 qui portent sur les interactions entre expert et novice, l'apprentissage d'une langue seconde ou les échanges L2 entre étudiants/adultes présentent des caractéristiques bien spécifiques. Les enjeux de la présente recherche sur les interactions orales L2 entre pairs adolescents de même L1, en milieu institutionnel, sont susceptibles d'être différents.

- L'interaction orale est une activité langagière encore relativement récente en classe de L2. L'introduction du CECRL (2001), la perspective actionnelle et le travail sur la tâche ont fondamentalement changé les pratiques pédagogiques en France.

- La tâche est ici envisagée dans sa dimension *iter-active*, c'est-à-dire que ce sont les processus d'élaboration conjointe des discours-en-interaction qui sont considérés comme signifiants.

- Cette recherche-action s'inscrit dans un cadre théorique qui emprunte à plusieurs disciplines et approches complémentaires.

- La partie *action* de la thèse s'appuie essentiellement sur la didactique des langues.

- La partie *recherche* en linguistique s'inscrit dans un cadre socio-interactionniste, qui fait appel aux théories interactionniste et socio-culturelle ainsi qu'à l'Analyse Conversationnelle.

- J'aurai recours aux concepts de script, d'apprentissage dans l'interaction, de conflit socio-cognitif, de zone proximale de développement et d'étayage pour les analyses menée dans cette recherche sur l'interaction orale entre pairs.

Chapitre 2 - Définir l'objet d'étude

L'objet de ce chapitre est tout d'abord de définir les spécificités et les enjeux des interactions orales exolingues entre des pairs partageant la même langue au quotidien. L'analyse des termes me conduira ensuite à envisager les problématiques centrales du travail entre pairs : la coopération, l'autonomie et la motivation. S'agissant ici d'une population d'apprenants adolescents, la question de l'identité du locuteur L2 sera également abordée, car l'âge des participants n'est pas sans incidence sur les interactions.

La seconde partie du chapitre se propose de définir ce qui est entendu par compétence d'interaction orale en arguant d'abord pourquoi la dimension pragmatique des échanges est centrale à l'étude. Dans cette optique, je préciserai ensuite comment la notion de compétence s'envisage dans le cadre des interactions orales en L2 et plus particulièrement dans l'usage de stratégies de communication. La question des enjeux d'une formation susceptible de promouvoir le développement de cette compétence en L2 viendra conclure ce chapitre.

I/ L'interaction orale en pairs

1.1. Qu'est-ce que l'interaction orale entre pairs ?

Philp et ses collègues définissent l'interaction entre pairs comme « *any communicative activity carried out between learners, where there is minimal or no participation from the teacher* » (Philp et al., 2014, p. 3). Autrement dit, les apprenants se trouvent en situation de travail autonome, en groupe d'au moins deux élèves. En classe, ces apprenants partagent un statut symétrique : ils sont élèves, c'est-à-dire qu'ils sont membres d'une institution qui impose les mêmes règles et donne les mêmes droits à tous. De ce fait, ils vivent une expérience sociale commune qui va participer à une compréhension partagée du contexte d'interaction. Par ailleurs, dans la classe, tous les élèves ont peu ou prou le même âge à un ou deux ans près, ils sont des pairs. Blum-Kulka & Snow considèrent la structure participative des échanges entre pairs comme « collaborative, multipartite et symétrique » (2009). Elle est collaborative car les apprenants travaillent ensemble à la réalisation d'un objectif commun, elle est multipartite car au moins deux participants sont impliqués et elle est symétrique du fait du statut d'élève des interactants. Sur ce dernier point, Philp et al. (2014) contrastent la relation entre pairs avec la relation élève/professeur qui est, elle, asymétrique. L'enseignant est investi d'une autorité à la fois institutionnelle et pédagogique, du fait de son expertise, qui lui confère une position haute par rapport à l'élève. Compte-tenu du statut d'élève que

partagent les apprenants, les interactions entre pairs se caractériseraient par un fort degré d'égalité et de mutualité qui est favorable à un investissement actif dans la résolution de problèmes ou l'échange d'idées (Damon & Phelps, 1989). Nous verrons qu'en ce qui concerne les interactions des adolescents dans le second degré en France, ces deux qualificatifs nécessitent d'être relativisés notamment en raison des questions d'âge, de motivation et d'intentionnalité. Leurs productions langagières sont en effet le fruit d'une interaction entre des individus dont il faut avant tout cerner les traits caractéristiques susceptibles d'influencer la relation.

1.2. La coopération : construction de la relation dans l'interaction

Grice, dans son article intitulé *La logique de la conversation,* introduit le principe de coopération. Dans une conversation, les participants s'attendent à ce que chacun participe de manière rationnelle et coopérative aux échanges et cela pour faciliter l'interprétation des énoncés. Ceci implique de faire un lien entre les contenus que le locuteur veut transmettre et les formes qu'il utilise pour les transmettre, autrement dit il s'agit de repérer l'intention du locuteur. Ce principe de coopération est expliqué par Grice (1979) au travers de quatre maximes :

- la *maxime de quantité* qui suppose que le locuteur transmette autant d'informations que nécessaire à la compréhension de son intention mais pas plus ;
- la *maxime de qualité* qui implique la sincérité du locuteur, autrement dit, le fait que le locuteur s'exprime pour effectivement communiquer des informations ;
- la *maxime de pertinence* qui suppose une mise en relation de ses propos avec ceux qui précèdent ;
- la *maxime de manière* qui veut que l'on s'exprime clairement et sans ambiguïté.

Dans les échanges de la vie courante, ces maximes trouvent leurs limites car on peut s'interroger sur la quantité idéale d'informations requise, sur la notion de sincérité qui doit être mise en relation avec le point de vue des interactants, sur la pertinence qui peut être toute relative et enfin, sur la clarté des propos, soumise à l'intersubjectivité (Tannen, 1986). L'énoncé de ces quatre maximes nous permet néanmoins d'entrevoir les problèmes qui se posent potentiellement aux apprenants d'une L2. Certaines peuvent être mises à mal en raison du manque de compétence des locuteurs et notamment pour la *maxime de manière*. S'exprimer clairement et sans ambigüité est plus facile à dire qu'à faire lorsqu'on ne maitrise pas le code et que les formes viennent à manquer. Il en résulte que la *maxime de quantité* s'en trouve également affectée puisque la méconnaissance lexicale ou syntaxique limite la quantité

d'information produite, nécessaire à la compréhension ou au contraire, l'augmente à force de paraphrases et de circonvolutions.

Malgré ces restrictions, Ehrman & Dörnyei (1998) considèrent l'apprentissage coopératif comme un levier de motivation pour l'apprentissage car il favorise des facteurs comme l'orientation vers un but, la cohésion du groupe, l'autonomie de l'apprenant, la confiance en soi et l'intérêt intrinsèque. La situation de travail en autonomie serait la dimension la plus importante du travail coopératif. La responsabilisation est susceptible de stimuler un investissement soutenu dans la durée, par opposition aux situations contrôlées qui favorisent davantage un investissement ponctuel (ibid. p.258).

1.3. L'interaction entre pairs : vers une autonomisation des apprenants

La question de l'autonomie des apprenants a émergé au début des années 1980, pour interroger la capacité des apprenants à réaliser seuls un programme (quel qu'il soit), c'est-à-dire sans accompagnement. Au niveau des langues étrangères, on pense notamment à tous les programmes qui promettaient un apprentissage sans l'aide d'un enseignant ; les méthodes Berlitz et autres ASSIMIL ont ainsi eu leur période de gloire (éphémère !). Dans les années 1990, les approches centrées sur l'apprenant ont fait basculer la notion d'autonomie vers un concept qui envisage que l'apprenant effectue le travail d'apprentissage pas nécessairement seul mais pour lui-même. La recherche a largement porté à l'époque sur l'étude des attitudes, motivations ou des représentations des apprenants qui joueraient un rôle central. Van Lier (1996) considère l'autonomie comme un facteur décisif dans le processus d'apprentissage langagier. Cette interprétation est étayée par l'étude de Deci & Ryan (1985).

> « *The need of autonomy (i.e. the desire to be self-initiating and to regulate one's actions) is an innate human need. Some sense of autonomy is seen as a prerequisite for any behavior to be intrinsically rewarding* » (cité par Ehrman & Dörnyei, 1998, p. 259).

L'autonomie est notamment envisagée par opposition au contrôle que peut habituellement exercer l'enseignant sur la direction des échanges et sur la définition du contexte. Pour Little, « *the essence of learner autonomy is the ability to take charge of one's own learning* » (2007, p. 15). Il ne s'agit donc pas de laisser l'apprenant seul mais de le guider et de mettre en place les conditions nécessaires pour qu'il puisse apprendre. Dans une perspective socio-interactionniste, cela implique de permettre à l'élève d'échanger, de partager, de s'entrainer avec d'autres. C'est dans le cadre de pratiques sociales d'interaction que l'apprentissage pourra être pris en charge par l'apprenant. Il s'agit donc pour l'enseignant d'organiser les

conditions qui favoriseront les apprentissages. Holec (1981) distingue trois approches parmi les démarches pédagogiques qui ont pour objectif de développer l'autonomie :

- *Autonomie* signifie "indépendance": l'apprenant est "seul sur un matériel adéquat"," hors de la présence d'un enseignant", ce type de pratique "ne développe que marginalement la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage"(pré-construit), et ne relève donc pas de la démarche d'autonomie.
- *Autonomie* signifie "exercice actif de sa responsabilité d'apprenant": "c'est une façon d'apprendre qui est centralement visée (apprendre en autodirection), et l'apprenant apprend à apprendre par contrecoup, implicitement, voire intuitivement."
- *Autonomie* signifie "capacité d'apprendre": "c'est la capacité d'apprendre qui est centralement visée, et l'apprenant apprend à apprendre ouvertement, explicitement."

Le terme d'indépendance a valu à Holec une certaine incompréhension de la part de ceux qui imaginaient que l'*autonomie dans l'apprentissage* pouvait signifier *apprentissage en autonomie* voire, autodidaxie à caractère inné. Le chercheur viendra préciser ultérieurement qu'il inscrit le concept d'autonomie dans une démarche de savoir et vouloir apprendre.

> « (…) posséder les connaissances et la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage." et elle ne saurait être confondue avec l'autodirection de l'apprentissage, car il y a entre ces deux notions "un pas à franchir que seul l'apprenant peut décider de franchir." (1991, p. 4)

Il faut donc, toujours selon Holec (1981), que l'apprenant s'attelle à une démarche qu'il *construit* et *domine*. L'usage du verbe « dominer » fait référence à des processus explicites plutôt qu'implicites, l'idée étant que les apprenants soient à l'initiative des actions et en contrôle, plutôt que de se reposer sur un fonctionnement cognitif inconscient et involontaire. Cela implique un double objectif pour l'enseignant : aider l'apprenant à atteindre ses objectifs linguistiques et communicatifs d'une part et, par ailleurs, à devenir autonome dans son apprentissage.

> « For Holec the concept of learner autonomy has consequences not only for the way in which learning is organised but also for the kind of knowledge that is acquired. If the learner himself determines the goals and content of learning, 'objective, universal knowledge is [...] replaced by subjective, individual knowledge' » (Little, 2007, p. 16)

L'apprentissage (i.e. ce qui est appris) échappe ainsi au contrôle de l'enseignant qui ne peut plus considérer les connaissances et savoir-faire comme objectifs et universaux mais doit accepter qu'ils soient subjectifs et propres aux individus (Holec, 1981).

La littérature sur la question de l'autonomie (cf. par ex., Barbot & Camatarri 1999 et Rivens Mompean 2013) montre qu'il s'agit de différencier l'*autonomie* qui doit être perçue comme un objectif et l'*autonomisation* qui est le processus par lequel l'apprenant, en s'appuyant sur un cadre et un environnement spécifiques, arrive à développer son autonomie. C'est donc davantage de l'autonomisation des apprenants dont il sera question ici, puisqu' une partie des actions qui ont été menées vise la mise en place d'un processus d'entrainement, qui à son tour servira des objectifs d'apprentissage.

Dès leur plus jeune âge, les enfants veulent faire les choses à leur manière, apprendre seuls. Ils sont actifs et les négociations vont bon train avec les adultes pour déployer leur agentivité. Dans le cas des adolescents, cette volonté de faire par soi-même est encore décuplée mais dans certaines situations seulement. Or, dans le cadre scolaire, on assied les élèves derrière des tables et l'enseignant leur indique quoi apprendre, quand apprendre mais assez peu comment apprendre. Quant au pourquoi, il est implicite mais il ne relève que rarement des objectifs que se forme l'apprenant. Mon expérience de professeur principal en classe de 3ème, pendant plus de 10 ans, m'a appris que certains élèves ont la chance d'avoir des projets et des envies, mais que pour de nombreux d'adolescents, tout cela est très flou et assez anxiogène. Les premiers réussissent à faire un lien avec les enseignements qui leur sont proposés et donc à s'engager dans les apprentissages. Quant aux seconds, ils restent souvent passifs car le cadre très guidé du collège laisse peu d'espace pour motiver un investissement personnel. Cela mène alors à une certaine hétérogénéité des conduites d'apprentissage (Arditty & Vasseur, 2005).

1.4. Questions de motivation et d'identité dans l'interaction

Vouloir étudier le développement de la compétence d'interaction orale, c'est en partie vouloir comprendre les *principes généraux* qui en font la substance et c'est également appréhender *l'unicité des individus* (Dörnyei, 2005). En sciences de l'éducation et en didactique, la tendance est parfois de considérer les enseignants et les élèves comme une **communauté homogène** et ainsi de penser la pédagogie en termes d'actions collectives plutôt qu'individuelles (Alexander & Murphy, 1999). Les programmes scolaires français ont bien introduit la notion d'hétérogénéité et suggèrent de recourir à des pédagogies différenciées mais, sur le terrain (de la formation initiale ou continue comme de la classe), les dispositifs ne tiennent que rarement compte des individualités (parfois tout simplement à cause des effectifs). Pourtant, les élèves ont leur histoire, leurs motivations et leurs buts qui font d'eux des êtres uniques dans la classe. Cela n'exclut pas pour autant la possibilité de les faire

travailler tous ensemble, bien au contraire (voir les questions de collaboration (Brna, 1998), de *dynamiques de groupe* e.g. Dörnyei & Murphey, 2003). Dans son ouvrage sur la « Psychologie de l'apprenant de langue » [29], Dörnyei (2005) distingue plusieurs caractéristiques qu'il semble pertinent d'avoir à l'esprit pour comprendre ce qui se joue dans les interactions. Car en plus d'avoir à traiter des individualités, les activités d'interaction orale impliquent la rencontre de plusieurs élèves qui devront donc confronter et ajuster leurs personnalités, leurs motivations, leurs aptitudes, leurs attitudes, leurs habitudes, leur anxiété, leurs croyances. Fairsides & Woodfield (2003) ont notamment montré que l'apprentissage bénéficie de l'influence de certains traits de caractère, médiatisés par des facteurs situationnels tels que l'interaction sociale.

1.4.1. La motivation pour apprendre une L2 en contexte scolaire

Si on pose les données du problème de l'apprentissage d'une L2 en milieu exolingue, on réalise rapidement que le sujet est épineux : il s'agit de permettre à des adolescents d'une quinzaine d'années de s'engager dans l'apprentissage d'une langue, activité dont ils n'apprécient pas nécessairement l'intérêt, ni surtout la nécessité. Les apprenants sont regroupés en classe dans le pays où ils vivent et maitrisent une langue qui leur permet de communiquer de manière tout à fait satisfaisante. C'est par ailleurs une langue qu'ils s'amusent à remodeler pour se l'approprier et créer un code qui leur est propre. On le sait, les adolescents ont une approche de la communication qui est caractéristique de leur âge et leur proposer une nouvelle langue s'impose comme une obligation plutôt que comme une nécessité. C'est pourquoi construire des conditions favorables pour soutenir l'apprentissage s'avère essentiel. L'un des leviers pour soutenir l'apprentissage d'une L2 en classe sera donc la **motivation** de l'élève qui déterminera le choix des actions entreprises, la ténacité mise en œuvre ainsi que l'effort qui sera déployé.

> « Motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it. » (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 519)

Raby, qui se place dans une approche constructiviste, propose la définition suivante :

> « La motivation pour apprendre une langue étrangère en situation académique peut être définie comme un mécanisme psychologique qui génère le désir d'apprendre la langue seconde, qui déclenche des comportements d'apprentissage, notamment la prise de parole en classe de langue, qui permet à l'élève de maintenir son engagement à réaliser les tâches proposées, quel que soit le degré de réussite immédiate dans son interaction avec les autres élèves ou le

[29] The Psychology of the Language Learner

professeur, qui le conduit à faire usage des instruments d'apprentissage mis à sa disposition (manuel, dictionnaire, tableau, cédéroms) et qui, une fois la tâche terminée, le pousse à renouveler son engagement dans le travail linguistique et culturel. » (2008, p. 2)

L'approche de Viau, de type sociocognitive, cherche à mettre en relation les facteurs de la motivation dus aux caractéristiques propres à l'individu. Ce ne sont pas seulement les facteurs cognitifs mais également sociaux et ceux liés à l'environnement, au contexte, à la situation de travail qui interagissent.

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (Viau, 1997 : 7)

Les travaux de Dörnyei (2005) ont permis d'appréhender la question de la motivation en faisant converger deux disciplines que sont la psychologie et la sociolinguistique. Cependant les deux domaines disciplinaires ne travaillent pas sur les mêmes niveaux d'analyse. Les psychologues s'attachent à expliquer les comportements langagiers à partir d'analyses globales, là où les linguistes procèdent à des micro-analyses du discours. La question de la motivation a d'abord été traitée en psychologie sociale (Gardner, 1985, 1996) qui étudie la relation entre les attitudes de l'apprenant envers les membres d'une communauté linguistique et ses compétences en L2. Le postulat de départ est que motivation et compétence sont liées par une relation de cause à effet. Plus la motivation serait grande, plus les progrès seraient importants.

La motivation et son rôle dans l'apprentissage ont également été étudiés sous l'angle de la théorie de l'Activité. Celle-ci propose trois dimensions ou niveaux de cognition : les motivations, i.e. pourquoi les choses sont faites, les buts, i.e. ce qui est visé et enfin les opérations, i.e. comment les choses sont faites. Le langage est un médiateur puissant dans ce processus :

« … the link between socioculturally motives and concrete operations is provided by semiotic systems, of which language is the most powerful and pervasive ». (J. Lantolf & Appel, 1994, p. 21‑22)

Ce qu'il faut retenir, ce n'est pas de savoir que les apprenants ont une histoire et une motivation qui leur est propre, c'est davantage de mettre au jour la manière dont celles-ci se traduisent dans leurs actions. L'analyse de certains traits motivationnels, tels qu'ils apparaissent dans les échanges entre les interlocuteurs, ne préjuge d'aucun déterminisme social, au contraire ceux-ci relèvent de mécanismes dynamiques et situés.

« Bernard Weiner (1992), argued, the subjective reasons to which we attribute our past

> successes and failures considerably shape our motivational disposition underlying future action. If, for example, we ascribe past failure in a particular task to low ability on our part, the chances are that we will not try the activity ever again, whereas if we believe that the problem lay in our insufficient effort or the unsuitable learning strategies that we had employed, we are more likely to give it another try. » (Dörnyei, 2005, p. 79)

La motivation diffère des champs de l'affect et de la cognition mais entre en interaction constante avec eux : elle relève des variables individuelles, inhérentes à l'individu, ainsi que d'éléments transitoires et situationnels. La motivation a un caractère instable et peut varier au gré des humeurs. Elle dépend également de facteurs internes tels que l'intérêt ou le plaisir ou de facteurs externes, tels que les contraintes ou même la peur de la sanction (Carré & Fenouillet, 2009). La motivation intrinsèque sera plus forte que la motivation extrinsèque puisque les ressorts personnels sont plus puissants que les stimuli venus de l'extérieur. En effet, le souhait d'apprendre une langue pour atteindre un objectif personnel (devenir pilote de ligne ou faire un tour du monde) sera plus porteur que la crainte de recevoir une mauvaise note. A ces deux catégories, on peut ajouter des motivations intégratives (Noels, 2003; Noels, Clément, & Pelletier, 2001) qui sont liées au contact positif que l'apprenant peut développer avec le groupe. Cette dimension intégrative est bien entendu tout à fait intéressante pour le travail entre pairs puisque si les élèves ont de bons rapports avec leurs camarades, leur motivation n'en sera que plus grande.

Un autre facteur de motivation mis en lumière par Noels (2003) est la perception que les élèves ont de l'approche pédagogique de l'enseignant. Plus le contrôle exercé par ce dernier semble fort, plus la motivation intrinsèque des apprenants est faible. En revanche, plus les élèves ont le sentiment que l'enseignant développe leur autonomie et vient les soutenir, plus leur motivation augmente. A l'inverse, Dörnyei (2013, p. 89) cite une étude menée par Nikolov (2001) en Hongrie qui met en avant la démotivation des apprenants face à des méthodes d'enseignement basées sur l'apprentissage par cœur, une focalisation sur les formes linguistiques et la récurrence des évaluations. Tardieu rappelle le rôle des émotions pour l'apprentissage des langues en insistant sur le fait qu'elles peuvent créer *« des émotions négatives : peur, stress, etc. ou au contraire [avoir] un rôle positif : affection, amour pour une langue* » (2008, p. 139).

Dörnyei et Skehan ajoutent la question de l'engagement dans la durée. En effet, les multiples changements, à la fois physiques et émotionnels, que subissent les adolescents mettent à rude épreuve leur motivation dans le temps.

> « (…) motivation to learn in educational settings has another significant aspect, namely the important role played by 'time' in it. During the lengthy process of mastering certain subject

matters, motivation does not remain constant, but is associated with dynamically changing and evolving mental process, characterized by constant (re)appraisal and balancing of the various internal and external influences that the individual is exposed to » (Dörnyei & Skehan, 2003, p. 617)

La motivation est donc un facteur déterminant dans l'apprentissage des L2 en classe, facteur très largement façonné par le contexte et dépendant des variables individuelles. De fait, pour Rege Colet et Lanarès « *la motivation est proportionnelle au sentiment de compétence personnelle que l'étudiant éprouve face à une tâche d'apprentissage et à la valeur qu'il accorde à cette tâche selon l'équation suivante » (2013, p. 79) :*

$$M_{\substack{\text{motivation}\\ \text{étudiant}}} = C_{\substack{\text{compétence}\\ \text{perçue}}} * V_{\substack{\text{valeur}\\ \text{attribuée}}}$$

Cette formule simplifiée, qui relève des modèles complexes développés en psychologie, prend en compte à la fois le propre sentiment de compétence de l'apprenant tel qu'il le perçoit, et la valeur qu'il attribue à la réalisation de la tâche qui lui est assignée. La compétence perçue doit être comprise de telle sorte que, si on demande à un ami peu sportif de soutenir une cause humanitaire en faisant cinq tours de stade, il est possible qu'il s'engage. A l'inverse, si on lui demande de courir un marathon, fortes sont les chances d'essuyer un refus de sa part[30]. Autrement dit, si l'apprenant a le sentiment qu'il peut réussir, il s'engagera davantage. Les expériences antérieures d'apprentissage ou, plus généralement, l'histoire personnelle, seront autant de facteurs qui participent à la perception que l'élève a de ses compétences (voir modèle de Eccles et Wigfield, 2000, 2002). Quant à la valeur attribuée à la tâche, elle relève du lien formé entre les objectifs et les buts que se fixe l'élève et sa compréhension de la tâche (voir théorie des buts de). Bandura (2000) développe l'idée de « Sentiment d'Efficacité Personnelle » (SEP) que (Dweck, 1986) définit comme une croyance en sa capacité. Le SEP s'inscrit dans l'agentivité humaine car elle est une motivation à faire. Il peut être alimenté par quatre sources :

- la maitrise personnelle des actions mises en œuvre et notamment lorsqu'elles sont couronnées de succès ;
- l'apprentissage social qui se réalise en observant les autres et plus particulièrement des pairs ;
- la persuasion par autrui. C'est le cas lorsque l'apprenant est encouragé, surtout en cas de difficultés ;

[30] J'emprunte cet exemple à Denis Berthiaume

- l'état physiologique et émotionnel : le stress, la peur et l'anxiété sont des sentiments négatifs qui vont influer négativement, tandis que l'humour et le bien-être seront favorables.

La motivation relève donc d'un équilibre entre éléments contextuels et données personnelles qui agiront sur (1) la propension de l'apprenant à décider ou non de s'engager dans la réalisation de la tâche, (2) la durée de cet engagement et (3) la détermination qu'il y mettra. Si l'enseignant n'a pas le pouvoir de décréter la motivation des apprenants, il est cependant en mesure d'influer sur un certain nombre de facteurs liés au contexte. Le travail proposé en classe contribue à forger ce contexte.

> « Engaging in a certain task activates a number of different levels of related motivational mindsets or contingencies associated with the various actional contexts, resulting in complex interferences. Some empirical basis for this proposal has been supplied by a series of studies on the co-construction of motivation by participants in dyadic communicative tasks. » (Dörnyei, 2005, p. 81)

La question est donc de rendre opérationnelle l'interface dynamique entre les attributs motivationnels et des comportements langagiers spécifiques. Toujours selon Dörnyei, ces états motivationnels complexes et les contingences qui sont activées durant la réalisation de la tâche, se nourrissent de trois mécanismes[31] intimement liés :

- *La réalisation de la tâche* qui se rapporte au comportement d'apprentissage susceptible de favoriser la réalisation de la tâche. Celui-ci est activé à partir de la consigne donnée par l'enseignant ou inférée par l'apprenant ou le groupe de pairs.
- *L'évaluation* que fait l'apprenant de la multitude de stimuli issus du contexte et des avancées vers la réalisation de la tâche. L'apprenant va pouvoir comparer sa performance à la représentation qu'il a de la performance attendue.
- *Le contrôle de l'action* qui dénote les mécanismes d'autorégulation pour améliorer, étayer ou préserver les actions qui visent l'apprentissage.

Ainsi lorsque les apprenants sont engagés dans la *réalisation* d'une tâche, ils évaluent en permanence le processus de réalisation et, lorsque celui-ci est considéré comme non performant, ils activent le système de *contrôle de l'action* pour relancer l'activité.

Dörnyei propose un modèle susceptible de rendre compte de l'impact de la motivation sur les comportements des apprenants. Ce modèle subdivise en trois parties le processus motivationnel organisé selon une progression : dans un premier temps, les souhaits sont

[31] Traduction par mes soins des trois composantes : *Task execution, appraisal & action control*

transformés en buts puis opérationnalisés en intentions qui sont elles-mêmes mises en action, pour finalement conduire à la réalisation du but, le processus se concluant par une évaluation.

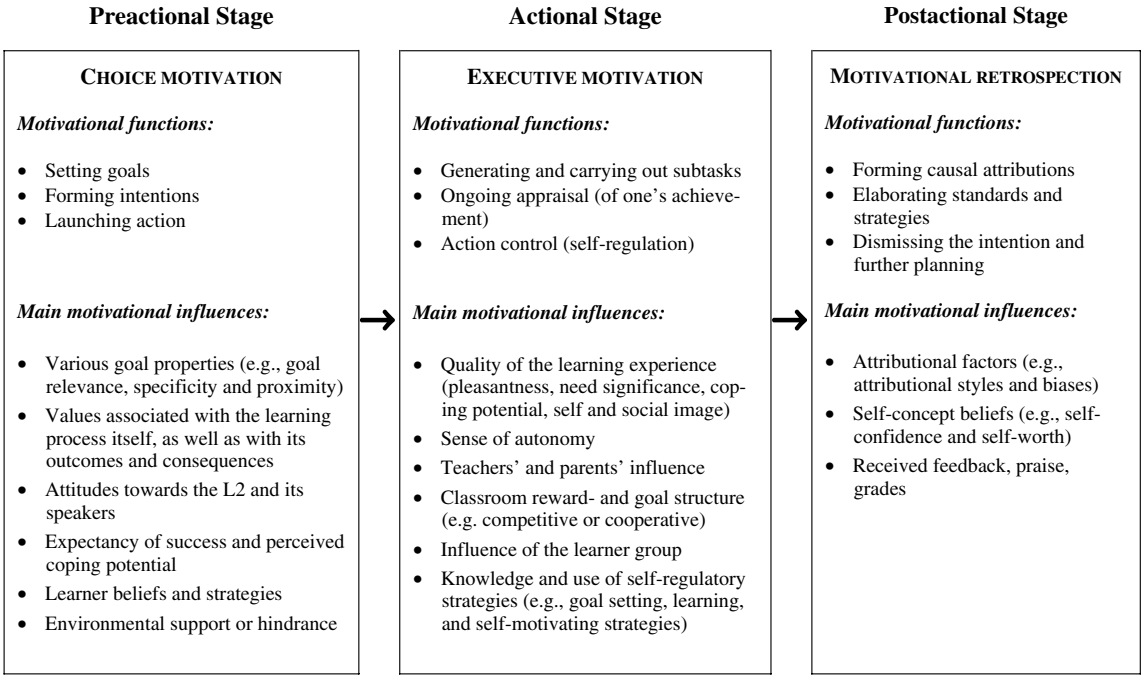


Figure 1 - Modèle de motivation selon Dörnyei, 2005, p.84

Ce que n'envisage pas Dörnyei en revanche, c'est le fait que des élèves, les adolescents, puissent être dénués de souhaits initiaux, tout au moins en ce qui concerne leur présence au collège.

1.4.2. Statut, rôle et place de l'apprenant

L'une des problématiques centrales de cette recherche est la construction identitaire d'apprenant d'une L2. Car l'apprentissage de la langue ne relève pas seulement de savoirs, c'est-à-dire qu'il ne peut être seulement question d'un objet d'étude, mais il s'agit d'un savoir-faire, qui donne lieu à une pratique. Pour prendre part à cette pratique, les participants doivent construire leur identité à la fois d'apprenant mais également de membre d'une communauté de pratique qui utilise la langue étudiée. L'interaction sous-tend la construction d'une relation basée sur la rencontre de deux identités aux contours encore flous, lorsqu'il s'agit d'adolescents.

Par ailleurs, l'identité est redéfinie dans la classe car l'adolescent va endosser les habits d'élève, ce qui, dans l'esprit des adultes, sous-entend qu'il endosse un rôle d'apprenant.

Je fais ici référence, à dessein, au statut d'élève par opposition au rôle d'apprenant car on ne peut présumer que l'adolescent se place dans une posture d'apprenant. Il s'agit donc de définir les termes de statut, rôle et place.

a) Du rôle de l'institution scolaire dans la construction de l'identité d'apprenant

L'expression « métier d'élève », est couramment utilisée dans le domaine de la sociologie en France depuis les années 1980. Le portrait de métier d'élève est dressé en 1988 par Perrenoud qui met en avant l'objectif assigné aux élèves, à savoir celui d'apprendre les règles du jeu. Car « être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu», à exercer un métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence » (1988, p.18).

Un détour par le domaine de la sociologie nous amène à questionner les notions d'élève et d'apprenant. Perrenoud parle du risque de *dénégation du sujet*, car si l'apprenant n'apprend pas, s'il ne veut ou ne peut pas apprendre, quelle identité lui reste-t-il ?

> « Identifier l'élève à l'apprenant, c'est empêcher de penser la distance entre le rôle que les adultes lui attribuent et ce qu'il en fait, c'est oublier que le métier d'élève est assigné aux enfants et aux adolescents comme un métier statutaire, à la manière dont un adulte est mobilisé par l'Etat dans un jury ou une armée. » (Perrenoud, 1994, p. 24)

Dans cette optique, on peut s'interroger sur la manière dont les élèves prennent justement leurs distances par rapport aux attentes de l'enseignant, à la consigne, à la tâche qui leur est assignée. On interroge ainsi le sens que les élèves accordent aux interactions auxquelles ils prennent part et plus largement leur rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère. Car comme le dit également Perrenoud, « idéalement, le métier d'élève l'invite à travailler pour apprendre. » (1994, p. 25)

L'identité du jeune en construction est formatée à la fois dans les rapports entre pairs et adulte-adolescent et donc, en milieu scolaire, dans les rapports enseignant-élève. Si un certain nombre d'élèves jouent effectivement le jeu, d'autres résistent, se révoltent[32] ou contournent plus ou moins habilement le rôle qui leur est assigné. Mais dans les échanges entre pairs, comment les identités respectives des interactants vont-elles se dessiner ? Si des rôles sont parfois assignés au travers des tâches pédagogiques, la place que chacun prend doit

[32] En 2015, année de collecte du corpus phase 3, 107.000 élèves sont sortis du système scolaire sans diplôme (source : Gouvernement.fr : http://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire). On peut estimer que, quelle qu'en soit la cause, une partie de ces élèves n'a pas adhéré au système et s'est en quelque sorte révoltée contre les enseignements proposés.

être négociée. Outre la difficulté qui peut être créée par cette autonomie relativement inhabituelle, l'usage d'un code langagier non maitrisé va compliquer l'affaire.

b) Jeux de rôles

Dans la classe, les rôles sont souvent définis par l'enseignant dans le cadre du scénario mis en place. Les rôles interactionnels d'émetteur ou de récepteur, d'expert ou novice sont plus ou moins marqués et définissent le degré d'interactivité entre les participants. L'équilibre de ces rôles varie : ils peuvent être symétriques ou asymétriques, complémentaires ou différents, à tonalité consensuelle ou conflictuelle, de forme collaborative ou coopérative. Les rôles pragmatiques peuvent varier selon les situations : ils sont *complémentaires* (Vion, 1996) quand on associe un intervieweur et un interviewé, ou *indifférenciés*, comme dans la conversation. Ceux-ci se définissent sur plusieurs plans : par rapport à la structuration de l'interaction (qui pose les questions ?), au genre de discours produit, aux relations entre les partenaires, etc. Les rôles adoptés participent à la définition des activités discursives et à l'engagement des protagonistes.

> « (…) le sujet se construit en même temps qu'il se construit l'ordre social. Il se construit en même temps qu'il se trouve construit. (Vion, 1992, p. 77)

Arditty et Vasseur (1999) notent par exemple que le rôle de professeur peut tout à fait être joué par un élève qui, dans une situation particulière, peut se poser en expert relatif face à un plus novice. Les rôles permettent ainsi de redéfinir les situations qui apparaissent comme évolutives et non figées. Les participants ont le pouvoir de devenir maîtres du jeu en prenant des initiatives et en se définissant comme acteurs sociaux.

c) Les places dans l'interaction

Au-delà du rôle assigné, le contexte social détermine les places : au collège, le professeur occupe une place dominante (dite haute) par rapport à l'élève qui est en position d'infériorité sociale et d'expertise moindre. Mais dans l'interaction entre pairs, les élèves prennent et occupent leur place : ce positionnement se dégage au fil du dialogue, au travers des différents mouvements discursifs produits par le locuteur, soit pour épouser le rôle proposé, soit pour s'en écarter et même l'inverser. F. François (1990 : 47) propose la définition suivante : « *Les places sont ce qui se dessine dans l'interaction, non le statut social attendu* » (cité dans Vasseur, 2000, pp. 4–5). Si elles ne sont pas le statut social, elles ne sont pas non plus les rôles interactionnels conventionnalisés. La situation interactionnelle contribue à la définition des places que chacun s'attribue ou attribue à l'autre. Des relations basées sur ces éléments identitaires se dessinent ainsi au cours de l'échange dialogique. Dans

les interactions avec l'enseignant en classe, on trouve des rôles sociaux asymétriques qui accordent au locuteur expert une place majeure dans le contrôle de l'activité en cours. Qu'en est-il dans les interactions entre pairs ? Les relations sont *a priori* pensées comme symétriques mais est-ce vraiment le cas ? L'interaction s'inscrit dans un double contexte : celui des relations interpersonnelles et celui du contexte social plus large dans lequel s'inscrivent les pratiques de la classe et le discours institutionnel, qui formatent les rôles sociaux. La pratique d'activités langagières dans ce cadre contribue à la définition des places en raison de l'indexicalité caractéristique de toute interaction contextualisée. Le travail des interactants porte d'une part sur l'intercompréhension, c'est-à-dire sur l'élaboration de significations communes**,** mais également sur la construction d'une relation interpersonnelle située. Ce jeu des relations interpersonnelles donne lieu à une reconfiguration des identités d'apprenants, à un reformatage des places, qui est négocié entre les participants.

L'objectif de la formation qui est proposée dans le cadre de cette recherche-action doit permettre d'opérer un déplacement du positionnement des élèves. Ceux-ci ne sont pas toujours des apprenants actifs. Les interactions entre un élève et l'enseignant, par exemple, laissent les autres membres du groupe dans une attitude passive. Etre apprenant est encore souvent perçu comme le fait de réceptionner des contenus transmis par l'enseignant et que les élèves doivent s'approprier. Or cette appropriation n'est pas suffisamment questionnée. Que signifie-t-elle ? Quelles sont les conditions pour que celle-ci se réalise ? L'apprentissage constitue effectivement le premier motif de l'interaction orale dans la classe. Mais l'apprentissage de quoi ? La participation à des interactions orales entre pairs rend les élèves actifs, grâce à une pratique effective, et modifie leur positionnement en tant qu'apprenants. L'adolescence est une période de transition pendant laquelle les questions complexes d'identité sont faites d'explorations et de tâtonnements, dans un jeu d'essais-erreurs qui permet de se forger dans la durée. Apprendre à interagir en L2 fait partie de cette construction identitaire.

Le positionnement *a priori* symétrique entre les élèves (symétrie statutaire notamment) peut varier en fonction de la place subjective qu'ils adoptent ou qui leur est conférée dans l'interaction. Par exemple, un élève qui possède un répertoire[33] langagier moins

[33] Cette notion de répertoire est empruntée à Gumperz (1964) qui l'a développée pour désigner à l'origine, les ressources verbales des individus ou des communautés linguistiques étudiées. Coste définit le répertoire comme : « l'ensemble de variétés linguistiques – plus ou moins maitrisées ou développées – que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés […]. Le concept de répertoire – c'est une de ses fonctions – n'implique donc en aucune manière que les variétés considérées soient à parité les unes avec les autres ni, qui plus est, qu'elles relèvent toutes d'une même langue : un répertoire

développé que son partenaire sera en position d'infériorité devant la difficulté à exprimer ses idées ou à communiquer des informations. Ou bien celui qui est plus compétent se positionnera comme le détenteur d'une expertise supérieure. Mais on le voit, le positionnement n'est ni autodéterminé, ni stable. C'est dans l'interaction que les places sont attribuées, les unes par rapport aux autres, dans un constant travail de renégociation élaboré en fonction de l'évolution de la situation. Car se positionner et par là-même attribuer un positionnement à l'autre, n'implique pas que celui-ci acceptera ou refusera la place qui lui est assignée. Réaliser une action qui projette un positionnement sur l'autre ne signifie pas que la relation sera actualisée. L'autre peut rejeter la tentative d'attribution de place et se *désaligner*. Les non-alignements peuvent être l'occasion de développements dialogiques qui sont, dans le cadre d'un apprentissage langagier, tout à fait intéressants.

Ce travail s'attachera notamment à démontrer que les positionnements « sachant/non sachant » (qui se réfèrent aux connaissances) ou « habile/non habile » (qui se réfèrent aux compétences) ne sont pas des positionnements dichotomiques exclusifs et immuables. Au contraire, ils sont dynamiques et situés. Il s'agit d'introduire la variable apprentissage et la variable collaboration dans le dispositif. On parle ici d'attitudes vis-à-vis de l'apprentissage et pas seulement vis-à-vis de l'objet d'apprentissage. « *I don't like school* » ou « *I don't like to work* » sont des phrases qui sont prononcées de manière récurrentes par les élèves dans le corpus. Le positionnement vis-à-vis de l'apprentissage peut donc potentiellement être influencé par le positionnement vis-à-vis de l'institution.

d) Se positionner dans l'interaction pour forger son identité

Les actions et les *stances* participent à l'apprentissage dès l'enfance. Les bébés s'en remettent aux *stances* affectives de la mère pour décider comment réagir à une expérience. Puis l'usage du langage comme médiateur se met en place assez rapidement (Morgenstern & Préneron, 2004). L'apprentissage s'inscrit dans un processus triangulaire : l'enfant agit, la mère réagit et les deux participent ensemble à l'apprentissage de l'enfant (Ochs, 1993). Les enfants apprennent ainsi à associer *actions* et *stances* dans des contextes différents pour caractériser les identités sociales.

> « (…) speakers attempt to establish the social identities of themselves and others through verbally performing certain social *acts* and verbally displaying certain *stances*. » (Ochs, 1993, p. 288)

---

peut être plurilingue et comprendre des variétés, plus ou moins élaborées, de plusieurs systèmes linguistiques » (Coste, 2002, p. 117)

La réflexion de Ochs porte sur des locuteurs natifs compétents ; la construction de l'identité est également un enjeu au cœur de l'adolescence d'une part et, du statut de locuteur d'une L2 d'autre part. Ainsi dans la classe, l'élève qui participe, fait ses devoirs, interroge le professeur ou discute avec son camarade, construit son identité au travers des actions qu'il réalise et des stances qu'il adopte. « Stance is a bid to create » dit Kiesling (2012). Mais les personnes de l'entourage de l'adolescent, les professeurs, les autres élèves, ses amis, sa famille travaillent également à construire son identité. Elle est composée de multiples facettes car elle est indexicalisée par le contexte des interactions. Dans le cours d'anglais, un certain nombre de conventions sociales sont réputées connues et partagées ; mais le sont-elles vraiment ? Toujours selon Ochs, le rapport entre langage et rôles sociaux n'est pas celui d'une correspondance directe mais plutôt d'un rapport complexe qui fait l'objet d'une médiation.

e) Le langage : un médiateur identitaire

Dans le cas de l'apprentissage de la L2, les ressources langagières sont une variable instable pour les interactants qui sont donc soumis à certains aléas dans leur construction identitaire. Pour bien comprendre les enjeux, il est important de rappeler que l'adolescence est une période parfois chaotique, souvent difficile émotionnellement, et que s'engager dans une interaction en langue étrangère déstabilise encore davantage cette construction identitaire. En effet, parler une autre langue signifie produire des sons nouveaux, considérés par certains comme bizarres, voire gênants. L'utilisation de formes syntaxiques simplifiées et souvent figées au début de l'apprentissage s'avère contrarier le langage des adolescents. En L1, l'usage d'une langue vernaculaire typique des jeunes est un élément central de l'identité. L'adolescent, confronté à un *nomadisme identitaire* (Lamizet 2004), doit encore enfiler d'autres habits lorsqu'il entre dans la classe de langue. Mabilon-Bonfils fait référence à une « *culture d'amis* de type grégaire, communautaire, affinitaire (…). Celle-là même qui nécessite de rompre avec la famille, d'accepter les changements morphologiques du corps et de la psyché, de se confronter à l'autre, presque alter ego mais pas tout-à-fait » (2009, p. 961). Les adolescents développent, notamment au travers du langage, un sentiment subjectif d'appartenance à une communauté, parfois éloigné de celui des parents ou de l'institution. Le langage permet à la fois de s'identifier aux membres de son groupe et de se différencier de ceux des autres groupes. L'identité de l'enfance en mutation est questionnée par l'adolescent au travers de ses pratiques et de son langage. Tarone & Swain (1995) évoquent ce rapport à la L2 chez des adolescents canadiens qui apprennent le français mais qui avouent éprouver des

difficultés à s'inscrire dans une communauté langagière qui leur est étrangère. Elles citent un étudiant qui indique :

> « S: (…) I speak differently to my friends than I do to my parents. It's almost a whole different language, and … they don't teach us how to speak [French] that way.
> [puis]
> S: So, I'd like to be able to sit in a classroom and have someone teach me how to say 'well, come on guys, let's go get some burgers' and stuff like that. » (Swain, 1993, pp 6, 12 cité dans Tarone & Swain, 1995, p. 172)

La langue des adolescents est ainsi parfois fleurie, souvent bricolée ou détournée : chez les français, on pense par exemple au verlan (*ta reum*, *c'est relou*), aux emprunts à d'autres langues (*wesch*, emprunté à l'arabe, l'expression *c'est dar*, emprunté à l'anglais et verlan de *hard*), voire au vieux français (le *daron* et la *daronne* qui signifient le père et la mère). Cette langue vernaculaire est riche d'expressions qui façonnent l'identité adolescente. Or, le passage à la L2 dans les interactions entre pairs lisse ce langage et le rend bien plat. Le lexique ne peut donc plus participer à l'affirmation des identités. Le travail sur les places négociées dans l'interaction est l'occasion de développer cette expression identitaire.

II/ La compétence d'interaction orale

2.1. La dimension pragmatique de la langue

Certains linguistes comme Hymes ou les tenants de la linguistique énonciative considèrent que les dimensions linguistique et pragmatique de la langue sont indissociables et se doivent d'être appréhendées ensemble. Bruner (1983) a mis en avant la primauté de l'acquisition des pratiques sociales ainsi que celles des processus interactionnels pour l'acquisition de la langue.

> « I think of pragmatics as entailing quite different processes from those involved in mastering a set of syntactic or semantic codes. Semantics and syntax are formulated to deal almost exclusively with the communication of information, and that, I suppose, is why one can refer to each as embodying a code of elements which "stand for" some knowledge in the "real world". Pragmatics is not restricted in that way. It is the study of how speech is used to accomplish such social ends as promising, humiliating, assuaging, warning, declaring, requesting. Its elements do not "stand for" anything: They *are* something. Even silence, though it cannot be specified syntactically or semantically, may speak volumes in the context in which it occurs. (…) In this perspective, language is a vehicle for doing things with and to others, many of which could not be conceived but for language. Pragmatics deals, then, with the extension of social interaction by the use of speech. It is a *commitment* to social interaction by the use of speech." (Bruner, 1985, p. 36)

Le CERCL (Conseil de l'Europe, 2001) adopte une présentation qui sépare la linguistique de la pragmatique comme les deux faces d'une même pièce. C'est le parti-pris adopté dans ce travail qui se propose d'étudier principalement la dimension pragmatique des interactions entre pairs. Les compétences socio-linguistiques et linguistiques tiennent une large part dans la capacité à communiquer et, à ce titre, seront intégrées dans les analyses. Néanmoins, elles ne sont pas au cœur du projet car nombre d'études se sont déjà emparées des questions linguistiques notamment, laissant de côté la dimension pragmatique. La raison en est sans doute que la compétence pragmatique est considérée comme un acquis implicite et qu'elle bénéficierait d'un transfert automatique de la L1 vers la L2.

2.2. Pourquoi s'intéresser à la dimension pragmatique en A-AL2 ?

Dans les années 1980, Sperber et Wilson (1989) montrent que deux types de processus distincts sont à l'œuvre dans l'interprétation des énoncés : d'un côté les processus qui relèvent du code et de la linguistique et de l'autre, les processus inférentiels et pragmatiques. C'est ainsi qu'ils distinguent la linguistique de la pragmatique et érigent cette dernière en discipline indépendante[34]. Reboul et Moescher opposent linguistique à pragmatique en rattachant la première aux aspects codiques du langage et la seconde « *aux processus d'interprétation qui viennent se superposer au code pour livrer une interprétation complète des phrases* » (1998, p. 23). L'idée de la mise en place de processus inférentiels est davantage développée par Stalker qui fait référence au sens, en contexte.

> « (…) there seems to be a general agreement that pragmatics is a system of rules which defines the relationship of meaning to the contexts in which it occurs, that is, it matches functions with particular language choices in particular contexts. » (1989, p. 184)

Tomasello nous explique que la maitrise de la dimension linguistique pour l'enfant qui apprend sa langue maternelle n'est pas la seule qui permette de maitriser le langage mais que c'est bien la dimension pragmatique qui va permettre d'interagir avec son entourage.

> "As children are acquiring the various constructions of their language, from simple to complex, they are at the same time learning **how to use these constructions to communicate more effectively** in extended conversational interactions with other people. (2003, p. 244)

[34] Les notions au cœur de la pragmatique linguistique d'orientation interactionniste trouvent leurs racines dans plusieurs courants de diverses disciplines. On peut notamment citer l'Ethnographie de la Communication (Cosnier, 1989, 1996; Gumperz, 1989; Hymes, 1984), l'Ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) qui est elle-même à la source de l'Analyse Conversationnelle (Bange, 1992b; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), la Microscociologie (Goffman, 1973, 1974), la Philosophie du langage (Austin, 1970; Grice, 1979; Searle, 1972) et l'Analyse du Discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990a, 2011; Maingueneau, 1996). Dans le domaine de l'A-AL2, on se réfère également à la théorie socio-culturelle.

Givón (1979) fait une distinction théorique entre les modes pragmatique et syntaxique d'expression : le sens dans la communication en L2 dépend très largement du contexte tandis que les styles formels de la L1 s'appuient sur un codage grammatical beaucoup plus fort. Ces modes pragmatique et syntaxique sont à envisager sur un continuum plutôt que comme des entités absolument distinctes. Par exemple, Dittmar (1984), dans une étude sur la pidginisation de l'allemand, montre que les apprenants de niveau élémentaire utilisent peu la morphologie de l'allemand standard tandis que, pour exprimer des concepts sémantiques comme la temporalité ou la modalité, ils s'appuient essentiellement sur la lexicalisation et les inférences contextuelles. Autrement dit, le contexte est central pour les apprenants, qui ont tendance à produire un langage qui se place sur le côté pragmatique du continuum.

Yule (1997), avant la publication du CECRL (2001), s'intéresse aux enjeux de la communication lorsqu'elle permet la réalisation d'une tâche. Il se place dans une perspective actionnelle lorsqu'il évoque des activités telle que « indiquer un chemin à suivre sur une carte », « donner des consigner pour assembler un objet », etc. En s'intéressant aux échanges produits, qu'il qualifie de communication référentielle, il montre le changement de perspective que l'accomplissement de tâches permet d'accomplir. La focalisation de la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères s'en trouve ainsi profondément modifiée par rapport aux perspectives traditionnelles. C'est ainsi moins à la forme que Yule s'intéresse mais davantage à la dimension pragmatique de la langue. Dans cette perspective, il privilégie la réalisation effective de l'acte de communication sur la correction de la forme, la pertinence de la production plutôt que l'application de règles, la capacité à produire une performance située plutôt que la maitrise d'une compétence abstraite, les évolutions développementales par rapport aux étapes décrites de l'acquisition, les analyses expérientielles par rapport aux explications nativistes et enfin, l'étude des variables de l'interlangue plutôt que la recherche de constantes qui visent la langue cible des natifs. Ainsi, à partir de leur répertoire disponible, les apprenants peuvent-ils s'engager dans des échanges qui tendent vers la conversation plutôt que de simples échanges didactiques. Le CECRL (2001) distingue pour cela trois types de compétences : discursive (organisation des messages), fonctionnelle (réalisation de la fonction communicative) et de conception schématique (segmentation selon des schémas interactionnels et transactionnels).

Dans la perspective d'une pragmatique développementale, le langage ne relève donc plus uniquement de la linguistique mais également de stratégies utilisées par le locuteur pour structurer son action sociale et réaliser des actes de communication. Il s'agit d'effectuer des choix contextuellement appropriés en termes de forme, de fonction et de contenu. Cette

capacité dépend de la maitrise d'habilités interactionnelles et cognitives (Hupet, 1996, p. 58). Il s'agit notamment de la gestion des tours de parole, l'initiation ou la négociation d'un changement de topic, l'établissement de références communes et de la capacité à procéder à des réparations pour rétablir l'intercompréhension. Quant aux habilités cognitives, il s'agit de la capacité de traiter l'information, de procéder à des inférences, de faire des hypothèses sur les intentions d'autrui, d'intégrer la perspective de l'autre et de prendre en compte plusieurs sources d'information. Ainsi les interactions orales sont-elles le lieu privilégié d'investigation de la compétence pragmatique grâce à laquelle se développent des habiletés conversationnelles (Hupet, 1996). Quelques-unes sont détaillées ci-dessous.

2.3. Habiletés conversationnelles

L'analyse conversationnelle permet d'observer la manière dont les interactants gèrent la reconnaissance de leurs activités (qui fait quoi quand), le développement des topics, l'intercompréhension et l'intersubjectivité. Malgré une interlangue qui n'autorise pas les locuteurs à être suffisamment précis, les partenaires peuvent, au travers de stratégies, maintenir la communication grâce à leur connaissance partagée. L'organisation des conversations dans la vie quotidienne forme en effet la base d'une routine qui permet aux interactants de montrer leur compréhension de la conduite de leur partenaire et ainsi garantir l'intersubjectivité.

2.3.1. Gestion des tours de parole

La capacité, pour des locuteurs A & B, à mener une conversation est vue comme un *miracle* par Levinson (2013), compte tenu de la rapidité avec laquelle s'enchainent les tours et de la justesse avec laquelle le locuteur B attribue une fonction aux actions (*action ascription*) du locuteur A. La capacité à enchainer rapidement sur le tour précédent suppose que le locuteur B ait, bien avant que le locuteur A n'ait fini son tour, analysé le début de la production de A puis, en sachant suffisamment, prédit la fin du tour de A. Levinson (2013, p. 104) propose le schéma suivant :

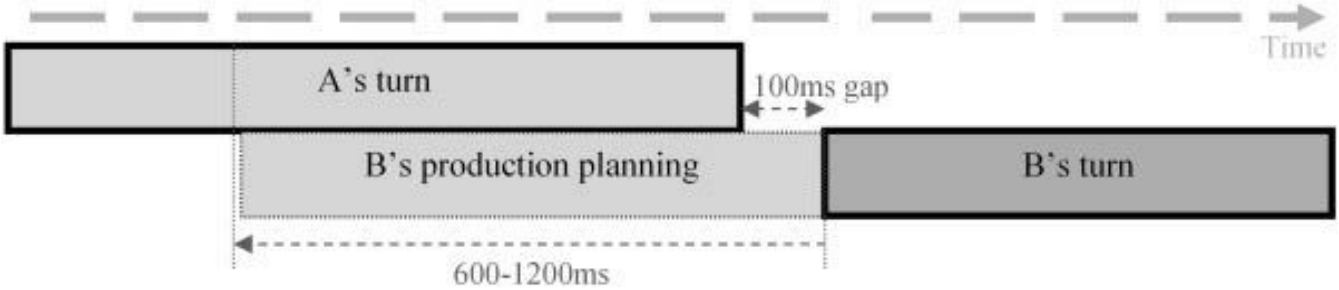


Figure 2 - Chevauchement des processus de production et de compréhension dans la conversation

Pour la production par le locuteur, le terme consacré, en analyse conversationnelle, est *formation de l'action*[35] (Schegloff, 2007), qui se concrétise par des actions telles que la demande, l'invitation, l'accord, le rejet, etc. A chaque action engagée par A, le locuteur B va attribuer une *fonction à cette action*[36] en se formant une hypothèse interprétative (Oursel, 2013). Levinson (2013) préfère parler d'*attribution* plutôt que de *reconnaissance* car, selon lui, le premier terme impliquerait que l'action bénéficie d'une identité stable alors que, justement, le processus d'attribution de la fonction de l'action est faillible, négociable, voire même potentiellement difficile à déterminer.

2.3.2. Partager les connaissances

Une culture partagée de la communication agit comme une forme de médiatisation qui permet aux individus de comprendre la réalité du monde qui les entoure.

> « The notion of speech event casts a web around moments of interaction among members of a social group in its claim that all language use is inextricably linked to the sociocultural knowledge shared by and brought to an interaction by the group members and to such socioculturally defined elements of the event as the setting(s) of the interaction, the participants engaging in the talk, and the purposes for which interaction occurs. » (Hall, 1993, p. 146)

Cependant, Garfinkel (1967) a montré que la notion de « culture commune » et de « connaissance partagée » pouvait être problématique (Schegloff, 1992). La présentation de phrases simples à plusieurs personnes différentes montre que la compréhension qu'elles en ont et les explications qu'elles donnent sont trop différentes, y compris après avoir spécifié certains termes, pour que ces notions puissent être retenues. Or la connaissance partagée par le locuteur et le co-locuteur est un élément crucial qui doit permettre une interprétation correcte car, toujours selon Labov, le locuteur A doit essayer de faire le lien entre ce qu'il a dit et la réponse du locuteur B. C'est grâce à cette règle interprétative que le locuteur B est

[35] « action formation », je traduis
[36] « action ascription », je traduis

capable de reconnaître une « demande de confirmation » lorsque celle-ci est produite comme une affirmation (Labov, 1972, p. 252). A l'inverse, l'asymétrie de connaissance qui existe entre les participants peut être à l'origine de certaines de leurs actions dans la conversation. Les séquences dialogales se nourrissent d'un déséquilibre informationnel initial et se terminent généralement avec un retour à l'équilibre, après que l'information qui manquait a été transmise. Ainsi le moteur de la conversation (cf. Heritage qui parle de « *the Epistemic Engine* », est sans conteste le besoin de combler un déficit informationnel. L'accès aux domaines d'information abordés permet de faire évoluer le statut épistémique (Heritage, 2012) de chacun des participants, statut qui sera constamment redéfini dans la conversation.

2.3.3. L'intercompréhension

Dans l'interaction, pour que la coordination des actions soit possible, il est nécessaire pour les participants de reconnaître et de comprendre leurs actions mutuelles. Lorsque le premier locuteur réalise une action porteuse de sens *a priori* intentionnelle (Foppa, 1984 cité Bange, 1992), le co-locuteur doit interpréter cette action ; pour que l'interaction fonctionne, il est nécessaire que l'attribution de sens soit identique, ou tout au moins similaire, pour que les interlocuteurs s'accordent sur un sens partagé et commun. Cependant, ce travail d'intercompréhension n'est pas exclusivement lié aux seules significations linguistiques. Il relève d'une interprétation à la fois individuelle et partagée des intentions de chacun, ce qui place cette interprétation non dans une catégorie de sens objectif mais bien subjectif au niveau individuel, puis intersubjectif dans l'interaction.

Les tenants de la pragmatique conversationnelle (Livet, 1994; Alain Trognon, 2003) précisent que l'inter-compréhension n'est possible que par 'défaut' (A. Trognon & Brassac, 1992), elle est supposée jusqu'à ce qu'on apporte la preuve du contraire. Lorsqu'il y a incompréhension, interviennent alors les séquences de réparation (Jefferson, 1972) qui permettent aux interlocuteurs de négocier le sens jusqu'à ce qu'ils s'accordent.

2.3.4. L'intersubjectivité

Dans l'interaction, deux individus au moins communiquent et forment un premier niveau d'intersubjectivité : chacun se positionne par rapport à l'autre. Le concept d'intersubjectivité trouve ses racines dans la philosophie ; chez Kant (1790), les hommes sont des sujets pensants, capables d'intégrer la pensée d'autrui, de prendre conscience conjointement d'un objet ou d'une expérience. C'est la notion d'altérité qui se forme avec la conscience qu'on a de l'autre, "c'est-à-dire le moi qui n'est pas moi" (Sartre, 1943). C'est ainsi

que, dans le dialogue qui se forme entre Autrui et moi, s'élabore un terrain commun d'entente (Merleau-Ponty, 1945).

Pour Benveniste (1966), l'intersubjectivité représente l'expression de la subjectivité de chacun des interactants, construite l'une par rapport à l'autre. Ainsi l'intersubjectivité est plus que la somme de deux subjectivités. Ce concept est fondateur de la théorie de la communication de Hymes (1964, 1972). Le dialogue y est décrit comme une expérience intersubjective, dans laquelle s'inscrit le point de vue de l'autre. Dans l'interaction orale, c'est la prise en compte des contributions de l'autre qui fait qu'à chaque tour de parole, le locuteur ajuste la représentation qu'il se fait de son interlocuteur, en fonction de ce que ce dernier vient de dire, et la prend en compte pour façonner son propre discours. Un accord se forme alors sur le positionnement conjoint dans l'échange. Il en découle un double positionnement interactionnel des participants :

- « un positionnement coénonciatif, ou positionnement vis-à-vis de la représentation que le locuteur *se fait* du point de vue du destinataire, de ses connaissances et de ses croyances (d'après Morel et Danon-Boileau, 1998),
- un positionnement dialogique (d'après Du Bois, 2007) qui s'inscrit *en réaction* aux contributions de l'interlocuteur, dans la séquentialité de l'interaction. » (Debras, 2013, p. 70-1)

Le bon fonctionnement de l'interaction orale est basé sur le maintien de l'intersubjectivité à l'œuvre dans les relations dialogales. Schegloff (1992) décrit les compétences que mettent en œuvre les partenaires lorsqu'ils confirment cette intersubjectivité. Celle-ci intervient en 3ème position dans les échanges c'est-à-dire lorsque le locuteur initial reprend la parole après que le co-locuteur a réagi à sa première intervention. Ainsi dans une séquence d'ouverture qui suit le schéma suivant, les locuteurs démontrent diverses habiletés :

Locuteur 1 : *How are you?* (Position 1)
Locuteur 2 : *I'm fine* (Position 2)
Locuteur 1 : *Good* (Position 3)

Dans cette séquence ternaire, le locuteur 2 en position 2, démontre :

- qu'il a compris que le locuteur 1 avait fini de parler,
- qu'il a compris que le locuteur 1 avait produit une question puisqu'il produit une réponse,
- qu'il a compris qu'il s'agissait d'une question en Wh à laquelle il fallait répondre en indiquant un état personnel,

- qu'il a compris que ce type de question appelle une réponse à valeur positive. La valeur est déterminée par le type de relations qui existe entre les deux participants.

A la suite de cela, le locuteur 1, en position 3, montre par son retour :

- qu'il a compris que le locuteur 2 avait fini de parler,
- qu'il valide le fait que le locuteur 2 a effectivement fourni une réponse à la question initiale,
- que cette réponse répond bien à la question qui appelait un retour positif.
  (adapté de Schegloff, 1992, p. 1298)

On voit ici que comprendre et montrer ce qu'on a compris ne dépend pas du code linguistique mais bien de la dimension pragmatique de la communication.

2.3.5. La cohésion textuelle

On ne peut parler de conversation que dans la mesure où les interactants sont effectivement engagés dans un dialogue, que leurs énoncés respectifs se *déterminent mutuellement*, et qu'en conséquence le segment de texte co-produit constitue un *tout cohérent* (non une succession d'énoncés « décousus ») (Kerbrat-Orecchioni, 1990b, p. 197). Autrement dit, le dialogue relève d'un tissage dont le résultat doit avoir un sens qui ne s'envisage que lorsque l'ensemble des énoncés sont pris dans leur globalité. Car il ne suffit pas de produire des énoncés qui s'enchaineraient artificiellement mais bien au contraire de créer du texte i.e. une unité sémantique qui peut prendre une forme écrite ou verbale. Comme le précisent Halliday & Hasan (1976), un texte n'est pas constitué de phrases mais est réalisé/encodé par des phrases. Ce texte doit fonctionner comme une unité dont les énoncés sont des fils qui s'entrecroisent et s'enchâssent pour former un texte étoffé, une étoffe. La manière dont ces fils sont agencés crée une texture plus ou moins dense ou serrée. Cette texture est rendue par les relations qui existent entre les éléments du texte. Ceux-ci peuvent être grammaticaux (procédés de référence, de substitution ou d'ellipse) ou lexicaux (procédés de répétition) ou les deux ensemble (conjonction). L'intonation est également un outil de cohésion efficace ainsi que la dimension non verbale de la communication (les gestes, les regards, les expressions faciales). La communication qui passe par l'interaction orale doit donc être l'occasion pour les apprenants de s'engager dans une co-construction textuelle qui sera de plus en plus serrée au fur et à mesure que leur compétence se développe.

Le processus d'apprentissage de la compétence pragmatique dans l'interaction déclenche le processus d'apprentissage de la grammaire : « *one learns how to do conversations, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic*

structures are developed. » Hatch (1978b : 404). La conversation serait en un sens la matrice de l'apprentissage langagier.

L'ensemble de ces habiletés entrent donc dans ce qu'on appelle la compétence pragmatique. La notion de compétence va maintenant être définie plus en détails, et cela notamment pour explorer la manière dont les apprenants donnent à voir la manière dont ils la maitrisent.

2.4. La notion de compétence

La notion de compétence a été traitée par plusieurs champs disciplinaires différents : la linguistique, la psychologie cognitive ou la psychologie du travail, la sociologie, les sciences de gestion des ressources humaines, la didactique professionnelle ou encore les sciences de l'éducation. Il en résulte une multiplicité de définitions. Tardif (1994) décrit les compétences comme « un système de connaissances, déclaratives […] conditionnelles […] et procédurales […] organisées en schémas opératoires et permettant la résolution de problèmes » ; selon Le Boterf (1994), « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. Il s'agit de *savoir-mobiliser »* ; Pour Toupin (1995) enfin, elles consistent en « la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes » (définitions citées par Bronckart & Dolz, 2002, p. 34). Ces définitions ont en commun de vouloir analyser l'efficacité des actions à l'aune de tâches situées. Les champs de l'analyse du travail et de la formation professionnelle se sont également emparés de cette notion pour s'opposer à logique des certifications[37] délivrées par l'Etat, qui visent la qualification d'un individu en vue de l'obtention d'un ensemble pré-déterminé d'aptitudes. Cette remise en cause porte notamment sur le caractère statique et déclaratif accordé aux compétences alors que celles-ci relèvent justement de capacités souples et ajustables. On le voit, la notion de compétence n'est pas une notion stabilisée, dont la définition serait prête à l'emploi. Malgré l'utilisation extensive du terme qui est faite en didactique et dans les milieux éducatifs[38], c'est une notion au *contours flous* (Houchot & Robine, 2007). Il est donc nécessaire d'en définir ici les grandes lignes pour le domaine de l'apprentissage des langues. Le terme de *compétence linguistique* trouve

[37] On notera qu'en 2017, avec la publication de la version « augmentée » du CECRL, un certain nombre de sociétés savantes s'inquiètent de la place que prennent les compétences décrites dans le document. La crainte est que dans le cadre de certifications en langue, elles pourraient alors être utilisées par les Etats comme un moyen de sélection à l'immigration.

[38] Un inspecteur (IA-IPR), qui participait à l'élaboration des nouveaux programmes de collège au sein de la commission nationale des programmes, me rapportait en 2015 la difficulté qu'il y avait à s'accorder entre spécialistes sur la définition de ce qu'est une compétence, pour rédiger un texte commun à toutes les disciplines scolaires.

son origine dans les travaux de Chomsky (1955) qui postule que le cerveau humain dispose d'un *organe mental* qui dote chaque individu d'une capacité innée à produire et à comprendre toute langue naturelle (Bronckart & Dolz, 2002). Selon Chomsky, cette disposition innée et idéale se réalise dans la performance concrète de phénomènes langagiers qui, eux, dépendent de la mise en œuvre d'autres attributs mentaux, tels que la mémoire, qui la conditionnent et la limitent. C'est Hymes qui, le premier, a remis en cause ce postulat en considérant qu'une telle compétence ne pouvait suffire pour que se développe une maitrise fonctionnelle du langage. Hall et Pekarek-Doehler (2011) rappellent qu'on lui doit la notion de compétence communicative (Hymes, 1964) pour laquelle la fonction sociale est un préalable aux structures linguistiques, qui tirent leur sens des actions sociales dans lesquelles elles prennent forme. Selon lui, cette compétence repose avant tout sur la capacité à acquérir et utiliser le langage de manière appropriée, excluant toute possibilité individuelle innée de produire du sens sans que les énoncés soient connectés au contexte dans lequel ils apparaissent.

> « si la compétence inclut le savoir, elle inclut aussi quelque chose d'autre : une capacité à l'utilisation de ce savoir, à la mobilisation et à la mise en œuvre de ce savoir. » (Hymes, 1984, p. 88-9)

Pour le domaine de l'enseignement des langues, Hymes a décomposé les compétences de communication en sous-compétences : narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. (Bronckart & Dolz, 2002). Canale et Swain (1980) ont été les premières, à la suite de Hymes, à reprendre cette notion de compétence communicative, dans le cadre de l'élaboration de programmes curriculaires pour les langues étrangères. Quatre composantes sont intégrées au cadre qu'elles ont défini : la grammaire (au sens large, i.e. le lexique, les règles syntaxiques et morphosyntaxiques, la sémantique et la phonologie), la sociolinguistique (i.e. les règles d'usage du langage), la stratégie (i.e. la capacité à régler les problèmes de communication) et la compétence discursive (i.e. la capacité à organiser les activités discursives). Bachman (1990), Celce-Murcia et al. (1995) et Nunan (1989) entre autres, ont proposé des études de la compétence de communication dans sa dimension opérative afin de mettre en lumière ses différents aspects à l'œuvre. Cependant, comme le notent Hall & Pekarek-Doehler, ces approches ont leurs limites, à deux niveaux essentiellement :

> « First, the various components of communicative competence have, by and large, been treated as static, cognitive properties of individuals, thereby rendering invisible their social foundations. Second, the focus of research has been on competence for speaking and not on competence for interaction. » (Hall & Pekarek Doehler, 2011, p. 4)

La dimension processuelle ainsi que les contingences liées aux pratiques sociales ne sont pas réellement prises en compte. Par ailleurs, c'est davantage le discours dans le cadre d'expressions orales en continu plutôt qu'en interaction orale qui a été étudié. Et enfin, on peut regretter que la communication soit trop souvent envisagée comme une fin en soi et non comme le moyen de mener des actions à caractère social[39].

Si on considère que la notion de *compétence* est foncièrement ancrée dans la pratique sociale, alors on ne peut la traiter de manière décontextualisée, comme une notion qui serait standardisée. Selon Mondada et Pekarek (2006), la notion a effectivement tendance à être parée d'une valeur normée, comme dans les référentiels européens (par exemple le Portfolio Européen des Langues ou la certification européenne de produits ou de prestation du travail)

> « la complexification des pratiques socio-communicatives exige dans les domaines de la vie privée et professionnelle des répertoires multiples, qui ne sont plus saisissables par une notion unique faisant référence à *la* compétence, mais demandent que l'on prenne en compte la stratification variée des ressources, que ce soit dans les réflexions portant sur une langue (par exemple à travers les registres sociaux et situationnels), sur plusieurs langues, ou encore l'articulation du langage à l'action sociale. » (Mondada & Pekarek Doehler, 2006, p. 1)

Cette articulation de la compétence avec le langage en action apparaît comme un incontournable. Pour que la compétence soit mise en œuvre, elle doit donc s'inscrire dans une pratique sociale qui, de fait, mobilise une forme de communication, que celle-ci soit langagière, multimodale ou sémiotique. Dans ce contexte, l'une des propriétés majeures de la compétence est son inscription dans l'action, qui justement se réalise dans la pratique sociale.

> « L'inscription de toute compétence dans l'action oblige à réinterroger la compétence dans son rapport aux propriétés fondamentales de la pratique sociale : son organisation séquentielle, sa nature foncièrement située, contextualisée, sa nature plurielle (par ex. plurilingue) et multimodale (verbale, gestuelle, visuelle, artefactuelle, etc.), et son caractère dynamique, co-construit, jamais entièrement prévisible et donc configurée moment par moment sur la base de processus de coordination constants entre les participants et leurs activités » (Mondada & Pekarek Doehler, 2006, p. 2, je souligne)

Envisagées ainsi, les compétences permettent de faire face à une variété de tâches pour lesquelles il faut prendre des décisions d'action adaptées et en temps réel (Bronckart & Dolz, 2002). Ces auteurs ajoutent à ce sujet que « la tonalité majeure consiste à considérer qu'elles [les compétences] relèvent des *savoir-faire* plutôt que des savoirs, et de capacités *méta-cognitives* plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés » (Ibid. p.32).

---

[39] Dans le cadre de la didactique des langues, cela signifie que ces études s'inscrivent dans l'approche communicative des années 1980 plutôt que dans la perspective actionnelle développée par le CECRL.

On le voit, la notion de compétence est tout à fait centrale lorsque l'on traite d'interaction orale et son caractère dynamique, co-construit et configuré de manière séquentielle, oblige à repenser les enjeux de l'activité.

> « Ce qui est alors en jeu n'est pas tant ce que l'apprenant sait faire seul, indépendamment de situations concrètes, mais ce qu'il arrive à faire avec autrui, dans des situations socio-discursives spécifiques. » (Pekarek Doehler, 2006, p. 41)

L'auteur reprend ici, pour le compte de l'A-AL2, le postulat de Vygotsky (Vygotsky, 1997). Dans une perspective socio-interactionnelle, la compétence sera entendue dans cette recherche comme :

- un ensemble de processus élaborés par l'élève pour comprendre, produire et inter-agir, grâce à des stratégies mises en place dans et par les pratiques sociales développées au sein de son environnement,
- relevant d'une activité située dans laquelle l'élève, par ses actions avec ses pairs et dans le contexte social, actualise en permanence ce contexte et donc ses compétences,
- un processus qui s'envisage comme évolutif (vision dynamique) et non comme un état (vision statique),
- faisant appel à la mobilisation des ressources cognitives de l'individu qui sont configurées et développées dans et par les relations sociales,
- ayant pour finalité de mettre en place les processus nécessaires pour agir dans le cadre de la réalisation d'une tâche *avec* autrui.

Cela implique, comme le précise le rapport n°48 de l'IGEN 2007, « un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés, et l'adoption d'attitudes. […] Ces points essentiels font appel à une véritable *intelligence des situations* » (Houchot & Robine, 2007, p. 11). Les situations ayant vocation à être évolutives et indéfiniment différentes, la compétence devra suivre un chemin parallèle et donc adaptatif. Cela s'inscrit tout à fait dans la vision promue par le CECRL dans lequel est admis que « *l'apprentissage d'une langue est le travail de toute une vie* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11).

2.5. La compétence d'interaction orale

Avec l'introduction du CECRL (2001) et le développement des théories interactionnistes et socio-culturelles (J. Lantolf, 2000), la notion de compétence communicative (Canale & Swain, 1980) a évolué vers la notion de compétence d'interaction orale (dorénavant CIO) (Kramsch, 1986; Pekarek Doehler, 2006; Hellermann, 2009). D'une vision qui plaçait les compétences langagières au niveau de l'individu, on est passé à un

spectre plus large qui les place au niveau social. La capacité à communiquer et la performance réalisée sont dorénavant entendues comme sociales et ancrées dans un contexte co-construit. D'une approche statique et figée de la compétence, on est passé à une vision dynamique, envisagée en contexte.

2.5.1. Le développement de la compétence d'interaction orale

Dans les années 2000, l'AC ne s'intéresse pas encore aux phénomènes d'apprentissage, qui ne sont pas au cœur du projet (He, 2004). Si on peut considérer que des progrès considérables ont été faits pour comprendre comment les apprenants utilisent le discours pour acquérir la langue, en revanche les détails de la manière dont ce discours est construit séquentiellement ont été, à l'origine, peu explorés (Markee, 2000). Alors qu'on peut tenir pour acquis que les apprenants utilisent une méthodologie pour rendre leurs actions mutuellement reconnaissables, qu'en est-il du développement de cette compétence ?

> « Classic CA work, while it aims at discovering the 'methods' by which members organize their conduct in mutually recognizable ways, does not address the question of how members *develop* these methods. » (Kasper, 2009)

L'usage du terme 'méthode' remonte à Harold Garfinkel[40] (1967), qui s'y réfère pour parler des procédures systématiques mises en place dans les interactions, procédures par lesquelles les interlocuteurs établissent et maintiennent des relations sociales et intersubjectives. Ces procédures sont partagées socialement et bénéficient d'une orientation mutuelle pour permettre aux acteurs de l'interaction d'organiser leurs actions et leur comportement de telle sorte que ceux-ci soient reconnaissables par l'autre. Selon Mondada, « *la compétence se manifeste dans la conduite des participants et est évaluée par leurs co-participants dans la manière dont ils la traitent séquentiellement* » (2006, p. 83).

Il s'agit pour les apprenants de donner du sens à leur activité dans et par leurs interactions. Ils développent ainsi leur statut de locuteur autonome et s'engagent dans une pratique qui leur permet de réagir aux contingences de la situation. Ce sont leurs positionnements interactifs (les formes de participations) qui leur permettent de développer la compétence d'interaction orale.

---

[40] Harold Garfinkel, fondateur de l'ethnométhodologie

2.5.2. Comment observer le développement de la compétence d'interaction orale ?

Du point de vue de la recherche, l'intérêt porté à la compétence d'interaction orale permet de décrire comment les interactants s'emparent de la séquentialité du discours pour façonner le contexte et le sens de leur activité en cours. Les micro-analyses sont l'occasion de révéler les actions entreprises par les participants. Celles-ci sont envisagées comme un processus allant au-delà de la construction d'habiletés qui seraient maitrisées par des individus. Au contraire elles participent à une construction et une articulation du langage à l'action sociale. Le nécessaire développement de ces compétences, qui rendent l'interaction orale possible et efficace pour devenir un locuteur compétent d'une L2, n'est reconnu que depuis une vingtaine d'année (Firth & Wagner, 1997; Young & Miller, 2004). Cependant, les descripteurs proposés par le CECRL (2001) pour décrire la compétence pragmatique restent très flous (cf. annexe 2.1).

Fasel et al. (2009) proposent d'étudier la compétence d'interaction par le biais de *microcosmes actionnels* c'est-à-dire des micro-actions qui sont réalisées par les apprenants de manière récurrente, durant le processus dialogal. L'observation de leurs échanges permet de prendre en compte non pas des énoncés pris isolément, mais l'articulation qui est faite de ces mêmes énoncés par les participants dans le dialogue co-construit. Ainsi, le succès de la communication ou les problèmes rencontrés engendrent-ils des procédés de gestion de l'interaction, qu'il est possible d'analyser pour révéler la compétence interactionnelle des apprenants. Pekarek et al. (2008) montrent par exemple que les élèves peu avancés (niveau A2) ont notamment besoin de formats opératoires adaptés pour la gestion de leurs échanges (aménagement de pauses, utilisation de structures préformées). Il s'avère par ailleurs que la reprise du discours de l'autre, comme moyen de cohérence avec le tour de parole précédent, est l'un des premiers outils disponibles pour organiser les enchainements inter-discursifs. Enfin, il apparaît que le travail de groupe est facilitateur dans l'expérimentation de rôles différents ou de la co-gestion des tours de parole.

Hellerman (2007, 2009) a été parmi les premiers à rechercher des preuves du développement de la CIO. Plusieurs études (Hellermann, 2009; Ishida, 2009; Pekarek Doehler et al., 2008) ont documenté ce développement, dans une perspective conversationnelle. Dans une étude longitudinale, Hellerman (2007) met en avant la diversification des ressources et des stratégies mises en place par les interactants. Il a notamment relevé les occurrences de réutilisation de ressources langagières et de stratégies avec des partenaires différents et sur plusieurs périodes, pour montrer comment, sur la durée, les participants deviennent des

membres d'une communauté d'apprenants. Cette appartenance leur donne l'occasion de mettre en place des routines d'ordre stratégique qui sont potentiellement transférables à d'autres situations ou contextes. Ces études mettent donc en avant les changements qui s'opèrent et qui témoignent du développement de la CIO et des apprentissages langagiers. *Les formes linguistiques puisent leurs sources dans la fonction sociale du langage qui est lui-même fondamentalement imbriqué dans l'action sociale. Les pratiques orales sont ainsi contextualisées par la connaissance socialement partagée entre les participants. Ces actes participent à l'inscription des actions dans une forme de convention localement située et identifiée.*

> « 'Knowledge' is viewable in the ways individuals configure particular interactional resources in the accomplishment of recurrent actions of particular practices ; learning is considered to be the 'systematic and structural change' (Bouwer & Wagner, 2004 p.32) in the display of such knowledge. » (Rine & Hall, 2011, p. 245)

Les résultats du projet CODI[41] (Pekarek Doehler et al., 2008) ont montré que le développement de la CIO ne relève pas uniquement d'un enrichissement lexical ou syntaxique mais également d'une diversification progressive des fonctions interactionnelles des formes linguistiques. Pekarek Doehler (2013) rapporte un exemple dans lequel une apprenante germanophone du français négocie au cours d'une interaction avec son enseignante du vocabulaire pour parler de ce que son amie « aime beaucoup ». Après plusieurs échanges, l'enseignante lui propose le verbe « adorer » que l'élève répète puis utilise dans une phrase, avant de montrer, par l'usage d'un slogan publicitaire (*Dior, j'adore*), le lien qu'elle vient de faire avec un autre contexte d'utilisation du mot. L'extrait étudié met en scène la manière dont des processus cognitifs (comprendre ou se souvenir) deviennent visibles et émergent dans les échanges. L'enchainement des tours de parole et le comportement langagier (y compris la prosodie) associés aux mouvements du corps, du visage et du regard permettent de mettre en lumière un apprentissage lexical, associé à son usage en contexte. L'acquisition est corroborée par un nouvel usage du terme par l'élève quelque temps plus tard, dans un autre environnement à la fois grammatical et praxéologique. C'est ce que la chercheuse appelle l'*image publique*[42] (2013, p. 149) de l'apprentissage. Ainsi les connaissances pragmatiques et linguistiques rendues visibles dans les interactions orales témoignent-elles chez les apprenants du développement de leurs compétences.

---

[41] Le projet CODI a porté sur les Compétences d'Organisation du Discours dans l'Interaction en classe, chez des élèves francophones (L1) et chez des élèves germanophones apprenant le français (L2), au secondaire inférieur et au secondaire supérieur en Suisse (l'équivalent des classes de 3ème et de terminale en France).

[42] « public face », je traduis

Pour l'analyse des productions des élèves, je m'attacherai donc à rechercher ces changements à la fois structurels et systématiques qui sont susceptibles d'intervenir dans le temps. Dans le cadre de cette recherche-action, il a également été prévu de former les apprenants à la maitrise d'un certain nombre de stratégies pour développer leur compétence d'interaction orale. Examinons donc maintenant comment la recherche traite cette question.

2.6. Les stratégies de communication

Cette notion de stratégie est abordée par Tomasello dans le cadre de l'acquisition de leur L1 par les enfants.

> « Conversational and discourse skills are concerned not so much with the mastery of the grammaticized and conventional aspects of language, but more with the mastery of strategies for using those constructions to manage the flow of information across turns in a developing conversational interaction. Skill at conversation involves such things as taking turns appropriately, managing the conversation topic effectively, and repairing a conversation interaction when it breaks down. Managing all this involves very sophisticated skills of intention-reading and perspective-taking (…). » (Tomasello, 2003, p. 244, je souligne)

Ces stratégies pour gérer les tours de parole, prendre en charge et développer un topic conversationnel ou encore engager une séquence latérale pour réparer un problème de communication, impliquent des savoir-faire dont on ne peut considérer l'appropriation comme automatique en L2. A cet égard, Mondada et Pekarek-Doehler (2000) rapportent que les réflexions autour de la réparation, dans une perspective conversationnelle, permettent de se focaliser sur des procédés plutôt que sur des stratégies. Selon les auteurs, le terme de « stratégie » évoque un individu *rationnel et planificateur* qui serait conscient et doté d'intentions stratégiques. Or, pour Rampton (1997), cela revient à appliquer un modèle qui évacue les dimensions sociolinguistiques et interactionnelles qui font de l'acquisition une action situé et distribuée. Mondada et Pekarek-Doehler (ibid.) préfèrent donc parler de *procédés* pour décrire la façon dont les interactants s'engagent de façon intelligible et reconnaissable par l'autre dans les activités sociales. Pourtant, si l'on considère la part d'intentionnalité inhérente à toute action, il semble tout à fait acceptable de parler de stratégie. Bange la définit ainsi :

> « Ce n'est pas seulement la mise en œuvre d'un moyen d'action sur la base d'une règle simple actualisant un savoir pratique, mais c'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens. » (1992b, p. 75-6)

Dans cette optique, la dimension cognitive et la dimension intentionnelle sont associées, ce qui me semble rendre valide l'usage du terme « stratégie ». Dans le cadre de cette recherche, ce terme sera donc utilisé. En effet, mon projet de recherche-action comporte la mise en place d'actions de formation pour permettre aux apprenants de développer la compréhension et la maîtrise de stratégies ; un certain niveau d'intentionnalité est considéré par défaut lorsque celles-ci sont effectivement mises en œuvre par les interactants.

Si ces compétences sont au moins partiellement acquises en L1 chez les adolescents du corpus, leur transfert en L2 requiert le déploiement de savoirs et savoir-faire appliqués à la situation. La recherche sur les interactions orales en L2 ne fait pas apparaître de pratiques stratégiques spécifiques voire uniques aux échanges exolingues. Les phénomènes observés sont présents dans toutes les conversations L1 mais sont surreprésentés ou à l'inverse sous-représentés en L2 (Biber, Johansson, Conrad, & Finegan, 1999; Gardner & Wagner, 2004a). Il s'agit donc, dans un premier temps, de répertorier les différentes stratégies disponibles pour gérer l'interaction orale et dans un second temps, de s'interroger sur la mise en place de dispositifs pédagogiques qui permettent de développer ces stratégies. Les recherches en A-AL2 dans ce domaine ont débuté dans les années 1980 avec pour objectif de mettre en lumière la manière dont les apprenants utilisaient leur interlangue pour transcender les limitations auxquels ils étaient confrontés (Tarone, 1980). Les stratégies sont définies comme des dispositifs permettant de compenser le manque de connaissance en L2[43] (Faerch & Kasper, 1983), des mécanismes de négociation du sens[44] (Tarone, 1980) ou de résolution de problèmes de communication[45] (Dörnyei & Scott, 1997). Tarone (ibid.) distingue les stratégies de communication des stratégies d'apprentissage ou de production. Dans le premier cas, il s'agit pour les interlocuteurs de s'accorder sur le sens des messages dans des situations exolingues. Dans le second cas, elle fait référence aux stratégies de mémorisation ou d'inférence mises en place par les apprenants. Enfin dans le dernier cas, le but est la maximisation du système existant. Ce sont des stratégies de communication et de production dont il va être question ici. Les stratégies d'apprentissage n'étant pas directement observables, elles ne seront pas traitées ici.

Il est possible de classer ces stratégies de communication et de production selon leurs

---

[43] « Communication strategies are potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal » (Faerch & Kasper, 1983, p. 23).

[44] « Communication strategies relate to a mutual attempt of interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared » (Tarone, 1980, p. 420).

[45] « Every potentially intentional attempt to cope with any language related problems of which the speaker is aware during the course of communication » (Dörnyei & Scott, 1997, p. 179).

caractéristiques et leur type de fonctionnement. Leurs caractéristiques se déclinent selon la source et la nature du problème ainsi que la conscience de ce même problème par les participants. L'AC s'est également largement intéressée à ces phénomènes de négociations qui sont labellisées comme des *réparations* (Sacks et al., 1974; Schegloff, 1992) (cf. Chap. 4). En revanche ce qu'elle ne traite pas, ce sont les types de stratégies qui sont mises en place dans les interactions orales par les partenaires. Nakatani (2010) les classe en deux catégories : les stratégies de réussites et les stratégies de réduction. On retiendra que ces stratégies[46] sont compensatoires par nature (Ellis, 2003). Elles sont détaillées ci-dessous :

❖ Les stratégies de réussite

- La recherche d'aide qui comprend la demande d'aide (*I don't understand, I'm sorry, Speak slowly, please*) ou la demande de répétition lorsque l'auditeur n'a pas entendu ou n'est pas sûr d'avoir compris (*I beg your pardon, Say that again*).
- Le signalement d'un potentiel problème avec une demande de confirmation (*you mean …*), une vérification de la compréhension (avec une reprise du discours par exemple) ou une demande de clarification de la part de l'interlocuteur (*what do you mean?*).
- La modification du discours, après signalement d'un problème, qui permet de simplifier voire de complexifier un énoncé pour favoriser l'intercompréhension entre les participants.
- Le gain de temps avec notamment l'utilisation de « gap-fillers » (*well, let me see*) qui permettent au locuteur de maintenir son tour de parole tout en informant son partenaire d'une suite à venir.
- Le maintien de la communication avec notamment l'utilisation de régulateurs (de type *ok, I see, sounds good* ou des hochements de tête) ou de reprise écho (reprise partielle ou complète de l'énoncé précédant). Le co-locuteur montre ainsi au locuteur son engagement dans l'échange et son alignement (ou désalignement).
- L'autocorrection qui permet au locuteur de réparer lui-même un problème, sans que l'interlocuteur ait signalé un problème : la paraphrase (avec exemple ou périphrase), l'approximation (usage de termes dont le sens est proche), la restructuration (remplacement d'un terme par un autre ou modification de l'ordre des mots).

❖ Les stratégies de réduction

- L'abandon du message : celui-ci se caractérise par des énoncés qui ne sont pas complétés ou même de longs silences, sans demande d'aide.
- L'alternance codique : les participants ont recours à leur L1 pour compenser leurs difficultés d'expression pour aider à la compréhension.

[46] Dans une optique socio-interactionniste, seuls les troubles qui peuvent donner lieu à une résolution construite dans l'interaction seront analysés. Les phénomènes d'autocorrection, aussi intéressants soient-ils, ne seront pas étudiés.

- La réduction de l'interlangue : les apprenants évitent certaines structures et simplifient à l'extrême leur production. Les énoncés sont fortement lexicalisés (recours minimal à la grammaire).

Certains chercheurs (Ellis, 2003; Tarone, 1980) ajoutent également le mime à cette liste de stratégies. Celui-ci entre dans la catégorie plus large des gestes signifiants de la communication, dont la fonction stratégique est également à considérer. La recherche sur la gestualité (*Gesture Studies*) s'est également emparée de la question de l'A-AL2 (M. Gullberg, 2006b) pour montrer qu'il existe un système spécifique chez les apprenants et que les gestes participent à l'apprentissage et en témoignent. Ceux-ci peuvent en effet compléter, remplacer ou accompagner le discours. On parle de gestes iconiques (qui illustrent un concept concret), métaphoriques (qui illustrent un concept abstrait), déictiques (pour les pointages), emblématiques (qui sont culturels et conventionnels), interactifs (adressés à l'interlocuteur pour gérer l'interaction) et de battements (qui rythment la parole, sans contenu sémantique) (McNeill, 1992; Tellier, Guardiola, & Bigi, 2011). L'usage de ces gestes fait partie intégrante de l'interprétation du message qui est opérée par le partenaire dans l'interaction et à ce titre, mérite d'être intégré à la formation des élèves et aux analyses faites dans la recherche.

Les définitions des stratégies de communication données plus haut partent du principe que la communication en L2 pose des problèmes aux interlocuteurs (ce qu'on ne peut certainement pas nier), cependant, la vision est sans doute trop réductrice et n'envisage pas suffisamment, à mon sens, la communication en L2 comme un processus qui vise la réalisation conjointe d'actes sociaux. Le CECRL propose une définition qui est davantage orientée vers la construction conversationnelle.

> « Est considéré comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (2001, p. 15).

Cette approche permet de se placer davantage dans une optique de formation, l'idée n'étant pas de simplement constater les problèmes et leurs éventuelles réparations mais également de proposer des solutions pour augmenter le taux de résolution.

Une partie de ces stratégies repose sur ce que Vasseur et Arditty (1996) nomment les activités réflexives et qui concernent la dimension métalangagière ou métadiscursive des discours produits (Giacomi & Vion, 1987; Mittner, 1984, Morel, 1985). Elles démontrent la connaissance de la forme du système linguistique de l'apprenant, le décalage qui peut exister

entre ce système et les représentations qu'en a l'apprenant ou encore, l'observation de la dynamique du système d'acquisition à travers l'interaction. Les auteurs indiquent que ces procédés (le terme est pertinent ici) sont plus ou moins intégrés discursivement ou prosodiquement. Ils prennent la forme d'annonces, de pauses silencieuses ou sonores, d'hésitations, de bafouillages, d'interruptions ou de modifications d'énoncés et concernent les choix phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicaux. A cela s'ajoutent les répétitions, les reformulations, les commentaires explicatifs, les indications du caractère approximatif ou citationnel d'une formule. Le tout peut être accompagné ou non de commentaires plus explicites sur les différents aspects de l'activité en cours. L'intérêt de ces activités réflexives est qu'elles sont observables par l'enseignant ou le chercheur et qu'elles constituent les *traces* (Franceschini, 1994 cité par Vasseur & Arditty, 1996, p. 57) du travail de métacognition réalisé par l'apprenant. Ces savoirs et savoir-faire ayant trait aux processus de communication témoignent de la compétence de l'apprenant. Les activités réflexives qui émergent dans l'interaction, au cours de séquences latérales ou dans les échanges, constituent des *données dans les données* (Vasseur & Arditty, 1996). Elles sont constituées par exemple de remarques sur les difficultés ou les réactions du locuteur, d'explications, de justifications ou de sollicitations (Gülich, 1986; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993; Vasseur, 1991) qui forment ce que Cicurel (1985) nomme des *paroles sur les paroles* et qui témoignent des processus de construction langagière et interactionnelle dans la communication.

III/ Former les apprenants aux stratégies de communication

Si l'AC est particulièrement adaptée pour décrire en détail les actions et les méthodes déployées par les interactants, elle n'est pas vouée à proposer des dispositifs pédagogiques destinés à former à ces méthodes. Ainsi le recours à la didactique des langues est-il nécessaire pour mettre en regard les dispositifs qui sont proposés, et plus exactement les tâches avec l'activité effectivement réalisée.

Communication et interaction sont intimement liées (H. Clark, 2016). L'orientation prise par les participants vers la résolution des problèmes de communication vise à permettre une progression thématique pour atteindre le but qu'ils se sont fixés. Ce qui compte avant tout est de restaurer l'intercompréhension lorsqu'elle est mise à mal. Dans le cadre d'un apprentissage des langues, rien n'interdit aux partenaires de se fixer un double but : ils

peuvent à la fois progresser vers la réalisation de la tâche, tout en s'attachant à élaborer un discours construit stratégiquement, ce que Bange (1987) nomme la bi-focalisation[47]. Autrement dit, un apprenant peut engager une séquence latérale métalinguistique pour se focaliser sur la résolution d'un problème linguistique avant de reprendre l'activité en cours. Si corriger son partenaire est considéré comme une atteinte à la face de l'autre dans les échanges de la vie courante (Goffman, 1955), dans le cadre de la classe, il est possible de déroger à ces règles et d'en prévoir de nouvelles à inscrire dans le contrat pédagogique. Cette dérogation ne sera que transitoire, comme l'est l'interlangue des apprenants. Par ailleurs, plus l'apprenant s'attachera à produire des tours de parole et des énoncés longs et complexes, plus il sera amené à développer les processus cognitifs qui permettent d'acquérir le langage. Autrement dit, l'élève qui ne développe pas ses propos, qui n'explique pas, ne justifie pas, ne commente pas, met en quelque sorte en œuvre une stratégie de réduction ou d'abandon implicite.

Le rapport final du Projet CODI (Pekarek Doehler et al., 2008) met en avant l'importance d'une formation et indique :

> *« il nous semble que ce serait là un apport possible – et important – si l'école parvenait, parallèlement au développement des CODI, à accroitre la conscience qu'ont les élèves de leurs comportements langagiers et de la signification sociale de ceux-ci. »*

Un certain nombre d'études se sont penchées sur l'enseignement explicite de stratégies à des apprenants dans les domaines de la compréhension orale (Ruben, 1990), la production orale (Cohen & Weaver, 1998; Dörnyei, 1995; Nakatani, 2005) et les activités langagières de l'écrit (Macaro, 2001). Ces études ont montré que les apprenants qui sont conscients des stratégies de communication et les utilisent effectivement sont plus performants que les autres. C'est notamment grâce à la mise en place de stratégies métacognitives que la gestion de problèmes de communication peut s'avérer efficace (Cohen, 2005; O'Malley & Chamot, 1990; Wenden, 1999). Les études s'accordent à dire qu'il importe que les apprenants prennent conscience qu'il y a un problème lorsqu'un trouble de la communication apparaît effectivement. C'est notamment ce qui permet de différencier une erreur d'une stratégie de communication. Dans le second cas, un traitement est opéré dans l'interaction et le discours est co-construit si les partenaires participent conjointement à la résolution du problème.

Nakatani (2005) rapporte une expérience qu'il a menée sur 62 apprenants japonais qui étudiaient l'anglais. Le protocole a consisté à former le groupe test (presque la moitié des étudiants) à des stratégies de communication orale. Celles-ci ont été présentées et étaient

---

[47] Bi-focalisation : focalisation sur un but conversationnel mais aussi sur la forme linguistique de l'interaction.

disponibles (sous la forme d'une grille agrémentée d'exemples) pour les étudiants lors des phases d'entrainement. L'évaluation s'est faite à partir de notes accordées par des locuteurs anglophones à partir de données filmées. La différence entre le pré-test et le post-test a montré que si le groupe contrôle n'avait pas particulièrement progressé en termes de fluidité, de capacité à interagir et à développer les échanges, les progrès étaient marquants pour le groupe test. Les résultats de cette étude confirment ceux cités précédemment.

Dans une optique de formation, les activités réflexives observées dans les interactions orales ouvrent des possibilités très larges. Par exemple, on peut faire prendre conscience à un apprenant de ses pauses sonores (du type « euh »), qui ne sont ni très heureuses, ni très productives. Il est alors possible de lui suggérer de diversifier la gestion de ses hésitations ou de son besoin de gain de temps. L'usage de « gap-fillers » ou la reprise de l'énoncé produit lors du tour précédent sont des stratégies simples et efficaces qu'on peut proposer dans le cadre d'une formation à la compétence d'interaction orale. A cela, il semble utile d'ajouter que si les apprenants sont conscients de stratégies à utiliser et qu'ils s'engagent dans l'interaction avec l'intention de régler les éventuels problèmes de communication, il est fort probable que leur implication sera plus grande. L'apprentissage et le développement de leurs compétences sont susceptibles d'être améliorés grâce à leur participation active (Van Lier, 1988).

Conclusion

Ce chapitre a permis de définir les spécificités des interactions orales entre pairs. Celles-ci s'appuient notamment sur des concepts comme l'autonomisation des apprenants, le soutien de leur motivation et la construction de leur identité d'apprenant d'une L2, telle qu'elle est façonnée dans leurs pratiques sociales. J'ai également justifié le choix d'une approche pragmatique des discours produits. Celle-ci permet d'envisager la compétence d'interaction orale de telle sorte que c'est l'articulation du langage à l'action sociale qui permet de communiquer. Cela implique de gérer les tours de parole, d'assurer intercompréhension et intersubjectivité, tout en développant les échanges grâce des procédures et des connaissances partagées.

La compétence d'interaction orale a ainsi été redéfinie selon deux points de vue : celui, interne, des apprenants d'une part, et celui, externe, du chercheur d'autre part. Les apprenants donnent du sens à leur activité dans et par leurs interactions. Ils développent ainsi leur statut de locuteur autonome et s'engagent dans une pratique qui leur permet de réagir aux contingences de la situation. C'est l'adoption de positionnements co-énonciatifs et interactifs

qui contribue au développement de la compétence d'interaction orale. Du point de vue de la recherche, l'intérêt porté à la compétence d'interaction orale permet de décrire comment les interactants s'emparent de la séquentialité du discours pour façonner le contexte et le sens de leur activité en cours. Les micro-analyses sont l'occasion de révéler les actions entreprises par les participants. Celles-ci sont envisagées comme un processus qui va bien au-delà de la construction d'habiletés qui seraient maitrisées par des individus. Au contraire elles participent à une construction de la compétence dans et par les pratiques sociales. C'est par la mise en interaction que les savoirs se construisent et les pratiques s'enrichissent. Une formation spécifique aux stratégies de communication, qui passe par le développement d'activités réflexives, est par ailleurs susceptible de participer au développement des compétences d'interaction orale.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2

- L'objet de cette thèse est l'étude des interactions orales en L2, entre des pairs adolescents partageant la même L1, en milieu institutionnel.

- Cette interaction orale repose sur la construction d'une relation basée sur la coopération. Le travail entre pairs devrait notamment permettre de développer l'autonomisation des apprenants.

- Je forme l'hypothèse que le fonctionnement de l'interaction orale participe et dépend de la motivation des apprenants.

- Les échanges mis en œuvre contribuent à façonner l'identité des apprenants de L2, dans et par le langage, vu comme un outil de médiation.

- La compétence d'interaction orale est ici analysée dans sa dimension pragmatique.

- Cette dimension dévoile la maitrise de certaines habiletés spécifiques telles que la gestion des tours de parole, le partage de procédés et connaissances, l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la construction de la cohésion textuelle.

- La notion de compétence et plus particulièrement de compétence d'interaction orale est vue comme dynamique, contextualisée et comme permettant de réagir aux contingences de la situation.

- Le développement de cette compétence peut s'observer à partir de *microcosmes actionnels* qui laissent des *traces* dans le discours-en-interaction.

- Ce développement peut être soutenu par une formation aux stratégies de communication et la promotion d'activités réflexives.

Partie 2 – Le corpus : Enjeux méthodologiques

Chapitre 3 - La constitution du corpus

Introduction

Le cadre qui a été défini situe la compétence d'interaction orale (CIO) comme une façon d'agir et d'entreprendre des actions. Elle s'envisage grâce à l'articulation de mécanismes d'ajustement et de coordination avec les actions d'autrui ; c'est une méthode d'action en quelque sorte. La compétence d'interaction orale va bien au-delà de la maitrise de connaissances et compétences syntaxiques, lexicales ou phonologiques qui sont régulièrement l'objet d'études. Un grand nombre de recherches se focalisent sur des formes ou des structures linguistiques qui sont repérables et dont le fonctionnement est observable. Or, si l'interaction orale et la dimension pragmatique qui s'y attache relèvent de « méthodes », la question méthodologique est de savoir comment isoler des observables, qui par définition, se présentent sous forme dynamique et séquentielle ? Ma recherche vise à éclairer un pan des activités menées en classe de L2 qui est encore peu documenté. Il s'agit en l'occurrence d'explorer comment la communication orale se met en place entre des élèves de 3ème et plus particulièrement les moyens qu'ils ont et ceux qu'ils développent pour gérer les multiples niveaux de l'interaction à savoir :

> « Former des mots et des énoncés au moyen des ressources morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales disponibles, gérer la cohérence de leurs énoncés au sein d'un tout discursif, coordonner leurs propos avec ceux d'autrui, articuler leur tours de parole au déroulement séquentiel de la dynamique interactive, et ainsi contribuer au maintien de la cohérence non seulement intra-discursive (au sein de son propre dire) mais aussi inter-discursive, soit interactive. » (Fasel Lauzon *et al*., 2011 : 124)

A cette liste, il convient d'ajouter la dimension multimodale à l'œuvre dans tout échange langagier, tels que les postures, les gestes, les regards, les mimiques, autant de mouvements du corps qui sont signifiants dans les échanges et qui viennent confirmer le verbal mais aussi parfois le contredire. Il faut noter ici que le niveau de maitrise de la compétence d'*interaction orale* en anglais L2 des élèves français n'est que très peu exploré puisqu'aucune étude empirique n'a encore vu le jour dans le pays. Les échanges dans la classe ont ceci de spécifique que tous les participants maitrisent leur langue maternelle (ici le français) pour communiquer. Par ailleurs, s'exprimer en anglais, un code non maitrisé, relève d'un processus motivationnel et de compétences qui ne se transfèrent pas automatiquement de

la L1 vers la L2, et ce d'autant plus que les adolescents ne sont pas encore nécessairement habiles avec leur langue maternelle. Etudier des interactions orales a donc nécessité la mise en place d'un protocole qui permet à la fois de libérer la parole des élèves mais également de susciter des interactions comparables et de faire émerger des faits observables. Pourtant, si les programmes scolaires retiennent l'interaction orale comme activité langagière à laquelle il faut entrainer les apprenants, peu d'éléments viennent préciser les attendus en termes de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Par ailleurs, pour étudier les productions des apprenants, encore faut-il pouvoir les observer.

Plusieurs options peuvent être explorées pour étudier les interactions entre pairs : il est possible de proposer une tâche à des élèves et de leur demander de venir la réaliser devant la classe. Dans ce cas, les élèves sont en représentation, ils se savent observés et soumis au jugement des autres, c'est-à-dire les élèves et le professeur. On pense notamment ici aux théories de la « face » développées par Goffman (1955, 1973) et Brown & Levinson (1978, 1987) pour qui chaque interactant a une image exposée à l'autre : il s'agit de la face négative qui consiste à défendre son propre territoire si celui-ci est menacé et de la face positive qui consiste à proposer une image valorisante de soi. Cette mise en danger potentielle de la « face » par la présence d'un public qui inclut notamment le professeur représente un biais non négligeable pour qui veut observer les apprenants en situation naturelle d'entrainement.

Dans le cadre d'une évaluation, le professeur a l'occasion d'observer les interactions mais le critère du stress est trop important et biaise aussi de fait l'authenticité des conversations. En effet, même si l'évaluation permet d'apprécier la performance des apprenants, celle-ci est contrainte par la situation qui implique un élément de jugement.

A l'inverse, l'interaction entre pairs en autonomie me paraît être la plus authentique et la plus intéressante dans une optique didactique. Car avant d'envisager d'évaluer les apprenants, il est primordial de les entrainer. Annoncer cet objectif peut paraître trivial mais c'est pourtant là qu'est le cœur du sujet. Car c'est durant les phases d'entrainement que les élèves peuvent explorer les potentialités des échanges, faire des expériences, s'essayer à ce jeu des essais-erreurs qui est la base de tout apprentissage. L'option retenue est donc d'observer les interactions orales entre les pairs par le prisme de la caméra, objet moins intrusif que l'adulte enseignant.

Ainsi donc, afin de documenter le sujet, il a été nécessaire de collecter des données, dans la veine de ce qu'un certain nombre de scientifiques ont fait. On pense aux premiers chercheurs qui se sont intéressés à l'acquisition du langage en notant le développement langagier de leurs enfants dans des journaux de bord (Darwin, 1877; Taine, 1876). De nos

jours, ce sont de grands corpus de langage oral tels que ceux des projets CHILDES (MacWhinney, 2000) ou PAROLE (Hilton & et al., 2008) qui sont constitués. Les moyens à la disposition du chercheur se sont considérablement développés et permettent de récolter des données vidéo qui permettent de rendre compte de l'ensemble des phénomènes à l'œuvre dans l'interaction. Celles-ci peuvent être transcrites et analysées grâce à des logiciels spécialisés (par exemple CLAN[48], logiciel puissant d'analyse qui permet d'aligner la vidéo et la transcription, ELAN[49], qui permet de coder les gestes). Les outils à la disposition du chercheur sont nombreux mais des choix méthodologiques s'imposent dès le début de la collecte pour déterminer la nature d'un corpus permettant de répondre aux questions de la recherche et de valider d'éventuelles hypothèses. La constitution d'un corpus est un objet construit par le chercheur qui intervient lui-même de manière plus ou moins active :

> « Un corpus oral […] n'est pas une simple collection d'enregistrements de la parole humaine, c'est un objet 'construit' : le traitement des données (numérisation, transcription, indexation) permet non seulement de les conserver, mais les fait passer à un statut nouveau, matière de recherche et de valorisation. Encore faut-il pouvoir s'appuyer sur des prescriptions de méthode, cohérentes et faciles à mettre en œuvre. » (North cité par Baudé, 2006, p. 11)

L'élaboration de mon corpus de recherche s'est organisée sur plusieurs années, en plusieurs étapes, chacune se nourrissant des expériences et des apprentissages réalisés lors des précédentes actions. Au fur et à mesure que mes observations se développaient et me conduisaient sur de nouvelles pistes, j'ai modifié les situations et ainsi le type de données que je récoltais, à la fois en fonction de l'évolution de ma place de chercheur et, pour que le corpus puisse me permettre de répondre plus précisément aux questions que je me posais.

Le schéma ci-dessous reprend les étapes de la constitution du corpus :

[48] CLAN (MacWhinney, 2000)
[49] ELAN : https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan

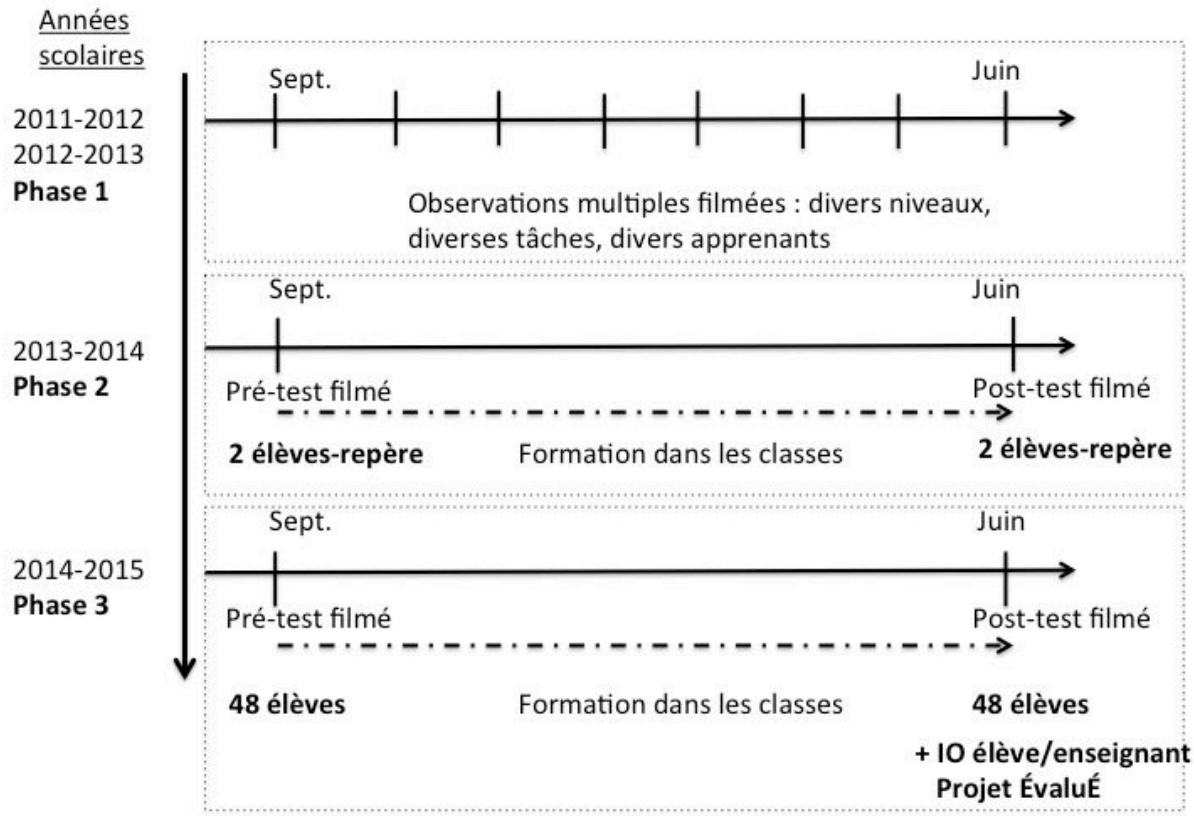


Figure 3 - Les 3 phases de la constitution du corpus

Ce chapitre sera l'occasion, dans un premier temps, de bien spécifier le statut qui a été le mien tout au long de la recherche puis dans un second temps de caractériser le terrain d'étude qui a fortement influencé à la fois les questions posées et la méthodologie suivie pour la récolte des données. Enfin le protocole mis en place pour la collecte sera détaillé afin que soient bien cernés les enjeux de cette étude sur corpus.

I/ Le statut du chercheur-acteur / de l'acteur-chercheur

Il faut rappeler ici que ce travail a le caractère d'une recherche-action (Narcy-Combes, 2005) c'est-à-dire, qu'il vise à la fois une exploration des interactions et place le chercheur comme acteur des processus à l'œuvre. Ma recherche a commencé dans mes classes de collège alors que j'étais (1) enseignante, donc en contrôle des activités de la classe, (2) observateur puisque je filmais mes élèves et (3) chercheur car j'analysais les tâches mises en œuvre ainsi que les productions langagières des apprenants. Puis au fur et à mesure de l'avancée de mon projet, je me suis effacée en allant observer des élèves dans des classes de collègues. Ce sont eux qui se chargeaient de la mise en œuvre des tâches d'interactions orales

que je leur proposais. Dans ce dernier cas, j'ai continué d'être, dans une certaine mesure, partie prenante dans les activités réalisées. Mon souhait était d'expérimenter des approches pédagogiques différentes de ce qui se faisait habituellement. C'est pourquoi il apparaît nécessaire de questionner ici cette implication inhérente au projet et la nécessaire distanciation que le chercheur doit par ailleurs prendre pour analyser les phénomènes observés. Ainsi, les données que j'ai collectées ne constituent-elles pas un corpus dit « écologique » qui implique la non-intervention du chercheur (Tellier, 2014). C'est le cas par exemple lorsqu'on place une caméra ou un enregistreur dans une classe pour étudier le déroulement habituel, non suscité, des activités d'enseignements. Galet *et al.* définissent les données écologiques « comme un ensemble de données langagières recueillies dans leur milieu naturel d'occurrence, un milieu non créé par le linguiste » (2012 p.40 cité par Tellier, 2014). A l'inverse, ma recherche ne peut pas non plus être qualifiée d'expérimentale au sens où il ne s'agirait que de valider des hypothèses à l'aide de protocoles très précis qui visent l'émergence de données spécifiques. Le corpus relève donc davantage d'un format « semi-contrôlé » tel que défini par Tellier :

> « Le principe du corpus semi-contrôlé est que l'on recueille les productions (orales ou écrites) de différentes personnes à qui l'on donne les mêmes consignes. On peut donc contrôler certaines variables, telles que les personnes participant à l'étude et les conditions de passation. Les productions recueillies sont ainsi comparables entre elles. Les données récoltées peuvent mener à des analyses à la fois qualitatives et quantitatives. Le corpus semi-contrôlé est recueilli selon une méthodologie bien précise qui doit être décrite en détail par les chercheur(e)s afin qu'elle puisse être reproduite par d'autres. » (2013 : 42)

1.1. La phase 1 de la recherche

La première phase de ma recherche, qui a débuté alors que j'enseignais moi-même au collège, avait pour objectif de documenter une activité de classe encore peu explorée, à savoir les interactions orales entre pairs. Ces débuts ont donné lieu à la constitution du corpus de phase 1 qui se compose d'une large palette de situations dans des classes. L'objectif visé était d'explorer, à la manière des ethnologues, un nombre important de situations d'interactions orales contraintes par des variables telles l'âge, le niveau d'expertise et/ou la personnalité des participants, les tâches proposées, les modalités de mise en œuvre et le résultat attendu. Ce premier corpus vidéo a un caractère très hétéroclite puisqu'il est composé d'interactions avec des élèves différents, dans des niveaux variés (5ème, 4ème, 3ème), ainsi que des classes différentes. Chaque situation filmée n'est pas nécessairement reproduite avec plusieurs dyades ou petits groupes, certaines sont donc uniques. Cette première phase peut être qualifiée de type ethnographique. Cette première étape de ma recherche, qui a consisté à

explorer de manière relativement aléatoire des élèves en situation d'interaction orale, a été motivée par l'absence quasi-totale d'information sur la nature des interactions entre pairs en classe de langue en collège. Cette démarche trouve son fondement dans les principes de la théorie ancrée (Strauss & Corbin, 1990) qui impliquent d'orienter la recherche non pas à partir d'hypothèses prédéterminées mais à la lumière des données issues du terrain, sans *a priori*. Pourtant, si l'idée était d'observer le maximum de situations, cela n'équivaut pas à de l'observation passive. En effet, ma situation d'enseignante dans la classe faisait de moi un acteur des situations. Mon rôle était donc double, celui de l'enseignant qui prépare les tâches et celui de chercheur qui observe et analyse des situations qu'il a lui-même créées. Baudé indique que les questions d'accessibilité au terrain motivent régulièrement les recherches de proximité en termes d'appartenance à une communauté :

> « Les enquêtes chez les 'proches' du chercheur, lorsque celui-ci exploite ses propres réseaux pour un travail d'enquête, facilitent les prises de contact et l'accès au terrain, tout en posant souvent des problèmes d'indistinction entre les relations dictées par l'enquête et les relations personnelles. » (Baudé, 2006, p. 53)

On imagine qu'observer ses propres pratiques facilite la tâche mais peut également générer des biais. Aussi l'approche qui a été la mienne durant les deux premières années de la recherche mérite d'être questionnée et cela afin de déterminer les impacts et les enjeux de cette double position d'enseignant-chercheur[50] qui présente des avantages mais également des limites.

1.1.1. Etre chercheur-acteur : les avantages

Le premier intérêt est l'accès aux classes, car il est souvent très compliqué d'entrer dans des classes. Plusieurs raisons expliquent cette difficulté : tout d'abord, les enseignants sont contraints par des programmes qui leur imposent un rythme assez soutenu de progression dans les apprentissages linguistiques. Accueillir un observateur avec une caméra dans la classe nécessite un certain nombre d'aménagements qui vont des contraintes légales, telles que l'obtention d'autorisations, à une organisation à la fois spatiale et temporelle qui modifient et perturbent toujours un peu la routine mise en place. Outre ces questions, la gestion de la classe est une dimension majeure à prendre en compte. En effet, le fonctionnement de la relation pédagogique et l'engagement des élèves dans les apprentissages proposés reposent souvent sur un équilibre fragile qui est facilement menacé. L'effectif des

[50] Le terme d'enseignant-chercheur ne fait pas ici référence au statut universitaire mais au double rôle qui est créé par la situation.

cours de langue n'est pas aménagé en France, contrairement aux cours qui donnent lieu à des manipulations à caractère parfois dangereux comme les SVT[51] ou les sciences physiques. Ainsi, en région parisienne, il est commun que les classes soient composées de 28 à 31 élèves, ce qui implique une gestion peu aisée de toutes les individualités. Les années collège voient également éclore des adolescents qui peuvent vivre une période compliquée, d'où des relations parfois tendues dans les classes. Les professeurs savent qu'ils peuvent être mis en difficulté et craignent le jugement de leurs pairs, même si celui-ci est davantage imaginé que réel. Tous ces facteurs ne contribuent pas à la sérénité qui serait nécessaire pour accueillir un chercheur et rendent donc problématique l'observation des classes.

Le second avantage est l'accès à un certain nombre d'informations. Préparer les cours, les tâches, leur mise en œuvre, être en contact régulier avec les élèves permet d'avoir une connaissance de tous les éléments qui entrent en interaction. L'observation de classe en tant que membre extérieur, si elle est un meilleur garant d'une certaine objectivité, ne permet pas généralement d'avoir une connaissance fine des constituants de la situation. Comme la recherche menée lors des phases suivantes le montrera, il n'est pas toujours aisé d'avoir accès aux choix qui ont présidé à la conception et à la mise en œuvre de la tâche, aux objectifs de l'enseignant, aux hypothèses qu'il a pu former sur les productions attendues des élèves et sur l'évaluation, même informelle, qu'il peut faire. Ainsi la connaissance et la compréhension du contexte viennent éclairer avantageusement les analyses.

Enfin, être le maître d'œuvre et le chercheur permet de construire des tâches qui tiennent compte des réussites et des erreurs commises lors des situations précédentes. L'enseignant-chercheur bénéficie d'un auto-apprentissage de compétences pédagogiques qui oriente ou éclaire également les questions étudiées lors des analyses du corpus.

1.1.2. Etre chercheur-acteur : Les limites

La première difficulté rencontrée est d'ordre matériel. La gestion d'un cours de 50 minutes repose sur une organisation précise afin d'optimiser le temps de travail et de présence des élèves. Or gérer à la fois la caméra et une trentaine d'adolescents relève parfois d'un exercice périlleux. Outre les incidents techniques comme l'oubli ou le mauvais démarrage de la fonction enregistrement de la caméra, les incidents techniques dus à l'usure prématurée des piles ou encore les pannes de matériel, la gestion d'une séance filmée peut interférer sur le déroulement du cours. Quand l'enseignant installe la caméra et le micro devant des élèves, cela nécessite toujours une petite organisation qui occupe du temps et laisse les autres élèves

[51] SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

désœuvrés quelques minutes[52]. Or la recherche se veut le moins intrusive possible et toute perturbation qui vient contrarier quelque peu le naturel de la situation peut être considérée comme négative.

Le second inconvénient relève de l'influence exercée sur la situation par le chercheur et de l'objectivité de son regard. De nombreuses études ont montré à quel point le statut, la posture et l'attitude de l'observateur pouvaient influer sur les réponses (au sens large du terme) des participants. On pense notamment aux analyses critiques relevées par Sprague (2005) qui montrent comment les enquêteurs peuvent influencer les réponses des femmes interrogées dans le cadre d'études féministes. L'interaction entre le chercheur et le terrain de la recherche (terrain est ici entendu au sens large du terme, c'est dire qu'il inclut les participants, les activités, etc.) relève de ce que la littérature a nommé le « paradoxe de l'observateur », notion développée par Labov : « *To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed* » (Labov, 1973, p. 113). L'idée est que le chercheur, par sa présence, peut influencer, voire annihiler, les phénomènes qu'il souhaite observer chez les locuteurs (Pooley, 1996), alors même que la constitution du corpus doit permettre de révéler le discours, tout en ne le contraignant pas. Par exemple, connaître ses élèves peut créer des *a priori* (on considère que tel élève sait faire ou que tel autre risque d'avoir des difficultés). Or, en modifiant le dispositif de travail dans la classe, en favorisant l'autonomie des élèves, leur engagement peut changer. Dans le choix des partenaires que l'on va filmer, il vaut donc mieux partir de données plus objectives que la simple représentation que l'enseignant peut se former des attitudes ou orientations des élèves.

Cette phase de la recherche ne sera pas exploitée in extenso dans cette thèse mais elle a constitué un préalable indispensable pour comprendre les processus observables dans les interactions orales entre pairs et pour envisager l'élaboration de nouveaux protocoles. Les limites et les contraintes développées ci-dessus m'ont donc conduite à faire évoluer ma pratique de chercheur pour prendre le recul nécessaire à une étude plus objective des processus à l'œuvre.

[52] Il n'est pas toujours possible d'installer le matériel avant le cours car les séances s'enchainent, parfois dans des salles différentes qui ne sont pas libres avant le cours.

1.2. Les phases 2 & 3 de la recherche

Lors de ces deux dernières phases, mon positionnement a évolué afin de prendre davantage de recul, cette distanciation étant le corollaire de toute recherche-action. Ainsi, j'ai fait le choix de ne plus être partie prenante dans les phases d'enseignement et d'aller observer les interactions orales dans les classes de collègues qui ont bien voulu m'accueillir. La **phase 2**, qui s'est déroulée sur une année scolaire, est plus expérimentale et resserre les données sur un niveau de classe, à savoir la classe de 3ème[53]. Elle se concentre sur un nombre réduit de participants (2 élèves-repère) dont la production a été étudiée de manière longitudinale avec différents partenaires pour observer les variations et le développement de leur compétence interactionnelle. Lors de cette phase, mon intervention s'est limitée, pour les élèves, à me présenter et à obtenir leur autorisation (et celle de leurs parents) pour venir les filmer en début et en fin d'année ainsi que lors d'activités d'entrainement spécifiques. Du côté de l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe, ma présence a été beaucoup plus marquée puisque je travaillais régulièrement avec elle pour préparer les tâches et les activités de formation qui devaient permettre aux élèves de développer des compétences d'interaction. Autrement dit, mon intervention a relevé du conseil et de l'ingénierie pédagogique. Cette phase a constitué en quelque sorte un protocole pilote pour la suite de la recherche-action.

Enfin la phase 3, présentée dans la suite de ce chapitre et analysée en détail dans la partie 4 (Résultats), visait à la fois à recueillir des données selon un protocole très rigoureux pour les rendre comparables et à élargir le nombre d'élèves qui forment le panel. Outre les interactions entre pairs, une dernière partie a été ajoutée à l'étude : il s'agit d'interactions élève/professeur. Ces échanges doivent permettre de comparer les productions des apprenants avec celles qu'ils peuvent avoir avec un pair. L'objectif est de documenter le protocole d'évaluation que la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) souhaite mettre en place pour mesurer l'acquisition des compétences d'interaction orale des élèves de 3ème en France. Cette partie de la recherche s'inscrit dans un projet financé par la DEPP, porté par la Pr Claire Tardieu et moi-même et intitulé projet ÉvaluÉ[54]. Elle s'inscrit dans la dimension didactique de la recherche. Tout enseignement/apprentissage donne lieu à une évaluation pour mesurer les acquis. L'objectif ici est d'apprécier les développements

[53] La classe de 3ème a cet avantage d'être exactement à mi-parcours du cursus du secondaire en France : il y a 3 ans au collège avant et 3 ans au lycée après.
[54] ÉvaluÉ pour Évaluation des Élèves. Projet qui a bénéficié d'un financement par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance dans le cadre d'un partenariat à l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3. Le chapitre 8 de cette thèse traite de cette recherche.

potentiels des élèves qui bénéficiaient d'une formation spécifique à la compétence d'interaction.

Cette phase a vu mon positionnement de chercheur évoluer : j'ai été la conceptrice des tâches, j'ai géré avec des collègues le recueil des données et j'ai à nouveau proposé des actions de formation à destination des élèves.

Ces considérations qui visaient à clarifier le positionnement du chercheur dans le cycle recherche-action m'amènent à proposer le schéma suivant qui reprend les éléments traités ci-dessus :

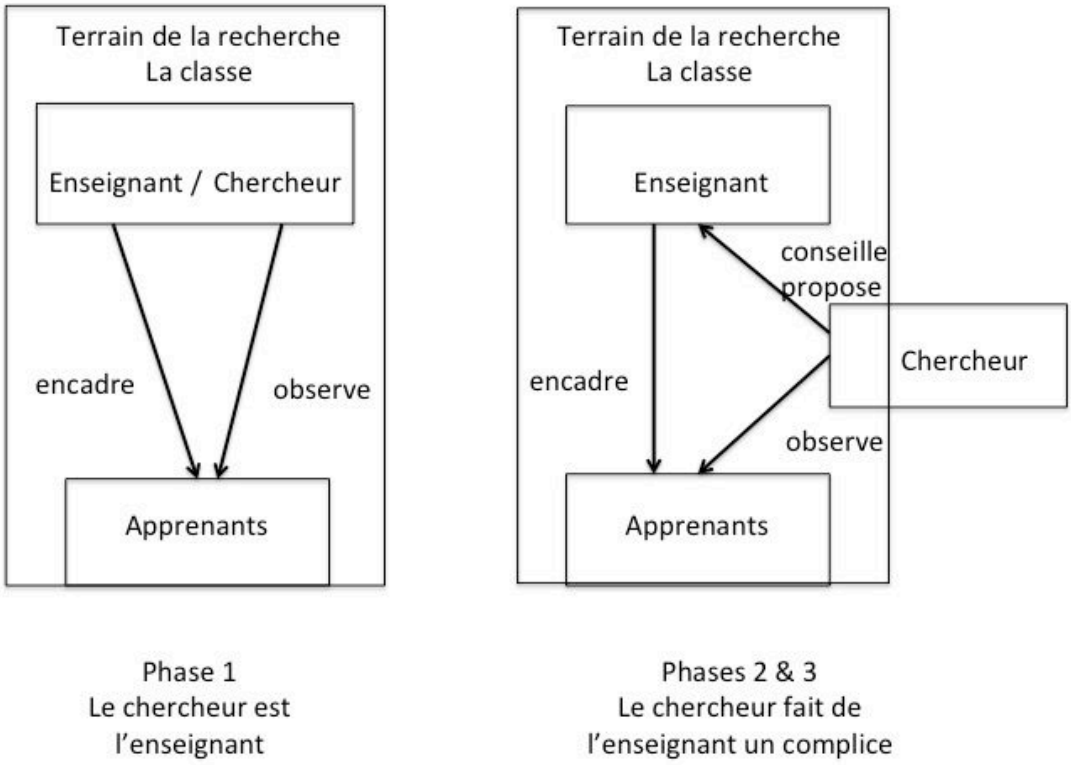


Figure 4 - Positionnements du chercheur pour deux formats de recherche-action en milieu institutionnel

On voit dans les phases 2 & 3 de la recherche que j'ai pris du recul avec les actions menées sur le terrain, de manière à respecter une certaine neutralité propice à l'émergence d'un discours spontané chez les élèves et à des analyses plus objectives.

II/ Le terrain de la recherche

Il est maintenant primordial de bien caractériser le terrain de la recherche afin que les choix effectués, les analyses et les résultats proposés soient entendus en fonction du contexte spécifique auxquels ils s'appliquent. On ne saurait effectivement comparer des productions d'apprenants adolescents en milieu institutionnel dans leur pays d'origine à des apprenants

adultes en situation d'immigration dans un pays d'accueil. Les éléments développés ci-après viseront donc à spécifier le terrain et le contexte de la recherche.

> « Toute recherche sociodidactique commence par étudier la spécificité du terrain où elle s'inscrit, avant de chercher à mettre au jour des corrélations parfois généralisables ou transférables entre les divers paramètres qui la composent. » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 66)

Comme cela a été évoqué dans les chapitres précédents, la recherche en A-AL2 porte très majoritairement sur des terrains où les apprenants se trouvent en immersion linguistique (en situation d'immigration par exemple) et beaucoup plus rarement en milieu endolingue institutionnel dans lequel l'apprentissage est encadré sous forme de programme (ou curriculum). Dans ce dernier cas, les pratiques sont contraintes par des textes officiels en vigueur qui seront présentés ci-dessous. Par ailleurs, la recherche en milieu scolaire auprès de mineurs impose des contraintes éthiques spécifiques dont il faut également tenir compte.

2.1. Le cadrage institutionnel - Un cadrage à trois niveaux

Le terrain institutionnel qui est le nôtre pour cette recherche se caractérise par un cadrage fort dont ni l'objet de la recherche, ni le chercheur ne peuvent s'affranchir. En effet, le milieu scolaire public impose un certain nombre de contraintes qui relèvent de choix nationaux voire supranationaux. La présentation du cadrage spécifique à l'apprentissage d'une L2 au collège doit permettre de prendre la mesure des possibilités et des difficultés en termes d'actions pédagogiques. A l'inverse, tout cadrage ayant ses limites, certaines données issues du terrain viendront éclairer une réalité qui n'apparaît pas dans les préconisations officielles.

2.1.1. Un cadrage macro-institutionnel franco-européen

L'enseignement des langues vivantes relève, en France, de politiques éducatives décidées par le Ministère de l'Education Nationale qui publie des programmes régulièrement repensés et remodelés. Les enseignants-fonctionnaires sont tenus d'appliquer ces programmes et sont inspectés dans leur classe, une manière pour l'institution de garantir la conformité des pratiques et des contenus enseignés. Entre 2011 et 2015, les programmes en vigueur en classe de 3ème datent de 2006[55] et sont adossés au CECRL (2001). L'approche adoptée est dite

[55] Rentrée 2006, BO spécial N°6 du 25 août 2005

« actionnelle », c'est-à-dire que l'apprenant est considéré comme un acteur social qui doit réaliser des tâches (le chapitre 6 sur les tâches traitera en détail cette question). Les textes en vigueur préconisent l'entrainement et l'évaluation de cinq activités langagières : la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite ainsi que l'interaction orale. Les compétences propres à chacune de ces activités langagières sont développées dans les programmes de façon assez détaillée et prescriptive. Autrement dit, les tâches qui ont été proposées aux élèves dans le cadre des observations et des expérimentations menées dans cette recherche veillent toutes à respecter la philosophie de l'enseignement-apprentissage des langues imposée par le contexte institutionnel français qui interprète le CECRL à sa manière. En effet, chaque pays envisage les priorités et les critères de réussite selon ses objectifs de formation, ses habitudes culturelles ou ses contraintes territoriales. On pense notamment aux choix du nombre d'heures de LV enseignées, aux possibilités pour les apprenants d'avoir accès à la langue étudiée[56] hors de la classe ou encore aux interprétations culturelles de qu'est un niveau de langue. Tardieu (2010) montre dans son article « *Votre B1 est-il mon B1 ?* » que les pratiques d'évaluation et les résultats obtenus ne sont pas du tout harmonisées en Europe et ce, malgré la référence à un outil commun, le CECRL (2001).

Ce cadrage fixe également le nombre d'heures d'étude de la langue pour chaque élève : depuis 2002, l'enseignement d'une langue vivante est obligatoire à l'école primaire à raison d'1h30 par semaine, soit 54h par an. Dans les faits, l'apprentissage d'une L2 n'est pas toujours proposé à tous les élèves. Dans l'étude CEDRE[57] de 2016, les élèves ont indiqué avoir, pour 82,4% d'entre eux, étudié l'anglais au CM2, 70,6% au CM1, 56,2% au CE2, 37,7% au CE1 et 18,4% au CP, alors même que l'enseignement d'une L2 est obligatoire. Même si ces résultats sont obtenus à partir d'informations déclaratives, il n'en reste pas moins que l'apprentissage de la L2 en primaire ne semble pas encore être une réalité pour tous.

Au collège, les élèves étudient l'anglais (lorsque c'est leur première langue vivante étrangère) 4h par semaine en 6ème, soit 144h par an et 3h par semaine en 5ème, 4ème & 3ème soit 108h par an[58]. En fin de collège, un élève français devrait donc avoir assisté à 468h de cours d'anglais. L'ensemble des séances proposées devra permettre de faire travailler les apprenants sur les cinq activités langagières, ce qui laisse théoriquement 1/5 du temps pour l'interaction

[56] Contrairement à la France, certains pays ne doublent pas les films et les séries télévisées ce qui augmente considérable le temps d'exposition à la langue.
[57] Evaluation nationale CEDRE (Cycle d'évaluation disciplinaires réalisées sur échantillon). Le protocole prévoir un questionnaire de contexte qui recueille un certain nombre de donnée sur les élèves interrogés.
[58] Ces chiffres sont valables pour le corpus qui nous occupe, à savoir avant la réforme de 2016.

orale. L'enjeu de la didactique est donc de trouver les moyens de faire progresser les élèves avec si peu d'entrainement. On vise le niveau A2+/B1 du CECRL (2001, p. 27) en fin de 3ème. Les quelques données[59] suivantes permettront de caractériser le collège et les élèves de collège en 2014-2015, année pendant laquelle les données de la phase 3 ont été recueillies. A la rentrée 2014, il y avait en France[60] :

- 5279 collèges publics qui accueillent 78,5% du total des élèves de collège (les autres élèves sont dans des établissements privés).
- 79 collèges classés en Réseau Réussite Scolaire à la rentrée 2014 dans l'Académie de Versailles (académie de recueil du corpus) soit 41 144 élèves.
- 2 605 850 élèves au collège (à titre de comparaison, il y avait 1 355 731 en lycée général et technologique)
- 107 477 classes[61] dont 32 333 classes de 3ème, niveau qui sera le terrain privilégié du recueil des données et d'étude.

Cette recherche s'attache donc à une problématique qui concerne un nombre très élevé d'apprenants.

2.1.2. Un cadrage meso-institutionnel

La phase 3 de la recherche a intégré le projet ÉvaluÉ. Ce sont donc d'autres contraintes imposées par le format d'évaluation envisagé par la DEPP qui doivent être prises en compte pour définir le cadrage qui a été celui de la recherche. L'objectif de la DEPP est de pouvoir documenter les acquis des élèves en France en fin de CM2 et en fin de 3ème. Le protocole d'évaluation doit notamment être duplicable dans n'importe classe en France et être pris en charge par tous les enseignants.

Il faut rappeler ici que le niveau de maitrise de la CIO des élèves français n'est que très peu documenté puisqu'aucune étude empirique n'a encore vu le jour dans le pays. Si les programmes retiennent l'interaction orale comme activité langagière à laquelle il faut entrainer les apprenants, peu d'éléments viennent préciser les critères qui définissent le niveau attendu. Le chapitre 5 du CECRL (2001) propose un inventaire des composantes de chacune des compétences. Mais il s'avère que l'exploitation des descripteurs reste difficile pour établir les niveaux de performance. L'étude internationale PISA n'évalue pas le niveau des élèves en

---

[59] Source : Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2015, Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance. www.education.gouv.fr/statistiques/rers

[60] Champ : France métropolitaine + DOM y compris Mayotte

[61] Le terme « classe » est utilisé pour dénommer et dénombrer les structures pédagogiques dans lesquelles sont inscrits les élèves pour suivre les enseignements de tronc commun définis dans les programmes.

langue étrangère et la DEPP, qui se charge des évaluations au niveau national dans le primaire et le secondaire, n'a pas encore introduit d'épreuves pour l'activité langagière d'interaction orale. Seules la compréhension orale et écrite ainsi que la production écrite sont évaluées depuis 2004 dans le cadre du programme CEDRE (Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillon) qui se déroule tous les 6 ans pour l'anglais. Depuis 2013, les élèves candidats au baccalauréat général ont une épreuve d'expression orale en continu suivie d'une interaction orale avec le professeur évaluateur mais aucune étude, à ma connaissance, n'a encore été publiée sur l'analyse des procédures et des types de discours mis en œuvre.

2.1.3. Un cadrage micro-institutionnel

La partie 1 a été l'occasion de caractériser les spécificités des interactions entre pairs, les éléments ci-dessous permettront donc simplement de décrire le terrain qu'est la classe de langue vivante en France. Mais avant de rentrer dans la classe, on rappellera que l'affectation des élèves dans les collèges en France dépend d'une carte scolaire qui essaie de promouvoir la mixité sociale. Pourtant, dans l'académie de Versailles (dans laquelle se déroule la recherche) 17,4% des collèges sont classés Réseaux de la Réussite Scolaire (RRS) car ces mesures ne permettent pas toujours de répartir la population scolaire hors des zones d'habitation. On gardera à l'esprit que les difficultés sociales ont un impact sur les apprentissages des élèves.

A la rentrée 2014, on comptait 24,6 élèves par classe dans les collèges publics et 25,1 élèves en moyenne[62] en classe de 3ème. Les classes dans lesquelles j'ai effectué ma recherche avaient toutes un effectif de 30 élèves. Cela suppose pour le chercheur de faire des choix, la prise en compte de tous les élèves n'étant pas possible. Les résultats du questionnaire soumis aux 4038 élèves qui ont participé à l'évaluation CEDRE 2016 indiquent que 36,9% d'entre eux ont souvent ou très souvent l'occasion d'être en contact avec la langue anglaise lors de voyages à l'étranger tandis que 32,1% n'ont que parfois des contacts et 31% jamais. Autrement dit, les séances de langues sont la seule occasion pour ces élèves qui ne voyagent pas de pratiquer l'anglais.

Ce rapide panorama du terrain institutionnel sur lequel ont été menées les études et les expérimentations, doit permettre de retenir que cette recherche s'inscrit dans le système scolaire français et que celui-ci est fondamentalement différent de bien d'autres systèmes.

[62] Nombre moyen d'élèves par classe : C'est le rapport du nombre d'élèves sur le nombre de classes. Sont comptés tous les élèves de l'établissement, quelle que soit la formation suivie.

Ainsi les tâches et activités proposées aux élèves devaient absolument respecter le cadre imposé par les textes officiels et s'adapter aux contraintes liées au milieu éducatif.

Un autre type de cadrage va maintenant être abordé, il s'agit de la dimension éthique de la recherche.

2.2. Le cadrage éthique : Principes éthiques pour la recherche en milieu institutionnel fermé auprès de mineurs

La recherche porte intrinsèquement en elle une valeur qui lui donne toute sa légitimité, je veux parler de l'éthique. Lorsque l'on évoque le monde de la recherche, l'une des premières images qui vient à l'esprit est le scientifique en blouse blanche en train de manipuler des pipettes dans un laboratoire. Associée à l'éthique, cette image fera émerger des concepts tels que le respect de la vie humaine mais également des questions de société régulièrement débattues dans les médias, comme la recherche sur les embryons, sur la culture de cellules, sur les médicaments, sur des protocoles de soins et bien d'autres encore. La recherche en Sciences Humaines et Sociales est moins spontanément convoquée lorsqu'on aborde les questions d'éthique et pourtant, ces dernières tiennent une place essentielle pour garantir la recevabilité et la validité des résultats.

D'une manière générale, la recherche trouve sa légitimité et sa raison d'être dans la volonté de comprendre des phénomènes, d'approfondir des connaissances, de résoudre des problèmes, autant de raisons qui ont une résonnance positive puisque le but est d'améliorer la société et la vie des hommes. Pour autant, tout chercheur doit s'interroger sur la dimension éthique de son travail et garder à l'esprit que l'avancement de la recherche n'a pas préséance sur toute autre considération. Le Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture (dorénavant FQRSC) a publié une définition de l'éthique et de l'intégrité scientifique :

> « [Ce] sont des éléments intrinsèques des activités de recherche. À ce titre, l'éthique ne doit pas être perçue comme une contrainte, mais plutôt comme un éclairage dynamique visant à guider et à soutenir l'exercice responsable du jugement professionnel et ainsi à favoriser la qualité de la recherche.
> L'éthique se définit comme une démarche rigoureuse de réflexion sur l'action humaine, ayant pour but de susciter une interrogation sur la finalité des gestes, sur les raisons et les valeurs qui en motivent les choix et sur leurs conséquences prévisibles, de manière à orienter des décisions qui soient respectueuses de la dignité humaine[63]. En d'autres termes, l'éthique permet d'évaluer les décisions par rapport aux valeurs sous-jacentes à tout projet de recherche.

[63] *BOURGEAULT, GUY et CARON, LORRAINE (2000), «Éthique: Méthodes et interventions - De quoi parle-t-on?» in Méthodes et intervention en éthique appliquée, St-Laurent, éditions Fides*

> Ainsi, dans sa pratique quotidienne, tout chercheur devrait pouvoir s'adonner à une telle réflexion. Ce genre de questionnement fait partie de la démarche et doit faciliter la prise de décision. » (2000 in Orientations du fonds en matière d'éthique de la recherche sociale, 2002 : 11)

La signature de quelques formulaires de consentement par les participants ne saurait donc être la condition unique de prise en compte d'une dimension éthique. L'histoire a montré de nombreux dérapages dont les participants ont été les victimes. On peut notamment citer ici l'expérience bien connue dite « de Milgram » qui visait à mesurer le niveau d'obéissance des participants aux ordres d'une personne représentant une autorité[64]. Au-delà de l'intérêt des résultats qu'elle a produit, cette expérience pose une véritable question d'éthique : quel cas a-t-il était fait de la santé psychique des « cobayes » qui, une fois rentrés chez eux, se sont trouvés confrontés à l'horreur de leur comportement lorsqu'ils ont cru infliger des décharges électriques insoutenables à un apprenant défaillant ?

Cet exemple illustre bien, à mon sens, la question de l'éthique qui doit se poser dans toute recherche menée en sciences humaines et sociales y compris celle qui semblerait la plus anodine. Le Comité Consultatif National d'Ethique a rendu un rapport en 1993 intitulé « Avis sur l'éthique de la recherche dans les sciences du comportement humain »[65] qui indique que :

> « toute investigation expérimentale sur l'être humain, qu'elle soit en vue du développement des connaissances bio-médicales, ou en vue du développement des connaissances comportementales, doit se faire selon une démarche scientifique irréprochable, dans le respect de la liberté d'action des personnes, de leur sécurité, du principe de justice ; et que le consentement libre, éclairé et exprès des personnes qui se prêtent à la recherche ne décharge pas les chercheurs de leur responsabilité morale et scientifique. » (1993, p.1)

La recherche dont il est ici question porte sur des interactions orales entre des élèves d'une quinzaine d'années en classe de langue. Cela soulève un certain nombre de questions afin de garantir une éthique indispensable à la protection de ces mineurs en milieu institutionnel fermé. L'éthique implique donc la prise en compte des participants. Dans une recherche en milieu scolaire avec des adolescents, il faut être attentif à leur sensibilité juvénile

---

[64] Expérience réalisée entre 1960 et 1963 par le psychologue américain Stanley Milgram : Lors de cette expérience, les « cobayes » étaient placés aux commandes de manettes qui permettaient d'infliger des décharges électriques à un apprenant qui devait mémoriser des données et les restituer. En cas d'échec, ce dernier recevait des décharges de plus en plus fortes. L'apprenant en question n'était autre qu'un acteur qui devait simuler sa douleur puisque les électrodes qui étaient posées sur son corps n'étaient, en fait, pas reliées au courant électrique. Mais le « cobaye » ignorait ce fait et se trouvait placé rapidement en situation de bourreau qui infligeait de terribles sévices à un inconnu. Un scientifique en blouse blanche (symbole d'autorité) intervenait dès que le « cobaye » faisait mine de refuser de délivrer une décharge électrique. L'objectif de l'expérimentation était ainsi de mesurer le degré d'obéissance des « cobayes » pour, selon les chercheurs, comprendre comment des atrocités telles que les faits de tortures sont possibles en situation de guerre notamment.

[65] Rapport n°38 – 14 octobre 1993 - http://www.ccneethique.fr/sites/default/files/publications/avis038.pdf

et au fait que nous sommes des enseignants et des chercheurs et non des psychologues. Placer des jeunes face à une caméra pour s'exprimer en anglais peut être déstabilisant voire traumatisant. Dans le corpus de phase 2, après la première séance de tournage, une élève a indiqué qu'elle ne souhaitait plus participer au projet car l'idée d'être filmée la perturbait trop. Les élèves viennent en classe pour apprendre et non pour être déstabilisé par des activités de recherche, ils doivent donc être en droit de se retirer.

J'ai donc pris appui sur plusieurs textes et codes publiés en France ou à l'étranger pour élaborer une liste de principes éthiques adaptés à la recherche auprès de mineurs en milieu institutionnel fermé. Les éléments de cette charte ont été communiqués aux enseignants qui avaient pour mission de solliciter les élèves pour qu'ils participent au projet de phase 2 & 3.

2.2.1- Ethique pour la collecte des données

La collecte des données implique pour le chercheur de se déplacer sur le terrain de recherche et dans le cas qui nous occupe, dans des collèges de l'enseignement secondaire. Les principes éthiques pour le recueil des données impliquent plusieurs dimensions détaillées ici :

A) Le respect des personnes

Il s'agit de reconnaître *la valeur intrinsèque des êtres humains* (FQRSC[66], 2002), de respecter la spécificité des personnes et en particulier des personnes en situation de fragilité, telles que les mineurs dans le cas qui nous occupe (les personnes âgées, les personnes déficientes, les détenus sont d'autres catégories de personnes en situation de fragilité). Le collège est considéré comme un milieu institutionnel fermé, ce qui place les élèves dans une situation de dépendance et ce d'autant plus qu'ils sont mineurs. Ils sont en effet soumis à l'autorité de l'équipe pédagogique qui participe par ailleurs à l'évaluation de leurs compétences. Il est indispensable de reconnaître leur capacité de jugement et ne pas prétendre que tous devraient automatiquement participer au projet. Le chercheur et/ou le professeur peuvent solliciter un élève mais ne peuvent présumer de sa volonté de participer à une recherche dont il/elle serait l'objet.

B) Le consentement des participants

Dans le cadre d'une recherche en sciences humaines et sociales, l'obtention du consentement des participants doit être :

---

[66] Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.

- **Un consentement libre** c'est-à-dire que celui-ci doit être donné volontairement sans pression et sans crainte d'être désavantagé en cas de refus. Dans le cas de la participation à des expérimentations et des enregistrements vidéo dans le cadre scolaire, l'élève ne doit pas craindre qu'un refus pourrait le placer en situation de faiblesse vis-à-vis de l'équipe pédagogique ou des autres élèves. Il ne faut pas que cela puisse lui être défavorable, notamment lors des activités ultérieures menées en classe ou dans l'évaluation et la notation de son travail scolaire.

- Un consentement éclairé : Cela implique que toutes les informations pertinentes liées au projet doivent être expliquées aux participants afin qu'ils puissent prendre une décision éclairée. Dans le corpus dont il est question ici (phase 3), il s'agit d'enregistrements *d'activités provoquées* (par le chercheur) qui se déroulent en classe ou à proximité de la classe sous le contrôle du professeur. Cette situation a, selon Baudé, le mérite d'être assez transparente aux yeux de l'élève qui peut, à défaut de maitriser les enjeux, bien identifier le chercheur :

> « Cette situation combine à la fois les caractéristiques d'enregistrements selon un protocole expérimental (qui est de la responsabilité du chercheur) et les caractéristiques du contexte ordinaire en milieu écologique ; elle offre donc un double cadre contrôlable par le chercheur. Cette intervention explicite du chercheur (dont le rôle peut être clairement identifié par les participants) facilite les conditions d'obtention d'un consentement éclairé. » (2006, p. 50)

Ainsi, après s'être présenté en tant que chercheur auprès des participants, il est primordial d'expliquer la nature du projet, ce que la recherche implique en termes d'investissement personnel, pourquoi certains élèves seront choisis, ce que seront les tâches à réaliser, ce que deviendront les données et de garantir l'anonymat. Afin de s'assurer que l'information est bien comprise, il faut laisser l'occasion aux élèves de poser des questions et de leur accorder un temps de réflexion. Celui-ci est d'ailleurs automatique puisqu'une recherche auprès de mineurs implique un accord signé par les responsables légaux. On notera que dans le corpus de phases 2 & 3, l'accord des élèves et des parents a été sollicité. Mais puisque nous nous adressions à des adolescents et non pas à des enfants, la signature d'un seul responsable légal a été exigée afin de limiter les situations parfois un peu compliquées dans certaines familles dans lesquelles les parents sont séparés. L'accord des élèves a été sollicité verbalement avant chaque tournage.

Entre 2011 et 2015, lorsque le corpus a été recueilli, il a été nécessaire de produire des documents de demande d'autorisation[67] à soumettre aux familles des élèves. Depuis février 2017, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche met à disposition de la communauté, sur le site Eduscol[68], une boite à outil dans laquelle on trouvera des exemples de fiches d'autorisation pour le recueil de données audio ou vidéo dans des établissements scolaires, publiées sous licence Creative Commons. On notera que la fiche à destination des mineurs comprend également une rubrique à compléter par l'élève dans lequel il/elle indique que le projet lui a été expliqué et qu'il/elle a compris à quoi étaient destinés les enregistrements. Ainsi, le maximum de garanties est pris pour considérer que le consentement est éclairé.

- **Un consentement continu** : le consentement doit être maintenu tout au long du projet de recherche autrement dit, les participants doivent avoir la possibilité d'accéder aux données et modifier leur consentement. Le nom et l'adresse du/des chercheurs a été communiqué à la direction de l'établissement scolaire, aux enseignants, aux participants ainsi qu'à leurs parents. Si le projet est amené à être modifié, notamment la destination des données recueillies, les participants doivent en être informés et un nouveau consentement éventuellement obtenu.

C) La préoccupation pour le bien-être des personnes

C.1- Evaluation des risques

L'Enoncé de Politique des Trois Conseils[69] (EPCT, 2010) intitulé *Ethique de la recherche avec des êtres humains* (2010) stipule que « le bien-être d'une personne renvoie à la qualité dont jouie une personne dans tous les aspects de sa vie ». Si la recherche ne contribue pas au bien-être des participants, il faut au moins qu'elle ne le réduise pas. Ainsi, il est important de prendre des mesures de gestion et d'atténuation des risques. Pour cela il est indispensable de les évaluer au préalable, de s'enquérir des bonnes pratiques qui ont cours dans le milieu et de s'inspirer d'autres recherches.

---

[67] Je remercie ici Céline Horgues (MCF) et Sylwia Shauer (MCF) qui ont eu la gentillesse de me communiquer le formulaire d'autorisation qu'elles avaient utilisé pour leur projet de recherche SITAF à la Sorbonne Nouvelle. J'ai pu m'appuyer sur ce document pour produire un formulaire adapté aux élèves de collèges.

[68] http://eduscol.education.fr/internet-responsable/ressources/boite-a-outils.html

[69] Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada : Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, décembre 2010.

Les risques liés à mon projet d'étude dans la classe de langue ont été évalués et les principes suivants ont prévalu afin de limiter au maximum les éventuels effets négatifs :

- la recherche ne doit pas gêner la progression normale des enseignements et être un frein à l'apprentissage. Autrement dit, les interventions ne doivent pas empiéter sur les activités régulières des cours et doivent respecter la programmation envisagée par l'enseignant. Par ailleurs, les expérimentations proposées doivent s'inscrire dans les programmes de l'Education Nationale et respecter l'approche préconisée par le CECRL (2001), texte sur lequel s'appuient les textes officiels en vigueur en France.

- le risque est relatif et est toujours fonction de la personne. En situation de recherche avec des adolescents qui sont des personnes fragiles, une attention toute particulière doit être accordée à leurs questionnements, leurs réactions et leurs réticences. Ces dernières ne doivent pas être sous-estimées et doivent faire l'objet d'une prise en compte attentive par le chercheur et l'enseignant. Ainsi lorsqu'un élève a pu exprimer une inquiétude à l'idée de se produire face à la caméra, une discussion a systématiquement été engagée pour lever toute appréhension (dans la mesure du possible). En situation de classe « normale » (corpus phase 1), lorsqu'un apprenant devait se produire devant la classe, situation parfois stressante et généralement peu appréciée d'un certain nombre d'élèves, et que l'ajout de la caméra rendait la situation trop stressante, il est arrivé que l'élève décide de ne pas participer, demande qui lui a systématiquement été accordée.

- Les risques sont encadrés par des textes de référence qu'il faut connaitre. Le Bulletin officiel du 24 juillet 2013 prévoit dans le *Référentiel professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation* qu'ils doivent :

- prendre en compte la diversité des élèves
- agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques

C.2- Un traitement des personnes juste et équitable

Par traitement juste, il faut entendre qu'il s'agit d'avoir le même respect et la même préoccupation pour chacune d'entre elle. Par traitement équitable, il faut entendre que l'on doit répartir les avantages et les inconvénients de la recherche entre les participants et ceux qui ne participeront pas. En effet dans le cadre de la constitution du corpus, certains élèves ont été choisis tandis que d'autres ont été écartés. Le choix des participants a été opéré de la manière la plus équitable possible et s'est basé sur des critères scientifiques uniquement. Comme nous le verrons plus loin dans le descriptif du corpus, seuls les résultats des tests linguistiques ont été pris en compte pour constituer un échantillon équilibré d'élèves dont les

compétences permettaient de réaliser les tâches proposées. Lorsqu'un doute existait ou qu'un choix devait être opéré entre deux élèves qui avaient un profil linguistique similaire, c'est leur enseignant qui a recommandé un participant plutôt qu'un autre pour garantir une diversité des profils communicationnels. Autrement dit, nous nous sommes attachés, avec les professeurs des classes, à sélectionner des adolescents volubiles ainsi que d'autres plus timides ou moins expansifs. Si certains élèves ont été écartés du projet, c'est à leur demande expresse.

Une autre règle d'équité concerne la répartition des bénéfices ou des effets négatifs possibles de la recherche lorsque le protocole implique un groupe test qui va expérimenter et, un groupe contrôle qui n'expérimentera pas les avantages ou les inconvénients potentiels qui sont envisagés dans le projet. Dans le cas qui nous occupe, l'expérimentation porte sur une approche pédagogique qui met l'accent sur le développement des compétences d'interaction orale entre pairs. Il s'agit de prendre pleinement conscience du fait que la recherche dont il est question s'inscrit totalement dans les programmes de l'Education Nationale et que rien n'a été « retiré » aux élèves qui ne bénéficiaient pas du protocole de formation. Le groupe contrôle a reçu un enseignement totalement habituel, en revanche, les groupes tests ont bénéficié de mesures pédagogiques qui mettaient l'accès sur des aspects moins connus des processus à l'œuvre dans le développement de la compétence d'interaction.

D) La réglementation

Les éléments ci-dessous sont les textes officiels et les principes de la CNIL :

L'image du mineur

L'image du mineur renvoie à toutes représentations photographiques, filmées ou dessinées permettant l'identification d'une personne âgée de moins de 18 ans.

a) Volet civil de la protection de l'image du mineur

Le droit à l'image se fonde sur le principe de respect de la vie privée reconnu à toute personne et en particulier au mineur (article 9 du Code civil). Le droit au respect de la vie privée implique la protection de la sphère privée du mineur. Cela signifie que toute diffusion d'une image sans le consentement des représentants légaux du mineur est une atteinte à son droit à la vie privée. Préalablement à la diffusion de l'image d'un mineur, le recueil d'une autorisation est la règle, comme pour toute personne. La spécificité dans le cas d'un mineur est que cette autorisation devra être demandée à ses représentants légaux : ses parents ou tuteur.

Dans le cadre scolaire, le droit à l'image des élèves mineurs est géré par leurs parents ou tuteur. Afin de prévenir tout contentieux, la prise de vue d'élèves doit donc être précédée

d'une demande d'autorisation écrite aux parents ou tuteur qui précise le cadre dans lequel l'image de leur enfant sera utilisée (lieu, durée, modalité de présentation, de diffusion, support).

b) Volet pénal de la protection de l'image du mineur

En vertu de l'article 227-23 du Code pénal, est réprimé « le fait, en vue de sa diffusion, de fixer, d'enregistrer ou de transmettre l'image ou la représentation d'un mineur lorsque cette image ou cette représentation présente un caractère pornographique »

Pour respecter ces différents principes, un dossier a été constitué et communiqué aux chefs d'établissements et aux enseignants concernés. Ce dossier comprend :

- Le projet de recherche qui reprend les objectifs, les noms des participants, les moyens déployés, les contraintes engendrées, la gestion des données recueillies et les règles d'éthique.
- Une demande d'autorisation d'accès à l'établissement et de contact avec les élèves pour toutes les personnes impliquées dans la recherche terrain, c'est-à-dire toutes les personnes qui participent au recueil des données.
- Un formulaire d'autorisation parentale (avec éventuellement l'autorisation du mineur) qui précise les objectifs du projet, les moyens déployés, les contraintes engendrées, la gestion des données recueillies (rappel des droits pour les participants) et les règles d'éthique (devoirs des chercheurs).

Les formulaires d'autorisations (cf. annexes 3.1) contiennent les informations suivantes (comme préconisé par le Guide des bonnes pratiques, (Baudé, 2006, p. 63) :

- l'objet de la recherche, l'identité, les coordonnées et le statut du/des chercheurs et intervenants sur le terrain
- les formats d'enregistrement (vidéo)
- les conditions de diffusion des données
- les contextes de diffusion

L'accord préalable des chefs d'établissements a été obtenu afin de mettre en place l'expérimentation. En effet, le protocole implique que quelques cours (au moins deux) soient dérangés afin de filmer les élèves. Les enseignants ont été rencontrés avant l'expérience afin que leur soient présentés l'objet de la recherche (les activités d'interaction orale en classe) et les modalités de passation. Le dossier mentionné plus haut leur a été remis.

Dans le cas des élèves, c'est le professeur qui dans un premier temps leur a soumis le projet puis une rencontre avec chaque classe a été organisée. La recherche a été présentée aux élèves et ils ont tous passé les tests écrits. Les implications de leur participation leur ont également été expliquées et ils ont eu la possibilité de poser toutes leurs questions. A l'issue de cette présentation, un formulaire d'autorisation pour l'enregistrement, l'exploitation, l'archivage et la diffusion à des fins scientifiques des séquences vidéo et audio réalisées leur a été distribué et a été signé par leurs parents puisque nous nous adressions à des mineurs. Cette démarche m'a conduit à ne pas inclure certains élèves dans le protocole puisque ceux-ci ou leur responsable légal ont indiqué ne pas souhaiter participer.

Les huit professeurs évaluateurs qui ont participé au protocole ÉvaluÉ ont également signé un formulaire d'autorisation pour l'enregistrement, l'exploitation, l'archivage et la diffusion à des fins scientifiques des séquences vidéo et audio réalisées. Enfin, les Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux d'anglais dont dépendent les établissements où s'est déroulée la recherche, ont été informés par courrier électronique du projet ÉvaluÉ.

2.2.2- Le traitement, le stockage et la diffusion des données

Pour le traitement, le stockage et la diffusion des données le chercheur doit également veiller au respect de la vie privée et de la confidentialité. En effet, les données recueillies ont vocation à être analysées, diffusées (selon le consentement obtenu) et conservées, il faut donc s'assurer que toutes les précautions sont prises pour respecter la vie privée des participants et leur anonymat.

> « Le comité a retenu deux principaux enjeux éthiques auxquels est confrontée la communauté scientifique, soit **le consentement** et **la confidentialité**. En effet, selon les personnes interrogées, le consentement libre et éclairé semblerait faire l'objet d'une interprétation plutôt souple dans certains milieux de la recherche sociale, d'où cette préoccupation en premier plan. La confidentialité des données et des résultats obtenus dans le cadre d'une recherche constitue la seconde préoccupation en importance. Malgré l'existence d'un nombre considérable de dispositions législatives et normatives encadrant le droit à la confidentialité et à la vie privée, balisant ainsi les activités de recherche se déroulant au Québec, des zones grises subsistent dans ces domaines. Les dispositions législatives et normatives ne peuvent prétendre à ce jour épuiser tous les cas de figures possibles. » (FQRSC, 2002 : 7)

La question du consentement a déjà été abordée plus haut, je me concentrerai donc sur le principe d'anonymat qui vise à protéger la vie privée des participants. Répondre à une nécessaire confidentialité implique un traitement spécifique des données qui doivent être protégées et anonymisées. La protection de l'identité et de l'image des personnes passe par une gestion rigoureuse des données numérisées telles que les films ou les questionnaires qui doivent être sécurisées. L'anonymat implique de supprimer les noms sur les questionnaires pour les remplacer par des codes de participants qui seront également utilisés pour nommer les fichiers vidéo et les transcriptions.

A) Transfert des vidéos sous format numérique

Les données collectées dans les deux premières phases de ma recherche n'ont pas vocation à être diffusées cependant, les mêmes principes de précaution que pour la phase 3 ont été appliqués au traitement de tous les fichiers vidéo. Ils sont décrits ci-dessous.

Les données recueillies, pour la phase 3 du corpus, se composent de 96 séquences filmées pour le pré-test[70], de 96 séquences filmées pour le post-test, et de 48 séquences filmées pour les interactions élève/professeur (Projet ÉvaluÉ). L'ensemble du corpus représente 18 heures d'interaction orale. Ces films ont été transférés sous format numérique et sauvegardés sur des disques durs externes. Une version est conservée sous le format original des films, tandis que les autres versions ont été converties sous des formats moins lourds afin de faciliter leur utilisation par l'équipe de recherche.

B) Codage des noms de fichiers et anonymisation des données

Les fichiers ont été codés afin que l'ensemble des données soit anonymisé. Chaque participant (élève et enseignant) s'est vu attribuer un code afin de préserver son anonymat. Ainsi toutes les références futures se feront grâce à ces codes. Les noms des fichiers de films tiennent compte de ces codes et s'adaptent en fonction de la place des participants. Ainsi lorsque qu'un participant apparaît à gauche sur l'écran, son code précède celui de son partenaire, qui lui apparaît à droite de l'écran (annexe 3.2).

Chaque fichier a été codé de la manière suivante :

- Le premier code S correspond à l'étape de recueil du corpus : S1 pour le recueil en septembre, S2 pour le recueil en mai des interactions entre pairs et S3 pour le recueil en mai des interactions élève/professeur

[70] Seules les 48 vidéos qui portent sur la tâche 1 ont été exploitées pour cette thèse

- Le second code P indique le numéro de la paire dans les binômes élève/élève : P1 à P24 puisqu'il y a 24 dyades
- Le troisième code désigne l'élève : les lettres A, B ou C rappellent le niveau évalué lors des pré-tests écrits. Les numéros vont de 1 à 16. Dans le nom du fichier, l'élève à gauche sur l'écran est désigné en premier et l'élève à droite sur l'écran apparaît en seconde position
- Le dernier code T indique le numéro de la tâche : T1 pour la tâche de déficit d'information et T2 pour la tâche d'accord. Lors des interactions élève/professeur, seule la tâche d'accord a été réalisée, il n'a donc pas été jugé utile d'ajouter un code.

Exemple de nom de fichier : S3-P5-**A01-C04**-T2

S3 = step 3

P5 = numéro de la paire

A01 = nom de l'élève à gauche sur l'écran

C04 = nom de l'élève à droite sur l'écran

T2 = Tâche 2

Les questionnaires de contexte ont également été anonymisés avec les mêmes codes afin de pouvoir croiser les informations recueillies avec l'étude des productions des élèves et des évaluations menées par les enseignants pour la partie de projet ÉvaluÉ. On notera cependant que, puisque les vidéos n'ont pas vocation à circuler, les prénoms que les élèves utilisent dans leurs conversations n'ont pas été effacés des bandes son.

III/ Les corpus de la recherche

3.1. Corpus phase 1 : un corpus exploratoire

La recherche a débuté, dans un premier temps, dans les classes où j'enseignais. J'ai pu y collecter 42 enregistrements effectués sur trois niveaux, 5ème, 4ème et 3ème qui représentent 7 heures et 14 minutes de films. Les élèves filmés sont donc dans la seconde, troisième ou quatrième année de leur apprentissage de l'anglais au collège. Les films réalisés couvrent un large panel de tâches mises en œuvre selon des modalités variables : interactions en binômes, en petits groupes, jeux de rôles, tâches de déficit d'information, de description d'images, etc. Quelques activités significatives ont donné lieu à des études détaillées, dont certaines seront présentées au chapitre 5.

Mais questionner les stratégies de communication à partir d'un corpus large et hétéroclite peut conduire à une certaine circularité de la recherche. On prend le risque, au

travers des analyses qualitatives, de ne mettre en lumière que les occurrences qui servent la question étudiée. Si l'objectif est de montrer que les apprenants utilisent effectivement des stratégies de communication, le chercheur risque de se focaliser sur les moments où elles apparaissent effectivement. Mais sera-t-il possible de dire si ces stratégies sont la conséquence de la mise en œuvre de telle ou telle tâche ou encore de la participation de tel ou tel profil d'élève puisque le corpus ne fait apparaître qu'une ou deux occurrences de chaque situation avec des apprenants donnés ?

Ces questions et les théories convoquées (chapitre 2) m'ont donc conduit à repenser la constitution de mon corpus. Si la première partie composée de multiples tâches me paraît riche d'enseignements, elle semble pourtant manquer de cohérence pour en extraire les traits prototypes des interactions entre pairs.

Cette phase exploratoire de ma recherche qui s'est déroulée sur deux ans, s'est poursuivie les années suivantes avec des retours réguliers dans des classes où j'étais accueillie par des collègues. Cette présence sur le terrain s'est avérée être une pratique indispensable pour explorer et vérifier sans cesse de nouvelles hypothèses. Ce travail ne sera pas présenté ici en détail mais les enseignements que j'ai pu en tirer ont pavé la suite de ma recherche et émailleront ma réflexion tout au long des pages à venir.

3.2. Corpus phase 2 : Des données longitudinales

L'élaboration d'un nouveau corpus de données s'est avérée nécessaire pour servir la question de recherche. Après la phase d'exploration, il a été nécessaire de s'interroger sur les critères de réussite de la communication appréhendée dans sa dimension pragmatique, qui est au cœur de mon étude.

C'est pourquoi je me suis engagée dans une seconde phase qui correspond également à une évolution de ma question de recherche. Si l'objectif est bien de mettre en lumière les avantages que peuvent avoir les interactions entre pairs dans l'apprentissage d'une L2, mon corpus de phase 1 a montré des potentialités inexplorées. On note effectivement dans les interactions, des phases de négociation du sens et des stratégies de réussite qui me paraissent pouvoir contribuer au développement effectif de la L2. En effet, c'est l'essence même de « *la notion d'interaction qui implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours* » (Kerbrat-Orecchioni, 2011 :16). Ici réside tout l'intérêt de l'interaction puisque les participants sont amenés à tenir compte de leur partenaire, à s'adapter et donc à faire évoluer leur discours. Et si les séquences de négociation apparaissent

effectivement dans le corpus de phase 1, elles sont réalisées par les apprenants de manière inégale et surtout tout à fait insuffisante par rapport au potentiel. Aussi, ma question de recherche a-t-elle évolué à ce moment-là, passant de l'analyse de l'état des compétences conversationnelles vers le développement de ces mêmes compétences.

C'est pourquoi, la phase 2 de la constitution de mon corpus vise des objectifs différents de la phase 1 d'exploration. Tout d'abord, afin de limiter les effets de la variabilité liée à la personnalité, aux motivations des participants ainsi qu'à leurs rapports entre eux, il m'a semblé important de les mettre dans des situations où ils pourraient rencontrer différents partenaires. Ainsi, la variable relationnelle peut être appréhendée et prise en compte dans l'analyse. A l'inverse, si l'on souhaite effectuer des mesures sur les stratégies de communication, le suivi des mêmes locuteurs a aussi son importance. Le second objectif visait à apprécier l'évolution de la compétence d'interaction des élèves et plus particulièrement le développement des stratégies de communication. Il fallait donc s'appuyer sur des données longitudinales.

J'ai organisé un nouveau processus de collecte[71] dans deux classes de 3ème. Lors d'un pré-test en début d'année scolaire puis d'un post-test en fin d'année, deux *élèves-repère* ont été choisi par l'enseignante pour leur profil : un niveau d'anglais intermédiaire, une attitude positive face aux apprentissages. Ils ont été filmés avec plusieurs partenaires aux compétences linguistiques différentes afin de pouvoir prendre en compte la qualité des interactions orales en fonction des différents interlocuteurs. J'ai choisi d'étudier plusieurs participants engagés dans les mêmes tâches afin d'être en mesure de nuancer la variable « personnelle » dans l'étude des productions. Par personnelle, j'entends la personne élève dans son sens large c'est-à-dire son niveau de compétence, sa motivation, son engagement dans la tâche, sa relation à l'autre, sa relation à l'objet étudié, autant de variables, encore une fois, susceptibles de modifier l'interaction (cf. théorie socio-culturelle, chap. 1).

Mondada (2000a) considère qu'appréhender le langage dans l'action signifie le considérer dans le temps : de ce point de vue on pourra parler d'une « *double émergence* :

> - Emergence d'abord dans le déroulement pas à pas, mot à mot, geste par geste du tour de parole, dont le formatage est lui aussi à la fois systématique (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974) et profondément soumis aux contingences de la temporalité de l'énonciation et de l'interaction, auxquelles il s'ajuste et qu'il incorpore comme une ressource structurante. Nous allons en voir plus loin des manifestations.
>
> - Emergence ensuite dans le fait que les ressources langagières ne sont pas simplement déjà là et mobilisées dans l'usage du langage, mais sont configurées dans et par leur usage

[71] Le protocole est détaillé et les résultats analysés dans le chapitre 6 §I qui traite de la question de la variabilité

même : on peut faire l'hypothèse que, dans leurs ajustements répétés à des propriétés systématiques des activités interactionnelles, les ressources se modifient, prennent d'autres formes ou d'autres sens. » (2000 : 272)

Ainsi, avec ce nouveau protocole, les variables personnelles et temporelles pouvaient être prises en compte.

Malheureusement, en fin d'année, certains élèves n'étaient plus disponibles. Cela rend l'étude longitudinale incomplète et montre les limites d'une étude sur un faible échantillon. Le retrait d'un participant adolescent est un risque non négligeable qu'il faut essayer de palier en ayant un panel d'élèves plus large pour mener une recherche dans le temps. Cependant, d'autres activités d'interaction orales ont été filmées au cours de l'année scolaire afin de documenter les processus mis en œuvre. Certaines seront analysées dans le chapitre 6.

Ces deux phases de la recherche, la première plus exploratoire, la seconde, plus ciblée ont permis de me former à la collecte de corpus et à la recherche sur ce terrain bien spécifique qu'est le collège. Les expérimentations, les découvertes ou les erreurs que j'ai pu faire ont toutes contribué à forger mon expérience de jeune chercheuse, pour ensuite élaborer un protocole plus rigoureux et plus fiable. Les analyses de certaines expérimentations seront présentées dans les chapitres 5 & 6 pour montrer comment celles-ci viennent alimenter la réflexion sur la conception des tâches, sur l'organisation des interactions et sur les effets qu'ont ces deux variables.

IV/ La phase 3 - Un nouveau corpus

A la lumière des expérimentations réalisées à partir des corpus de phase 1 et de phase 2, une ultime étude devait permettre d'engager des analyses quantitatives plus fiables et ainsi rechercher et dégager des invariants pour élaborer une caractérisation précise des phénomènes d'interaction orale entre pairs en classe de langue. Par ailleurs, une étude longitudinale devait permettre de mesurer les acquis des élèves en matière de CIO.

L'élaboration de la phase 3 s'appuie sur les analyses et les résultats des deux premières phases, qui ont constitué une étape indispensable pour l'élaboration du protocole final. La volonté qui guide la réalisation de cette troisième phase est d'avoir un protocole extrêmement rigoureux qui permettra de procéder à des analyses quantitatives et qualitatives. Par ailleurs, comme je l'ai déjà indiqué, le projet ÉvaluÉ doit venir éclairer et comparer deux modalités de travail : élève/élève et élève/enseignant. Cette phase de la recherche sera au cœur de ce travail de thèse, c'est pourquoi le protocole de recueil des données est décrit en détails.

4.1. Méthodologie du recueil du corpus

4.1.1 Les acteurs et le terrain

A) Les enseignants

La première étape pour mener des expérimentations dans des classes est de trouver des enseignants qui accepteront d'ouvrir leur porte au chercheur et lui permettre à la fois d'observer mais aussi, de potentiellement modifier le cours des séances. En effet, si la volonté de cette recherche est clairement de s'appuyer sur les réalités du terrain en étudiant ce qui se joue réellement, il n'en reste pas moins que l'introduction d'une ou plusieurs personnes équipées d'une caméra dans la salle de classe modifie le cours d'action. Les quatre enseignantes qui ont accepté de participer à cette expérimentation sont des personnes engagées dans une dynamique de réflexion sur les enjeux de l'interaction orale et sont armées d'une volonté de changement et d'amélioration de leur pratique. J'ai rencontré les deux premières d'entre elles (nommées dans le corpus TCH5 et TCH7) lors de leur formation initiale à l'IUFM de Versailles il y a quelques années puis, le contact a été renoué lors de leur participation à un stage de formation continue que j'animais pour le Plan Académique de Formation (PAF) de l'académie de Versailles. Ce stage de formation continue, intitulé « *Interaction et Travail Collaboratif en anglais* » avait pour objectif le développement d'interactions orales dans la classe de langue. L'accent était clairement mis sur la dimension collaborative du travail afin de favoriser les attitudes d'entre-aide et une communication orale qui fasse sens. TCH5 enseigne depuis cinq ans[72] et est devenue tutrice de professeurs stagiaires dans son établissement depuis 3 ans. Cette activité la conduit à s'engager dans un processus de réflexion permanent sur sa pratique et celles de ses stagiaires. TCH7 enseigne depuis trois ans après une reconversion professionnelle. Elle a également participé au stage sur l'interaction orale et a manifesté à cette occasion son intérêt pour la question. Elle est totalement soutenue par sa chef d'établissement qui souhaite promouvoir des pratiques pédagogiques innovantes dans le collège qu'elle dirige. La troisième enseignante (TCH3) a régulièrement participé aux réunions du groupe de travail « Dinactiques » organisé au sein du laboratoire Sesylia de Prismes (EA4398) qui vise à promouvoir la réflexion et la diffusion de la recherche en didactique de l'anglais. Les enseignants-chercheurs, les doctorants ou masterants de la Sorbonne-Nouvelle, Paris 3 y échangent avec des enseignants du secondaire. C'est à l'occasion de ces rencontres que le contact a été créé et que j'ai pu solliciter TCH3

[72] En 2015

pour participer au projet de recherche. Cette enseignante est particulièrement active au sein de son établissement et participe à plusieurs actions pédagogiques sur le terrain, en collaboration avec son inspectrice (IA-IPR[73]). Elle enseigne depuis quinze ans et est tutrice chaque année d'un professeur stagiaire qu'elle suit sur le terrain. La quatrième enseignante (TCH1) est justement la stagiaire de TCH3. Elle n'est pas tout à fait débutante puisqu'elle a déjà enseigné en lycée l'année précédente et si son inexpérience peut constituer un biais dans l'égalité de traitement auquel seront soumis les élèves, il me semble que son statut de stagiaire vient compenser son manque d'expérience. En effet, l'organisation de l'année de stage est faite de telle sorte que l'enseignante est suivie très régulièrement par sa tutrice (TCH3) qui vient lui rendre visite dans sa classe, participe à l'élaboration des séquences d'enseignement et l'accueille également dans ses cours. Par ailleurs, la stagiaire reçoit plusieurs fois la visite d'un conseiller pédagogique et celle d'un inspecteur. Ce sont les 12 élèves de TCH1 qui fermeront le groupe contrôle pour la recherche. Le choix d'un enseignant stagiaire pour le groupe contrôle garantit ainsi la mise en place d'un certain nombre d'actions pédagogiques et notamment l'entrainement régulier des élèves à l'activité langagière d'interaction orale. Le suivi assuré par sa tutrice permet de garantir que diverses tâches seront effectivement proposées et que l'enseignement respectera un menu équilibré c'est-à-dire une répartition adéquate du travail entre les différentes compétences.

B) Les établissements scolaires

Il est nécessaire de dire ici quelques mots sur les trois établissements publics dans lesquels se déroulent la recherche et les expérimentations. L'Education Nationale classe les établissements scolaires selon les Catégories Socio-Professionnelles (CSP) auxquelles appartiennent les parents d'élèves. Il existe cinq catégories d'établissements allant de 1 à 5, 1 étant les collèges les moins favorisés au niveau socio-économique, et 5 les plus favorisés. Cependant, le ministère ne communique pas particulièrement sur ces données et je n'ai pas d'informations précises sur les répartitions et les attributions. Les catégories indiquées m'ont été communiquées par les chefs d'établissement des collèges.

Collège 1 – catégorie 4 (classes 1 & 2) : il s'agit d'un établissement des Hauts de Seine situé dans un quartier plutôt favorisé comme l'indique la catégorie dans laquelle il se trouve. On peut noter qu'en 2013-2014, il se situait en catégorie 5 et qu'en 2014-15, celle-ci a été modifiée mais j'en ignore la raison. La population y est malgré tout assez hétérogène, avec certains élèves issus de classes populaires et un certain nombre d'élèves qui bénéficient de

[73] IA-IPR : Inspect.eur-rice d'Académie – Inspect.eur-rice Pédagogique Régional.e

l'accès à des sections internationales privées intégrées à l'établissement public. Ceux-ci sont soit des enfants d'expatriés, soit des enfants ayant suivi les classes internationales depuis la maternelle puisque la ville se trouve dans le périmètre d'un lycée qui propose des sections internationales. Il faut noter ici que les élèves qui participent aux expérimentations menées pour la recherche suivent un cursus standard et n'ont pas de cours en section internationale.

Collège 2 – catégorie 3 (classe 3) : Cet établissement se trouve dans l'Essonne et accueille à la fois des enfants issus de cités populaires de la ville et des élèves des quartiers pavillonnaires dont la population est plutôt favorisée. Des classes bi-langues anglais/allemand permettent d'attirer une population qui recherche un bon niveau scolaire.

Collège 3 – catégorie 3 (classe 4) : Il s'agit d'un collège placé en Réseau d'Education Prioritaire (REP) dans les Hauts de Seine. L'environnement est plutôt défavorisé mais cet établissement accueille des sportifs de haut niveau en *Pôle Espoir* pour plusieurs sports dont le basket-ball, le hand-ball et le volley-ball. Ce dispositif concerne certains élèves de la classe. Ils sont pensionnaires au siège du CREPS (Centre de Ressources, d'Expertise et de Performances sportives) d'Ile de France et bénéficient d'horaires aménagés dans le collège.

C) Les élèves

La recherche a été menée avec 48 élèves de classe de 3ème, âgés de 13 à 16 ans pendant l'année scolaire 2014-2015. Ces participants sont issus de quatre classes différentes dont deux sont situées dans le collège 1, une dans le collège 2 et une dernière dans le collège 3. Dans chaque classe, douze élèves ont été choisis en fonction de leur niveau (compétence grammaticale) en anglais et de leur souhait de participer au projet. Leur accord ainsi que celui de leurs parents ont été obtenus. Le cadre éthique présenté au chapitre « Ethique de la recherche » a été respecté ce qui m'a conduit à ne pas inclure certains élèves dans le protocole puisque ceux-ci ou leur responsable légal ont indiqué ne pas souhaiter participer au projet.

Les quarante-huit adolescents (21 garçons et 27 filles) du corpus sont âgés de 13 à 15 ans en septembre 2014 et de 14 à 16 ans en mai 2015. Vingt-et-un élèves étudient également l'allemand et vingt-huit d'entre eux l'espagnol au collège en plus de l'anglais. Les informations les concernant ont été collectées au travers de questionnaires de contexte (3 au total, un par étape du protocole) qui permettront d'éclairer une partie des analyses.

3 collèges	4 enseignants	48 élèves	4 groupes
Collège 1 – cat 4	TCH1	12 élèves 5 garçons, 7 filles	Groupe contrôle
Collège 1 – cat 4	TCH3	12 élèves 3 garçons, 9 filles	Groupe test
Collège 2 – cat 3	TCH5	12 élèves 7 garçons, 5 filles	Groupe test
Collège 3 – cat 3	TCH7	12 élèves 6 garçons, 6 filles	Groupe test

Tableau 1 – Identification des participants au projet

4.1.2 Le protocole

Le protocole ci-dessous décrit la procédure de sélection des élèves pour cette recherche qui est constituée de quatre étapes principales : la constitution de l'échantillon, le pré-test, le post-test, les interactions élève/professeur.

A) La constitution de l'échantillon

Afin de constituer un échantillon de 12 élèves dans chacune des quatre classes, un test de niveau a été proposé aux élèves en début d'année scolaire (septembre 2014).

Dans un premier temps, il s'agissait de sélectionner les élèves participant au protocole de recherche. Les phases précédentes de l'étude ont montré que la nature des échanges pouvait être affectée par le niveau des participants. Afin d'évaluer les compétences des élèves, des tests linguistiques écrits leur ont été proposés (annexe 4-3[74]). Ceux-ci comportent 15 questions à choix multiples qui portent sur la maitrise du lexique, de la syntaxe, de la morphosyntaxe ainsi que de quelques phonèmes et des schémas accentuels. Cinq autres questions (QCM) portent sur la compréhension d'un très court texte et enfin deux mini productions écrites sont proposées : dans la première, il s'agit de présenter son meilleur ami et dans la seconde, il est demandé de raconter un souvenir de vacances. Les QCM ont ainsi donné lieu à une note sur 20 qui peut être pondérée par la production écrite. En effet, si un élève se situe en limite de groupe ou si la production écrite vient totalement contredire les résultats du test, le niveau peut être reconsidéré. Dans tous les cas, la classification s'est faite sous le contrôle des enseignants qui connaissaient la plupart des élèves pour les avoir eu dans

[74] Certaines questions du placement test ont été extraites du « Big Challenge », une compétition d'anglais organisée par un organisme privé dans les établissements scolaires. En 2015, 2031 collèges se sont inscrits et 254 932 élèves ont participé (source *The Big Challenge*, compte-rendu 2015).

leur classe les années précédentes. Dans le cas de l'enseignante stagiaire TCH1, c'est sa tutrice TCH3 qui a vérifié que les tests correspondaient au niveau souvent connu des élèves.
Les élèves ont été classés selon quatre niveaux en fonction de leur résultat :
Elèves A : note entre 16 et 20
Elèves B : note entre 12 et 15
Elèves C : note entre 8 et 11
Elèves D : note égale ou inférieure à 7

A la lecture de la description de ce test, le lecteur pourra objecter de l'intérêt, voire de la validité d'un test linguistique écrit, alors même que l'objectif de la recherche est d'explorer l'aspect pragmatique d'une activité langagière orale. Mais puisque l'objet de l'étude est bien de documenter la compétence d'interaction orale pour en décrire les caractéristiques, il est difficile de partir de là. Le descriptif proposé dans le chapitre 5 du CECRL (2001) sur « l'étendue linguistique générale » montre comment les ressources linguistiques servent la communication. On voit dans les tableaux ci-dessous comment le recours aux connaissances lexicales et grammaticales vient servir la production et la compréhension du sens.

Niveau A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
Niveau B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.

Tableau 2 - Maitrise du vocabulaire (CECRL, 2001 p.89)

Niveau A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
Niveau B1	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.

Tableau 3 - Correction grammaticale (CECRL, 2001 p.90)

Par ailleurs, le choix de ce type de test a été guidé par plusieurs contraintes. Tout d'abord, la volonté de faire porter l'étude sur des groupes d'élèves issus de quatre classes

différentes implique un nombre conséquent de participants à prendre en compte initialement. En effet, les quatre classes représentent un vivier de 120 élèves qu'il faut évaluer pour en choisir 48. Le choix des participants après la rentrée doit intervenir relativement rapidement dans les deux sens du terme : d'une part, le pré-test doit se dérouler tôt en début d'année et d'autre part, il doit être rapide puisque le quota horaire de cours d'anglais en classe de 3ème est de 3 heures par semaine. Les enseignants en début d'année ne souhaitent pas voir le temps d'apprentissage amputé par des tests, leur demande était donc un temps de passation minimum. Afin de m'assurer de leur collaboration, il était nécessaire de respecter cette exigence.

Ensuite, afin de mettre en place le protocole de recherche dès le premier mois de l'année scolaire, le test devait pouvoir être rapidement corrigé. Enfin, il s'avère que ce genre d'évaluation avec questions à choix multiples est pour partie, le format retenu par de nombreux organismes pour déterminer le niveau des apprenants. Ici, le test proposé permet d'évaluer les connaissances linguistiques des élèves et non pas leurs compétences pour les 15 premières questions. En effet, il n'y a pas d'intention de communication puisque les exercices consistent en des questions à choix multiples pour compléter des phrases à trous. Seule la maitrise des formes nominales ou verbales est évaluée ou encore la reconnaissance de phonèmes et de schémas accentuels au niveau du mot.

On peut arguer du fait que la maitrise des compétences dépend en premier lieu d'un certain nombre de connaissances. Little et Perclovà (2001, p. 35) indiquent que le niveau A2 requiert un vocabulaire d'environ 850 vocables et le niveau B1 environ 1500 vocables. Dans le test proposé, les élèves sont confrontés à un vocabulaire et des structures de base qui ont tous été étudiés pendant les premières années du cycle 4. Ma pratique enseignante ainsi que celle des professeurs des classes avec lesquelles j'ai travaillé montre que la maitrise de ces connaissances est globalement corrélée avec le niveau global de l'élève. Hildén & Härmälä (2017) ont montré dans une étude portant sur l'évaluation des élèves finlandais en fin de scolarité obligatoire (à 16 ans) qu'il existait un niveau de corrélation élevé entre les compétences développées en production écrite et production orale, à savoir un coefficient de 0,73 entre l'expression écrite et la production orale en continu et 0,75 avec l'interaction orale.

Même si le format du test est loin d'être satisfaisant, j'ai considéré qu'il était une base acceptable sur laquelle il était possible de s'appuyer, à condition de bien avoir à l'esprit les limites de celui-ci :

- un test très court qui mesure des connaissances linguistiques décontextualisées
- un test écrit pour classer des apprenants qui vont participer à des activités orales

- un test non noté qui peut être appréhendé de manière différente par les élèves, en dilettante par les uns et sérieusement par d'autres.

Cette dernière limite génère une nuance de taille : l'investissement de l'élève dans le travail demandé. En effet, l'étude des productions des participants montre que certains d'entre eux n'ont pas du tout réussi le test écrit (par exemple C03 qui obtient un score de 8/20) ou à l'inverse ont obtenu d'excellents résultats (par exemple A01) qui ne sont pas du tout confirmés lors des interactions orales. En effet, nous verrons que C03 fait de très bonnes prestations orales avec un accent tout à fait authentique qu'elle a acquis lors de séjours dans sa famille aux Etats-Unis tandis que, A01 se montre peu investi avec son partenaire et s'engage de façon assez limitée dans des échanges, qui s'avèrent être plutôt en dessous du niveau attendu en 3ème. Le faible résultat à l'écrit de C08 peut sans doute s'expliquer par la faible motivation qu'elle a montrée pour compléter un test linguistique qui ne présentait sans doute pas grand intérêt à ses yeux. Quant à A01, l'étude des vidéos montrera une gêne profonde à s'exprimer devant la caméra avec un partenaire peu compétant qui plus est, ce qui le conduira à une attitude de protection, ce que Goffman appelle « face-saving » (1973). Cette limite liée à la motivation est corroborée par les résultats des questionnaires de contexte soumis aux 4028 élèves qui ont passé les évaluations CEDRE[75] en 2016 : sur une échelle de 10, seuls 5,8% d'entre eux indique leur niveau d'application de 10/10 pour faire l'évaluation. La plus grande proportion d'entre eux, 18,5%, placent leur niveau d'application à 8 tandis que 35,4% d'entre eux le place à 5 ou en dessous. A l'inverse, si les résultats de l'évaluation comptaient pour leur bulletin scolaire, 44,1% d'entre eux se seraient appliqués au niveau 10 et 21,5% au niveau 9. A défaut de se féliciter de leur faible engagement dans les évaluations périscolaires, on pourra en tout état de cause, remarquer leur authentique honnêteté !

Le classement en quatre catégories a permis de sélectionner les élèves retenus pour participer aux expérimentations. Dans chaque classe, ont été choisis :

- 4 élèves de niveau A
- 4 élèves de niveau B
- 4 élèves de niveau C

Les élèves de niveau D ont été exclus du protocole car mon expérience d'enseignante m'a montré qu'un certain nombre d'élèves de 3ème qui ont un niveau très faible en début d'année, deviennent de potentiels décrocheurs dans le courant de l'année. Ce qualificatif de décrocheur peut sembler très fort mais les études montrent l'ampleur du phénomène : les décrocheurs

[75] Source : Résultats CEDRE anglais 2016 - DEPP

sont les élèves de 16 à 25 ans qui quittent le système de formation initiale sans avoir obtenu de diplôme professionnel ni le baccalauréat. En France, ils sont estimés à 140 000 en moyenne chaque année (Source : MEN[76]). Dans le cadre de cette étude, le terme s'applique aux élèves qui abandonnent totalement tout travail lié au cours d'anglais, sans préjuger de leur travail dans les autres disciplines. Le niveau de certains de ces élèves en 3ème a même tendance à régresser en cours d'année. L'origine de ces difficultés n'est pas uniquement liée à l'enseignement d'une seconde langue mais est également liée à la psychologie complexe des adolescents[77]. Les résultats de l'étude CEDRE réalisée par la DEPP en 2010 montrent que le niveau des élèves de 3ème en anglais n'est pas aussi bon qu'on pourrait l'espérer. Trois activités langagières ont été évaluées et seuls 57,2% des élèves ont le niveau requis pour la compréhension orale, 55,3% pour la compréhension de l'écrit et 38,7% pour l'expression écrite, les élèves étant généralement moins performants sur les compétences de production[78].

La recherche présentée ici porte à la fois sur les caractéristiques des interactions orales et sur les progrès qu'il est possible d'accomplir grâce à une formation spécifique. Si les élèves sont décrocheurs, il n'y aura plus de production orale à analyser. Malgré cette précaution, au moins un participant s'avère entrer dans cette catégorie : il s'agit de C08 qui montre un certain enthousiasme en début d'année malgré un niveau assez faible mais qui, lors des post-tests, fait preuve d'une absence totale de motivation. Son enseignante doit, à ma demande, solliciter ses parents pour s'assurer qu'il vienne en cours pour participer à la dernière étape du protocole.

---

[76] http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html

[77] Cf chapitre 2 §1.4.2 pour quelques réflexions sur leur construction identitaire

[78] Pourtant 41,5% des enseignants qui ont participé à l'évaluation CEDRE déclarent avoir souvent recours à des jeux de rôles et des simulations pour créer des situations de communication presque authentiques dans la classe[78]. Ils n'étaient que 27,3% à avoir ce type de pratiques en 2004, ce qui montre une mise en place progressive des préconisations des programmes de 2006 (palier 1) et 2008 (palier 2) qui ont été adossés au CECRL (2001).

Les binômes ont été organisés en fonction des résultats obtenus aux tests en respectant le schéma suivant : AA – BB – CC – AB – AC - BC

Classes	Binômes	Elèves
Collège 1 Classe 1	Paires 1 à 6	A03/A04 – B02/B03 – C01/C03 – A02/B01 – A01/C04 – B04/C02
Collège 1 Classe 2	Paires 7 à 12	A07/A08 – B05/B06 – C05/C06 – A06/B07 – A05/C07 – B08/C08
Collège 2 Classe 3	Paires 13 à 18	A09/A10 – B09/B10 – C11/C12 – A12/B12 – A11/C10 – B11/C09
Collège 3 Classe 4	Paires 19 à 24	A13/A14 – B14/B15 – C13/C16 – A15/B16 – A16/C15 – B13/C14

Tableau 4 - Organisation des binômes par niveau dans les classes

B) Session 1 - Le pré-test

La première étape de la constitution du corpus s'est déroulée entre le 20 septembre et le 15 octobre 2014, c'est-à-dire en début d'année scolaire. Les séances ont pu être réalisées grâce à des collègues[79]. Trois caméras numériques posées sur pied et 3 micros (2 Bluetooth et 1 filaire) ont été utilisés. Ce dispositif nous permettait de filmer trois binômes simultanément pendant que les trois autres préparaient les interactions ou répondaient à des questionnaires. Les élèves ont réalisé deux tâches d'interaction orale en modalité élève/élève. La première est une tâche de déficit d'information et la seconde est une tâche d'accord. Celles-ci sont présentées plus loin.

Les enregistrements se sont déroulés pendant les cours d'anglais : dans chaque établissement, les enseignantes ont confié à l'équipe de recherche les 12 élèves de chaque classe qui ont été répartis dans deux salles. Toutes les étapes du protocole ont pu se dérouler pendant l'heure allouée, ce qui a représenté un véritable défi organisationnel et n'a été rendu possible que grâce à l'efficacité de l'équipe de recherche, de l'aide des enseignantes et de la totale collaboration des élèves.

Les étapes et l'organisation des séances filmées étaient les suivantes pour le pré-test et le post-test :

[79] Je remercie très chaleureusement Hélène Josse et Guillaume Jaudhuin pour leur aide précieuse.

	Dyade 1 = 2 élèves	Dyade 2 = 2 élèves
Etape 1	*Devant la caméra* Tâche 1 : Déficit d'information	*Hors caméra* Questionnaire à compléter Recto uniquement
Etape 2	*Hors caméra* Tâche 2 : - Préparation : prise de connaissance des supports - Vérification de la compréhension une fois la tâche 1 lancée pour Gr 2	*Devant la caméra* Tâche 1 : Déficit d'information
Etape 3	*Devant la caméra* Tâche 2 : Tâche d'accord	*Hors caméra* Tâche 2 : - Préparation : prise de connaissance des supports - Vérification de la compréhension une fois la tâche 2 lancée pour Gr 1
Etape 4	*Hors caméra* Questionnaire à compléter recto	*Devant la caméra* Tâche 2 : Tâche d'accord
Etape 5	*Hors caméra* Fin du questionnaire – Remerciements	*Hors caméra* Fin du questionnaire – Remerciements

Tableau 5 - Etapes et organisation du protocole de recueil des données

L'ensemble des 24 interactions menées durant le pré-test de septembre représente 5h 37 min 41sec de film.

C) Session 2 : Le post-test

Les interactions orales élève/élève ont été organisées entre le 7 mai et le 19 mai 2015 selon le même protocole que le pré-test. L'ensemble des 24 interactions menées durant le post-test de mai représente 6h 07min 48sec de film.

D) Session 3 : enregistrement vidéo des interactions orale élève/professeur

Les interactions orales élève/enseignant ont été organisées entre le 15 mai et le 27 mai 2015 après les enregistrements des interactions du post-test. Toutes les interactions élève/élève se sont en effet déroulées avant les interactions élève/enseignant. Il m'a semblé indispensable de respecter l'ordre qui prévaut généralement dans les classes à savoir des échanges avec les pairs avant les échanges avec le professeur. L'évaluation de l'interaction orale, lorsqu'elle se déroule avec l'enseignant, vient toujours à l'issue de la séquence qui a permis aux élèves d'échanger avec leurs pairs au préalable. L'ensemble des 48 interactions élève/enseignant représente 6h 07min 37sec de film.

Cette phase du protocole a été particulièrement complexe à organiser et a requis la constitution d'une équipe élargie : pour mémoire, cette partie de la recherche fait partie du projet ÉvaluÉ, elle a donc été réalisée en collaboration avec la Pr. Claire Tardieu. Par ailleurs, nous avons dû faire appel à des collègues pour nous aider à gérer les élèves lors des séances d'enregistrement. Nous avons également dû associer quatre enseignants volontaires pour participer aux interactions avec les élèves. A cela se sont ajoutées de nombreuses contraintes, notamment celles des enseignants-évaluateurs et celles des élèves qu'il fallait concilier : il s'agissait de trouver des temps libres qui soient communs aux deux parties. Les échanges ont donc été organisés sur le temps de pause méridienne, ce qui nous permettait de disposer d'1h30 pour six interactions d'une durée maximale de 10 min. Afin de permettre aux élèves de se restaurer, nous avons mis à leur disposition une salle dans laquelle un buffet leur a été offert.

Les interactions ont été organisées de manière à ce que la moitié des élèves soit évaluée par un enseignant qu'ils ne connaissaient pas et l'autre moitié par le professeur de la classe. Trois binômes par classe ont donc été sélectionnés pour interagir avec un évaluateur inconnu.

3 collèges	8 évaluateurs	48 élèves
Collège 1 – classe 1	TCH1 (professeur de la classe)	A01 – B04 – C01 – C02 –C03 – C04
	TCH2 (professeur inconnu des élèves)	A02 – A03 - A04 – B01 – B02 – B03
Collège 1 – classe 2	TCH3 (professeur de la classe)	A05 – B05 – B06 – B08 – C07 – C08
	TCH4 (professeur inconnu des élèves)	A06 – A07 – A08 – B07 – C05 – C06
Collège 2 – classe 3	TCH5 (professeur de la classe)	A09 – A10 – A11 – B09 – B10 – C10
	TCH 6 (professeur inconnu des élèves)	A12 – B11 – B12 – C09 – C11 – C12
Collège 3 – classe 4	TCH7 (professeur de la classe)	A13 – A14 – A15 – B14 – B15 – B16
	TCH 8 (professeur inconnu des élèves)	A16 – B13 – C13 – C14 – C15 – C16

Tableau 6 - Répartition des élèves avec les enseignants évaluateurs

4.1.3 Les tâches

Le protocole de recueil des données pour la constitution du corpus a nécessité la conception de tâches (cf. chap. 1§1.4.2) afin de générer une communication qui fait sens. Cette tâche doit être envisagée comme un enjeu pour les locuteurs qui, en entreprenant sa réalisation, s'investiront également dans le langage en action. Chaque tâche ouvre sur un *potentiel discursif* (Wright, 1987) qui contribuera au développement de la CIO. En effet, le *design* de la tâche, sa conception et la mise en œuvre vont laisser aux interactants un large champ de possibles pour parvenir à un résultat. Les phases 1 et 2 de la recherche ont montré que les échanges avaient tendance à se développer lorsque les participants doivent résoudre un problème : celui-ci peut porter sur l'accès au sens du discours ou sur la résolution de problèmes situationnels. Ce sont des tâches de type *iter-actives* qui ont été conçues pour ce projet.

A) La tâche 1

La première tâche est une tâche *d'échange d'informations* (Ellis, 2003) c'est-à-dire que chacun des participants dispose d'informations que l'autre de détient pas. Ainsi les échanges sont potentiellement le site de déficits épistémiques et/ou de problèmes d'intercompréhension qui peuvent susciter des mouvements de négociation. Lors du pré-test

cette tâche s'inscrit dans la séquence de début d'année, qui a pour but de permettre aux élèves de parler d'eux-mêmes. Pour mémoire, le schéma *Générateur de thèmes* de Estaire et Zanón (1994, p. 21) nous rappelle que le jeune, l'adolescent, s'intéresse en priorité à ce qui le touche de près, à savoir lui-même. Le scénario pédagogique de début d'année doit donc permettre à l'apprenant de parler de lui-même et de son environnement proche. La tâche est proche d'une situation de la vie réelle puisque tout un chacun est amené régulièrement à se raconter lors de rencontres et plus particulièrement lors de voyages à l'étranger.

La tâche finale[80], qui va donner leur sens à toutes les tâches intermédiaires[81], est la rédaction d'un courrier à destination de la famille d'accueil des jeunes lors du séjour en Angleterre qui est prévu en fin d'année scolaire. A l'heure où les élèves pratiquent l'activité, le voyage n'est pas encore organisé, celui-ci est donc virtuel et ce d'autant plus que certains ne participeront pas au déplacement. Il s'agit donc de faire plus ample connaissance avec un autre élève de la classe sous forme d'une discussion assez ouverte. Afin de rassurer les participants, une liste de thèmes de discussion (*prompts*) leur est fournie. Ceux-ci sont autant de thématiques qu'il est possible d'aborder. Lors du post-test, la tâche garde le même esprit et c'est un bilan de l'année scolaire qu'il est demandé aux élèves de faire. Une consigne orale donnée par le chercheur vient compléter la phrase écrite. Il est indiqué aux élèves qu'ils peuvent aborder tout ou partie des thèmes proposés sans aucune obligation, libre à eux de discuter d'autres sujets. Il est par ailleurs rappelé aux participants qu'ils doivent échanger pendant 6 min minimum et 10 min maximum. Enfin, il est clairement précisé qu'il ne doit pas y avoir de recours au français, qu'ils doivent se débrouiller pour échanger en anglais.

[80] Le terme sera défini précisément au chapitre 6
[81] Le terme sera défini précisément au chapitre 6

Figure 5 - Pré-test septembre - Tâche 1 - Support

Get to know your partner so as to be able to write a letter to describe him/her

Ask your partner about his/her (try to get as many detailed answers as possible):

- family
- friends
- hobbies, past times (sport, music, …)
- favourite book / film / video game …
- favourite/worst school subject
- last holidays
- anything interesting, exciting, boring, dangerous … he/she may want to talk about
- good resolutions for the school year
- future career plans

Figure 6 - Post-test mai - Tâche 1 - Support

Let's talk about your school year

Ask your partner about his/her (try to get as many detailed answers as possible):

- best/worst memory of the year
- new friends
- achievements in sports, music, hobbies …
- favourite book / film / video game … of the year
- favourite/worst school subject of the year
- internship experience
- holidays
- anything interesting, exciting, boring, dangerous … he/she may want to talk about
- next year plans
- future career plans

Ces consignes doivent permettre aux élèves de s'enquérir d'informations, d'en donner et d'échanger sur le mode conversationnel. Si les thématiques traitées sont connues des deux participants qui se partagent la même fiche, en revanche les informations qu'ils vont échanger sont généralement nouvelles pour l'allocutaire. Puisque les élèves ont été formés dans le cours de l'année à gérer les problèmes de communication, on vérifiera grâce à cette tâche si le nombre de séquences de négociation du sens augmente lors du post-test par rapport aux productions de début d'année. Par ailleurs, la richesse des stratégies mises en œuvre pour résoudre les problèmes sera également explorée, ainsi que le développement des séquences thématiques.

B) La tâche 2

La tâche 2 est ce que l'on peut appeler une tâche d'accord, ou plus largement selon la typologie de Prabhu (1987 cité par Ellis, 2003), une « *reasoning-gap activity* » c'est-à-dire qu'à partir d'informations disponibles, il faut raisonner pour élaborer un produit fini. L'objectif est d'échanger, de discuter pour élaborer un programme commun, ici, la programmation d'activités **sur deux jours** lors d'un séjour[82] à l'étranger. Autrement dit, il s'agit d'un jeu de rôle dans lequel les participants doivent se glisser et parvenir à un accord en fonction des contraintes qui leur sont soumises.

Les consignes pour le pré-test et le post-test sont présentées ci-dessous :

Figure 7 - Pré-test septembre - Tâche 2 - support consigne

Instruction:
Your class won a trip to California. You are in charge of the organization of two days in San Francisco.
Your budget per person (pp) is 18$ (shopping not included).
Discuss with your partner:
- make some suggestions
- react to your friend's suggestions

Make sure you come to an agreement on the organization of the two-day trip with your partner.
You have between 5 and 10 minutes

Figure 8 - Post-test mai - Tâche 2 - Support consigne

Instruction:
Your class won a trip to Canada. You are in charge of the organization of two days in Vancouver and around.
Your budget per person (pp) is 18$ (shopping not included).
Discuss with your partner:
- make some suggestions
- react to your friend's suggestions

Make sure you come to an agreement on the organization of the two-day trip with your partner.
You have between 5 and 10 minutes

[82] La durée du séjour envisagé est supérieure à deux jours mais on place les participants en situation d'organisation d'une partie seulement du voyage.

Ces consignes étaient accompagnées (1) de planches photos qui représentent les activités possibles, (2) d'un planning vierge et (3) de deux fiches d'information différentes sur les activités (les annexes 4.4, 4.5 & 4.6 présentent les supports complets). Contrairement à la tâche précédente, les participants ont une connaissance partagée des informations puisque la planche photos et le planning sont placés sur la table. Afin de créer un déficit d'information propice aux échanges, chacun des participants dispose de l'une des fiches d'information, qui ne présente pas les mêmes lieux. On trouvera par exemple le nom d'un musée sur l'une des fiches, avec les tarifs et les horaires d'ouverture, mais l'autre participant ne disposera pas de ces données. Il devra donc interroger son partenaire pour obtenir les informations.

Par ailleurs, la consigne indique que les participants doivent faire des suggestions mais surtout réagir aux suggestions de l'autre : cela implique que le partenaire puisse être en accord mais également en désaccord, positionnement qui génèrera potentiellement des échanges développés. Les questions sont également susceptibles de déclencher divers mouvements argumentatifs de la part des locuteurs. Au moment de la conception de la tâche et des supports, ces objectifs n'étaient pas de simples conjonctures mais s'appuyaient notamment sur une expérimentation menée l'année précédente sur 12 élèves (Manoilov & Tardieu, 2015).

Enfin, cette tâche a été adaptée pour l'interaction élève/enseignant dans le but de comparer la performance de l'élève avec deux interlocuteurs différents (un pair et un professeur), faire émerger des indicateurs de performance et procéder à des recommandations pour le protocole d'évaluation des interactions orales établi par la DEPP.

Figure 9 - Interaction élève/enseignant - Tâche 2 - Support consigne

Instruction:
Your city is preparing a twinning* project with another city in Australia and some teenagers have been selected to go to Australia. The Twinning Committee has paired each teenager with an adult to prepare the trip. You are one of the lucky teenagers who will go to Australia.
(* jumelage)

Your team (one teenager, one adult) is in charge of the organization of two days in Sydney.
Your budget per person (pp) is 20$ (shopping not included).
Discuss with you partner:
- make some suggestions
- react to your partner's suggestions
Make sure you come to an agreement on the organization of the two days with your partner.
You have between 5 and 10 minutes.

Les choix qui ont présidé à la conception de la tâche seront discutés en détails dans le chapitre 8.

4.2 Les données du corpus : préparation pour la recherche

4.2.1 Le dispositif technique

Comme nous le verrons dans les analyses de corpus, le fait de pouvoir communiquer en langue étrangère va être envisagé comme un jeu dans bien des cas et l'absence du professeur qui écoute chaque parole est un gage de sécurité qui va délier les langues. La présence ou non de la caméra lors d'interactions entre pairs est une preuve de cette liberté qui peut être acquise : certains élèves n'apprécient pas vraiment la caméra car elle représente l'avatar de l'enseignant, les yeux et les oreilles qui découvriront la production des élèves, de manière différée certes, mais tout aussi surement que si le professeur était au côté des apprenants. D'autres élèves en revanche s'amusent de la présence de la caméra qui est un élément du jeu : on voit notamment certains garçons (les jeunes filles sont beaucoup moins friandes de ce genre de provocations) qui ont des paroles un peu frondeuses et le visionnage différé des séquences par le professeur garantit l'aspect subversif mais dispense des effets réprobateurs. Parfois, cependant, la parole est muselée et l'on entend ou l'on voit les élèves chuchoter ou se rappeler mutuellement la présence de la caméra, mouchard par excellence. Pour toutes les interprétations faites dans le cadre de cette étude, il faudra garder à l'esprit que les échanges des apprenants sont plus ou moins influencés par la présence de la caméra et du micro. On peut notamment penser au recours à la langue maternelle qui est autocensuré par les élèves qui se savent observés. Le travail proposé en classe repose sur un contrat qui stipule que les élèves peuvent évoluer en autonomie, à condition qu'ils jouent le jeu, c'est-à-dire qu'ils parlent anglais. Ce contrat semble globalement respecté même si l'on peut considérer qu'il l'est davantage lorsque la caméra tourne. On note en effet des périodes pendant lesquelles les élèves entrent en conversation et se souviennent subitement de la présence du micro qui enregistre.

4.2.2 Le positionnement spatial des participants

L'organisation spatiale de la classe de langue en France varie en fonction des pratiques des enseignants, certains préférant garder des tables alignées qui font face au tableau, d'autres choisissant le format en U tandis qu'un petit nombre, dont je fais partie, préfère les tables en îlots. Chaque organisation est dictée par des contraintes ou des choix personnels : parmi les contraintes on trouvera notamment la nécessité de partager la salle avec des collègues qui n'ont pas les mêmes pratiques et qui « imposent » un format. Lorsque l'aménagement de la salle est dicté par des choix personnels, les tables alignées ont la faveur de certains

enseignants qui apprécient d'avoir un contrôle plus grand sur les élèves, les tables en U permettant de favoriser la communication entre les apprenants tandis que les îlots autorisent une approche autonomisante[83] des apprentissages, basée sur les interactions sociales. Mais quelle que soit l'organisation choisie, les élèves sont généralement installés sur des tables de deux et vont plutôt interagir avec le camarade assis à côté d'eux. C'est pourquoi le choix a été fait de placer les participants au projet côte à côte afin de s'approcher au plus près des conditions habituelles de classe. Par ailleurs, ce positionnement a l'avantage de placer les deux locuteurs face à la caméra. Certains d'entre eux ont décidé de se retourner vers leur partenaire tandis que d'autres sont restés face caméra. Ce positionnement dans l'interaction sera discuté lors des analyses. De la même manière, j'ai choisi de conserver les tables qui sont des éléments de mobilier de la classe afin, encore une fois, de placer les élèves en situation habituelle. Certains participants ont gardé leurs mains sous la table, ce qui les rend invisibles pour la caméra. Ce choix du locuteur de « cacher » ses mains, y compris à son partenaire, est néanmoins signifiant et sera pris en compte dans les analyses. La caméra était placée face aux participants, avec un micro installé sur la table. Sur cette table, étaient également disposés les différents supports. L'ensemble de ces éléments entre dans le cadrage de la caméra qui permet de voir le buste et la tête des élèves.

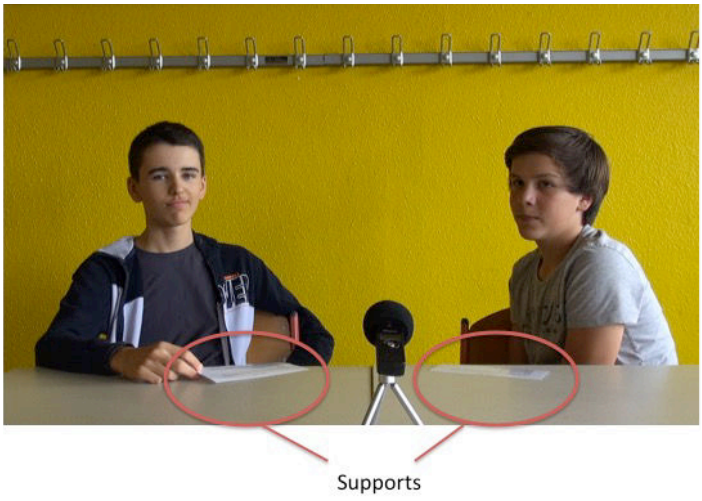


Image 1 – Installation des élèves face à la caméra

[83] Dans le cadre des pratiques scolaires, on parlera d'approche autonomisante plutôt que d'autonomie car on l'envisage comme un processus progressif lié aux apprentissages, l'apprentissage de l'autonomie étant un des objectifs de l'enseignement en France.

Conclusion

La constitution du corpus étudié dans ce travail de recherche, a été un processus long et évolutif. La phase 1 a davantage été une démarche de type ethnographique qui a permis d'explorer les pratiques des apprenants dans diverses situations d'interactions entre pairs, mais également en groupe. Afin de me conforter dans le choix des modalités d'interactions que je souhaitais pour ma recherche, j'ai procédé à des expérimentations comparatives pour comprendre les spécificités des interactions entre élèves. Cependant, mon double positionnement d'enseignante dans les classes et de chercheuse représentait potentiellement un biais pour des analyses critiques des situations d'apprentissage à l'étude. Par ailleurs, les tâches réalisées par les élèves ne pouvaient pas être dupliquées et constituaient donc des occurrences parfois uniques qui représentent certes un intérêt mais ne peuvent pas permettre d'envisager des généralisations.

Ainsi, il a été nécessaire d'envisager la constitution d'un second corpus de données. Lors de cette phase 2, mon positionnement a évolué puisque je n'étais plus l'enseignante de la classe mais un chercheur impliqué dans une recherche-action. Cela implique que je suis intervenue dans la conception des tâches et dans la formation des élèves à la CIO par l'intermédiaire du professeur, que j'ai moi-même formé. Cette distanciation s'est accompagnée d'une modification de l'approche de terrain : les interactions qui constituent le corpus de phase 2 relèvent davantage des données semi-contrôlées. Deux élèves-repère et leurs partenaires ont participé à cette phase qui a permis de faire émerger des traits spécifiques aux interactions orales en classe de langue et a montré l'importance de la variabilité personnelle dans la mise en œuvre de cette compétence. Les analyses seront développées dans le chapitre 6.

C'est pourquoi, une dernière phase a été conçue pour prendre en compte un nombre plus élevé de participants (48 élèves) et procéder à une collecte rigoureuse des données qui permet des analyses quantitatives et qualitatives. Lors cette étape, le projet ÉvaluÉ a été inséré pour traiter la question de l'évaluation de la compétence d'interaction orale.

L'ensemble du corpus constitué l'a été en respectant un cadrage à la fois contraignant et rigoureux : d'une part, le terrain de la recherche (au sens large du terme) porte en lui des contraintes institutionnelles fortes et d'autre part, les expérimentations en milieu institutionnel fermé auprès de mineurs m'ont amenée à considérer de manière très sérieuse la dimension éthique de mon projet.

Le chapitre suivant sera l'occasion de préciser les choix méthodologiques qui ont présidé à la transcription des données vidéo et au codage de celles-ci. C'est à partir de ce cadre méthodologique que des analyses peuvent être menées sur la compétence d'interaction orale des apprenants français en fin de scolarité obligatoire.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3

- Cette recherche vise à documenter le fonctionnement des interactions orales entre pairs d'une même L1 en classe. La mise en place d'un protocole spécifique est nécessaire pour récolter des données. Celles-ci doivent être comparables et permettre de faire émerger des faits observables.

- La collecte d'un corpus vidéo permet de prendre en compte la dimension multimodale du discours-en-interaction.

- La constitution du corpus s'est étalée sur trois années et chaque étape présente des caractéristiques spécifiques pour répondre aux besoins de la recherche.

- Le statut du chercheur-acteur doit être questionné pour prendre en compte son positionnement subjectif. L'évolution des questions de recherche a impliqué un recul et une moindre implication de ma part, au fil des trois phases de la collecte.

- Le corpus recueilli relève d'un format semi-contrôlé.

- Le terrain de la recherche présente un cadre contraignant à plusieurs niveaux :
  - Un cadrage macro-institutionnel franco-européen.
  - Un cadrage meso-instituionnel.
  - Un cadrage micro-institutionnel.

- A cela, il convient d'ajouter les principes éthiques indispensables pour une recherche en milieu institutionnel fermé auprès de mineurs.

- Aux trois phases de la recherche correspondent trois types de données :
  - La phase 1 est exploratoire.
  - La phase 2 étudie les questions de variabilité entre les participants et les questions situationnelles des interactions orales.
  - La phase 3 est une recherche longitudinale qui porte sur 48 élèves et 8 professeurs.

- Le recueil des données s'appuie sur des tâches à réaliser par les élèves.

Chapitre 4 - Exploitation du corpus : enjeux méthodologiques

Le chapitre précédent a été l'occasion de présenter l'approche qui a prévalu lors de la constitution du corpus. Si la collecte des données a représenté une part non négligeable du projet de recherche, il a été ensuite nécessaire de valoriser ce corpus pour le rendre accessible aux analyses. Sur la base des choix théoriques décrits dans le chapitre 1, l'approche et les conventions adoptées pour la transcription du corpus vidéo seront présentées ici. Puis dans un second temps, je présenterai le système de codage qui a été développé pour procéder aux analyses. Celles-ci sont parfois quantitatives mais essentiellement qualitatives. L'objectif est d'une part de vérifier des hypothèses qui ont émergé de l'étude du corpus et d'autre part, de rendre accessible et d'exploiter certaines des données recueillies.

I/ Analyse du corpus - choix théoriques

1.1. L'exploitation des données

Ce travail s'inscrit dans une recherche-action, ce qui implique une intervention de la part du chercheur dans les actions menées sur le terrain. L'approche initiale est donc plutôt inductive mais vise à confirmer certaines intuitions.

> « Tognini-Bonelli (2001) distingue les recherches sur corpus menées avec une approche déductive (*data-based*) de celles menées avec une approche inductive (*data-driven*). Dans le premier cas, le corpus est utilisé pour explorer, confirmer ou infirmer des théories et / ou des hypothèses alors que dans le second cas, les hypothèses et théories émergent de l'analyse du corpus sur lequel le chercheur n'a pas d'*a priori*. » (Tellier, 2014 : 5)

L'un des objectifs du corpus de phases 2 et 3 était d'apprécier les éventuels progrès réalisés par les élèves en termes de compétence d'interaction orale (CIO). Cependant, du fait de la nécessité de documenter des pratiques encore peu explorées, il a été nécessaire de se laisser porter par les données qui émergeaient du corpus. Ainsi l'approche est basée sur les théories ancrées (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) et se veut émique[84] (Van Lier, 1988), c'est-à-dire que c'est à partir des observations du discours produit que les choix de transcriptions et de codage ont été élaborés. Je m'intéresse donc aux

[84] Le point de vue émique (*emic*) s'appuie sur les concepts et le système de pensée propres aux acteurs sociaux étudiés (Arbor, 1947) par opposition au point de vue étique (*etic*), mené à partir du point de vue propre au chercheur et à sa culture (Van Lier, 1988).

productions contextualisées des participants en tenant compte de leur propre perspective, c'est-à-dire en décrivant les actions qui sont effectivement en cours. En effet, hormis des questionnaires de contexte qui donnent certes, quelques informations et impressions générales, je n'ai pas réalisé d'entretiens avec les participants suite aux expérimentations. En l'absence d'explicitation de leur conduite par les interactants, seules les données telles qu'elles émergent dans les conversations viennent nourrir la compréhension des actions à l'œuvre.

1.2. La question de la transcription

Le corpus multi-phases décrit dans le chapitre précédent a été constitué pour servir des objectifs de recherche, c'est-à-dire pour documenter certains phénomènes. Afin de pouvoir exploiter les données recueillies en format vidéo, il est nécessaire de les transcrire, ce qui, comme toute médiatisation[85], n'est pas sans impact sur la lecture qui sera faite de ce nouveau format. En effet, le regard que le chercheur porte sur le corpus recueilli et les liens qu'il tisse avec les objectifs de la recherche ont des conséquences sur la transcription et les codages réalisés. Il convient donc ici de préciser clairement l'approche adoptée dans le traitement des données. Le discours oral est par essence évanescent et, le fait de cadrer les participants pour les filmer et de fixer leurs échanges sur une vidéo, est déjà en soi une transformation de la réalité. Mais transcrire un discours oral en format écrit a des implications plus grandes encore.

Une fois numérisé, l'ensemble du corpus de phase 2 et de phase 3 a été transcrit tandis qu'une partie seulement du corpus de phase 1 l'a été car seules certaines interactions nécessitaient ce traitement pour analyser les données. Afin de pouvoir procéder aux analyses quantitatives et qualitatives, j'ai fait le choix de transcrire les échanges des participants à l'aide du programme CLAN (MacWhinney, 2000). C'est un logiciel largement utilisé par la communauté scientifique qui facilite donc le partage avec d'autres chercheurs s'intéressant à des problématiques similaires. CLAN (Computerized Language ANalysis) permet de réaliser des transcriptions de langue orale sous format CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts), alignées sur des vidéos. La transcription de corpus de langage spontané est ainsi effectuée avec un niveau de granularité adaptable et surtout, modifiable en fonction des besoins. Si un élément de la communication n'a pas été transcrit, il est toujours possible de visionner le passage en question, grâce au système de balisage dont dispose le logiciel. Car les

[85] Par médiatisation, il faut comprendre le fait de transformer un discours oral en un texte qui sera accessible par un autre médium.

analyses auxquelles le chercheur va procéder seront régulièrement sujettes à plusieurs interprétations et un retour sur le document vidéo permet de réinterpréter une transcription.

> « Tout corpus est une construction, au sens où il est toujours déjà le produit des analyses du chercheur (Ochs, 1979). Ainsi les procédures de transcription puis de codage des données méritent une attention toute particulière, si l'on veut éviter de dénaturer les productions ».[86]

Ainsi, chaque ligne transcrite peut être visionnée à tout moment pour vérifier les interprétations possibles de tel ou tel énoncé, en fonction du contexte. L'exemple ci-dessous illustre toute la complexité du problème et l'intérêt d'avoir des outils adaptés.

Extrait 4.1 - S1-P8-B06-B05-T1

62	*B05:	(..) and &uh <what &uh are you do> [//] &uh what &uh <do you have to>
63		[//] do you have do &uh last [/] &uh last holidays ?
64	*B06:	**u:h &uh qu'est@s ce@s que@s j'ai@s fait@s ?**
65	%com:	lève les yeux et chuchote
66	*B06:	I went &uh <to the> [/] to the Coche .

L'élève B05 est dans l'élaboration de sa question et teste plusieurs formulations sans intervention de B06, qui la laisse construire son énoncé. Cette production laborieuse pourrait générer une difficulté pour sa partenaire. La réaction de B06 se manifeste par une question en français (l.64), que l'on pourrait donc interpréter comme une reformulation de la demande de B05, afin de vérifier sa compréhension. Or l'écoute et le visionnage de l'échange permettent de comprendre qu'il ne s'agit pas d'une reformulation de la question mais bien d'un signalement de problème de production. B06 lève la tête et les yeux puis chuchote, ce qui nous permet de comprendre qu'elle est engagée dans un monologue à voix haute. Ce double mouvement verbal et gestuel nous indique qu'elle met en place une stratégie de gain de temps (Nakatani, 2010) pour préparer sa réponse, tout en informant sa partenaire qu'il lui faut un moment de réflexion. B06 a donc interprété la question correctement et a informé B05 qu'elle doit réfléchir au contenu de la réponse.

Transcrire des interactions entre élèves dans une classe signifie transcrire un dialogue oral spontané dans un format écrit, qui sera nécessairement un reflet imparfait de ce qui a été exprimé explicitement ou implicitement. Il s'agit donc d'opérer des choix de transcription tout en ayant à l'esprit que ces derniers reflèteront la situation d'une manière subjective

[86] Guide d'utilisation CLAN pour le projet Leonard, février 2009, http://anr-leonard.ens-lsh.fr/

comme le note Ochs « *What is on transcript will influence and constraint what generalizations emerge* » (1979, p. 45) et Morgenstern et Parisse d'ajouter :

> « Il convient d'être conscient [du] travail interprétatif [des transcripteurs] mais aussi et de manière peut-être plus importante à l'interprétation que feront les utilisateurs des données. En effet, les analyses des utilisateurs seront toujours colorées par les choix originaux de codage et de convention. » (2007, p. 69)

Car transcrire le langage n'est pas chose aisée, de nombreux paramètres entrent en ligne de compte pour construire du sens. Les mots sont, par exemple, modifiés par des éléments de morphosyntaxe dont certains sont perceptibles à l'oral (le [s] du pluriel en anglais par exemple) tandis que d'autres n'apparaissent qu'à l'écrit (le [s] du pluriel en français par exemple). Ces mots sont, par ailleurs, regroupés pour former la chaine parlée, selon une syntaxe propre à chaque langue et l'ensemble est marqué par une réalisation phonologique et prosodique, qui est également porteuse de sens.

Mondada (2000b, p. 42) relève plusieurs effets que peut avoir la transcription écrite du discours oral sur la perception qu'on aura de ce même discours oral :

- Des écoutes répétées sont nécessaires pour transcrire et pour saisir certains phénomènes habituellement peu perceptibles dans le cours du discours. Mais ces répétitions peuvent créer *un effet loupe* (Auer, 1993) qui risque de modifier l'importance de certains éléments.
- Les phénomènes, lorsqu'ils sont écoutés et observés de façon isolée pour être transcrits peuvent souffrir d'un *effet décontextualisant* (Franck, 1985).
- L'inscription de la parole sur un support crée un *effet de fixation du flux dynamique* qui vient figer un discours pourtant intrinsèquement évanescent (Bergmann, 1985).

A cela, il convient d'ajouter que le format adopté pour les transcriptions aura un impact ultérieur sur la lecture qui pourra en être faite. Le terme format renvoie à la fois à la *structure spatio-visuelle* (Mondada, 2000b) choisie pour présenter du dialogue oral et aux choix typographiques opérés pour retranscrire un discours fait de sons. Considérant que l'un des enjeux de la transcription est de préserver la temporalité et la séquentialité des interactions orales (Mondada, 2013), plusieurs solutions de présentation s'offrent au chercheurs. Les trois principales options sont le format horizontal, dit « en partition de musique », le format en colonnes et, le format vertical (Edwards, 2001). Le format horizontal, en partition, est celui

qui est utilisé par le logiciel ELAN[87], avec une lecture de gauche à droite. Les productions sont présentées sur plusieurs lignes permettant d'appréhender de manière synchrone les éléments verbaux, vocaux et gestuels. Le format en colonnes, s'il permet de saisir la dimension incrémentale de l'interaction, a tendance à conférer au locuteur placé dans la colonne de gauche, une certaine domination, en raison du sens de lecture. Quant au format vertical de CLAN, qui est celui retenu pour cette recherche, il permet de présenter les interactants sur un pied d'égalité et d'avoir une vision plus ramassée de la séquentialité des interactions :

> « Vertical and column-based format are similar in high-lighting the incremental aspect of interaction – that is, the fact that discourse is built up gradually out of smaller units, contributed one at a time. For both vertical and column-based formats, time is preserved vertically from the top to the bottom of the transcript, and to a more limited degree from left to right. » (Edwards, 2001, p. 326-7)

Avec le format vertical, il m'a semblé qu'il était plus aisé de saisir le tissage dialogal opéré par les participants dans la co-construction de leurs échanges. Par ailleurs, aux éléments verbaux du discours s'ajoutent les aspects vocaux et non verbaux de la communication, comme la gestuelle, les expressions faciales et la posture du corps. C'est pourquoi, une transcription riche, assortie de lignes secondaires qui permettent d'ajouter des commentaires, a été adoptée. Les études sur la multimodalité se sont largement développées (Cosnier, 1989; Kendon, 2004; M. Gullberg, 2006b, 2006a) et ont démontré la richesse du langage non verbal, ainsi que la part importante qu'il occupait dans la communication :

> « Le fait de ne noter que les activités verbales et d'ignorer d'autres indications communicationnelles – comme c'est actuellement le cas dans la plupart des transcriptions – peut produire une image aberrante de certains comportements des locuteurs. Cela peut être le cas de locuteurs aphasiques ou d'enfants s'exprimant par d'autres moyens que les moyens linguistiques standards : ne pas tenir compte de la totalité des ressources mobilisées par ces locuteurs signifie en donner une image réduite, qui pathologise ou anormalise leur comportement. » (Baudé, 2006 : 76)

Dans le domaine de l'apprentissage des L2, Ducasse and Brown (2009), Gullberg (2006a) ainsi que Galaczi (2013) ont notamment mis en avant l'importance des regards et du langage corporel dans les interactions entre apprenants. Ainsi les gestes autonomes et les gestes co-verbaux, c'est-à-dire ceux produits avec la parole (Goldin-Meadow, 2003; McNeill, 1992), seront-ils transcrits et notamment les gestes des mains et de la tête, à visée

[87] ELAN est un logiciel de transcription, particulièrement adapté pour l'analyse gestuelle. https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/

communicative (Tellier, 2014). Par ailleurs, les mouvements des yeux, lorsqu'ils viennent signaler une modification de l'attention conjointe ont aussi été notés. La transcription n'a pas été systématique mais a concerné essentiellement des épisodes de décrochage ou au contraire, de soudaine attention portée au co-locuteur ou aux artefacts présents dans la situation.

La transcription est un travail lent et fastidieux et ce d'autant plus que le discours produit par les participants est une *interlangue* (Selinker, 1972; Porquier, 1986), par définition instable et parfois difficile à interpréter. Morgenstern & Parisse (2010) estiment à 20 heures le temps de transcription simple d'une heure de film pour un transcripteur peu entrainé, qui doit travailler sur une langue qui manque de fluidité. Ce temps doit encore être augmenté pour une transcription riche assortie de lignes secondaires, ce qui est le cas ici puisque la communication non verbale (mimo-gestuelle) est également prise en compte. L'expérience de la transcription des corpus de phase 1 et de phase 2 m'a permis d'acquérir une solide formation dans l'usage des outils et a largement nourri ma réflexion quant aux enjeux des approches développées. Malgré cette expérience, je n'avais pas mesuré l'ampleur du travail qui m'attendait pour transcrire le corpus de phase 3, dont la durée totale s'élève à 18h de vidéo. Sans doute portée par mon enthousiasme, je n'avais pas réalisé à quel point le travail de transcription qui m'attendait allait s'avérer chronophage. Mais heureusement l'intégration du projet ÉvaluÉ à mon travail de thèse, m'a permis de bénéficier d'un financement pour transcrire une large part du corpus. Grâce aux fonds alloués au projet, il a été possible de recruter 5 personnes[88], sans lesquelles je ne serai pas venue à bout des transcriptions dans un temps limité. Cette configuration de travail en équipe a fait évoluer mon rôle de jeune chercheuse, qui a dû prendre en charge le recrutement, la formation, la préparation et le suivi du travail des transcripteurs. Le fait de devoir coordonner une équipe a nécessité une préparation rigoureuse des données et de la méthodologie de transcription. J'ai donc formé les transcripteurs à la fois au programme CLAN, aux conventions de transcription ainsi qu'aux bases de l'analyse conversationnelle. En effet, il était important que chacun soit pleinement conscient des enjeux de la recherche et notamment de la dimension interactionnelle des échanges. CLAN permet de procéder au traitement automatique d'un grand nombre de données afin de mener des analyses quantitatives et qualitatives, il était donc absolument nécessaire que les pratiques soient harmonisées.

[88] Il s'agit de 5 étudiantes recommandées par leurs professeurs. Trois d'entre elles étaient des étudiantes francophones inscrites en licence et master d'anglais, les deux autres étudiantes étaient anglophones et en master de sciences du langage pour l'une et en master de phonétique pour l'autre.

II/ Les conventions de transcriptions

2.1. Rédaction d'un guide pour la transcription des interactions orales sous CLAN.

Afin de procéder à une analyse qui rende compte des spécificités de la dimension multimodale de la communication (Morgenstern & Parisse, 2010), il a été nécessaire de définir une transcription ad hoc. Il existe de nombreux guides de transcription pour des projets (Corpus Oraux - Guide des bonnes pratiques[89], CHILDES[90], PAROLE[91] et LEONARD[92]) qui ont inspiré les conventions de transcription adaptées pour la présente recherche. Comme pour tout projet, un certain nombre d'adaptations se sont imposées pour répondre notamment aux spécificités du discours d'adolescents français s'exprimant en anglais L2.

Celles-ci ont été compilées dans un guide dont les transcripteurs ont été également destinataires mais, malgré tout le soin apporté à sa rédaction, il est apparu nécessaire de procéder à des ajustements complémentaires. Des échanges réguliers avec les transcripteurs ont permis de faire évoluer les conventions mises en place, au fur et à mesure que nous prenions conscience des particularités des interactions en L2. L'élaboration du guide s'est avéré être un processus dynamique, basé sur les observations des productions multimodales des élèves. Afin de limiter les écarts entre les interprétations, l'ensemble des transcriptions a été relu, afin de rendre compte des mouvements interactifs très subtils qui n'avaient pas toujours été remarqués lors de la première phase de travail. Chaque transcription a donné lieu à une relecture minutieuse qui s'est déroulée en trois temps :

- Première relecture : le texte écrit a été relu pour corriger les erreurs de typographie.
- Seconde relecture : le texte a été relu avec le son pour vérifier la totale correspondance entre ce qui est dit et ce qui est écrit.
- Troisième relecture : c'est essentiellement la communication non verbale de l'échange qui a été observée et contrôlée i.e. les lignes secondaires.

Ces relectures ont encore nécessité en moyenne quatre heures de travail pour un film de six ou sept minutes. Pour le jeu de rôle (S2 et S3, tâche 2, pour la comparaison des IO en modalité élève-élève et élève-professeur), plusieurs membres du projet ÉvaluÉ ont participé aux

[89] Corpus Oraux – Guide des bonnes pratiques (Baudé, 2006)
[90] http://childes.psy.cmu.edu/
[91] Corpus PAROLE (Hilton & et al., 2008)
[92] http://anr-leonard.ens-lsh.fr/

relectures, ce qui a permis de valider les conventions de transcriptions. J'ai procédé ensuite à une dernière vérification pour harmoniser l'ensemble des transcriptions.

Le guide de transcription dans sa version complète[93] est présenté en annexe mais quelques points doivent être explicités ici. Certains problèmes inhérents aux interactions en L2 sont présentés ci-dessous et les choix opérés sont discutés.

2.2. Les unités de transcription

Les objectifs de la recherche imposent une double contrainte en termes de choix méthodologiques. Il s'agit d'une part de rendre compte des mécanismes de l'interaction en tenant compte de la multimodalité de la communication et d'autre part, de mesurer les productions langagières des élèves. Dans le premier cas, on traitera des multiples ressorts de la communication en L2 afin de montrer que celle-ci relève de processus complexes, coordonnés et multicanaux. Dans le second cas, on s'attachera à faire émerger l'usage que font les participants des ressources langagières qu'ils puisent dans leur répertoire pour réaliser des actions coordonnées. Il s'agit en effet, d'évaluer la nature de leurs éventuels progrès dans la maitrise des compétences d'interaction orale. La dimension verbale des échanges revêt un caractère primordial dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, tout particulièrement en milieu institutionnel. La conciliation de ces deux contraintes m'a conduit à adapter la transcription aux besoins de la recherche.

Selon Labov (1972), un énoncé doit s'entendre comme une réponse à un énoncé précédent, formulé sur la base de règles interprétatives ou d'une *hypothèse interprétative* (Oursel, 2013). L'Analyse Conversationnelle s'intéresse aux énoncés en termes de fonctions conversationnelles qui s'inscrivent dans une structure interactionnelle (Sacks et al., 1974). Autrement dit, il s'agit d'observer ce que les locuteurs font avec la langue et pour cela, on envisage toujours l'influence de ce qui précède et ce qui suit à savoir, la contingence des évènements (Stivers, 2013).

> « Each turn we take is designed to 'do' something. *Inter-action* consists of the interplay between what one speaker is doing in a turn-at-talk and what the other did in their prior turn, and furthermore between what a speaker is doing in a current turn and what the other will do in response in his/her next turn. Hence a turn-at-talk is contingent in some fashion on the other's prior turn, and sets up contingencies of its own for what comes next, for how the recipient will respond (turns-at-talk are, as Heritage, 1984b: 242 puts it, "context shaped and context renewing"). » (Drew, 2013, p. 131)

[93] La version complète s'oppose à la version utilisée dans le cadre du projet ÉvaluÉ. Il n'y a pas de différence fondamentale si ce n'est que cette version a été corrigée pour prendre en compte quelques changements avant la relecture d'harmonisation.

Ces fonctions peuvent être réalisées par des actions verbales et/ou non verbales, reliées entre elles de manière complexe. Aussi, afin d'étudier la construction des IO dans leur globalité, trois niveaux d'analyse sont retenus : la séquence, le tour de parole, l'énoncé. La transcription doit pouvoir à la fois rendre visible les éléments pertinents de ces niveaux (sans nécessairement les identifier explicitement dans la transcription) et être au service des analyses ultérieures.

2.2.1 La séquence

Les interactions du corpus se caractérisent par le fait qu'elles sont délimitées à la fois par la situation didactique, qui impose une limite de temps, et par les interactants eux-mêmes, qui initient une séquence d'ouverture jusqu'à une séquence de clôture, celle-ci intervenant une fois qu'ils considèrent leur but atteint. L'accomplissement de ce but va se réaliser au travers d'un certain nombre de séquences dont la fonction varie.

Bange définit la séquence comme

> « un système qu'il est possible de délimiter, qui est constitué d'éléments (qui peuvent être de sous-systèmes) ayant des relations entre eux : ces relations définissent la structure du système ; enfin, ce système a une ou des fonctions dans un système qui l'englobe : cette fonction de la séquence correspond au but (ou au sous-but) à réaliser. »(1992b, p. 173)

Ainsi dans la tâche 1, les élèves sont engagés dans une conversation[94] dont les orientations thématiques sont proposées par une série de « prompts[95] » tels que la famille, les loisirs, les cours au collège etc. Chaque sujet abordé constituera donc une séquence thématique[96], (autrement appelée *saynète* chez François , 1990), initiée par l'un des locuteurs et avec l'accord de son co-locuteur puis, clôturée une fois que les partenaires considèrent conjointement avoir épuisé le sujet. Les analyses porteront notamment sur la capacité des élèves à développer ces séquences thématiques, c'est-à-dire à mettre en œuvre des compétences discursives telles que la souplesse, la gestion des tours de parole, le développement thématique ainsi que la cohérence et la cohésion du discours. Les descripteurs

---

[94] Le terme conversation est employé au sens large : bien que le thème et le cadrage général du dialogue soient imposés par la situation de recherche, les participants sont libres de mener les échanges comme bon leur semble avec les moyens qu'ils choisissent, avec une contrainte majeure cependant: l'usage de l'anglais.

[95] Prompt : terme utilisé en didactique de l'anglais pour parler des aides fournies aux apprenants et qui ont vocation à déclencher la parole.

[96] J'enrichis ici le terme de séquence avec l'adjectif « thématique » par opposition à la séquence pédagogique dont il sera question dans le chapitre suivant, qui réfère, en didactique des langues, à « un ensemble continu ou discontinu de séances articulées dans le temps et organisées autour d'activités, en vue d'atteindre un objectif (…) ». B.O. n° 35 du 17/09/1992; arrêté du 24/08/1992).

du CECRL qui illustrent ces éléments sont rappelés ci-dessous (Conseil de l'Europe, 2001, p. 96□98) pour les niveaux A2 et B1:

La souplesse

A2 Peut adapter à des circonstances particulières des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments.

B1 Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles.
Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.

La gestion des tours de parole

A2 Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face.
Peut attirer l'attention.

B1 Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention.
Peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.

Le développement thématique

A2 Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.

B1 Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.

La cohérence et la cohésion

A2 Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points.
Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

B1 Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

La notion de séquence thématique va permettre de rendre compte de la séquentialité du dialogue, reposant notamment sur les constituants que sont les paires adjacentes (Sacks et al., 1974). Celles-ci sont définies comme une succession immédiate de deux tours de parole, produits par deux locuteurs distincts. Dans ce cadre, ce que fait le premier locuteur va contraindre ce que va faire le second au tour suivant. Cette relation est, selon Sacks (1995), « le mécanisme le plus puissant pour mettre des énonciations en relation » (cité par (Bange,

1992b, p. 41). Ainsi de la place de chaque énoncé au sein de la paire adjacente, dépendra le sens de l'action engagé par le locuteur :

> « It is easy to imagine that the same utterance might have different actions mapped onto it by virtue of its location: *Well I have to be here till six* might, in principle, be an answer to a request for information (*When are you coming?*), a request refusal (after *Could you come over now?*), an invitation declining (*How about lunch together?*), and so forth. (In practice, there are likely to be small differences in turn design and timing, but the point is the words themselves are multi-action compatible.) » (S. Levinson, 2013, p. 107)

Si la notion de séquence n'apparaît pas formellement dans la transcription, il n'en reste pas moins qu'elle constitue un élément majeur de l'analyse, notamment pour faire émerger la structure des relations qui la compose. Pour cela, en sein des séquences qui s'enchainent, les échanges seront formellement découpés dans la transcription, à deux niveaux : le tour de parole et l'énoncé multimodal.

2.2.2 Les tours de parole

Le déroulement de l'échange dans le cadre de l'apprentissage d'une L2 repose sur deux compétences pragmatiques inégales : il s'agit de développer des stratégies pour que l'échange se déroule jusqu'au but final et, d'adapter en permanence ces mêmes stratégies (Porquier, 1986). Ce qui est spécifique dans les stratégies mises en place dans les échanges entre apprenants, ce n'est pas tellement leur nature mais plutôt la manière dont elles sont appliquées. Les unités choisies pour la transcription doivent permettre d'appréhender la structure des conversations exolingues pour mettre au jour, à la fois la systématicité et la diversité des stratégies développées par les apprenants. Les tenants de l'analyse conversationnelle utilisent pour leurs transcriptions le tour de parole comme unité de base (Sacks et al., 1974). A ses débuts, l'Analyse Conversationnelle faisait la part belle au message verbal dans l'interaction et tendait à placer au second plan les autres éléments de la communication, qui étaient généralement indiqués entre crochet à des fins de contextualisation. Alors que les énoncés du type « *look here* » ou les marqueurs d'attention tels que « *um um* » étaient systématiquement notés, un pointage ou un hochement de tête ne le seraient pas sans production verbale associée. Pourtant, une transcription qui ne retiendrait que les énoncés verbaux ne rendrait pas justice à la communication dans sa globalité. Les actions mimo-gestuelles ont donc été ajoutées aux transcriptions sur des lignes secondaires, y compris lorsqu'elles étaient produites de manière autonome. Dans ce cas, sur la ligne primaire, un « 0 » est inscrit pour identifier les tours de parole. Le zéro, est une convention du logiciel CLAN et n'implique pas que ce type d'action soit secondaire. Le terme « tour de

parole » a évolué et prend ainsi un sens plus large et rend en compte à la fois les énoncés verbaux et non-verbaux.

C'est l'alternance des tours de parole des interlocuteurs qui est au cœur de cette notion. Ainsi les transcriptions reflètent les actions réalisées par les participants mais également des contingences à l'œuvre. Il s'agit de mettre en lumière les mécanismes de la conversation, de décomposer la séquentialité des mouvements opérés, pour révéler comment les ressources sont mobilisées en fonction du tour précédent et quelles implications elles auront sur le tour suivant.

Les tours de parole sont analysés car ils vont nous indiquer qui parle et garde la parole, pendant combien de temps, pour dire quoi. On peut identifier la manière dont le tour de parole suivant est délaissé ou pris par le co-locuteur.

> « Turns at talk are constructed so as to foreshadow or project their possible completion points, that the behavioral resources for doing this are context-sensitive, and that ordered procedures are used to determine who shall speak next. » (Clayman, 2013 : 151)

Cependant le tour de parole est encore une unité trop large pour décomposer de manière fine les actions des interlocuteurs, notamment pour élaborer un système de codage.

2.2.3 Les énoncés

La grande difficulté réside dans les choix à opérer pour transcrire les énoncés. Qu'est-ce qu'un énoncé ? Si à l'écrit un certain nombre de définitions permettent de circonscrire la question, à l'oral, le problème est beaucoup plus épineux. Des critères prosodiques, syntaxiques, sémantiques et sémiotiques ont été pris en compte pour déterminer les énoncés.

Goffman parle de « mouvement » (« *move* »), une unité plus proche de celle « d'acte de langage », qui décompose le tour de parole en activités mono-fonctionnelles. Bange (1992b), lui, rappelle la poly-fonctionnalité des énoncés et considère cette unité comme trop restrictive.

L'analyse conversationnelle, qui s'est intéressée en premier lieu aux interactions en L1, utilise le TCU (Turn Constructional Unit) défini par Schegloff de la manière suivante :

> « By turn-constructional unit,' it may be recalled, we meant to register that these units can constitute possibly complete turns; on their possible completion, transition to a next speaker becomes relevant (although not necessarily accomplished). » (1996b, p. 85)

La notion de « Transition Relevance Place » (Sacks et al., 1974) à laquelle Schegloff fait référence est potentiellement problématique pour le discours en L2. En effet, elle implique

que le co-locuteur puisse prendre la parole une fois qu'il considère que le tour du locuteur est « complet ».

> « These turn out to be 'possible completion points' of sentences, clauses, phrases, and one-word constructions, ... and multiples thereof". » (Sacks et al., 1974, p. 721)

Or, les productions des apprenants se caractérisent par de multiples « accidents » de production qui rendent parfois difficile l'appréciation du moment le plus pertinent pour reprendre la parole. Par ailleurs, même lorsque le locuteur affiche la fin de son tour par une baisse d'intonation suivie d'une pause, son partenaire n'est pas toujours capable d'enchainer. C'est pourquoi cette notion de TCU m'a semblé moins adaptée pour le découpage de la L2.

Plusieurs guides de transcription ont adapté les conventions de l'écrit et retenu le principe d'un découpage en énoncés qui repose sur la structure syntaxique, prosodique et gestuelle (Selting, 2000). Le Guide du projet Leonard indique qu' *« on peut définir sommairement l'énoncé comme étant un groupe de mots de la langue orale formant un « tout » grammatical et/ou prosodique », ce serait en quelque sorte l' « équivalent » de la phrase dans l'écrit »* (Bourdoux et al., 2009).

Quant au projet PAROLE, l'unité retenue pour retranscrire des productions orales en continu, en L2, est l'énoncé. Celui-ci est « constitué d'une proposition indépendante et le cas échéant, des propositions subordonnées qui en dépendent » (Hilton & et al., 2008, p. 16). La définition est intéressante si ce n'est que notre corpus est constitué d'interactions orales, c'est-à-dire de prises de parole dont il faut refléter la séquentialité et la contingence. Dans les productions des apprenants, les structures sont parfois malmenées et/ou incomplètes. Elles sont également marquées par des faux-départs, des répétitions, des reformulations, parfois de longues pauses, mais également de chevauchements et des interruptions, autant de pratiques qui sont les traces de l'élaboration du dire et de l'action conjointe.

Enfin, Foster et al. (2000) proposent une revue des unités utilisées dans de nombreuses recherches menées entre 1983 et 2000 et relèvent plusieurs classifications dont la focalisation varie : unités sémantique, intonative ou syntaxique. Ils considèrent, pour leur part, que l'unité syntaxique est celle qui leur semble la plus pertinente. La forme qu'ils adoptent est l'AS-Unit (The Analysis of Speech Unit) définie comme « *a single speaker's utterance consisting of an independent clause or sub-clausal unit, together with any subordinate clause(s) associated with either* » (P. Foster et al., 2000, p. 365). La prise en compte des propositions subordonnées est un critère intéressant dans le cadre de l'étude du langage des apprenants, notamment pour en apprécier la complexité de leur production. Cependant si la définition détaillée de l'AS-Unit semble pertinente pour la transcription de notre corpus, certains

éléments manquent encore pour explorer à la fois la dimension multimodale du discours et le caractère interactif des échanges.

Aussi, l'unité que je retiens est l'énoncé multimodal (EM) qui prend en compte des critères à la fois syntaxique, sémantique et prosodique tout en retenant la dimension multimodale de la communication. L'EM englobe ainsi les productions vocales et non verbales, qui peuvent être des composants uniques. Pour les premières, ce sont les pauses sonores (« *uh* ») marquant des hésitations et, pour les secondes, les hochements de tête, de sourcils ou d'épaules qui, en tant que gestes à visée communicative, sont prises en compte par les allocutaires. Cette définition s'inscrit dans la ligne définit par les gestualistes :

> « (…) an 'utterance' is any unit of activity that is treated by those co-present as a communicative 'move', 'tum' or 'contribution'. Such units of activity may be constructed from speech or from visible bodily action or from combinations of these two modalities. » (Kendon, 2004, p. 7)

Il est à noter que pour des raisons de fluidité, le terme « énoncé » sera aussi utilisé pour parler des énoncés multimodaux. Les critères qui définissent l'EM sont définis ci-dessous :

a) Un EM est envisagé syntaxiquement (mais pas exclusivement), c'est-à-dire qu'à une forme verbale correspondra une proposition. Cette définition doit être corroborée par un contour prosodique marqué (une intonation descendante, par exemple, à la fin d'une assertion). Ainsi lorsqu'un locuteur enchaine plusieurs propositions qui ne sont pas liées par un marqueur de coordination ou de subordination, celles-ci sont transcrites sur des lignes différentes, comme dans l'extrait ci-dessous qui est ne constitue qu'un seul tour de parole (jusqu'à la l.90) mais qui est composé de plusieurs EM.

<u>Extrait 4.2</u> - S2-P13-A09-A10-T2

80	*A10:	and for the lunch &uh we can go to the Food Carts Hotdogs so &u:h .
81	%com:	regarde fiche infos
82	*A10:	I don't know which is better .
83	%com:	regarde fiche infos
84	*A10:	&uh there is the Bun Me Baguette .
85	%com:	regarde fiche infos
86	*A10:	it's for vegeterians .
87	%com:	regarde fiche infos
88	*A10:	&uh three dollars .
89	*A10:	so if there's a vegeterians in the group &uh we can buy sandwiches
90		here .
91	*A09:	+< yes .

La locutrice s'est engagée dans un processus argumentatif (l.80) et poursuit (l.84, 86 & 88) en énonçant des informations qui viennent supporter son choix original. Ceux-ci sont tous marqués par des contours prosodiques nets qui dénotent la fin de l'énoncé. Cela est également valable en l.88 alors même qu'en l.89, A10 enchaine par un marqueur logique « so » qui permet de créer une cohésion au sein du tour de parole. L'énoncé l.89 comporte deux groupes verbaux mais la proposition hypothétique introduite par « if » est subordonnée à « *we can buy sandwiches here* ».

b) Cependant, plusieurs groupes verbaux peuvent s'enchainer dans un même EM comme dans le cas des énumérations (extrait 3) et des propositions coordonnées (extrait 4)

Extrait 4.3 - S2-P11-A05-C07-T2

173 *A05: &uh for afternoon we stay &uh on the beach &uh where we can
174 swimming, sun bathing or <do beach> [//] play beach volley .

Dans l'extrait ci-dessous, C06 produit un long énoncé composé de plusieurs propositions coordonnées par « but », « and », « because » et « and ».

Extrait 4.4 - S2-P9-C06-C05-T2

85 *C06: &uh ok but &uh &uh Stanley Park Adventures is two hour walk but
86 it's free and it's &uh very important &uh because we are in a trip
87 and it's very important <for the> [/] for the studies to see the
88 Canada .
89 %com: pointe fiche infos (sur Stanley Park & free) puis fiche
90 photos (sur important & see) et fiche consigne (sur trip)
91 *C05: +< yes .
92 *C06: +< we are here to see this country not for +...

c) Une proposition principale peut être éventuellement assortie de propositions subordonnées

Extrait 4.5 - S2-P10-A06-B07-T2

21 *A06: I think after the flight everyone is gonna be tired so let's start
22 with [/] with something calm .

d) L'EM ne contient pas nécessairement de groupe verbal et peut être composé d'un ou plusieurs groupes nominaux (l.73), adverbiaux ou prépositionnels (l.71).

Extrait 4.6 - S2-P10-A06-B07-T2

71 *B07: and &uh for afternoon ?
72 *A06: &uh (...) +...
73 *B07: &uh World Science Museum .
74 %com: pointe fiche photos

e) Dans un même EM, on peut trouver des auto-répétitions, des reformulations ainsi que des hésitations sous forme de pauses sonore (« *uh* ») ou silencieuse (marquée en l.62 par un ou des points entourés de parenthèses : *(...)*). En raison du niveau des apprenants, des pauses longues peuvent être acceptées au sein d'un même énoncé. On passe à un nouvel énoncé lorsque la pause laisse clairement l'option au co-locuteur de prendre la parole. Bien que grâce au mode « Sonic » de CLAN, il soit possible de disposer de spectres d'ondes sonores qui rendent visibles les pauses, celles-ci ne sont pas mesurées. Elles pourront l'être pour certaines IO dans une recherche ultérieure, mais il n'a pas été possible de le faire pour ce travail de thèse. En effet, les classes de collège ne sont pas bien insonorisées, le bruit environnant est parfois trop important pour utiliser l'outil systématiquement et par ailleurs, ce n'était pas une des questions centrales de l'étude.

Extrait 4.7 - S1-P8-B06-B05-T1
62 *B05: (..) and &uh <what &uh are you do> [//] &uh what &uh <do you have to>
63 [//] do you have do &uh last [/] &uh last holidays ?

f) L'EM peut être vocal (rire, soufflement) ou gestuel (hochement de tête, pointage, haussement de sourcil ou d'épaule). Ainsi les gestes de pointage qui viennent compléter ou remplacer la parole (Marianne Gullberg, 2006) ont également été transcrits. Puisque les participants avaient à leur disposition des documents iconographiques et des fiches de renseignements, ils ont eu recours à des gestes déictiques (Kendon, 2004). La transcription rend ainsi compte d'une grande partie de la communication multimodale, sans pour autant proposer une granularité très fine. Lors des analyses détaillées sur des extraits de conversations, des informations plus détaillées peuvent être recherchées, telles que la posture des interlocuteurs, les gestes des mains ou les mouvements du corps, pour étayer la compréhension de la situation.

Ainsi, les EM sont multiformes et peuvent varier dans leur longueur, allant d'une proposition assortie d'éléments coordonnés et subordonnés, à des énoncés exclusivement gestuels, en passant par de simples locutions, comme les marqueurs d'attention.

Arrêtons-nous justement, quelques instants, sur ces petits gestes ou ces petits mots que sont les marqueurs d'attention, autrement appelés régulateurs ou signaux d'écoute (Kerbrat-Orecchioni, 1996), ou encore « backchannels » (Yngve, 1970). Ils n'ont l'air de rien mais ils sont pourtant cruciaux dans l'interaction, et tout particulièrement dans les échanges exolingues. Ce sont ces hochements de tête ou ces « *um um* » qui ponctuent les interactions, et qui, avec une discrétion magistrale, viennent soutenir ou encourager le locuteur à poursuivre. N'oublions pas que mener une conversation est un exercice encore périlleux à un niveau A2/B1, notamment en début d'année scolaire, comme le montre la remarque chuchotée de B06 (l.71), ci-dessous.

Extrait 4.8 - S1-P8-B06-B05-T1

69 *B06: &uh I went <to the> [/] to the swimming pool .
70 *B06: I +...
71 *B06: **je@s sais@s pas@s quoi@s dire@s &uh** .
72 %com: chuchote

De même que les remarques de B09 (l.98 & 104) qui a l'air de particulièrement souffrir pour répondre à la question de B10.

Extrait 4.9 - S1-P14-B09-B10-T1

97 *B09: uh yes I (...) uh (...) I like (...) to: +...
98 *B09: **c'est@s chaud@s .**
99 *B10: nan@s mais@s genre@s <dis@s ce@s que@s t'aime@s> [//] dis@s ce@s que@s
100 t'aime@s .
101 *B10: what do you like to do ?
102 *B09: 0 .
103 %com: lève les sourcils, pince les lèvres et fait non de la tête
104 *B09: **putain@s c'est@s trop@s chaud@s**[97] .

Aussi, tout soutien de la part du partenaire sera-t-il le bienvenu (B10 soutient déjà B09 en reformulant sa question en français). Ces interventions sont généralement discrètes et prennent la forme de marqueurs d'attention. Ceux-ci sont particulièrement nombreux dans le corpus élève-professeur car ces derniers savent que leurs encouragements sont attendus et appréciés.

[97] Le lecteur pardonnera le langage parfois un peu fleuri des adolescents mais il me semble important de pointer leurs difficultés, quelque soit le registre utilisé.

Extrait 4.10 - S3-A05-TCH3

29 *A05: &uh I think maybe the morning for the first day [>1] (.) &uh <we can
30 go> [///] we can (.) &uh begin the trip [>2] (.) with &uh the
31 culture [>3] so we can go to Aboriginal Art Gallery ?
32 %com: pointe fiche photos sur Art Gallery
33 *TCH3: +< 0 [<1] .
34 %com: **hoche la tête**
35 *TCH3: +< 0 [<2] .
36 %com: **hoche la tête**
37 *TCH3: +< 0 [<3] .
38 %com: **hoche la tête**
39 *TCH3: what a great idea !
40 *TCH3: I totally agree .

A05 s'engage dans une suggestion d'activité et a du mal à élaborer son énoncé. Cependant, elle n'abandonne pas grâce au soutien de sa co-locutrice qui valide de la tête des segments d'énoncés à plusieurs reprises et, l'encourage ainsi à poursuivre. Quant aux l.39-40, lorsque TCH3 reprend la parole, c'est encore pour formuler un commentaire positif.

Ces gestes parfois assortis ou remplacés par des marqueurs sonores (« *um um* ») seront donc systématiquement transcrits pour le rôle qu'ils jouent dans le développement dialogal à l'œuvre dans les IO.

Malgré ces définitions, un certain nombre de phénomènes spécifiques à la dimension orale et interactive des échanges en L2 ont également dû être traités.

2.3. Une transcription spécifique pour le corpus

2.3.1 Les propositions concaténées

Certaines propositions indépendantes sont parfois juxtaposées sans pause. Dans l'extrait ci-dessous, l'énoncé l.170 suit le précédent sans aucune pause. Cependant, j'ai fait le choix, puisque la proposition est bien identifiée, de segmenter le tour de parole en deux énoncés.

Extrait 4.11 - S2-P9-C06-C05-T2

168 *C06: Stanley Park it's free too and evening we're shopping in Canada
169 Place .
170 *C06: it's free ?

2.3.2 Les interventions

Dans le cas où le partenaire intervient pour signaler son attention, par un hochement de tête (extrait 12) ou par un marqueur d'attention ou d'accord (extrait 13), mais que le

locuteur n'interrompt pas sa production, son énoncé est transcrit sur une ligne unique et un tour est ajouté à la suite, pour l'intervention de l'autre participant. Celle-ci peut prendre de multiples facettes.

Extrait 4.12 - S2-P13-A09-A10-T1

79 *A10: &uh yeah &uh this year &u:h the last book of Divergent **[>1]** has been
80 released **[>2]** in &uh .
81 %com: décroche regard et lève les yeux
82 *A09: **0 [<1].**
83 %com: hoche la tête
84 *A09: **0 [<2].**
85 %com: hoche la tête
86 *A10: no I think it's last year (...) .
87 %com: met son doigt près de sa bouche (exprime doute)

Extrait 4.13 - S3-TCH4-A06

82 *A06: we have twenty dollars **[>]** so I think it's enough .
83 *TCH4: **+< right [<]** .
84 %com: hoche la tête sur "twenty dollars"

2.3.3 La coordination

L'usage de conjonctions de coordination n'implique pas nécessairement que la production forme un seul et même EM.

Extrait 4.14 - S2-P13-A09-A10-T2

55 *A10: &uh the walk last two hours .
56 *A10: or [!] we can go to the Stanley Park &uh and &uh it's two dollars
57 per person &uh in a group .
58 *A10: **and** &uh in Stanley Park we can do &uh shopping and there's an indian
59 traditional clothe and &uh souvenirs .
60 %com: regarde fiche infos puis lève la tête vers A09
61 *A10: so: &uh +/.
62 *A09: for the morning ?

Les deux propositions l.56-57 sont liées par la conjonction de coordination « *and* » et le contour prosodique de l'énoncé est marqué par une chute intonative après « *in a group* », qui annonce la fin de l'énoncé. Celui-ci a donc été transcrit comme un seul EM. Mais l.58 la locutrice A10 se ravise et décide de poursuivre son argumentation. Elle souligne la continuité de son propos grâce au marqueur de cohésion « *and* » placé au début du nouvel énoncé qui est donc transcrit sur une ligne séparée.

2.3.4 La cohésion du discours

Dans l'extrait ci-dessous, les deux propositions (l.176) sont liées prosodiquement : après « yeah », il n'y a ni chute de l'intonation, ni pause qui marquerait une fin d'énoncé. La suite introduite par le marqueur de cohésion « so » est donc transcrite sur la même ligne.

Extrait 4.15 - S2-P13-A09-A10-T2

174 *A09: ++ we go to the Suspension Bridge .
175 %com: pointe fiche infos
176 *A10: oh yeah **so** how much is it ?

On pourrait considérer qu'à la l.176, il y a un double mouvement : la première partie « oh yeah » serait orientée vers le tour précédent (validation de la proposition) tandis que la seconde partie, introduite par un connecteur, « so how much is it ? » le serait vers le tour suivant (obtention d'une information). Cependant, on considère ici que « oh yeah » a une fonction d'embrayeur, qui alimente la cohésion discursive, l'ensemble est donc codé comme un seul énoncé.

2.4. Une transcription orthographique annotée

Comme cela est communément le cas pour les corpus oraux, la transcription a été orthographique et accompagnée d'annotations.

> « En ce qui concerne les grands corpus de langue parlée, ils sont transcrits en orthographe standard, de façon à rendre la lecture facilement accessible. A partir de ce choix, plus d'options sont possibles : orthographe standard avec ou sans adaptations, avec ou sans ponctuation, avec ou sans indications de pauses, allongement, rythmes, accentuations, hésitations, toux, rires, gestuelles, etc. » (Baudé, 2006, p. 30)

La transcription est un début d'analyse puisqu'elle discrétise certains phénomènes qui peuvent présenter des ambiguïtés. Mais lors des transcriptions, comprendre ce que les participants disaient a été relativement aisé et cela, malgré des réalisations phonologiques ou des constructions syntaxiques parfois hasardeuses. Sans doute l'habitude de travailler avec des apprenants francophones a-t-elle favorisé ce décodage, même si quelques zones d'ombre subsistent. Aussi, il m'a semblé plus approprié de réaliser une transcription orthographique simple afin de faciliter la lisibilité. Les lignes secondaires permettent de suggérer des hypothèses en cas d'ambiguïté, comme par exemple pour la prononciation qui n'a pas été transcrite phonétiquement. Dans les cas de prononciation déviante, un commentaire n'a été ajouté que dans la mesure où la forme erronée engendrait une séquence de réparation. Mais cela est rarement observé dans le corpus. C'est aussi une des spécificités de l'IO entre pairs

qui ont tous la même L1 : le poids des interférences de la langue maternelle est tout relatif, voire plutôt favorable à l'intercompréhension.

Cependant, certaines formes peuvent prêter à confusion et des choix ont dû être opérés, notamment pour la transcription des formes contractées, des mots qui ne sont pas en anglais et des « fillers ».

2.4.1 Transcrire les erreurs ?

Nous l'avons vu dans les exemples qui précèdent, la langue produite par les apprenants est loin de l'anglais des locuteurs natifs. Il s'agit d'une interlangue (Porquier, 1986) en constante évolution, caractérisée par de nombreuses erreurs syntaxiques, morpho-syntaxiques, phonologiques et lexicales. Dans une approche qui s'intéresse aux acquis des apprenants, le choix a été fait de ne pas coder les erreurs : ce fût un long processus de réflexion, fait de décisions qui se contredisaient et qui interrogeaient réellement le processus de recherche à l'œuvre. En effet, ce sont les objectifs de la thèse qui doivent orienter les choix effectués. Cette recherche porte sur la construction de la conversation et sur l'acquisition de stratégies de communication, le codage des erreurs aurait donné une image trop centrée sur l'aspect linguistique du langage. Même si l'étude des erreurs présente un réel intérêt pour mesurer certains aspects de la qualité de la langue des locuteurs, c'est une approche qui, à mon sens, ne fait que renforcer la tendance à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage des langues en France. C'est en effet beaucoup sur la correction grammaticale, phonologique et lexicale que se focalisent les enseignants et les évaluateurs. Or, rappelons-le, l'objectif est de montrer que la dimension pragmatique a toute son importance dans la construction de la langue et qu'elle est, sinon préalable, du moins parallèle à l'acquisition des compétences linguistiques. Ainsi les erreurs (lexicales, syntaxiques, morpho-syntaxiques ou phonologiques) ne sont pas transcrites. Le concept d'erreur n'est retenu que si le partenaire a relevé un problème qu'il corrige ou que celui-ci génère une rupture de communication. Les désinences des noms et des verbes font partie des problèmes de production des élèves, elles n'ont pas été rectifiées et apparaissent (ou n'apparaissent pas), conformément à la prononciation des élèves. Ainsi la marque du pluriel pour le mot « dollar » n'est pas notée si l'on n'entend pas le /z/ final.

Lorsqu'une erreur implique que le transcripteur fasse une interprétation, un commentaire est ajouté. C'est le cas notamment lorsqu'un mot est dit pour un autre (erreur lexicale ou phonologique)

Extrait 4.16 - S2-P14-B09-B10-T1

233 *B10: uh and I [/] I go uh to uh Washington Dc .
234 *B09: ok .
235 *B09: <oh really> [!] ?
236 %com: lève les sourcils sur oh
237 *B10: yeah uh at my uh **hunt .**
238 %com: veut dire aunt
239 *B09: **hunt** ok .
240 %com: hoche la tête
241 *B10: +< yeah .
242 *B10: my **hunt** live in the United States .
243 %com: veut dire aunt et murmure sur la fin
244 *B09: and you have **a uncle** uh +..?
245 *B10: here yeah .

Dans l'extrait ci-dessus, on voit que l'erreur de prononciation du mot « *aunt* » de B10 (l.237) n'est pas relevée par le co-locuteur qui, grâce au contexte, comprend parfaitement de quoi il s'agit, comme le prouve la référence qu'il fait à « uncle » (l.244). Il est même d'ailleurs fort probable qu'il n'ait pas remarqué qu'il y avait un problème. Le commentaire du transcripteur sert à faciliter à la lecture et à suggérer une interprétation.

2.4.2 Transcriptions des formes contractées

Le choix a été fait de considérer les formes contractées (*I'm, you're, what's* etc.) comme des blocs lexicalisés, des chunks non nécessairement analysés. CLAN reconnaît l'usage de formes contractées, le comptage tient donc compte des formes produites.

Pour certains apprenants on ne peut pas savoir si la structure est maitrisée i.e. qu'il n'est possible de dire si l'usage de « I'm » par l'élève est entendu comme « I am ». Cependant, plusieurs occurrences font apparaître des formes tronquées du type « *what your name* »? ou « *he going to the cinema* » qui montre l'absence de la copule *be*. La transcription tient compte de ce qui est prononcé.

Dans l'exemple « *she's three years old* », on ne peut pas dire si, pour l'apprenant, cette forme contractée correspond à « *is* » ou à « *has* ». De nombreuses occurrences de locuteurs L2 apparaissent en effet avec la forme : *she has three years old* qui sont un transfert de la structure française. Le choix a donc été fait de ne transcrire que ce qui est dit, sans préjuger de la compétence grammaticale du locuteur.

2.4.3 Forme contractée ou génitif ?

Pour certains cas, il faut effectuer des choix qui sont généralement guidés par le contexte. Ainsi s'est posée la question de la forme à orthographier dans le cas d'une

réalisation d'un son /z / à la fin d'un nom commun. Dans le passage suivant extrait du Corpus phase 2 (Speed Meeting 1), se pose la question de la forme à transcrire à la l.34 lorsque SER dit « *my brothers name is* ... ». Doit-on transcrire le nom au pluriel car il a plusieurs frères ou bien « *my brother's name is* ... » qui serait la forme correcte du génitif mais avec une erreur sur le pluriel du nom *name* et l'accord du verbe ?

Extrait 4.17 - 2013-12-3B-SER-BIL-2-Bis

27	*BIL:	uh how many brothers and sisters have you got ?
28	*SER:	I've got uh four brothers and one sisters .
29	*BIL:	um .
30	%com:	hoche la tête
31	*BIL:	what's their name ?
32	*SER:	uh my sister name is uh Marie+louise .
33	*BIL:	yes .
34	*SER:	my **brothers name is** Manuel
35	%com:	compte sur ses doigts .
36	*BIL:	yes .
37	*SER:	Paulo .
38	*BIL:	yes .
39	*SER:	Antonio .
40	*BIL:	yes .
41	*BIL:	Marco+polo .
42	*SER:	et@f Armando .
43	*BIL:	yeah .

On remarque qu'à la l.32, SER ne réalise pas le <s> du génitif et dit « *my sister name is*… ». On peut donc imaginer qu'il ne maitrise pas encore cette forme. Le pluriel est encore instable chez SER comme le montre l'énoncé l.28 lorsqu'il reprend les formes entendues dans la question de la l.27 et utilise un pluriel pour « brothers » (l.28). Cette forme est correcte puisqu'il a quatre frères (ou cinq, car il cite 5 prénoms) mais il utilise également une forme plurielle pour « sister » (l.28) alors qu'il n'en n'a qu'une. Lorsque l.34, il dit « *my brothers name is Manuel* », suivi de la liste de quatre autres prénoms, j'ai considéré que le nom « brothers » était utilisé comme une forme figée, un chunk, associé au fait qu'il avait 4 frères. Cette hypothèse est renforcée par le fait qu'il utilise un singulier dans « *my sister name is* » plutôt qu'un génitif.

2.4.4 « uh » ou « a »

Le nombre de pauses sonores, appelées également hésitations ou disflences (Hilton, 2008) est particulièrement important dans le discours des apprenants. Celles-ci interviennent en début, en fin mais également au milieu des énoncés, dès qu'une difficulté ou la nécessité

de réfléchir apparaît : on est dans l'élaboration du dire. Ces pauses sonores ont parfois la même réalisation phonologique que l'article indéfini « *a* » en anglais, il arrive qu'il faille décider si le locuteur dit « *uh*[98] » ou « *a* ». C'est la prosodie et le contexte large qui viennent généralement au secours du transcripteur.

Extrait 4.18 - 2013-09-26-THO-MAR-Bis
108 *MAR: have you got **a** pet**s** ?

Extrait 4.19 - 2013-09-26-THO-MAR-Bis
119 *MAR: uh have you got **a** best friend**s** ?

Si dans l'exemple l.108, le débit laisse peu de place au doute sur la transcription du phonème /ə/ sous la forme d'un article indéfini, l'exemple l.119 est plus problématique. Dans le premier cas, l'énoncé complet semble retenu par MAR sous la forme d'un « chunk » car il est prononcé sans hésitation, et cela bien que le nom « pets » soit au pluriel. Mais dans le second cas, le débit est plus lent et on pourrait s'interroger sur la possibilité que /ə/ soit un marqueur d'hésitation, ce qui serait possible puisque le groupe nominal qui suit est au pluriel. Mais, j'ai considéré qu'il s'agissait d'une structure similaire à la l.108, en préjugeant que c'est la forme du nom qui n'est pas analysée et qui est donc prononcée sous sa forme plurielle.

A l'inverse, ci-dessous, le choix a été fait de transcrire « *uh* » (l.89) plutôt que « *a* » devant « vegetarians » malgré le peu d'indications. Deux critères ont prévalu au choix : d'une part le nom (« *vegetarians* ») qui suit le marqueur est au pluriel, la désinence « s » est clairement prononcée, ce qui fait pencher vers un article zéro. Par ailleurs « uh » est prononcé avec un léger allongement et suivi d'une micro pause qui laisse imaginer que A10 hésite à voix haute pour réfléchir à la suite de sa production.

Extrait 4.20 - S2-P13-A09-A10-T2
89 *A10: so if there's **&uh** vegeterians in the group &uh we can buy sandwiches
90 here .
91 *A09: +< yes .

2.4.5 Les mots hors langue cible

Les mots qui ne sont pas de l'anglais ont été marqués afin de pouvoir les exclure si nécessaire, pour compter le nombre de mots dans les IO.

Les mots français ont été codés avec le code « @s ». Ex : océan@s

[98] Dans les transcriptions, les pauses sonores « *uh* » sont précédées du signe « & » qui est un code spécifique au logiciel utilisé et qui permet d'exclure les mots précédés de ce signe du décompte des mots.

Certains mots sont ambigus quant à leur appartenance :

Extrait 4.21 - S2-P9-C05-C06-T1
36 *C06: Morocco it's a very very uh [/] it 's uh +/.
37 *C05: big or not ?
38 *C06: **si@s** it's a very big country and uh I like this country .

Dans la séquence présentée ici, le mot « si » peut être entendu dans sa version française mais également espagnole. En effet, C06 étudie également l'espagnol au collège et il n'est pas rare que les élèves utilisent cette langue en cours d'anglais. Ici, le premier transcripteur avait noté « *si* » comme étant un mot espagnol. Cependant, l'analyse du contexte oriente davantage vers le français. C05 et C06 utilisent une syntaxe lorsqu'elles parlent anglais qui est souvent plus proche de la structure du français que celle de la langue cible. Lorsque C06 commence son énoncé pour décrire le pays, elle dit : « it's uh »
C'est C05 qui aide à finir la phrase en ajoutant « big or not ». On voit bien poindre la structure française. Le fait que l'énoncé l.21 se termine par l'adverbe not, entraine dans une structure une réponse en « si » plutôt qu'en « oui », qui prendrait la forme de « si c'est un grand pays », ce qui est dit mot pour mot par C06 en anglais, l.22.

Pour conclure, il convient d'ajouter que les transcriptions doivent être considérées comme un matériau secondaire, reflet certainement subjectif des vidéos enregistrées, qui, elles, restent la ressource primaire de la recherche. Les questionnaires ainsi que les supports utilisés par les élèves seront également au service des analyses.

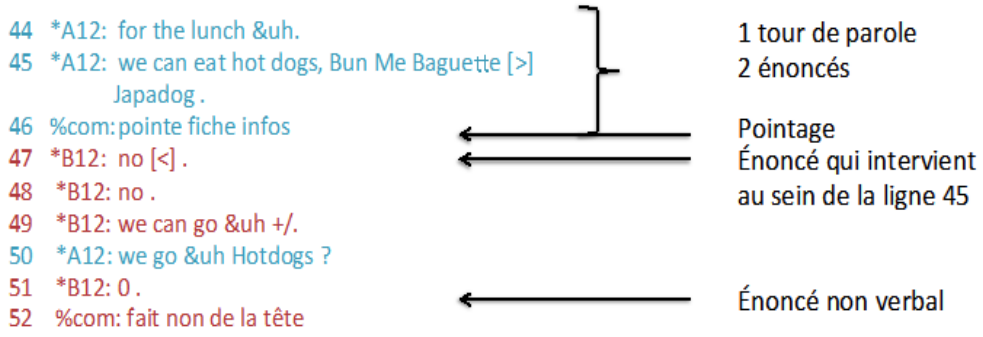
Synthèse des questions de transcription

- La transcription apparaît comme le reflet imparfait de productions orales, évanescentes par nature.

- L'objet d'étude est l'interaction orale, non la transcription. L'usage d'un outil adapté (CLAN) permet au chercheur autant de retours que nécessaire à la vidéo pour prendre en compte le rythme de production, la prosodie et les attitudes des participants.

- La communication étant multimodale par nature, il semble nécessaire de mettre en lumière les dimensions verbales, vocales et gestuelles. La hiérarchie formelle adoptée dans les transcriptions du corpus n'a pas vocation à refléter une hiérarchie dans la communication dont toutes les dimensions sont ici appréhendées.

- Mon objectif a été de mettre la transcription au service des analyses pour pouvoir rendre compte de la séquentialité des interactions : séquences thématiques, tours de parole, énoncés multimodaux.



- Je me suis attachée à ce que les choix de transcription tiennent compte du fait que les participants produisent un discours en L2, de niveau A1+ à B1.

- Un certain nombre de conventions ont dû être établies afin de rendre compte orthographiquement des productions orales et de lever (ou d'informer) sur les possibles ambigüités.

III/ Les questions théoriques du codage

Une fois la transcription effectuée, un codage systématique de certains phénomènes s'avère riche d'enseignements. En effet, si les intuitions du chercheur orientent l'étude, une méthode rigoureuse d'analyse sera une étape nécessaire pour faire émerger des régularités préalablement envisagées mais également des éléments initialement insoupçonnés. Les travaux en didactique des langues reposent sur plusieurs champs disciplinaires aussi, les questions théoriques du codage doivent être posées. Il faut établir le lien entre les concepts sous-jacents de l'apprentissage d'une L2 et les preuves qui peuvent être apportées pour interpréter les signes de l'apprentissage. Selon Messick (1989) les éléments qui permettent de mesurer l'apprentissage sont à la fois « *data- and theory-driven* » i.e. que toute forme d'interprétation doit être théoriquement définie et que les données considérées comme pertinentes pour procéder à ces interprétations doivent être spécifiées en amont.

Norris & Ortega définissent les préalables de la manière suivante :

> « 'A construct is a meaning interpretation of observed behavior' (Chapelle, 1989 p.33). Construct definitions, then, provide an explicit delineation of the interpretations that are intented to be made on the basis of a measure (…) [when] measurement *data* are composed of repeated observations of particular patterns of behaviors, and these observations are condensed into scores of some kind (…). » (2003, p. 719)

Les théories interactionnistes, qui s'appuient sur les approches fonctionnalistes, s'attachent d'une part à décrire les phases transitionnelles de la grammaire des apprenants, soit leur interlangue, mais envisagent également les aspects non linguistiques (cognitifs et environnementaux) pour expliquer la progression de l'apprentissage, les chemins empruntés par celui-ci et les différences de résultats obtenus chez les apprenants. Ainsi, un large panel de données s'avère nécessaire pour décrire le développement langagier qui ne sera considéré comme probant, que si les formes à acquérir sont produites dans un nombre varié de contextes lors de productions spontanées. On s'oriente là vers les méthodes mixtes qui prennent en compte une large palette de variables et analysent les phénomènes étudiés selon des angles très variés. Cependant, mon objectif est davantage de mettre en lumière un certain nombre de régularités dans la construction dialogale, sans prendre nécessairement en compte l'ensemble des phénomènes. Les outils de l'analyse conversationnelle sont donc particulièrement adaptés.

L'AC insiste sur la signification, la cohérence et les différents mécanismes de la conversation. Elle est l'objet d'une interprétation donc d'une subjectivité. Pourtant l'un des objectifs de l'AC est de formuler des règles stables derrière des données qui émergent

d'interactions situées, contextualisées et uniques. L'approche privilégiée de l'AC l'analyse qualitative, et les approches orthodoxes excluent les analyses quantitatives. Depuis quelques années néanmoins, des méthodes mixtes ont été introduites pour prendre en compte d'autres données quantifiables.

> « Motivations for coding include a desire to speak to a wider and often more applied audience (e.g., educators or physicians) or to assess associations between interaction behaviors and variables exogenous to the interaction such as sociodemographic factors (e.g., age, gender, race, nationality, immigrant status, first- or second-language speaker status), variables that may be measured through surveys (e.g., attitudes, perceptions, beliefs) or outcomes (e.g., in medicine, the prescription of a medication; in court, the verdict; in education, the grade received). » (Stivers, 2015, p. 2)

L'objectif de ce travail est de faire émerger les éléments saillants des interactions entre pairs afin de pouvoir dresser d'un panorama des interactions orales, dans ce cadre particulier qu'est la salle de classe. A partir du codage rigoureux de certains phénomènes, il est donc possible de procéder à des analyses qualitatives sur la base de leur représentativité ou au contraire de leur unicité.

L'approche retenue pour le codage privilégie dans un premier temps, la mise en lumière des formes par lesquelles les actions se réalisent et la séquentialité à l'œuvre puis dans un second temps une catégorisation fonctionnelle. Ces dernières sont des entités non discrètes[99] qui nécessitent un autre niveau d'analyse qualitative. Les phénomènes récurrents qu'il apparait comme pertinent de coder dans le corpus sont les séquences thématiques et les séquences latérales pour la tâche 1. Pour la tâche 2, qui a été utilisée pour l'analyse d'un protocole d'évaluation de la compétence d'interaction orale, ce sont les suggestions et les questions. Les choix effectués l'ont été en fonction de l'émergence de certains phénomènes lors de l'observation des données et en fonction des attendus générés par les consignes données aux participants.

3.1. Le codage des séquences thématiques

Le codage des séquences thématiques a été mis en place pour étudier le corpus de phase 2 et la tâche 1 du corpus de la phase 3. Lors de ces phases, les élèves réalisent une tâche similaire dans laquelle, ils doivent échanger à partir de *prompts* qui leur sont fournis. L'objectif est de permettre aux élèves de faire connaissance ou de faire un bilan de l'année

[99] Pour une discussion sur les notions de caractérisation continue ou discrète des unités sémantiques, voir Victorri, 2004.

scolaire écoulée. Ces *prompts* prennent la forme de thèmes sur lesquels il leur est demandé d'échanger. En voici les principaux : *family, friends, favourite book, film, video game, holidays, favourite/worst subject at school*, etc. Les élèves se engagés dans les échanges selon un format imposé (interview en phase 2) ou un format libre (phase 3). La consigne indiquait que les élèves devaient obtenir de leurs partenaires des informations sur les thèmes proposés. Dans le format imposé, chaque participant interrogeait son partenaire pendant un temps donné puis les rôles étaient inversés. Cela a donné lieu à des interviews, dans lesquelles chaque thème était introduit par une question. Dans le format libre, les participants arrangeaient les échanges comme ils le souhaitaient, ce qui a parfois donné lieu à des interviews et parfois à des échanges sur le mode de la conversation, dans laquelle un élève lançait une question qui était ensuite discutée.

Le codage adopté est simple et vise essentiellement le repérage des séquences thématiques afin (1) de compter le nombre de séquences abordées dans un temps donné et (2) observer comment ces mêmes séquences sont développées par les participants. Pour cela, le nombre de tours de parole par séquence sera considéré. Les séquences thématiques sont considérées à partir des *prompts* soumis aux élèves. Ainsi si une question porte sur les frères et sœurs d'un participant, cela indique l'introduction d'une nouvelle séquence thématique. Si après avoir obtenu une réponse, le même élève demande l'âge des frères et sœurs, il s'agit d'un développement et non de l'introduction d'une nouvelle séquence. Lorsqu'une nouvelle thématique est introduite, une nouvelle séquence est décomptée. Les séquences ont été codées. Afin de garantir la validité du codage, 12% du corpus codé a été soumis à une double vérification auprès d'un chercheur extérieur au projet. Un accord inter-juges de 98%[100] a été obtenu.

Extrait 4.22 - S1-P2-B02-B03-T1

15	*B03:	&uh have you got &uh (.) &uh [=! souffle] sister and brother ?	**INTRODUCTION SEQ.**
16	*B02:	yes I have and you ?	
17	*B03:	&uh yes <I have> [/] I have three sister .	
18	*B02:	&uh what is her name ?	
19	*B03:	&uh (..) Marie, Eloïse and Jeanne .	
20	*B03:	and you ?	
21	*B02:	&uh I've &uh one sister Lou and one brother Hugo .	
22	*B02:	&uh what is your hobbies and pastime, sport, music ?	**NOUVELLE SEQ.**

[100] L'accord inter-juges a été réalisé avec Nadia Bacor (doctorante à l'université Sorbonne Nouvelle) sur 12% du corpus (4 dyades élève-élève et 4 dyades élève-professeur). Ces dyades ont été sélectionnées à partir de leur temps d'interaction qui était dans la moyenne. L'échantillon présente 132 séquences thématiques. Le test K (Kappa de Cohen) a été utilisé pour mesurer l'accord inter-juges.

Les *prompts* proposés pouvaient comprendre plusieurs items sur lesquels discuter. L'identification des thématiques a été menée de façon à respecter la manière dont les élèves les ont abordées. L'un des prompts était formulé de la manière suivante : *favourite books, films, video games*. Si l'élève pose la question sur les trois items, les trois réponses sont considérées comme faisant partie d'une seule et même séquence. Et si la question est retournée au locuteur initial, c'est toujours la même séquence qui est traitée. L'extrait ci-dessous montre une séquence, composée de 10 tours de parole.

Extrait 4.23 - S1-P2-B02-B03-T1

T1	57	*B03 :	(…) &uh what's your favourites books, films or videos games ?
T2	58	*B02 :	&uh my favourite [= ! rit] videos games are Sims [= ! rit] .
	59	*B02 :	&uh my favourite books are (…) .
	60	*B02 :	I don't have .
T3	61	*B03 :	um um .
T4	62	*B02 :	and my favourite films are Fast and Furious .
T5	63	*B03 :	0 .
	64	%com :	hoche la tête
T6	65	*B02 :	and you ?
T7	66	*B03 :	&uh I don't have a favourite books because I don't read (.) books .
T8	67	*B02 :	ok .
T9	68	*B03 :	&uh <I don't> [///] &uh my favourite film is &uh maybe &uh Titanic@s .
	69	*B03 :	I don't know maybe hein@s .
	70	*B03 :	and &uh my favourite videos games is &uh the Sims .
T10	71	*B02 :	ok .

A l'inverse, si l'élève qui interroge son partenaire décide de traiter les items séparément, les séquences sont différenciées.

Extrait 4.24 - S1-P3-C03-C01-T1

SEQ. 1	87	*C03:	yes and <what's your favourite> [///] do you have one favourite
	88		book ?
	89	*C01:	u:h .
	90	*C03:	no ?
	91	*C01:	no .
	92	%com:	fait non de la tête
SEQ. 2	93	*C03:	one favourite video games ?
	94	*C01:	yes !
	95	%com:	hoche la tête
	96	*C03:	what ?
	97	*C01:	uh League of Legend .
	98	*C03:	yeah !

99 %com: pointe C01 et rit

Ce sont donc les thèmes tels qu'ils ont été appréhendés et formulés par les participants qui ont été codés et non des thèmes issus d'une typologie figée, établie au préalable. Cette méthodologie a permis également de prendre en compte des thèmes introduits par les participants qui n'apparaissaient pas dans la liste de *prompts*. Les séquences latérales (cf. §3.2) n'ont pas été isolées des séquences thématiques.

3.2. Le codage des séquences latérales

Les apprenants de L2 peuvent être confrontés, dans le cadre des interactions orales entre pairs, à des problèmes de communication. Les premières recherches pour documenter la résolution de ces problèmes l'ont été sur la base d'échanges entre natifs et non-natifs (Long, 1983a, 1983b, 1983c) ou dans la classe de langue entre professeur et élèves. Mais les travaux menés par les tenants de l'interactionnisme (Canale & Swain, 1980; Long, 1981; Gass, 1988) s'attachent essentiellement à l'étude des structures syntaxiques et du lexique développés par les apprenants. Leur approche part de l'erreur, c'est-à-dire une déviance par rapport à une forme idéale que représente la langue cible et vise donc la suppression progressive de ces écarts. Or les problèmes de communication n'interviennent pas nécessairement suite à une erreur, un interlocuteur peut simplement avoir mal entendu ou le locuteur avoir été distrait lors de sa production (Jefferson, 1972). De nombreuses recherches se sont intéressées aux séquences latérales (Tarone, 1980; Faerch & Kasper, 1983; Bange, 1987; Dörnyei & Scott, 1997; Nakatani, 2005) et ont montré que celles-ci portaient sur des phénomènes de clarification, d'explication, de reformulation et avaient pour fonction la régulation de l'intercompréhension.

Le problème qui déclenche une séquence de négociation peut ainsi être d'ordre linguistique ou extra-linguistique et les participants doivent alors s'engager dans une tentative de résolution afin de poursuivre la conversation engagée. On parle alors de séquence latérale (*side sequence*, Jefferson, 1972). Les séquences de correction sont utilisées par les participants afin de s'assurer que :

> « the interaction does not freeze in its place when trouble arises, that intersubjectivity is maintained or restored, and that the turn and sequence and activity can progress to possible completion. » (Schegloff, 2007, p. 14)

Autrement dit, lorsqu'un problème de communication survient dans l'échange, l'un ou l'autre des participants va engager une action de rectification, autrement appelée *séquence insérée* ou

séquence parenthétique. L'idée de parenthèse reflète bien la place occupée dans l'échange puisque qu'il s'agit d'un ou plusieurs mouvements qui viennent s'insérer dans la conversation, entre un tour de parole et sa réaction, tout en préservant l'articulation de cette dernière. Selon Bange, « les séquences latérales s'enchâssent dans une activité en cours qu'elles interrompent provisoirement » (Bange, 1992 : 53). Elles représentent un glissement du focus de l'attention qui est en cours, dans le tour de parole vers un élément qui pose problème, ce que Jefferson (Ibid.) nomme « *a shifting relationship* ». Selting (1987) décrit la séquence latérale comme étant constituée de trois phases : la manifestation d'un problème par l'un des interlocuteurs (initiative), le traitement du problème (réaction) et la signalisation que le problème est résolu (résolution), soit par la reprise de l'activité antérieure soit par une signalisation explicite, une ratification. Ces séquences sont nettement marquées, au moins prosodiquement, afin *d'indiquer qu'il s'agit d'une parenthèse qui suspend, mais n'annule pas la mise en relation*. (Bange, 1992 :41). Chacune des séquences thématiques d'une conversation, d'une interview, d'un entretien, etc., peut être constituée d'une ou plusieurs de ces sous-séquences, ou séquences latérales. Ces séquences latérales s'enchâssent dans la conversation en cours et interrompent provisoirement le sujet de discussion. L'attention des partenaires se focalise alors sur l'élément qui fait problème, jusqu'à ce qu'ils considèrent que des conditions satisfaisantes de poursuite des échanges soient rétablies.

Sacks et al. (1974) utilise le terme de « réparation » (*repair*) pour parler des phénomènes de négociations qui s'instaurent lorsqu'un problème survient dans la communication. Schegloff cite notamment les problèmes d'articulation, les imprécisions, l'incapacité à mobiliser le lexique nécessaire, le fait de ne pas entendre ou ne pas être entendu, les difficultés de compréhension exprimées par le co-locuteur ou les incompréhensions apparentes (Schegloff, 1987, p. 201). On le voit ici, il ne s'agit plus exclusivement de problèmes liés à la langue, mais de troubles qui s'ancrent davantage dans la pragmatique du discours.

Schegloff (1992) a entrepris de décrire la structure de base d'une séquence de réparation. Le critère est double et dépend de la position du signalement du problème et de son auteur, ainsi que de l'auteur de la réparation.

Position	Localisation	Initiation	Résolution
Position 1	Immédiatement après le problème	Auto-initié	Autocorrection OU Hétéro-correction
Espace de transition	Juste après la fin du tour (passage potentiel de parole)	Auto-initié	Autocorrection OU Hétéro-correction
Position 2	Tour suivant pris par le co-locuteur	Hétéro-initié	Autocorrection OU Hétéro-correction
Position 3	Tour du locuteur immédiatement après la position 2	Auto-initié	Autocorrection OU Hétéro-correction
Position 4	Tour suivant la position 3 pris par co-locuteur	Hétéro-initié	Autocorrection OU Hétéro-correction

Tableau 7 - Structure de base d'une séquence de réparation

Schegloff et al. remarquent que la majorité des réparations sont auto-initiées dès le tour pendant lequel le problème apparaît :

> « most self-initiated repairs are initiated in the turn which contains the trouble source; and, of those, the vast majority are accomplished successfully within the same turn. » (1977, p. 369)

Lors de conversations ordinaires, l'organisation des réparations montre que celles qui sont hétéro-initiées le sont, quasiment toujours, durant le tour qui suit immédiatement celui dans lequel la source du problème est apparu (Schegloff, 1992). Autrement dit, les hétéro-initiations sont localisées en position 2. Par ailleurs, une fois la réparation initiée, le co-locuteur laisse au locuteur le soin de réparer lui-même le problème soulevé en P2. Ainsi, les problèmes hétéro-initiés sont majoritairement auto-réparés. Cependant, cette procédure, quasiment systématique, relevée par Schegloff (1992) concerne les conversations quotidiennes et ne s'applique pas nécessairement à la lettre aux situations de communication dans la classe de langue. Lors des interactions enseignant-élève(s), les problèmes ou les « erreurs », sont relevées par le professeur qui souvent reformule pour réparer les troubles

apparents. La littérature[101] (voir les meta-analyses de Norris & Ortega, 2006 et Mackey & Goo, 2007) qui porte sur les « erreurs » des apprenants foisonne sur les modes d'intervention dans la classe : les types d'erreurs sont analysées ainsi que le traitement qui en est fait. Mais l'Analyse Conversationnelle ne considère pas les erreurs linguistiques comme des troubles de la communication, seuls les acteurs sont maitres des actions qu'ils décident d'engager dans la conversation, s'ils considèrent qu'il y a un problème. L'objectif qui nous occupe donc ici est de mettre en lumière les actions des participants lorsqu'ils considèrent qu'un trouble apparaît dans leur discours-en-interaction, qui n'est pas une conversation ordinaire mais un échange qui vise la réalisation d'une tâche assignée par un enseignant. L'objet de cette étude porte davantage sur les démarches de collaboration qui s'instaurent entre les participants, aussi, ce sont les réparations signalées, soit par l'auteur du problème soit par son partenaire, qui sont au cœur des analyses. Ainsi, bien que les autocorrections spontanées et immédiates soient légion dans le corpus, elles ne seront pas étudiées ici, sauf dans le cas où une séquence latérale d'ordre métalangagière serait engagée sur le sujet. Les séquences latérales ont été codées. Afin de garantir la validité du codage, 12% du corpus codé a été soumis à une double vérification auprès d'un chercheur extérieur au projet. Un accord inter-juges de 92%[102] a été obtenu.

L'extrait ci-dessous montre une production d'élève avec des erreurs qui ne seront pas codées, car elles ne génèrent pas de problème de communication et ne donnent pas lieu à une réparation.

Extrait 4.25 - S1-P14-B09-B10-T1

87 *B10: what are you doing last holidays ?
88 *B09: oh &uh (...) I [/] (..) I going &uh (.) in coast .
89 *B10: yes .

Les analyses excluront donc les réparations qui sont à la fois auto-initiée et auto-réparée. Le codage développé se base sur les conventions de l'Analyse Conversationnelle (Kitzinger, 2013) qui permet ainsi d'isoler :

a) La position du signalement par rapport à ce qui est considéré et signalé, par l'un des participants au moins, comme la source d'un trouble.

[101] Il s'agit ici de travaux réalisés selon une approche psycholinguiste qui retiennent l'erreur comme partie prenante de l'acquisition des langues étrangères et trace significative des apprentissages.
[102] L'accord inter-juges a été réalisé avec Nadia Bacor (doctorante à l'université Sorbonne Nouvelle) sur 12% du corpus (4 dyades élève-élève et 4 dyades élève-professeur). Ces dyades ont été sélectionnées à partir de leur temps d'interaction qui était dans la moyenne. L'échantillon présente 140 séquences latérales. Le test K (Kappa de Cohen) a été utilisé pour mesurer l'accord inter-juges.

b) La nature du problème tel qu'il est perçu par l'auteur du signalement.

c) L'auteur du signalement par rapport à la source du trouble.

d) La nature du signalement.

e) L'auteur de la résolution (s'il y a résolution).

f) La manière dont la résolution est marquée (reprise de l'activité antérieure ou ratification).

Chacun de ces points est développé ci-dessous :

a) La position du signalement par rapport à ce qui est considéré, par l'un des participants au moins, comme la source d'un trouble

Position 1 : Le locuteur 1 a problème pour s'exprimer. Il signale le trouble de manière implicite (hésitation, interruption) ou explicite (il indique qu'il a un problème). En cas de signalement implicite, celui-ci ne sera codé qu'à condition que le co-locuteur réagisse. En cas d'abandon par les deux parties, on ne peut pas considérer qu'il s'agit d'un problème, puisqu'il n'est pas traité comme tel par les participants.

Espace de transition : A ce qui semble être la fin de son énoncé, le locuteur signale le trouble. Le signalement est du même type qu'en position 1.

Position 2 : Le locuteur 2 signale un problème par rapport au tour précédent

Position 3 : Le locuteur 1 signale un problème par rapport au tour de la position 1

Position + : L'un des locuteurs signale un problème survenu en position 1, après la position 3

b) La nature du problème tel qu'il est perçu par l'auteur du signalement

- Problème de production :

- Le locuteur 1 hésite, s'interrompt, demande de l'aide, signale sa difficulté pour produire son discours.

<u>Extrait 4.26</u> - S1-P16-A12-B12-T1

243 *A12: <what's your> [//] (.) what did you do last weekend ?

244 *B12: the last weekend &uh (..) **I &uh (..) +...**

245 *B12: +, glander@s ?

- Le locuteur 1 hésite, s'interrompt, fait une erreur et c'est le locuteur 2 qui signale le trouble. Dans ce cas, le locuteur 2 a compris le trouble du locuteur, il signale un problème de production en proposant son aide ou en réparant

Extrait 4.27 - S2-P17-C10-A11-T1

35 *A11: and **&uh (.) <it's> [/] &uh (.) <it's a game &uh very> [//] it's a**
36 **video game +/.**
37 *C10: instructive !
38 *A11: 0 [=! rit] .
39 *A11: yes &uh (...) +...

- Problème de compréhension : Le locuteur 2 n'a pas compris ce que le locuteur a voulu dire. Ce trouble peut-être dû :

- au locuteur 1 qui produit un énoncé problématique, qui n'est pas compris
- au locuteur 2 qui ne comprend pas le discours du locuteur 1

Extrait 4.28 - S1-P16-A12-B12-T1

114 *B12: &uh (..) what's your &uh (.) favourite &uh (.) film ?
115 *A12: **&uh ?**
116 *A12: **film ?**
117 *B12: +< what (.) yes .

- Problème intersubjectif : Le locuteur 2 remet en cause, questionne ou vérifie ce que le locuteur 1 a dit. Il ne s'agit pas d'un problème de compréhension mais d'un problème intersubjectif (marque d'étonnement, rejet de la réponse, question dubitative, commentaire ironique)

Extrait 4.29 - S2-P16-A12-B12-T1

53 *B12: +< ah[!] you don't have friends in the class ?
54 *A12: no .
55 *B12: **you're alone ?**

- Une dernière catégorie concerne les énoncés pour lesquels il n'est pas possible de déterminer la nature du trouble. Il a parfois été signalé par l'une ou l'autre des parties et la dyade abandonne le problème. L'absence de traitement rend impossible la catégorisation.

c) L'auteur du signalement par rapport à la source du trouble. La source du trouble est toujours considérée comme étant en position 1, même si le problème est signalé en position 2 ou 3 :

- Auto-initiation : le locuteur 1 signale qu'il a un problème de production.

Extrait 4.30 - S2-P14-B09-B10-T1

189 *B09: I love english moi@s .

190 *B10: I love english but &uh **[=! souffle]** (.) +...

191 *B10: **I don't know .**

192 *B09: +< it's quite difficult ?

- Hétéro-initiation : le locuteur 2 signale qu'il y a eu un problème de production ou interactionnel ou qu'il a un problème de compréhension. La compréhension s'envisage par rapport à une production, le signalement est donc considéré comme hétéro-initié.

Extrait 4.31 - S2-P2-B03-B02-T1

109 *B03: &uh what is your internships experiences ?

110 *B02: (...) &uh (...) &uh

111 %com se mord les lèvres

112 *B02: **je@s sais@s pas@s ce@s que@s c'est@s .**

d) La nature du signalement

- auto-initiation. L'un des locuteurs a un problème de production et le fait savoir à son partenaire. La communication de cette information peut être plus ou moins discrète et le panel de moyens déployés se répartit sur le continuum suivant

- signalement implicite : hésitation prolongée (pauses silencieuses ou sonores), regard interrogateur ou au contraire la tête est baissée

Extrait 4.32 - S2-P14-B09-B10-T1

26 *B09: so uh was what the <best> [!] memory of the years ?

27 *B10: uh I think uh the best memory of the: [<] year uh was uh +...

28 *B09: [>] yeah .

29 *B10: **0 (.) was uh (.) [=! souffle] .**

30 *B09: what ?

- signalement explicite : passage en L1, signalement explicite L2 du problème : *I don't know how to say ...*

Extrait 4.34 - S2-P14-B09-B10-T1

88 *B09: have you got a new friends ?
89 *B10: oh yeah I've got new friend this year .
90 %com: hoche la tête sur yeah
91 *B09: uh like uh ?
92 *B10: like [/] uh (.) like uh .
93 *B10: j@s sais@s pas@s des@s copines@s .
94 *B10: j@s sais@s pas@s quoi@s dire@s moi@s .

- demande implicite : geste d'impuissance, tentative d'explication infructueuse, intonation montante

Extrait 4.33 - S1-P4-A02-B01-T1

59 *B01: **&uh I [/] I went .**
60 %com: **intonation montante sur went et regard interrogateur à A02**
61 *A02: 0 .
62 %com: hoche la tête
63 *B01: I went to &uh England with &uh my father and my sister in August

- demande d'aide explicite L1 ou L2 : can you help me, how do you say?

Extrait 4.35 - S2-P8-B06-B05-T1

147 *B06: in a +...
148 *B06: <**what can I**> [//] &uh what I mean &uh +...
149 *B05: I don't know .
150 *B06: **what's +/?**
151 *B05: a school .
152 *B05: a little school .
153 *B06: yes .

- hétéro-initiation

Les formats des hétéro-initiations peuvent être placés sur un continuum allant du moins précis au plus précis (Sacks et al., 1974) :

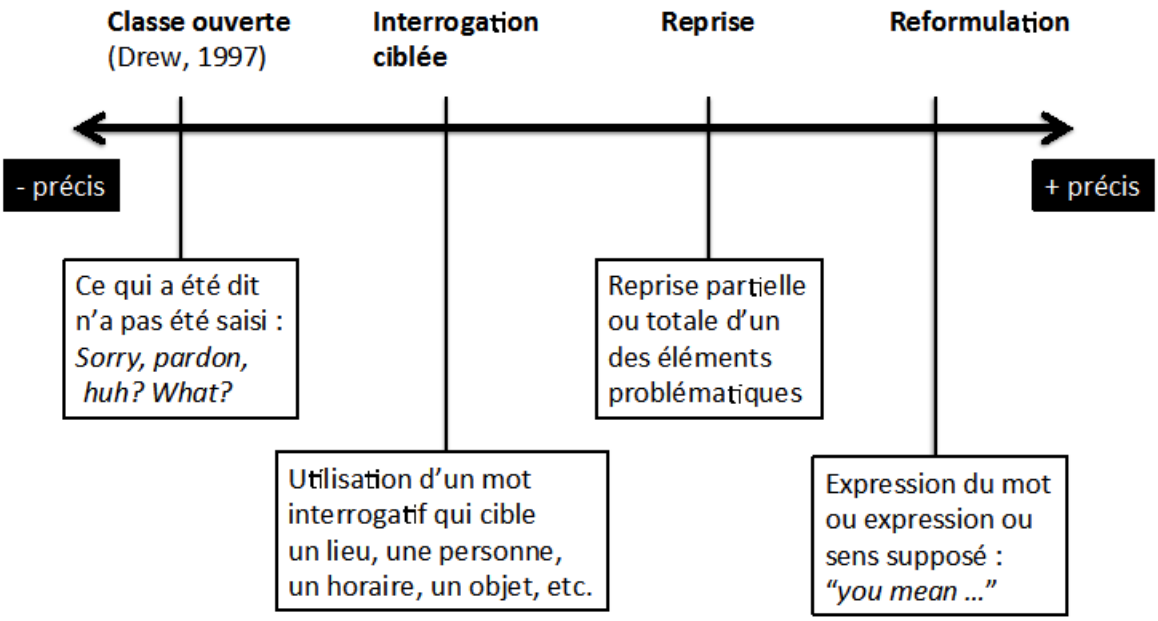


Figure 10 : Continuum du format des hétéro-initiations de correction (adapté de Schegloff et al., 1974)

Classe ouverte

Extrait 4.36 - S2-P13-A09-A10-T1

156 *A09: <you will> [/] &uh (.) you will have &uh a trip ?

157 *A10: 0 [=! rit] .

158 *A10: yeah **I didn't get it .**

Interrogation ciblée

Extrait 4.37 - S1-P2-B02-B03-T1

93 *B02: an:d I go to Bordeaux with my friend and my family and after <I go>

94 [/] &uh I go in &uh Gers [=! rit] .

95 *B03: **in &uh what** [=! rit] ?

Reprise

Extrait 4.38 - S2-P16-A12-B12-T1

197 *A12: climbing on the roofs .

198 *B12: the roofs ?

Reformulation

Extrait 4.39 - S1-P3-C03-C01-T1

242 *C03: do you have a girlfriend ?
243 *C01: yes my girl [/] girfriend is uh Clara, Ginane and uh Alice .
244 *C03: so Alice is your girlfriend, Clara is your girlfriend, Ginane is
245 your girlfriend .
246 %com: compte sur ses doigts
247 *C03: **you got three girlfriend ?**
248 *C03: petites@s amies@s ?
249 *C01: 0 [=! rit] no !

e) L'auteur de la résolution

- auto-résolution après que le problème ait été signalé de manière explicite par l'un ou l'autre des locuteurs
- hétéro-résolution. En cas de problème de production du locuteur 1, le locuteur 2 propose une réparation. En cas de problème de compréhension du locuteur 2, c'est le locuteur 1 qui répare.
- pas de résolution

La nature de la résolution (s'il y a résolution) n'a pas été codée car trop de catégories sont susceptibles d'intervenir. Cet aspect des réparations donnera lieu à des analyses qualitatives dans le chapitre 7.

f) La manière dont la résolution est marquée

- les locuteurs reprennent, sans signalement particulier, l'activité antérieure
- l'un des locuteurs ratifie la résolution par un accord explicite ou un régulateur
- il n'y a pas de résolution, les locuteurs changent de topic

Les travaux réalisés dans le cadre de l'Analyse Conversationnelle portent sur un type d'échange spécifique, la conversation, qui est considérée comme la base même des relations sociales qui se jouent quotidiennement (Schegloff, 1972). Cependant il convient de préciser que la tâche assignée aux élèves, ne donne pas exactement lieu à une conversation. En effet, des *prompts*, i.e. des déclencheurs de parole, leur ont été soumis pour qu'ils s'engagent dans une interaction orale. En début d'année scolaire, la tâche est contextualisée de la manière suivante : les élèves, dans le cadre de la préparation d'un voyage scolaire en Grande-Bretagne, doivent interviewer un camarade afin de faire davantage connaissance. L'objectif final est de pouvoir rédiger un courrier à la famille qui les accueillera pour présenter leur potentiel camarade de chambrée. En fin d'année scolaire, c'est avec le même partenaire que ce déroule l'interaction et il s'agit cette fois de faire un bilan de l'année pour en rendre-

compte. Les sujets proposés sont globalement similaires aux deux étapes du protocole. Puisqu'il s'agit pour les élèves de recueillir des informations, le format des échanges induit par la tâche, est davantage celui d'une interview plutôt que celui d'une conversation libre. Ce sont des questions qui seront posées et des réponses plus ou moins détaillées qui seront attendues. Ce format est à rapprocher des conversations institutionnelles étudiées par Heritage (2004) notamment. Les participants partagent des préoccupations communes et sont libres d'aborder les sujets qu'ils souhaitent, de les développer voire même d'en introduire de nouveaux. Le codage doit permettre de mettre en lumière les régularités mais également les écarts par rapport à ces régularités. Les formats de conversation et d'entretien seront abordés dans les analyses.

3.3. Le codage des suggestions et des questions

3.3.1. Les suggestions

A) Base théorique et enjeux méthodologiques

La littérature traite peu de cet acte de langage qu'est la suggestion bien qu'il soit fait régulièrement référence à ce terme. Selon Hobbs,

> « A suggestion is a request to add some step in the task or some step in the decision-making process (…) , requiring agreement from others. » (Hobbs, 2012 : 53)

La définition suivante du CNRTL[103] est adoptée pour la suggestion : c'est « une proposition qui est avancée et soumise à l'approbation du partenaire. Proposition qui laisse la liberté d'accepter ou de refuser ». La suggestion diffère du conseil qui désigne ce qui tend à diriger la conduite de quelqu'un. Le conseil est un avis donné à quelqu'un pour l'aider à diriger sa conduite.

La consigne de la tâche 2 était la suivante :

Discuss with your partner: - make some suggestions - react to your friend's suggestions Make sure you come to an agreement on the organization of the two-day trip with your partner.

[103] http://www.cnrtl.fr/definition/suggestion

Ainsi les participants doivent-ils, dans un premier temps, faire des **suggestions** et **réagir** aux suggestions de leur partenaire avant de **se mettre d'accord**.

Le codage qui a été établi répond aux besoins de la situation imposée par la tâche, telle qu'elle a été présentée aux participants. Ainsi, les suggestions sont supposées concerner les activités à organiser car la tâche prévoit d'élaborer un programme pour le groupe. Les analyses partiront des suggestions formulées par les élèves pour étudier ensuite les réactions des partenaires. Le *Threshold*[104] (Van Ek & Trim, 1991), qui fait la liste des fonctions du langage, propose une liste de formes syntaxiques qui permettent de suggérer une action (1991, p. 39) :

- Let's + VPinf ! : 'Let's go!
- Shall we + VPinf? : 'Shall we dance?
- We could +VPinf : We .could 'go for a 'walk.
- What/How about +NPNP gerund : 'How about walking ,home?
- We might (perhaps)+VPinf : We might per'haps go by 'train.
- Why not +VPinf? : 'Why not ,fly there?
- Why don't we+VPinf? : 'Why don't we .ask them to ,dinner?

Dans le corpus, on ne retrouve que peu de formes présentées dans le *Threshold* (Ibid.) car elles ne sont pas encore maitrisées par les élèves. Ceux-ci utilisent des structures plus simples. On notera que compte-tenu de l'instabilité linguistique des participants, les formes peuvent être tronquées ou modifiées. Ces formes correspondent à l'interlangue des apprenants et peuvent être influencée par leur L1.

La formulation des suggestions peut être assez minimaliste chez les élèves les moins performants, avec une simple proposition sous forme nominale.

Extrait 4.40 - S2-P24-C14-B13-T2

144 *C14: (.) &uh in afternoon &uh &uh **in &uh Great Pacific Adventure** .
145 %com: pointe fiche infos

La suggestion passe également souvent par l'usage de verbes lexicaux ou du modal « *can* » dans le format « *we can + verbe* », qui est une forme simplifiée employée par les élèves qui ne maitrisent pas encore la forme canonique « we could ».

[104] Le Threshold est issus d'un projet développé par le Conseil de l'Europe pour développer des outils conceptuels et de planification à destination des enseignants et des rédacteurs de programmes pour analyser les besoins de apprenants et fixer des objectifs d'apprentissage. Il est l'ancêtre du CECRL.

Extrait 4.41 - S2-P4-A02-B01-T2

26 *A02: so the first day for the morning +...
27 *B01: **we can go to [/] to the (..) Treetops Walk** and per group it is two
28 dollars and **after we have free picnic .**
29 *A02: ok .

Les structures qui ont été relevées sont les suivantes :

- Groupe nominal (composé de un ou plusieurs mots) : *Food cart*
- (pronom sujet +) Base verbale + groupe nominal : *(we) go (to) the beach*
- I want to + GV + GN
- We + modal + GV + GN = le modal le plus usité est « can » et beaucoup plus rarement « could » : *we can relax, play volley ball* . On trouve également des occurrences de « should » ou « will ».
- I suggest/I think, (we can/could + GV) + GN : *I think uh (..) uh Stanley Park Adventure*

Les énoncés qui correspondent à la fonction décrite, ainsi que les formes ci-dessus ont été codées, comme des suggestions. Afin de garantir la validité du codage, 12% du corpus codé a été soumis à une double vérification auprès d'un chercheur extérieur au projet. Un accord inter-juges de 98%[105] a été obtenu. On notera que certaines d'entre elles prennent une forme interrogative. J'ai fait le choix de les coder dans la catégorie des questions, en ajoutant une fonction « suggestion ». Ce choix a été motivé par le fait que ces questions appellent clairement une réponse et je souhaite confronter le type de formulation des suggestions, selon qu'elles émanent d'un pair ou d'un professeur.

B) Le codage

Les catégories de codage sont exclusives l'une de l'autre, autrement dit, si un énoncé est codé dans la catégorie question, il ne sera pas codé dans la catégorie suggestion afin de ne pas prendre quantitativement en compte plusieurs fois le même phénomène.

Les suggestions ainsi que le contexte d'utilisation ont été codés de la manière qui suit :

B.1 Codage de l'action précédant la suggestion

L'action qui précède la suggestion est indiquée à des fins de contextualisation. Les cas suivants ont été relevés et codés :

[105] L'accord inter-juges a été réalisé avec Justine Paris (MCF à l'université de Nancy) sur 12% du corpus (4 dyades élève-élève et 4 dyades élève-professeur). Ces dyades ont été sélectionnées à partir de leur temps d'interaction qui était dans la moyenne. L'échantillon présente 1436 occurrences de suggestion. Le test K (Kappa de Cohen) a été utilisé pour mesurer l'accord inter-juges.

- La suggestion intervient suite à une question posée par le co-locuteur qui invite à faire une proposition.
- La suggestion est introduite de manière spontanée, elle correspond à un changement de topic.
- La suggestion fait suite à une suggestion précédente. L'énoncé est présenté comme une alternative et sera une contre-proposition.
- La suggestion est co-construite, par exemple un locuteur 2 termine la phrase du locuteur 1. Les 2 participants élaborent ensemble la suggestion et l'énoncé du locuteur 2 est considéré comme une co-construction, initiée par son partenaire.
- La suggestion intervient suite à une invitation à prendre la parole, du type : « so… »

B.2 Codage des suggestions

a) la suggestion est une forme lexicalisée

La formulation des suggestions peut être assez minimaliste chez les élèves les moins performants, avec une simple proposition sous forme nominale.

Extrait 4.42 - S2-P24-C14-B13-T2

144 *C14: (.) &uh in afternoon &uh &uh **in &uh Great Pacific Adventure .**
145 %com: pointe fiche infos

b) La suggestion est un énoncé multimodal

La suggestion passe également souvent par l'usage de verbes lexicaux ou d'un modal. Les élèves ne maitrisent que rarement la forme canonique « we could + verbe » pour faire des suggestions et utilisent la forme au présent de l'auxiliaire « *we can + verbe* ». On trouve également des occurrences de « should » ou « will » qui sont utilisées pour proposer des activités.

Extrait 4.43 - S2-P4-A02-B01-T2

26 *A02: so the first day for the morning +...
27 *B01: **we can go to [/] to the (..) Treetops Walk** and per group it is two
28 dollars and **after we have free picnic .**
29 *A02: ok .

Extrait 4.44 - S2-P16-A12-B12-T2

26 *A12: **let's go to Great Pacific Adventures .**
27 %com: pointe fiche photos
28 *B12: yes no &uh we can go +...
29 %com: pointe fiche photos

c) Lorsque l'énoncé fait suite à une question, il faut prendre en compte sa visée pour déterminer si le retour est une suggestion ou une réponse.

Extrait 4.45 - S2-P16-A12-B12-T2

43 *B12: and &uh for the lunch ?
44 *A12: for the lunch &uh.
45 *A12: **we can eat hot dogs, Bun Me Baguette [>] Japadog .**
46 %com: pointe fiche infos

La question posée l.43 interroge A12 en l'invitant à faire une suggestion pour le déjeuner. Celle-ci est formulée l.45 et correspond au format induit par la consigne, i.e. fait des suggestions pour les activités du groupe.
A l'inverse, les réponses à des questions ne sont pas nécessairement des suggestions.

Extrait 4.46 - S3-TCH1-A01
48 *TCH1: **um what else could you do in the morning ?**
49 *A01: &uh the Aboriginal Art Gallery .

L'usage du pronom personnel « you » disqualifie la question comme une invitation à suggérer une activité pour le groupe. TCH1 interroge littéralement A01 qui répond simplement à la question, sans que l'on puisse considérer qu'il fait une suggestion pour le groupe.
Enfin, les suggestions qui ont une forme interrogative sont codées comme des questions (cf codage des questions) avec une fonction « suggestion » car elles appellent une réponse.

Extrait 4.47 - S2-P22-B16-A15-T2

93 *A15: (...) &uh no not in Subway .
94 %com: se penche sur fiche photos
95 *B16: oh &uh +/.
96 *A15: **why not in Japadog ?**
97 *B16: ok .

3.3.2 Les questions

Les consignes des tâches soumises aux élèves impliquaient de poser des questions pour obtenir des informations, connaître l'opinion ou les souhaits de son partenaire. C'est également une forme qui est largement utilisée dans la classe de langue. Afin d'évaluer l'impact de ces questions sur la gestion des interactions, un système de codage a été élaboré à partir de la recherche sur ce sujet. L'étude des questions est un domaine qui a largement été

abordée dans la littérature (Pomerantz, 1984, 2005 ; Huddleston, 1994 ; Tannen, Stivers & Enfield, 2010) afin de rendre compte de formes et fonctions qui sont protéiformes. Plusieurs critères peuvent entrer en ligne de compte pour l'étude des questions, à savoir le critère syntaxique (ordre des mots avec une inversion auxiliaire-sujet, usage d'un pronom interrogatif et point d'interrogation à l'écrit), le critère prosodique (intonation marquée par rapport à l'énoncé affirmatif) et le critère sémantique (déficit informationnel).

Commençons par un problème de terminologie. Faut-il parler d'énoncé interrogatif ou de question ? (Huddleston, 1994) décrit l'**énoncé interrogatif** comme relevant d'une forme grammaticale tandis que la **question** relève du sens :

> « Interrogative contrasts with declarative, imperative, etc., in the system of clause type (not sentence type) ; a question defines a set of answers. Two kinds of interrogative are distinguished, closed and open (…). Three kinds of question are distinguished according to the way the set of answers is defined : polar, alternative and variable questions. » (1994, p. 411)

Enfield, Stivers, & Levinson (2010) établissent quant à eux, trois facteurs inhérents aux questions, facteurs qui sont plus ou moins marqués selon les langues du monde : ce sont la grammaire c'est-à-dire la forme syntaxique que prend la question, la prosodie, ou plus exactement l'intonation et enfin, l'asymétrie épistémique[106] (Heritage, 2008). Par asymétrie épistémique, on entend le degré de connaissance initiale qu'a le locuteur lorsqu'il interroge son partenaire dans l'interaction. Ces critères de définitions s'entendent indépendamment les uns des autres, c'est-à-dire qu'une question peut présenter une structure interrogative et/ou une intonation spécifique et/ou chercher à combler un déficit informationnel. Outre l'aspect purement formel, un relatif consensus semble s'être installé pour les tenants de l'analyse conversationnelle sur ce qu'est une question. A vrai dire, celle-ci ne s'envisage que dans un schéma de paire adjacente à savoir le couple question/réaction :

> « We suggest that the term question, which vernacularly characterizes an action is an omnibus term that expresses the institutionalization of response mobilization » (Stivers & Rossano, 2010, p. 29).

Ainsi, puisque l'objectif de la tâche est de promouvoir le discours-en-interaction des élèves, le rôle joué par les questions doit-il être étudié pour en mesurer les implications.

Ce système de codage trouve largement sa source dans la typologie proposée par (Stivers & Enfield, 2010) mais également dans le *Threshold* (Van Ek & Trim, 1991). Compte-tenu de l'interlangue des apprenants, marquée par une instabilité linguistique, il a semblé nécessaire de choisir des critères spécifiques pour l'étude de leur discours-en-interaction. Les

[106] La question de l'épistimicité sera discutée plus en détail au chapitre 8.

formes incomplètes ou agrammaticales ont été prises en compte ainsi que les formes intonatives influencées par la L1. Les apprenants, du fait de leur incertitude quant au discours produit, ont en effet tendance à prononcer les questions en Wh avec une intonation ascendante alors qu'en langue cible, l'intonation est généralement descendante. Le codage porte sur la structure sémantique logique des questions car une question fermée (Yes/No) est davantage susceptible de susciter une réponse courte alors qu'une question ouverte incite à répondre plus en détail. Les questions posées les unes à la suite des autres ont également été identifiées.

Afin de bien isoler les questions des suggestions, qui appellent également une réaction, seules les questions formulées comme des interrogations ont été prises en compte. Sont considérées comme des questions, les énoncés qui répondent aux critères suivants :

a) la question est considérée comme telle lorsqu'elle prend la forme d'une interrogative formelle qui porte les marques syntaxiques ou prosodiques d'une question.

b) La question peut également être un énoncé à la forme déclarative qui porte les marques prosodiques d'une interrogation.

c) La question est considérée comme telle en association avec la réaction de l'allocutaire qui propose une réponse, voire une non-réponse (une réaction qui ne répond pas à la question). Ce type d'énoncé sera nommé question fonctionnelle (Stivers & Enfield, 2010).

Exemple 1 - Question fonctionnelle

4 *A09: &uh maybe: for the day one &uh in the morning we can go to the &uh the Taronga Zoo.
6 *TCH5: um um .
7 *A09: &uh the cable car fare it's &uh only &uh five dollar par@s personne@s .
%com: fare prononcé far
10 *TCH5: um um .
11 *TCH5: **so you suggest <the zoo> [//] go to the zoo ?**
12 *A09: yes in the morning .
13 *TCH5: **and have a ri:de in the cable car ?**
14 *A09: um um .

d) les retours (newsmarks) qui portent une marque interrogative sont codées comme des questions fonctionnelles : really ? did you ? car on considère qu'ils sollicitent une confirmation au moins implicite.

e) Les demandes d'accord présentées sous la forme « *ok ?* » ont été traitées comme des questions à la condition que l'énonciateur marque clairement une pause après et laisse le temps à l'allocutaire de répondre. Dans le cas où « *ok ?* » est effectivement prononcé avec une intonation montante mais sans pause avant l'enchainement du discours, celui-ci n'a pas été codé comme une question. Ces formes sont considérées comme des marqueurs de politesse de la part du locuteur qui s'assure de l'alignement du partenaire, mais sans attendre de réponse.

f) Les suggestions qui sont formulées avec une structure syntaxique interrogative ou qui portent la marque prosodique d'une question, sont codées comme des questions avec une fonction « suggestion ». Dans ce cas, la suggestion n'est codée que dans la colonne question et n'est pas codée dans la colonne suggestion.

> « A suggestion is a request to add some step in the task or some step in the decision-making process (…) , requiring agreement from others. » (Hobbs, 2012 : 53)

Un certain nombre d'énoncés n'ont pas été considérés comme des questions. Les cas sont détaillés ci-dessous :

<u>Extrait 4.48</u> - S3-A10-TCH5

20 *TCH5: uh you said uh a special price ?
21 *A10: uh for yeah uh for french guests .
…
28 *A10: **+, there's two hour lesson uh eight dollars but uh I don't know if**
29 **uh is the special prices uh +...**
30 *TCH5: ++ included in or not .
31 *A10: yes .

Ici, on ne peut pas dire si A10 veut poser une question (l.28, 29) : A10 répond à la question l.20 en indiquant qu'elle ne peut pas répondre en essayant de se justifier mais les mots lui manquent. TCH5 fournit la partie manquante de l'énoncé, partie qui est validée par A10 l.31. L'énoncé n'est pas achevé mais l'intonation est clairement descendante, on considère qu'elle abandonne sa production.

Les demandes implicites, n'ont pas été codées comme des questions. Il s'agit de cas où un locuteur indique qu'il n'est pas en possession d'une information (« *I don't have the price* »). Considérer qu'il souhaite obtenir cette information, relève trop, à mon sens, de la

spéculation. Cette pratique de « fishing » (Pomerantz) se caractérise selon Levinson de la manière suivante :

> « (…) telling one's own side in hopes of eliciting the other side with the firsthand knowledge of what happened. She [Pomerantz] sees the practice as oriented to an acknowledgment of no rights to know, no rights to ask. Participants can 'fish' for invitations, offers, news, and so on. » (2013, p. 118)

A la l.198 ci-dessous, A10 informe sa partenaire qu'elle ne sait pas ce qu'est « fish and chippery » mais on ne peut considérer son énoncé comme une question.

Extrait 4.49 - S3-A10-TCH5

194 *TCH5: yes so the Opera House and then for lunch ?
195 %com: pointe fiche photos
196 *A10: uh (...) .
197 *A10: maybe uh we can uh +/.
198 *A10: **I don't know what fish and chipery his [//] is .**
199 %com: pointe fiche photos
200 *A10: or fresh sea food but not everyone likes sea food .
201 *A10: so +...
202 *TCH5: +< so .

La déclaration dans laquelle A10 exprime son absence de connaissance, l.163-164, peut être une demande implicite de sa part envers l'allocutaire pour que celle-ci fournisse l'information manquante. Cependant cette forme n'est pas considérée comme une question car A10 enchaine immédiatement sur une proposition alternative et ne regarde pas TCH5 pour l'interroger du regard, elle est en train de produire un raisonnement et finit par revenir sur sa proposition initiale en concluant que la proposition n'est sans doute pas adaptée au goût de tous. Enfin TCH5 ne traite pas l'énoncé en question puisqu'elle enchaine sur un *prompt* qui incite l'élève à poursuivre ses propositions.

Certains énoncés ont une structure interrogative et ne sont pas codées comme des questions.

Extrait 4.50 - S3-TCH4-C05

96 *TCH4: <under> [///] &uh in the sand or along the beach or +...
97 %com: mouvement de la main pour imager "along"
98 *C05: +< yeah .
99 *TCH4: yeah .
100 %com: hoche la tête
101 *TCH4: ok .
102 *TCH4: **why not .**
103 %com: hoche la tête

L'énoncé l.102 n'est pas codé comme une question car il exprime un accord atténué et non une demande.

A) Codage de la structure sémantique logique des questions

Les questions ont été codées selon leur structure sémantique logique. L'objectif est ici de repérer quelles sont les structures privilégiées par les participants et l'impact que cela a sur les échanges.

A.1 Les yes/no questions (polar)

Les questions polaires ou questions fermées, ou yes/no questions (candidate answer) peuvent avoir un format inversé positif (Do you like … ?) ou négatif (Don't you think … ?) ou être accompagnées d'un tag.

Extrait 4.51 - S3-TCH2-B03

18	*TCH2:	**yes it's exciting isn't it ?**
19	%com:	hoche la tête sur 'yes'

Une yes/no question appelle une réponse affirmative, négative ou une non-réponse (I don't know). La réponse peut également être formulée sous forme de reprise à l'identique d'un ou plusieurs mots :

Extrait 4.52 - S3-TCH1-A01

19	*TCH1:	so today we need to organize a trip to Sidney .
20	*TCH1:	**ok ?**
21	*A01:	ok .

En anglais, une intonation montante marque l'interrogation (Quirk, et al., 1985) :

Extrait 4.53 - S3-A10-TCH5

28	*A10:	+, there's two hour lesson uh eight dollars but uh I don't know if
29		uh is the special prices uh +...
30	*TCH5:	**++ included in or not .**
31	*A10:	yes .

TCH5 termine l'énoncé de A10 et essayant de préciser sa pensée. L'intonation est montante ce qui montre qu'elle propose un étayage et attend une confirmation de sa proposition de la part

de A10. Celle-ci confirme effectivement la proposition avec « yes » en l.31 que l'on peut interpréter par « oui, c'est bien ce que je voulais dire ».

Certaines suggestions sont formulées comme des questions :

Extrait 4.54 - S3-TCH2-A02

71 *TCH2: and what about the afternoon ?
72 *A02: **&uh (.) for the afternoon &uh we can go to the Taronga Zoo ?**
73 *TCH2: yes !
74 %com: hoche la tête .
75 *TCH2: ok .

La suggestion formulée l.72 est considérée comme une question qui interroge le co-locuteur sur son avis : dans ce cas précis, l'intonation est clairement ascendante en fin d'énoncé et A02 tourne la tête ver TCH2 pour attendre une réponse, ce qu'elle fait immédiatement.

A.2 Les WH questions (content)

Il s'agit des cas où la question est introduite par un mot en Wh. Le mot en Wh peut être placé ailleurs qu'au début de l'énoncé (you came when ?). Il peut également être implicite : il y a élision car un énoncé précédant permet de déduire la forme de la demande.

Extrait 4.55 - S3-A09-TCH5

13 *TCH5: **and then ?**
14 *A09: &uh: .
15 *TCH5: **for lunch ?**

Le contexte permet ici de déduire le sens de la question dont la forme complète serait :
l.13 -> and then, what would you like to do ?
l.15 -> what would you like to do for lunch ?

A.3 Les questions alternatives

L'énoncé porte sur la proposition d'une réponse alternative : la formulation prend la forme de « this or that ? ».
Les questions dont la forme est « Would you like to go to the Subway or ... ? ne sont pas codées comme des questions alternatives mais comme des yes/no Q car le retour généralement proposé est « yes », « no » ou « I don't know »

Extrait 4.56 - S3-A10-TCH5

46 *TCH5: **so we have three options (.) yes the first one is +..?**
47 %com: pointe fiche photos
48 *A10: ++ Subway .
49 *TCH5: Subway .

Il s'agit bien d'une question alternative car il s'agit de choisir parmi les options proposées sous forme d'un pointage.

Extrait 4.57 - S3-A10-TCH5

54 *A10: but I think it's uh better to eat uh (..) local uh local uh .
55 %com: frotte ses doigt pour montrer qu'elle cherche son mot
56 *TCH5: typical australian +...
57 *A10: yeah typical food !
58 *TCH5: ++ typical australian food .
59 *TCH5: **so maybe we could choose the [!] +..?**
60 *A10: ++ Sydney food truck .
61 *TCH5: +< Sydney food truck .

Ici encore, l'alternative n'est pas explicitement proposée mais celle-ci se trouve dans la situation, puisque TCH5 incite implicitement A10 à choisir parmi les options proposée sur les supports à disposition.

A.4 Les formes indéterminées

L'énoncé est interrompu, on ne peut pas déterminer le type de question bien qu'il soit possible d'établir qu'il s'agit d'une question, généralement grâce à l'intonation

B) Les questions multiples

Un codage « Questions multiples » est ajouté lorsque le locuteur pose une question et enchaine sur une ou plusieurs autres questions sans attendre une réponse. Les questions qui suivent la première question prennent généralement la forme d'une reformulation ou d'une précision (resserrage autour de la notion questionnée).

Conclusion

La transcription des données vidéo ainsi que le codage de certains phénomènes ont pour objectif de valoriser le corpus. Ce travail préalable aux analyses s'avère absolument primordial et, de la rigueur placée dans cette démarche dépend la qualité des études menées par la suite. Les transcriptions qui ont suivi (et alimenté) la rédaction du guide, dans un constant va-et-vient ont représenté une masse de travail considérable. Associées aux codages qui permettent de faire émerger certaines régularités ou irrégularités des données, cette démarche méthodologique permet de légitimer les résultats qui seront discutés dans les prochains chapitres.

Les transcriptions réalisées s'appuient sur les conventions établies pour d'autres grands corpus. Celles-ci ont fait leurs preuves néanmoins, il est apparu, lors de la confrontation avec les données, qu'un certain nombre d'adaptions étaient nécessaires pour s'adapter aux spécificités des interactions L2 entre pairs. Les choix effectués doivent servir un objet spécifique et des analyses précises. C'est notamment le cas pour les séquences thématiques et latérales dont l'identification ne sera possible que grâce à la transcription. Quant aux codages, ils reposent également sur des études préalables mais ils ont aussi nécessité des ajustements, comme pour les suggestions qui ne sont que rarement traitées. C'est sur la base des données qui ont émergé du discours-en-interaction que les choix de coder les questions ont notamment été effectués. En effet, leur nombre particulièrement élevé dans le corpus et leur place en situation d'enseignement en font des phénomènes particulièrement intéressants à étudier.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 4

- Dans le cadre de cette recherche, la collecte d'un corpus vidéo ne peut suffire à étudier les interactions orales L2. Un long et laborieux travail de valorisation a été nécessaire pour exploiter les données.

- Cette mise en valeur des données n'est qu'une image de la réalité, par définition évanescente. J'ai cherché à ce que les choix effectués lors de la transcription soit la trace la plus fidèle possible de ce qui s'est joué entre les interactants.

- Cela implique de garder à l'esprit que chacun des choix est déjà un début d'analyse et représente un point de vue subjectif. Toute transcription reflète un parti-pris théorique, lui-même élaboré en fonction de l'objet d'étude.

- Le codage systématique de certains phénomènes a été élaboré à partir des données saillantes, issues du terrain. Pour la tâche 1, ce sont les séquences thématiques et les séquences latérales qui ont été codées afin de réaliser une étude longitudinale du développement de la compétence d'interaction orale des élèves. Pour la tâche 2, ce sont les suggestions et les questions qui se sont avérées être des actions particulièrement pertinentes à étudier dans le but de comprendre la dynamique relationnelle qui s'instaure dans l'interaction orale entre pairs et entre élève et professeur.

PARTIE 3 - TÂCHES ET EXPÉRIMENTATIONS

Chapitre 5 : L'élaboration des tâches et les expérimentations

Introduction

Les diverses expérimentations et observations réalisées dans le cadre de cette recherche s'inscrivent dans une démarche exploratoire. Cette démarche analytique s'appuie sur des hypothèses, confirmées ou infirmées par des expériences de terrain, menées sur plusieurs années. Ce chapitre est consacré, dans un premier temps, à une présentation des tâches d'interactions orales mises en place dans des classes de collège, afin de préciser leurs caractéristiques. A partir d'une palette large de séquences filmées (43 au total), il s'agit de proposer les premiers éléments de réponse aux préoccupations émises par les enseignants du secondaire au regard de la mise en place de ces tâches. Dans les interactions entre pairs, le rôle du professeur reste discret mais il n'en reste pas moins que celui-ci joue un rôle crucial en coulisses. C'est effectivement dans la conception de la tâche que l'action de l'enseignant prend toute son importance car l'organisation qu'il met en place, les supports qu'il prépare ainsi que les objectifs qu'il fixe seront les ingrédients du succès des interactions. Les éléments présentés ci-dessous ont donc une double visée : il s'agit d'une part de documenter les processus à l'œuvre dans les interactions entre pairs et d'autre part, de proposer une sélection des facteurs de réussite pour élaborer des dispositifs fonctionnels.

Deux expérimentations sont ensuite présentées. Elles visent à mettre en lumière des phénomènes récurrents observés dans la mise en œuvre des activités d'interactions orales en classe et interroger certains paramètres afin de proposer des aménagements. Il s'agit pour la première expérimentation, de questionner la pertinence des mises en scènes d'interactions orales entre pairs, telles qu'elles sont souvent réalisées dans les classes. Par mises en scènes, j'entends ces épisodes pédagogiques pendant lesquelles le professeur envoie des élèves au tableau pour jouer une saynète. Chez les adolescents, les prestations sont souvent peu convaincantes et découragent parfois les enseignants de développer les activités d'interaction orale. La seconde expérimentation a été reproduite à plusieurs reprises et vise à développer un modèle pédagogique pour concevoir des tâches d'interaction orale qui donnent les moyens

aux élèves d'atteindre leurs buts, et surtout de développer leurs compétences discursives et interactionnelles.

I/ Typologie et analyse des tâches

1.1. La tâche dans la séquence pédagogique

Les interactions orales étudiées dans le cadre de cette recherche s'inscrivent dans une *perspective actionnelle* (*Task-based approach)* telle que décrite dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) et appliquée en France, dans l'Éducation Nationale, pour l'enseignement des langues. Il s'agit d'une approche qui vise la réalisation de tâches et qui, dans la pureté des principes, devrait laisser libre cours aux participants quant aux moyens à mettre en œuvre pour arriver à leurs fins. Paradoxalement, le système scolaire français limite la conduite de tels projets en raison de la contrainte des programmes qui définissent une progression linguistique à suivre rigoureusement. La tradition française ayant tendance à privilégier les savoirs linguistiques (malgré l'introduction du *Socle commun des connaissances et des compétences* en 2006) tandis que la tradition Anglo-saxonne s'appuie davantage sur la maitrise de savoir-faire.

Afin d'adapter la réalité pédagogique aux situations de classe en France, la tâche telle qu'elle est définie par les Anglo-saxons (voir par exemple Long, 1985), a donc vu sa définition assortie de sous-catégories. Ainsi, on parle de tâche finale et de macro-tâche ainsi que de tâche intermédiaire et de micro-tâche.

La tâche finale est la *culmination d'un ensemble de leçons, elle s'émancipe de la situation de classe pour rejoindre le monde extérieur* (2008, p. 8). Quant à la macro-tâche, elle est au cœur de la séquence pédagogique. Elle se définit comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants peuvent adhérer. Selon Guichon (2006, p. 56) c'est « *une unité d'activité d'apprentissage signifiante* » et pour Demaizière & Narcy-Combes c'est « *un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière non limitée à l'univers scolaire » (2005, p. 51)*. On peut ainsi dire que la macro-tâche est le scénario pédagogique mis en œuvre pour aboutir à la tâche finale. Pour cette dernière, il peut s'agir d'un concours de lettres rédigées « à la manière de » ce qu'auraient pu écrire des immigrants arrivant sur le sol américain au début du 20° siècle ou, un voyage linguistique ou encore, les élections du délégué de classe.

Ce point culminant qu'est la tâche finale implique la mise en œuvre d'un certain nombre de tâches intermédiaires ou de micro-tâches afin de mener à bien le projet. Parce que les

interactions orales sont au cœur de cette thèse, il me semble utile de préciser que les tâches évoquées englobent l'ensemble des cinq activités langagières. Ainsi une tâche finale pourra être la présentation d'un voyage, effectué sous forme de photo-récit, dont l'activité langagière principale sera la prise de parole en continu. Mais auparavant il aura été nécessaire de rechercher des informations dans des guides (compréhension écrite), suivre une visite guidée (compréhension orale), interroger d'autres élèves pour obtenir des informations (interaction orale) et rédiger un journal de bord (expression écrite) qui servira de base pour la présentation orale. Chacune de ces activités sont des tâches intermédiaires qui permettent de guider et soutenir l'apprenant vers la réalisation de la tâche finale. Les tâches intermédiaires restent orientées vers le sens mais dans le cadre d'un apprentissage institutionnel, il s'avère souvent nécessaire de soutenir les apprentissages pour un aspect spécifique du langage ; cela sera fait avec les micro-tâches. Guichon définit la micro-tâche comme «*une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique"* (2006, p. 79). On pense notamment à des tâches qui visent une appropriation d'éléments syntaxiques, phonologiques, lexicaux ou encore pragmatiques (par ex, maîtriser la distribution des tours de parole dans un débat). Les micro-tâches diffèrent des exercices structuraux car elles sont également porteuses de sens et contextualisées dans le cadre du scénario pédagogique. Ellis (2003) parle de « form-focused tasks », autrement dit, l'accent est mis sur la forme de certains traits caractéristiques de la L2. Dans le cadre des interactions orales, une micro-tâche peut consister à reproduire un dialogue appris par cœur dans lequel certains éléments devront être modifiés. Par exemple, pour préparer un voyage en Grande-Bretagne, les élèves s'entrainent à acheter un billet de train et changent certaines données :

Exemple de dialogue entre un agent de gare et le voyageur, appris par les élèves

Customer: Hello, a ticket to **Forest Hill**, please
Agent: Single or return?
Customer: **Return**, please.
Agent: Are you under 16?
Customer: Yes, I'm **twelve**
Agent: Then you can have **a child's** ticket
Customer: How much is it?
Agent: One **child return** to **Forest Hill** that's **£3.20**
Customer: Here's **five** pounds
Agent: Here's the change and your ticket
Customer: Goodbye!

Pour entrainer les élèves à manipuler la langue, on leur communique de nouvelles données qui remplacent les informations en gras afin qu'ils adaptent le dialogue en conséquence. Par exemple, le voyageur doit demander un aller simple, et il a 17 ans, ce qui signifie que l'agent doit modifier « a child's ticket » en « an adult's ticket » et ainsi de suite pour le reste du dialogue. Cette micro-tâche destinée à des élèves de 5ème, est ainsi l'occasion de se concentrer sur des éléments précis et contextualisés et, dans le cadre d'un schéma particulier, d'adapter son discours en fonction de contraintes données. Ce type de micro-tâche permet aux apprenants de s'approprier la structure de la conversation en y intégrant les données nouvelles de manière adéquate. Ainsi, dans une séquence filmée, on voit ANT, élève de 5ème, qui pour dire son âge (17 ans, âge fictif), doit s'engager dans un monologue (Dicamilla & Anton, 2004; McCafferty, 1994) et compter de 1 à 16 en murmurant, pour être ensuite capable de prononcer « seventeen ». La situation d'autonomie dans laquelle sont placés les apprenants leur permet de prendre le temps nécessaire à la recherche des informations dont ils ont besoin. Ainsi, l'output produit (Swain, 1985, 1995) est l'occasion de s'engager dans un jeu d'essais-erreurs qui permet aux apprenants de s'*auto-réguler* (Hockett, 1960) mais aussi de potentiellement déclencher une *réparation* du partenaire (Schegloff, 1992). Les micro-tâches sont aussi l'occasion pour les élèves de s'entraider car la production du dialogue, collaboratif par nature, leur donne l'opportunité de proposer des séquences métalinguistiques qui visent à expliquer, à reformuler ou à traduire une partie du discours. On voit ainsi les élèves accéder à un sens qui n'était pas clair pour eux auparavant (alors même que le dialogue avait été appris par cœur).

Les trois fonctions de l'*output* évoquées par Swain (1995) sont, dans l'exemple mentionné, présentes : produire un discours en interaction est l'occasion (1) de prendre conscience de certains problèmes (*the noticing-triggering function*), (2) de déclencher des séquences métalinguistiques pour essayer de résoudre le problème (*the meta-linguistic function*) et (3) de tester certaines formes (*the hypothesis-testing function*). Mais au-delà de cette perspective interactionniste, on note que, même lors d'une micro-tâche (donc assez contrainte) les participants s'organisent à leur manière et prennent le temps de développer les dimensions de la langue et de l'interaction qui font sens pour eux, en situation. La contingence artificiellement créée par la micro-tâche les entraine à réagir tout en se concentrant sur quelques aspects délimités de la langue.

Enfin, il faut noter que les micro-tâches participent au développement de la confiance chez les apprenants car la possibilité de s'exprimer à partir d'un script peut être particulièrement sécurisante. Plusieurs chercheurs (Ellis, 1992; Sawyer, 1992; Schmidt, 1983)

suggèrent que le rôle de ces échanges préfabriqués est important pour le développement pragmatique. D'une part les répliques sont apprises sous forme de blocs lexicalisés, ou *chunks,* que les apprenants peuvent transférer dans un premier temps puis décomposer et adapter à de nouveaux besoins. Par ailleurs, ces formes sont aussi des repères, qui font partie du stock de tout natif. Les conversations en L1 sont ponctuées d'échanges routiniers qui structurent les interactions. On pense notamment aux situations routinières de la vie quotidienne (l'achat d'une baguette de pain en France dans sa boulangerie de quartier). Selon Bakhtine, *s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énoncés, cet échange serait impossible* (1984, p. 285). Aucune production orale n'est totalement inventée, elle émerge de l'histoire linguistique du locuteur, s'appuie sur son vécu, sur des situations similaires et n'est qu'une transformation, certes originale et unique, mais une reconstruction tout de même. Les apprenants ont donc besoin d'acquérir un certain nombre de ces expressions ou formules qui vont les aider à gérer de manière efficace les situations dans des contextes sociaux variés. A l'école, à l'université, les enseignants entrainent les élèves et les étudiants à ces routines pour le passage des examens par exemple. L'objectif est également de considérer le développement de schémas interactionnels récurrents, auxquels nous nous rattachons au quotidien, mais qui ne font que rarement partie des objectifs d'apprentissage en L2.

Hormis les micros-tâches, l'enseignant propose également des tâches intermédiaires orientés sur le sens (*meaning-focused task*, Ellis, 2003) c'est-à-dire qu'on laisse aux apprenants le choix des moyens pour parvenir à la réalisation finale. C'est l'articulation de plusieurs tâches intermédiaires qui permettra de réaliser la tâche finale. Dans une tâche de type « *listen and draw* » par exemple, un élève devra décrire une image à son partenaire pour que celui-ci la dessine. Les moyens langagiers qu'il emploiera pour réaliser les actions nécessaires seront alors de son seul ressort. A partir des buts qu'ils se seront fixés, les interactants négocieront les opérations et les procédures utiles pour les atteindre (Hall & Pekarek Doehler, 2011). C'est-à-dire que lors de la réalisation de la tâche d'interaction orale, les apprenants mobiliseront les ressources verbales ou non verbales, linguistiques, pragmatiques, interactionnelles et méthodologiques qu'ils reconnaissent comme conventionnellement acceptables, pour produire et interpréter du langage en action. Cette liberté sera néanmoins contrainte par la nécessité de maintenir l'intercompréhension et donc de gérer les problèmes de communication.

1.2. Les préoccupations des enseignants vis-à-vis de l'interaction entre pairs

Entre 2012 et 2014, j'ai organisé quatre stages de formation continue, dans le cadre du Plan Académique de Formation alors que j'étais en poste à l'IUFM de l'académie de Versailles. Au total, ce sont 61 enseignants (59 en collège et 2 en lycée) qui ont participé et à qui j'ai soumis des questionnaires. Je ne dessinerai ici que les grandes lignes à la fois de leurs réponses et des échanges qui ont eu lieu durant ces stages de 3 jours. La plupart des participants avaient déjà mis en place des tâches d'interaction orale dans leurs classes avant la formation, et ils souhaitaient pour certains développer cette pratique pédagogique et pour d'autres, simplement envisager d'en étudier la pertinence. Ceux qui pratiquaient déjà l'entrainement de cette activité langagière, semblaient à l'aise avec les élèves de 6ème mais beaucoup plus réservés sur la possibilité de travailler de cette manière avec des élèves de 3ème. Les élèves de 14/15 ans sont réputés moins malléables et moins enclins à se plier aux exigences pédagogiques. La période de l'adolescence laisse apparaître des comportements rebelles et un mal-être peu propice à la motivation.

Parmi les avantages cités par les stagiaires, on note que, pour les enseignants, les interactions entre pairs :

- Favorisent l'autonomie des élèves.
- Augmentent le temps de parole de chacun et favorise l'entre-aide.
- Dédramatisent la prise de parole et permettent à chacun de prendre des risques.
- Permettent à l'enseignant de mieux cibler l'aide et de la personnaliser.

Toutefois les enseignants ont également fait part de préoccupations récurrentes, qui sont en particulier :

- Le bruit généré par la trentaine d'élèves en interaction et les problèmes de discipline.
- L'hétérogénéité des élèves : si les enseignants font confiance aux « bons » élèves pour travailler en autonomie, ils craignent que les autres ne se dispersent et ne réalisent pas la tâche demandée.
- L'impossibilité pour le professeur de corriger les erreurs (grammaticales) et le risque pour les élèves de les répéter (effet de contamination).
- Le risque que les élèves parlent français au lieu d'utiliser l'anglais.
- Trouver des idées de tâches d'interaction d'orale qui fassent sens et qui soient à la portée des élèves.

- L'organisation spatiale de la classe et la gestion du temps.

Le bilan des séquences filmées, présenté ci-dessous, sera l'occasion de revenir sur certaines de ces préoccupations et notamment le fait que les élèves « travaillent », en anglais et s'attachent à atteindre leurs buts. Mais on le verra, les chemins qu'ils prennent ne sont pas toujours ceux attendus par les enseignants. Et notamment lorsqu'ils ont recours à la L1, ce qui n'est pas, comme certains pourraient le croire, une hérésie.

1.3. Quelques mots sur les tâches telles qu'elles sont présentées par les éditeurs de manuels scolaires

Avant de rendre compte de mes expériences en classe, je voudrais dire quelques mots sur les tâches (d'interaction orale ou autre) telles qu'elles sont présentées dans les manuels scolaires[107] car, au début de ma carrière d'enseignante, l'approche proposée m'a souvent étonnée. Ce sont ces documents, dont l'esprit me semblait être le relais de la pensée institutionnelle, mais qui, par leur décalage avec la réalité du terrain, m'ont conduite à m'interroger sur les tâches et leurs attendus. Lorsqu'il conçoit la tâche, le professeur a en tête des objectifs à la fois linguistiques, pragmatiques et/ou méthodologiques. Les guides d'utilisation des manuels scolaires, appelés « livre du maître » mettent bien en évidence ces attentes : lorsqu'une micro-tâche ou une tâche intermédiaire est proposée, s'ensuit toujours une liste d'attendus qui prennent la forme de : *Les élèves disent* ... suivis d'un certain nombre d'occurrences qui pourraient / devraient (selon les concepteurs) être produites par les élèves. Ces productions attendues sont généralement assez riches avec des structures complexes et un vocabulaire varié. Or, dans la classe, on observe un véritable décalage entre les attendus i.e. ce qui pourrait être produit, et ce qui l'est réellement. A l'usage, il s'avère que les élèves sont rarement capables d'exprimer ce qui est prévu par les éditeurs (une langue idéalisée, dont la seule référence est la langue du natif). Il y a plusieurs raisons à cela : d'une part, pour des questions d'image sans doute, les éditeurs veulent présenter une langue de qualité (ils n'envisagent pas du tout l'interlangue des apprenants) et suggérer que les tâches, activités et exercices proposés seront à même de permettre un apprentissage de qualité, mais uniquement orienté vers la dimension linguistique. D'autre part, les élèves sont en quelque sorte modélisés puisque suite à un input donné, on attend un output correspondant. Or la réalité des

[107] Dans l'enquête menée auprès des 61 professeurs du secondaire que j'ai eu en stage, 100% d'entre eux utilisaient parfois ou régulièrement les manuels scolaires. En collège notamment, le nombre des classes que les enseignants doivent gérer fait souvent du manuel un incontournable.

apprenants, pris en tant que groupe mais également comme individus, est bien plus diversifiée. De nombreuses variables interviennent dans le processus de réalisation de la tâche, qui conduisent le plan de travail initial (Ellis, 2003) et les productions à ne pas être absolument conformes aux propositions idéalisées des éditeurs. Ce sont des performances situées, dépendantes des contingences à l'œuvre dans l'interaction. Les tâches, telles qu'elles ont été réalisées dans les classes, sont donc envisagées comme des processus (Breen, 1989) et analysées ci-dessous à la lumière de considérations qualitatives. On peut notamment observer la prise en charge de la tâche, le discours-en-interaction produit, l'organisation des tours de parole ou la gestion des problèmes de communication.

1.4. Bilan des premières observations

Au total, ce sont 43 séquences d'interaction orale (corpus phase 1) que j'ai pu filmer dans plusieurs classes de différents niveaux (de la 5ème à la 3ème) pour les observer, les analyser et comprendre ce qui se joue lorsque les élèves sont laissés en autonomie. La palette, composée de multiples variables, me permet de dessiner les grands traits du tableau et de rendre compte des caractéristiques des interactions orales entre pairs. Deux dimensions émergent plus particulièrement de l'étude de cette palette : la prise en charge de la tâche par les participants, et le jeu du discours qui se construit dans l'espace fictionnel élaboré par les partenaires ainsi que par la collaboration qu'ils développent.

1.5. Quelques tâches d'interactions orales

Afin de contextualiser les analyses présentées ci-dessous, quelques tâches filmées sont présentées schématiquement ci-dessous à titre d'exemple :

Tâche 1 – Objectifs et mise en œuvre : Les élèves, au retour de leurs vacances de Noël, s'interrogent sur leurs vacances de Noël et doivent découvrir 3 activités identiques qu'ils auraient réalisées, ou objets reçus ou plats dégustés similaires.

Séquence : My past holidays Tâche finale	Modalité : binômes Niveau : 5ème Durée : 5 min	Recherche d'informations	Supports : *prompts*

Tâche 2 – Objectifs et mise en œuvre : Les élèves jouent un dialogue appris par cœur pour acheter un billet de train. Le « client » modifie certaines informations (destination, âge, type de billet) et « l'agent » adapte son discours. Le « client » adapte le sien en retour.

Séquence : Going to London Micro-tâche : lexique et accords des verbes	Modalité : binômes Niveau : 5ème Durée : 10 min	Transfert de dialogue	Supports : informations à incorporer au dialogue, monnaie papier

Tâche 3 – Objectifs et mise en œuvre : Un « policier » décrit à son « collègue » une scène de crime. Ce dernier doit reproduire le dessin aussi précisément que possible.

Séquence : Crime Tâche intermédiaire	Modalité : binômes Niveau : 4ème Durée : 15 min	Décrire pour faire dessiner	Supports : Dessin d'une scène de crime, fiche rappel prépositions de lieux

Tâche 4 – Objectifs et mise en œuvre : Chaque élève reçoit un rôle du jeu « *Murder in Paradise* ». Il s'agit d'interroger tous les membres du groupe puis chacun doit faire part de ses soupçons et découvrir l'identité du criminel.

Séquence : Crime Tâche intermédiaire	Modalité : petits groupes Niveau : 4ème Durée : 30 min	Interroger, raconter et argumenter	Supports : Rôle pour chacun des élèves

Tâche 5 – Objectifs et mise en œuvre : Pour introduire la séquence de préparation au voyage à Londres, chaque élève s'est vu remettre 3 instructions du type « Find someone who knows… » et doit interroger dans la classe tous les élèves jusqu'à ce qu'il découvre les élèves qui savent par exemple : épeler *Shakespeare*, donner le nom de mari d'Elisabeth II, connaissent 3 artistes anglais, 2 noms de musées, etc.

Séquence : Going to London Tâche intermédiaire	Modalité : groupe classe Niveau : 3ème Durée : 20 min	Interroger et expliquer	Supports : instructions

Tâche 6 – Objectifs et mise en œuvre : Les élèves ont étudié au préalable la biographie d'un défenseur des droits de l'homme. Ils se rencontrent en groupe, chaque membre ayant étudié une biographie différente. Chacun présente la sienne et est interrogé en cas de besoin. Les membres du groupe doivent compléter des fiches biographiques.

Séquence : Stand up for your rights Tâche intermédiaire	Modalité : groupe de 4 Niveau : 3ème Durée : 20 min x 2	Interroger et expliquer	Supports : biographies, fiches biographiques à compléter

Ces tâches s'inscrivent toutes dans des séquences pédagogiques et sont réalisées avec l'ensemble des élèves de la classe (entre 26 et 30 élèves par classe). Le contrat didactique implique que les échanges se fassent en anglais. En cas de nécessité, ils peuvent demander de l'aide autres élèves ou à l'enseignant.

1.6. La prise en charge de la tâche par les participants

1.6.1 Différence entre tâche et activité

La tâche est généralement introduite dans la classe par la présentation d'un ou de plusieurs objectifs, suivis d'une consigne pour atteindre ces objectifs. La représentation du processus de réalisation de la tâche telle qu'elle est anticipée par le professeur peut s'avérer différente de celle des élèves. Il s'agit donc ici de dissocier **la tâche** (ce qui est prescrit) de **l'activité** (ce qui est effectivement réalisé).

> « La présence d'un but, d'un problème est un élément nécessaire mais non suffisant pour qu'apparaisse une activité appropriée à une fin. Aucune activité de cet ordre ne peut avoir lieu s'il n'y a pas un but et un problème qui mettent en marche ce processus et lui impriment une direction. Mais l'existence d'un but et d'un problème ne garantissent pas encore réellement une activité appropriée à une fin et en tout cas elle ne possède pas la force magique de déterminer et régler le cours et la structure de cette activité. » (Vygotsky, 1997, p. 198)

Malgré un rappel des consignes et des exemples fournis, un groupe peut se montrer tout à fait hermétique et se lancer dans la réalisation de la tâche selon ses propres modalités. Les interactions filmées montrent que la compréhension et le respect de la consigne ainsi que la mise en œuvre des actions nécessaires à la réalisation de la tâche sont gérés de manière très différente par les interactants. Alors que certains se sont lancés trop promptement dans l'activité, d'autres se sont contentés d'attendre passivement l'arrivée du professeur pour qu'il les guide et les mette au travail. On remarque notamment que l'introduction de nouvelles

modalités pédagogique représente un réel défi méthodologique pour les élèves. La nouveauté les amène à recourir plus spontanément à des stratégies d'abandon ou à la L1, pour résoudre les problèmes méthodologiques d'organisation, la gestion des rôles et la mise en œuvre des premières actions.

1.6.2 Négociations sur la tâche : une activité située

Les interactions enregistrées montrent une interprétation très variable de la consigne : celle-ci est parfois détournée pour donner lieu à une réalisation simplifiée ou parfois, elle n'est pas comprise. On note dans ce dernier cas, que la demande de clarification auprès du professeur peut être assez longue à se mettre en place et que les élèves n'hésitent pas à rester de nombreuses minutes à attendre, voire à discuter de tout autre chose, en L1 ! Nussbaum (1999) rappelle à cet égard que le travail de groupe peut justement présenter des biais en raison des aspects individuels et relationnels. Cependant, elle ajoute que le travail entre pairs représente un contexte facilitant pour l'*exploration de leurs capacités mutuelles*. Autrement, si les regroupements peuvent favoriser les écarts par rapport aux objectifs pédagogiques, ils sont aussi une ressource pour créer des synergies.

Mais généralement, la réalisation de la tâche relève d'une co-construction, faite de négociations qui réorientent l'activité. La mise en œuvre de la consigne montre le travail d'interprétation ainsi que d'ajustement qui est effectué conjointement. Interpréter la consigne participe à la définition de l'intersubjectivité et de l'intercompréhension. La tâche devient une activité située dont l'accomplissement dépend non seulement de la consigne mais aussi de la compréhension et de l'interprétation qui en est faite par l'apprenant. Le discours produit en interaction fait émerger cette tension qui existe entre le connu (la norme liée au genre) et l'inconnu (l'adaptation au discours de l'autre) et qui pousse les interlocuteurs à composer en permanence avec ces pulsions antagonistes que sont la reproduction et l'innovation. C'est cette tension qui est à l'origine du conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979; Doise & Mugny, 1981) qui lui-même engendre potentiellement l'apprentissage. Lors de la mise au travail, l'intervention du professeur sera bien sûr indispensable pour parfois « recadrer » ou relancer l'activité mais il est important que ce dernier soit prêt à accepter les remodelages élaborés par les interactants qui, par un processus d'essais-erreurs, vont s'approprier les normes des genres, ainsi que les compétences linguistiques et pragmatiques qui y sont liées. L'orientation prise par les participants détermine en partie les ressources qu'ils engagent dans l'interaction. Une fois les négociations conversationnelles ouvertes, une discussion se structure et participe aux apprentissages. En effet, une fois la tâche négociée et clairement

définie par les élèves, ces derniers peuvent s'emparer de la construction du discours. La production réalisée sera la trace de l'appropriation des *méthodes* (Sacks et al., 1974) développées dans l'interaction et cette appropriation sera d'autant plus grande qu'elle a suscité de conflits socio-cognitifs, eux-mêmes résolus. Les tâches doivent donc laisser de l'espace pour que l'activité des apprenants soit au cœur du processus et non un but final qui serait prédéterminé et figé.

1.7. Le jeu du discours-en-interaction

1.7.1 Les genres de discours

C. Kerbrat-Orecchioni et Traverso nous rappellent qu'il est difficile de décrire une interaction sans prendre en compte le genre dont elle relève, les genres étant définis comme « *des catégories abstraites qui regroupent, sur la base d'un certain nombre de critères, des unités empiriques se présentant sous forme de "textes" ou de "discours".* » (2004, p. 41). Ce qu'elles désignent sous le terme de genre (G1) se réfère à des interactions qui sont en quelque sorte pré-codées dans une société donnée. On peut notamment citer la conversation, la discussion ou le débat, le bavardage ou le marchandage, l'interview, l'entretien ou la consultation, le cours ou le discours, la conférence ou la plaidoirie, le récit ou le rapport, la confidence ou la dispute, etc. Toutes sont potentiellement exploitables et exploitées en classe sous forme de simulations le plus souvent. Ces genres respectent des codes d'interaction qui sont en général partagés par les participants. Ainsi, les codes de l'entretien d'embauche ne sont pas les mêmes pour les types de métiers et dans tous les pays. Il existe par ailleurs, un second niveau (G2) pour appréhender les interactions, ce sont les types d'activités discursives qui s'insèrent entre le premier niveau qu'est le genre (G1) et les tours de parole. La plainte, la confidence, la « vanne » ou encore la plaisanterie sont des types d'activités qui s'avèrent être des décrochages par rapport au genre et que l'on va retrouver dans nos interactions. Cette distinction est particulièrement pertinente dans l'analyse des interactions en classe de langue car elle prend en compte deux dimensions : la première est externe (G1) car elle consiste en une tâche et ses modalités d'exécutions telle qu'elles sont envisagées par l'enseignant. Ce sont les critères situationnels que l'on retrouve dans la typologie SPEAKING de Hymes (1972), c'est-à-dire : le site, le cadre participatif, le canal, le but et la durée de l'interaction, etc, autrement dit l'organisation et les objectifs fixés par le professeur ainsi que les modalités de réalisation. Le genre crée donc des contraintes et attentes normatives qui sont d'ailleurs à la source des critères d'évaluation des productions d'apprenants. Or le niveau G2 se définit,

lui, par des critères internes qui sont à l'initiative des interactants. Selon Kerbrat-Orecchioni, « les règles du genre préexistent, tout en étant en permanence réactualisées, voire reformatées, dans le jeu de l'échange verbal — ou pour reprendre les termes de Mayes (2002, p.19), elles comportent à la fois des aspects "schématiques" et "émergents" :

> « Another important characteristic of genres is that they have both schematic aspects (i.e., aspects that are predictable based on experience with typified patterns) and emergent aspects (i.e., aspects that change as interaction occurs). » (2004, p. 45)

Au même titre que l'apprenant crée une interlangue, étape intermédiaire avant la maîtrise de la L2, celui-ci va créer un environnement intermédiaire, une sorte d'*espace fictionnel* (Cicurel, 2011) dans lequel il va évoluer. Dans son étude sur le dialogue littéraire, C. Kerbrat-Orecchioni (2011) nous rappelle que les conversations sont des improvisations collectives car les participants ont à résoudre des tâches organisationnelles (construction des tours de parole et des échanges, gestion conjointe de l'ouverture et de la clôture des différentes unités, réparation des troubles de tous types, etc). A l'inverse, dans les romans, les personnages n'ont pas à accomplir ces tâches puisque c'est l'auteur qui s'en charge, en construisant les tours à leur place et en menant la discussion. Avec la conversation didactique, nous sommes entre les deux car c'est sur la base d'une tâche assignée par l'enseignant que les apprenants vont devoir construire la discussion et élaborer un langage commun avec des passages obligés et des contraintes linguistiques et pragmatiques imposées par un tiers.

1.7.2 L'élaboration d'un espace fictionnel

Les interactions entre pairs qui ont été filmées, s'ouvrent presque toujours avec des salutations. Cette entrée en matière peut être une nécessité liée à la situation dans le cas d'un jeu de rôle mais, il semble qu'au-delà du rituel, les salutations soient un moyen d'entrer dans le jeu. En disant « *Hello* » les élèves nouent le contact et s'installent également dans la situation. Cette dernière ne se veut pas nécessairement une imitation de la réalité mais c'est davantage un transfert dans un *espace fictionnel*. D'autres éléments sont de nature à confirmer cette dimension imaginaire dans laquelle s'insèrent les échanges des apprenants.

Lors de la réalisation d'une tâche qui doit permettre aux élèves de mettre en commun leurs connaissances, ils circulent dans la classe pour interroger leurs camarades. La tâche, intitulée « *Find someone who knows ...* », consiste à trouver la personne qui connait une ou plusieurs informations sur Londres. Les élèves se posent des questions, qu'ils répètent de nombreuses fois à tous les membres du groupe. La dimension fictionnelle est remarquée par une des élèves qui indique qu'elle a l'impression « d'être dans un jeu télévisé ». Ce

décrochage de la réalité semble libérer la parole alors même que les élèves ont peu de ressources linguistiques et culturelles. Mais l'aspect ludique de la tâche leur permet de dédramatiser la prise de parole voire de se sentir investi d'un rôle d'enquêteur qui les amuse. Au niveau linguistique à proprement parler, les difficultés sont importantes pour s'exprimer et comprendre les partenaires. Mais la modalité mise en place (en classe entière, les élèves sont debout et s'adressent à tous leurs camarades les uns après les autres) leur donne l'occasion d'échanger avec des partenaires ayant des compétences différentes, qui parfois les aident et d'autres fois, requièrent leur aide. Ainsi, même munis de leur interlangue, peu précise par définition, les participants sont en permanence dans la co-construction du discours. Kerbrat-Orecchioni (2011, p. 16) rappelle que l'activité de parole implique toujours la prise en compte d'un destinataire réel ou potentiel qui suppose que le locuteur, tout au long de son travail de production, tienne compte projectivement de l'interprétation qu'il suppose que son co-locuteur va faire de ses propos. C'est la règle que les conversationnalistes appellent *Recipient Design Principle* (Pomerantz & Heritage, 2013). Les interactions filmées montrent de nombreuses séquences dans lesquelles le locuteur pose sa question et n'est pas compris par son partenaire. Il doit ainsi s'adapter pour restaurer l'intercompréhension en tenant compte de ce qu'il sait dire et de qu'il pense que son partenaire va comprendre. Si l'interaction s'appuie sur des *méthodes*, celles-ci sont éminemment *plastiques* (Kerbrat-Orecchioni, 2011) et les interlocuteurs doivent les modifier et s'adapter en permanence à la situation interlocutive. C'est une vraie difficulté à laquelle les élèves sont confrontés mais qu'ils abordent assez sereinement voire avec amusement, car ils participent à ce qui devient, dans l'interaction, un « jeu » de langage. Et contrairement aux craintes exprimées par les enseignants (lors des stages de formation continue), nous avons remarqué que les élèves restent disciplinés (toutes proportions gardées bien sûr) et s'investissent, selon leur niveau de motivation, dans le discours-en-interaction. Pour Goffman *l'interaction sociale est comparable à une scène, et les interactants se comportent comme des acteurs jouant un rôle* » (1973, p. 52). Ce décrochage par rapport à la réalité, associé au caractère ludique des activités, contribue à faciliter les échanges entre les participants qui manquent souvent de bagage linguistique. Et c'est justement tout l'intérêt des actions réalisées en situations dialogiques car les négociations, les incompréhensions, les remises en cause favorisent la pratique d'un langage multimodal qui va au-delà d'une simple simulation de la réalité. Car ce n'est pas seulement le message qui est co-construit par les protagonistes de l'interaction. C'est aussi la situation elle-même. Ainsi c'est l'apprentissage, non seulement de compétences linguistiques, mais aussi communicationnelles qui est mis en œuvre.

> « Les activités cognitives s'organisent en s'imbriquant dans l'organisation de l'interaction et n'en sont donc pas isolables ni autonomisables. Ceci a des conséquences profondes pour la conception de l'acquisition : au-delà de la relation d'aide et de séquences particulières de facilitation ou de proposition d'une forme, souvent décrites dans la littérature acquisitionniste interactionniste, c'est dans les modes d'organisation de structures de participation que l'apprenant s'approprie, non seulement des formes linguistiques mais aussi des savoir-faire communicationnels. » (Mondada & Pekarek Doehler, 2000, p. 16)

La réalisation de ces tâches par les élèves, qui étaient confrontés à de nouvelles méthodes de travail, a montré que leur niveau de collaboration avait encore un large potentiel de développement. Pourtant elles leur ont permis de vivre des expériences sensorielles qui laissent des traces potentiellement bénéfiques pour l'apprentissage. Le jeu est un bon moyen de pratiquer la langue. Les activités qui ont permis aux élèves de s'exprimer en interaction ont toutes impliqué des modalités d'organisation physique de la classe différentes : pour certaines, les élèves se levaient et circulaient tous debout dans la classe, pour d'autres, ils étaient assis en binômes ou changeaient de partenaires régulièrement. La dimension ludique du langage passe par un investissement physique et on ne peut attendre des apprenants qu'ils parlent avec leur corps s'ils restent toujours assis à la même place, souvent face au tableau. La conception de la tâche doit donc permettre aux élèves de bouger, de se déplacer et d'entrer physiquement dans le jeu. Le contexte et les éléments de conception participent à la motivation des élèves pour s'engager dans un processus de résolution du problème posé. Par problème, on ne veut pas nécessairement dire difficulté mais plutôt défi à relever. Cette dernière acception du terme peut conférer son caractère ludique à la mission qui est alors perçue comme un jeu. Une fois les règles élaborées en commun, la partie peut se dérouler. Elle se joue à la fois dans l'espace physique qu'est la salle de classe mais aussi dans cet espace fictionnel modelé et forgé au cours de leurs échanges par les apprenants. Cette seconde dimension dans la classe les dédouane de leurs possibles erreurs linguistiques et leur permet de s'engager dans la construction du discours.

Pour le professeur, cette intense activité en classe va impliquer un investissement de chaque instant pour cadrer, orienter, aider ou stimuler une trentaine d'élèves. On peut légitimement craindre le bruit qui va s'installer dans la classe mais celui-ci est généralement très raisonnable et sa régulation relève aussi de l'apprentissage d'un savoir-être pour les élèves.

1.7.3 La question de l'alternance codique

L'une des préoccupations majeures des enseignants est le recours à la L1 en cas de difficulté de communication dans l'interaction entre pairs. Hormis quelques cas, qui

apparaissent systématiquement, on ne peut le nier, d'élèves qui n'entrent pas dans le jeu et se laissent dans des discussions en français, les élèves ont assez recours à l'alternance codique. Par alternance codique, on entend le recours à la langue maternelle. C'est une des spécificités des interactions entre pairs en classe de langue : dans le corpus, tous les apprenants parlent le français, et les troubles de la communication peuvent être facilement résolus par un recours à la L1. Tout enseignant peut donc légitimement craindre que les échanges ne soient pas effectués en L2. Pourtant, les enregistrements montrent un faible recours au français lors des échanges[108]. Il est possible que la caméra joue un rôle non négligeable dans l'effort fait pour s'exprimer en L2 mais les observations faites en classe permettent d'affirmer que les élèves s'expriment essentiellement en L2 : d'une part, comme nous l'avons dit, car ils jouent le jeu et d'autre part, car la plupart des activités n'auraient pas de sens en français. Si les élèves sont généralement capables et prompts à essayer de jouer le jeu du « tout anglais », pourquoi, le français émerge-t-il malgré tout régulièrement ? On peut légitimement se poser la question : Est-ce un retrait du jeu ou au contraire une volonté de poursuivre le discours-en-interaction, de ne pas interrompre les échanges ?

Dans l'une des vidéos, un élève est poussé dans ses retranchements par les questions de son partenaire sur des connaissances d'ordre géographique. Après plusieurs tentatives pour trouver un indice qui lui permettrait de répondre, il démissionne et s'exclame : « *chais pas moi !* ». Dans ce cas, on assiste bien à un retrait du jeu qui signifie : « j'ai épuisé toutes mes options » ou « je ne souhaite pas aller plus loin dans la construction interactive que l'on mène ». D'ailleurs, il clôture la séquence par un « *bon* ». À l'inverse, le recours au français peut relever d'une volonté de poursuivre l'échange dans lequel l'utilisation du code n'est pas la priorité absolue. Le recours à la L1 n'est généralement que très ponctuel : il va s'agir d'un mot, d'une phrase ou parfois d'une demande d'aide qui vont permettre de rétablir l'intercompréhension et de poursuivre les échanges. En fonction du répertoire disponible et de la complexité de la tâche, la nécessité de recourir au français va être variable. Mais on peut considérer que la nécessité de faire se rencontrer le « vouloir-dire » et le « pouvoir-dire » est le moyen s'engager plus avant dans la communication. Les moyens sont alors variés et passent par la L1 au même titre que le canal visuel (qui permet de comprendre les expressions du visage, les gestes ou les mimes) vient largement au secours du canal verbal et auditif.

Ces écarts par rapport à la langue cible ne doivent pas être le seul critère d'évaluation

[108] Dans les interactions transcrites, on compte en moyenne une vingtaine de mots en français pour une interaction qui dure 5 minutes.

de la valeur de l'interaction entre les apprenants. En effet, nous avons montré que le discours qui s'élabore entre pairs, en classe de langue, conduit les apprenants à saisir la dimension pragmatique du langage pour co-construire le discours-en-interaction. Il me semble que le jeu peut s'envisager comme un scénario plutôt efficace dans l'engagement des participants à condition de les entraîner régulièrement à des interactions de ce type, ceci afin de leur faire acquérir des compétences de communication plus complexes. Le critère linguistique n'est en effet pas le seul à prendre en considération car les échanges observés dépassent largement ses limites.

C'est donc dans la confrontation avec leurs pairs que les élèves acceptent volontiers d'expérimenter, par le jeu des essais-erreurs, ce qu'ils ont appris. Si les interactions en classe de langue n'ont pas nécessairement la spontanéité ni l'authenticité des situations de la vie courante, elles n'en sont pas moins riches en termes de travail cognitif effectué. Les négociations qui s'opèrent pour la distribution des rôles et des places discursives permettent sans nul doute l'apprentissage de la communication : la régulation des tours de parole, la gestion des messages émis et l'anticipation de la perception par l'autre conduisent les participants à sans cesse remettre en cause leurs représentations, leurs savoirs et savoir-faire pour devenir des locuteurs compétents.

Une fois, es premières observations menées, il m'a semblé nécessaire d'étudier certaines variables plus en détails afin de confirmer quelques intuitions.

II/ Deux études exploratoires

Afin de me conforter dans le choix d'une modalité d'interaction entre pairs, j'ai procédé à deux expérimentations comparatives pour répondre à certaines des préoccupations émises par les enseignants du secondaire que j'ai pu former lors de stages.

Comme je l'ai mentionné en introduction, les interactions entre pairs en classe de langue sont un aspect peu étudié du cours de langue. Pourtant, les enseignants sont témoins d'interactions orales entre élèves lorsque ceux-ci échangent devant la classe « en représentation », soit à des fins de formation soit à des fins d'évaluation. Dans le premier cas, des élèves se produisent devant la classe afin de montrer un exemple de ce qui doit/peut être produit. La performance des élèves est généralement suivie de commentaires à des fins de formation. Quant au second cas, l'enseignant, qui doit évaluer régulièrement ses élèves, va leur demander de se produire « au tableau ». Dans l'une comme dans l'autre de ces situations, les performances des élèves en interaction orale m'ont toujours semblé assez décevantes, que

ce soit dans ma classe ou dans les classes de collègues que j'allais régulièrement observer. Je me suis donc engagée dans une expérimentation donc l'objectif était de dégager les éléments qui donnaient un contour efficace à l'IO et ceux au contraire qui manquaient pour que l'IO soit considérée comme réussie.

2.1. Étude expérimentale 1 : Une comparaison de l'interaction orale adolescent/adolescent *vs* adulte/adulte en français et en anglais

C'est en regardant et en écoutant les élèves se produire devant la classe, dans le cadre d'entrainements ou d'évaluations, que les enseignants se forment une opinion de leur compétence d'interaction orale. Or, ces prestations sont souvent considérées comme étant d'une qualité peu satisfaisante au regard des enseignements produits et donc des attentes qui en découlent. Car ces dernières sont généralement exprimées en termes d'objectifs linguistiques. Si les objectifs socio-linguistiques et pragmatiques sont bien présents dans l'esprit des enseignants, ils ne sont pas toujours aussi bien identifiés et détaillés que peuvent l'être les questions de syntaxe ou de morpho-syntaxe. Or les tâches ont un enjeu social qui se traduit par autre chose que la grammaire seule. La maitrise de la langue passe également par sa fonction poétique (Jakobson, 1963) qui est certes attendue mais jamais explicitée, car plus difficilement décomposable. Les jeux de langage pour faire de l'humour, exprimer des sous-entendus, être de mauvaise foi, etc. sont souvent ignorés voire rejetés par l'institution (Guichon, 2006).

Par ailleurs, il est fort probable que ces mêmes attentes souffrent parfois d'un certain « adultocentrisme » (Chabannal, 2013), c'est-à-dire que les adultes ont tendance à projeter trop facilement leurs propres références sur le discours des adolescents[109]. On remarque notamment chez les élèves un certain malaise à se produire devant la classe et une certaine difficulté à gérer les tours de parole (silences longs), les problèmes de compréhension et de production. S'exposer devant ses pairs et devant le professeur a toujours représenté une situation stressante pour nombre d'élèves. Ceci s'applique particulièrement à la situation institutionnelle française qui a une longue tradition de l'écrit et qui a tendance à considérer que les compétences orales s'acquièrent « naturellement ». C'est pourquoi, il m'a paru utile d'interroger la question de la figuration (P. Brown & Levinson, 1987; Goffman, 1955) dans

[109] Il est vrai qu'en classe de 3ème, certains élèves ont déjà l'air de jeunes adultes et qu'on peut facilement oublier leur âge et donc leur maturité cognitive et affective. Cela est tout particulièrement vrai en classe de LV2 car les échanges avec les élèves sont assez limités (en raison de la L2 peu maitrisée, du nombre d'élèves par classes et du faible horaire hebdomadaire).

les échanges afin de montrer en quoi les prestations orales observées lors de représentations devant la classe étaient nécessairement un reflet biaisé des interactions entre pairs. Les questions qui se posent impliquent trois variables dont il faut étudier l'impact : l'âge des participants, leur niveau de maitrise de la langue, la situation d'énonciation.

Mes questions étaient les suivantes :

- La qualité de l'interaction orale est-elle dépendante des compétences linguistiques des élèves ? Et plus précisément, le niveau (grammatical et lexical[110]) des élèves limite-t-il la communication ?
- La qualité de l'interaction orale est-elle dépendante de la situation ? Et plus exactement, la représentation devant la classe a-t-elle un impact sur les interactions ?
- La qualité de l'interaction orale est-elle dépendante de l'âge des apprenants ? Ou plus spécifiquement, l'adolescence est-elle une variable qui influence la relation interactionnelle ?

2.1.1 Méthodologie

a) Le corpus

L'étude est basée sur 8 interactions[111] entre 2 dyades d'adolescents en classe de 3ème et 2 dyades de professeurs des écoles en stage de formation en didactique et linguistique de l'anglais à l'IUFM. Les quatre paires ont toutes réalisé le même type d'interaction orale, d'abord en anglais puis en français. Tous les participants ont été filmés dans la même situation à savoir, s'engager dans un jeu de rôle devant le groupe classe et le professeur qui observaient. Cette situation est typique de la classe de langue, les adultes et les adolescents ont donc vécu la même situation de stress en se produisant devant leurs pairs.

Les résultats présentés ci-dessous s'appuient sur quelques interactions qui ont été étudiées en détail mais elles ne sont pas les seules auxquelles j'ai assisté. En effet, le jeu de rôle tel qu'il a été soumis aux élèves, l'a été à de nombreuses reprises dans plusieurs

---

[110] La question de la phonologie n'est pas traitée car les élèves partagent la même L1 et leurs erreurs phonologiques ne sont pas nécessairement perçues comme telles par les pairs. Par ailleurs, celles-ci ne donnent que très rarement lieu à des problèmes de communication.

[111] Les interactions entre élèves se sont déroulées en premier puis, c'est opportunément, lors d'un stage de formation continue de professeurs des écoles (dans le cadre des enseignements d'anglais en primaire), que j'ai sollicité des stagiaires pour participer à cette expérience. En effet, leur niveau linguistique me paraissait tout à fait comparable à celui des élèves de 3ème et j'ai voulu voir si leurs productions seraient similaires au niveau pragmatique.

classes[112]. Les interactions orales entre élèves telles qu'elles sont décrites ci-dessous sont prototypiques de toutes celles qui se sont déroulées par ailleurs.

b) La tâche

Il s'agissait d'un jeu de rôle dans lequel l'un des participants devait interviewer son partenaire sur la base d'un scénario fourni, afin de contextualiser une tâche de type *déficit d'information*. Le partenaire interviewé devait introduire trois mensonges lors des échanges afin de donner un enjeu au questionnement du co-locuteur, qui devait à la fin de l'interview (d'une durée de 3 min) découvrir la vérité. La totalité de l'échange se basait sur l'expérience réelle des participants qui avaient bénéficié d'un temps de préparation, afin de se remémorer leurs activités passées. Ils avaient eu la possibilité de prendre des notes qu'ils ne pouvaient cependant pas utiliser durant leur prestation. Ce type de scénario impliquait donc un dialogue essentiellement formé de questions et réponses ainsi que de remises en cause des informations communiquées. Autrement dit, il s'agissait de développer des compétences discursives et interactionnelles. Par ailleurs, ces actes de langage représentaient potentiellement des actes menaçants pour la face de l'autre (Goffman, 1955).

c) Codage et analyse

Les échanges ont été transcrits dans CLAN et l'étape préalable à l'analyse, a été de vérifier que les participants adolescents et adultes avaient un niveau linguistique similaire, afin de voir si la qualité de la communication était dépendante de la compétence linguistique. De nombreux chercheurs (Ellis 2003, 2008; Ellis and Barkhuizen 2005, Skehan & Foster 2008, Housen & Kuiken, 2009) considèrent que celle-ci peut être mesurée de manière adéquate en convoquant les critères de complexité, de correction et de fluidité.

2.1.2 Résultats

Les résultats de cette modeste analyse quantitative ne visaient pas à établir que les participants ont un profil linguistique identique en L2 mais bien qu'ils ont un profil similaire, qui permet de les placer dans la catégorie A2+ (CECRL, 2001) car leurs forces et leurs faiblesses sont équilibrées. Si certains possèdent une plus grande richesse lexicale et produisent des énoncés plus longs, ils font aussi davantage d'erreurs. A l'inverse, ceux qui

[112] La contextualisation du jeu de rôle a parfois été différente mais le principe était le même. Par exemple : découvrir ce que le locuteur avait visité à Londres, découvrir ce qu'il avait fait la veille car un meurtre avait été commis, etc. Le contexte s'adaptait au thème développé dans le scénario pédagogique.

parlent peu (aisance faible) font aussi moins d'erreurs sur les 2min30, ce qui s'explique aussi par le fait qu'ils prennent sans doute davantage le temps de la réflexion.

L'intérêt de cette étude quantitative réside aussi dans l'analyse des échanges en français qui montrent une corrélation entre le type de discours produit en L1 et celui produit en L2 chez 6 des 8 participants. Seuls deux d'entre eux, ont produit beaucoup plus de mots en français qu'en anglais. La variété lexicale notamment est similaire en français et en anglais : si le participant a un discours riche en français, celui-ci l'est aussi en anglais, dans une moindre mesure certes mais la proportion est globalement respectée. Pour les deux autres dyades, la conversation en français témoigne d'une plus grande variété lexicale et une plus grande aisance. L'analyse détaillée des thèmes abordés et développés dans l'échange montre que la quantité d'information en français n'est pas supérieure. En L1, le discours est plus riche car il est ponctué d'expressions qui visent à vérifier et maintenir l'intercompréhension ou à négocier la prise de parole. En L2, les échanges sont plus directs : les mêmes informations sont communiquées mais sans précautions oratoires ou sans commentaires superflus.

J'ai donc mesuré les éléments suivants sur les premières 2min30 de chaque échange (l'interaction la plus courte durait 2min31, j'ai donc choisi ce lapse de temps pour avoir des résultats comparables) :

- pour la richesse lexicale : le nombre de types (mots différents) et le ratio type/mots (type/token ratio)

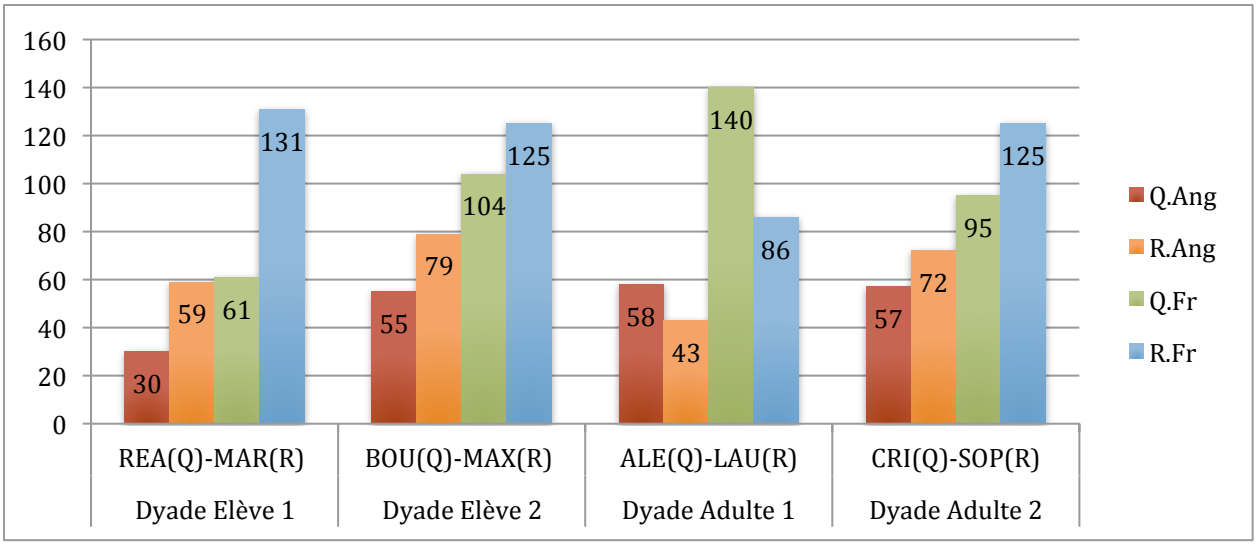
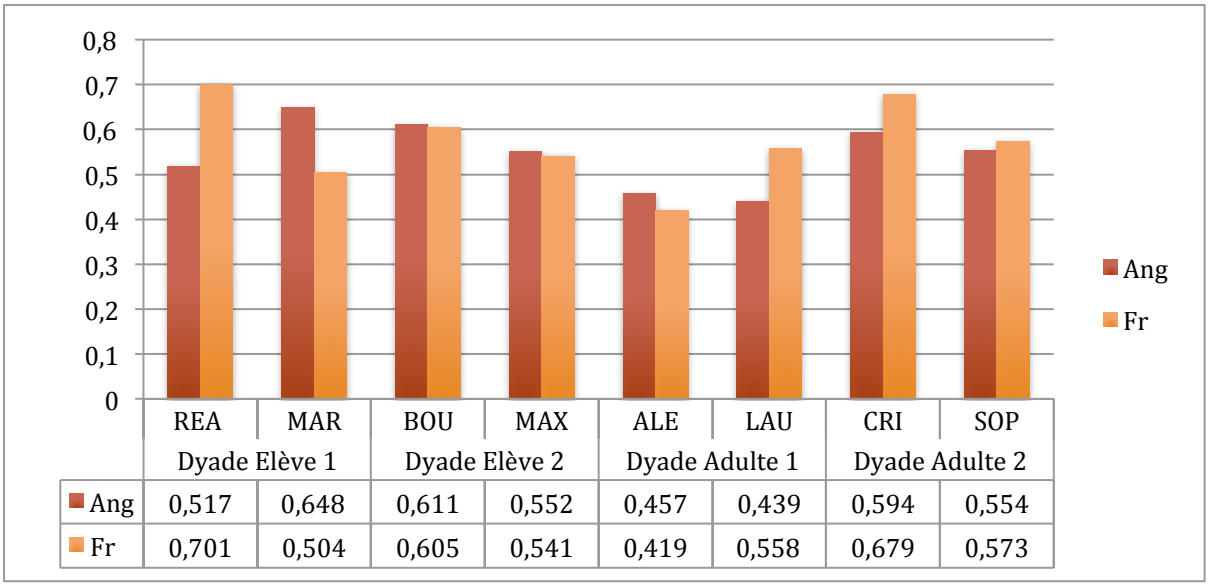


Figure 11 – Richesse lexicale : nombre d'items lexicaux (types) /2min30

Ce graphique montre le nombre de types produits par chaque participant en anglais et en français. En rouge apparaissent les productions en anglais du questionneur, en orange, celles de celui qui répond ; En vert, les productions en français du questionneur et en bleu, celles de celui qui répond. Le nombre de types apparaît toujours supérieur en français mais ce chiffre doit être rapporté au nombre total de mots de chacun des participants dans l'échange.



	REA	MAR	BOU	MAX	ALE	LAU	CRI	SOP
	Dyade Elève 1		Dyade Elève 2		Dyade Adulte 1		Dyade Adulte 2	
Ang	0,517	0,648	0,611	0,552	0,457	0,439	0,594	0,554
Fr	0,701	0,504	0,605	0,541	0,419	0,558	0,679	0,573

Figure 12 –Richesse lexicale : Ratio type sur nombre de mots au total /2min30

Les ratios présentés dans ce graphique montrent que la richesse lexicale est cohérente avec l'aisance démontrée par les participants dans les deux langues. On remarque chez trois participants (MAR, MAX, ALE) un ratio supérieur en anglais, autrement dit une richesse lexicale plus grande. Cela s'explique par le nombre total de mots en français qui est assez élevé mais basé sur des structures récurrentes du type « c'est un … », « j'suis allé visiter… », « tu peux voir … », « vous êtes donc allé(e) … ».

Le nombre total de mots est présenté ci-dessous :

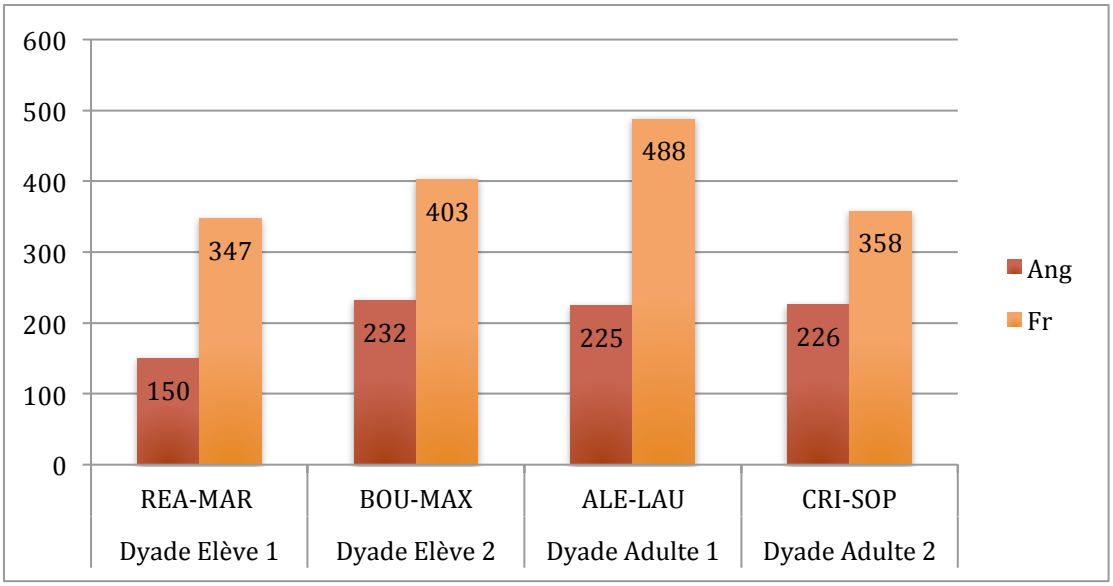


Figure 13 - Nombre de mots / 2min30

Ces quelques indications chiffrées montrent qu'au niveau lexical, il n'y pas de différence significative entre ce que sont capables de produire les adolescents et les adultes. Chez ces derniers, les compétences grammaticales ne sont pas supérieures à ce que produisent les élèves. C'est bien un niveau A2+, tel que décrit par le CECRL :

- pour la correction grammaticale : « Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. » (cf. extraits x et y plus bas pour une illustration des erreurs des apprenants)
- pour l'aisance : « Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents. » (2001, p. 28)

En ce qui concerne la structure de la conversation et plus particulièrement, la densité de l'échange, le nombre de tours de parole est un indicateur intéressant qui marque une véritable rupture entre les dialogues des adolescents et ceux des adultes.

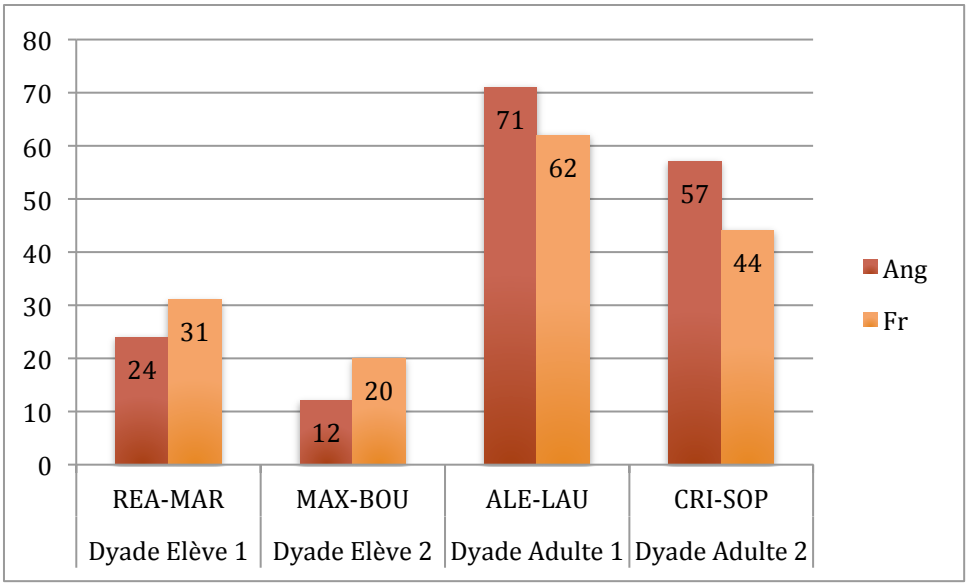


Figure 14 - nombre de tours de parole par dyade / 2min30

Bien que le niveau linguistique apparaisse relativement équivalent, le dynamisme des échanges affiché chez les adultes donne une impression de plus grande fluidité et de conversation qui semble mieux fonctionner. Comment peut-on expliquer cela ? La réponse est double :

A/ D'une part, c'est la compétence pragmatique qui est en jeu : l'analyse montre que les élèves sont moins capables d'utiliser les ressorts de l'interaction pour co-construire un dialogue dynamique. La structure de leurs échanges montre qu'ils n'ont pas bien appréhendé le genre de discours requis par la situation (Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 2004). L'enseignante attendait un échange soutenu dans lequel les élèves solliciteraient des explications, des détails, des preuves. Pourtant malgré un engagement certain dans l'activité, le discours des deux dyades d'élèves, en anglais comme en français, sonne faux, comme le dira l'une des participantes à qui l'enseignante demandait son avis sur l'interaction. Elle indique que « *le ton n'y est pas, qu'on y croit pas* ». Et ce commentaire est valable pour la prestation en anglais comme pour celle en français. Les dialogues dans les deux langues se caractérisent par des énoncés assez longs du côté de l'élève qui doit insérer les « mensonges ». Bien que dans une conversation courante, la politesse veuille que l'on n'interrompe pas son interlocuteur, le genre « jeu de rôle avec découverte de la vérité », autorise ce type de pratique. Or les deux élèves attendent patiemment que le locuteur finisse ses longues descriptions et se contentent de valider par un marqueur d'attention.

Les élèves ci-dessous parlent d'un voyage à Londres. Les deux extraits (en anglais puis en français) portent sur la même séquence.

Extrait 5.1 - BOU-MAX-London-Eng

22 *BOU: do you have any suggestion ?
23 *MAX: uh for the [/] the trip it 's uh approximately two hundred uh
24 pound .
25 *BOU: hm .
26 *MAX: uh I think you can go <to the> [/] to the waxes [//] uh wax uh
27 museum .
28 *MAX: the madame Taussault .
29 *MAX: uh you can visit it 's uh<thirty+one> [//] approximately
30 thirty+one pound <for the> [//] for one enter .
31 *MAX: it's open <to nine by> [//] uh to [/] to nine from uh eighteen
32 uh four (.) uh eight pm .
33 *MAX: and uh you can visit, you see uh wax statue of uh superheroe of
34 Marvel .
35 *MAX: it' s a novelty .
36 *MAX: you can see famous politician or actor, singer like uh Mickael
37 Jackson, Tom Cruise etcetera .
38 *BOU: hm ok .

Alors que MAX a du mal à formuler son énoncé sur les horaires d'ouverture du musée (l.31-32), son partenaire ne réagit pas pour obtenir une information fiable. MAX est très concentré, et s'applique à présenter son voyage aussi, l'absence de réaction de son partenaire donne davantage l'impression d'un monologue que d'un dialogue. MAX (Dyade 2), à l'instar de MAR (Dyade 1) s'attache à produire un discours complexe avec des tours de parole composés de plusieurs énoncés, cependant, la forme n'est pas particulièrement adaptée à la situation qui requerrait des tours de parole courts et des échanges vifs. En français également, le type de discours adopté ne correspond pas au genre attendu.

Extrait 5.2 - BOU-MAX-London-Fr

20 *BOU: ah ça a l' air cool mais &euh est ce que tu sais euh quelle sorte de
21 monument visiter ou quelques informations ?
22 *MAX: &euh je sais &euh que pour [/] &euh pour y aller c' est le prix du
23 voyage c' est à peu près deux+cents euros .
24 *MAX: et &euh sinon ouais tu peux aller voir le [///] madame Tussaud .
25 *MAX: c' est un [/] un musée de [/] de statues de cire .
26 *MAX: c' est &euh c' est <à peu près> [/] ouais &euh à peu près trente
27 euros l'entrée .
28 *MAX: c' est ouvert de neuf à dix+huit heures .
29 *MAX: et &euh tu peux voir des statues &euh de cire de: superheros de
30 Marvel .
31 *MAX: c'est une nouveauté .
32 *MAX: tu peux aussi voir &euh des grands politiciens ou des chanteurs,
33 acteurs comme Tom Cruise, Barack Obama ou &euh Mickael Jackson .
34 *BOU: (.) ah ok

Dans la L1, les réactions sont minimales et c'est n'est pas réellement un dialogue qui est mis en scène, mais davantage un enchainement de courts récits monologués. Cela rejoint notamment les préoccupations émises par les enseignants qui ont participé aux stages de formation continue. L'un d'entre eux a écrit : « les élèves cherchent leurs mots et veulent souvent utiliser des tournures qu'ils utiliseraient en français au lieu de faire avec le vocabulaire qu'ils connaissent. La situation est toujours artificielle, ils font semblant. » La réserve est prioritairement linguistique mais la dimension discursive est sous-jacente.

A l'inverse, chez les adultes l'enchainement du discours est plus serré, la cohésion est plus forte et donc l'interaction plus dense ; autrement dit, ce sont les compétences discursive et interactionnelle qui font la différence. Les difficultés langagières sont compensées par le dynamisme des échanges qui s'enchainent sur un rythme soutenu.

Extrait 5.3 - LAU-ALE-Eng

29	*ALE:	&uh <what are you doing> [//] err <what did you> [//] &=rit <what
30		have you> [//] what did you doing err on wednesday afternoon please
31		?
32	*LAU:	me ?
33	*LAU:	I'm going to in a conservatory with my daughter .
34	*ALE:	at what time &uh ?
35	*LAU:	o:h at &uh (.) twelve .
36	*ALE:	twelve ?
37	*LAU:	&uh no [/] no [/] no [/] &uh .
38	*LAU:	si@s twelve [/] twelve [/] twelve .
39	*ALE:	twelve o'clock ?
40	*LAU:	yes .
41	*ALE:	at [/] at twelve o'co(ck) [//] clock you were with your daughter at
42		conservatory ?
43	*LAU:	yes .
44	*ALE:	um um .
45	*LAU:	my daughter play a flute .
46	%gpx:	mime jouer de la flûte
47	*ALE:	&=rit ok .
48	*LAU:	+< 0 [=! rit] .

Le rire et la décontraction apparente affichée par les adultes donnent une coloration totalement différente aux interactions. Si, comme l'extrait ci-dessus en témoigne, les difficultés d'ordre linguistique sont bien présentes (l.29-30 ou l.33 par exemple), les compétences pragmatiques mises en œuvre permettent de réaliser une interaction efficace, marquée notamment par une forte cohésion discursive. Plusieurs interventions sont reprises de

façon partielle ou totale, dans le tour suivant (l.32, l.36, l.39) ou même pour synthétiser plusieurs tours (l.41-42). Ces reprises agissent comme des « backchannels » et assurent plusieurs autres fonctions[113] qui participent à la dynamique discursive.

> « Plus spécifiquement, la reprise semble avoir un rôle de facilitateur de la construction discursive et de l'intercompréhension, sans oublier sa place dans la cohésion du texte ni sa dimension stylistique. » (Salazar Orvig, 2000, p. 69)

Dans le discours des élèves, les reprises sont beaucoup moins fréquentes, ce qui donne cette impression de plus faible cohésion du dialogue. D'autres marques de cohésion sont présentes (pronoms anaphoriques et conjonctions pour l'essentiel) cependant, la texture (Halliday & Hasan, 1976) rapportée au genre attendu, est moins palpable. En effet, les adolescents, en essayant de produire un discours complexe (tel qu'il est généralement demandé lors des productions orales en continu), passent à côté du genre de dialogue attendu, qui repose davantage sur des tours de parole courts et rapides. Si la conversation n'est que partiellement contrainte par les compétences linguistiques, on voit a contrario qu'elle est perturbée par des compétences discursives et interactionnelles moins maitrisées chez les élèves.

B/ D'autre part, c'est la condition même de réalisation de la tâche, c'est-à-dire la situation dans laquelle les participants sont placés, qui a un impact sur la qualité de l'échange : les élèves sont en représentation, ils se savent observés et soumis au jugement des autres, c'est-à-dire les élèves et le professeur. Les théories de la politesse (P. Brown & Levinson, 1978, 1987; Goffman, 1955) viennent éclairer cette question. Chaque interactant a une image exposée à l'autre : d'une part la face négative qui consiste à défendre son propre territoire si celui-ci est menacé et d'autre part, la face positive qui consiste à proposer une image valorisante de soi. Cette mise en danger potentielle de la « face » par la présence d'un public qui inclue notamment le professeur, représente un biais non négligeable pour qui veut observer les apprenants en situation naturelle d'entrainement. En effet, le travail de figuration qui porte à l'origine sur la gestion de la face par rapport au partenaire, est augmenté d'une prise en compte du public, tiers témoin auquel les interactants sont exposés sans défense.
En français, les élèves sont capables de limiter les FFT pour adoucir un comportement menaçant qui consiste à parler d'un lieu potentiellement célèbre tout en considérant possible (et donc acceptable) que le partenaire ne le connaisse pas.

[113] Ces questions de cohésion seront discutées plus largement dans le chapitre suivant.

Extrait 5.4 - MAR-REA-London-Fr

34 *REA: et t' as visité quoi ?
35 *MAR: &euh <j' ai visité> [//] ben <j' ai vu> [//] enfin j' ai visité
36 Shakespeare+globe .
37 *MAR: j' sais pas si t' en as d'jà entendu parlé mais c' est un célèbre
38 théâtre .

L'élève MAR parle du théâtre qu'elle a visité et prend des précautions oratoires envers sa partenaire afin de la préserver, au cas où elle ne connaitrait pas le *Globe* de Shakespeare « *j'sais pas si t'en as d'jà entendu parlé* ». Cependant, malgré le soin pris pour éviter un acte menaçant, elle commet une maladresse en évoquant le fait qu'il est célèbre : « *mais c'est un célèbre théâtre* ».

La suite de l'échange montre que REA va à son tour créer une situation menaçante pour la face de MAR en remettant en cause le récit de la visite du *Globe*. Pour mémoire, l'objectif de l'échange est de découvrir les 3 mensonges que MAR a inséré dans son récit, il s'agit donc de l'interroger sans ménagement si nécessaire.

Extrait 5.5 - MAR-REA-London-Fr

42 *REA: +< c' est pas un théâtre ?
43 *MAR: ben c' est un théâtre mais on peut le visiter .
44 *MAR: y a des visites guidées .
45 *REA: ah ouais .
46 *REA: et t' as vu des pièces alors ?
47 *MAR: non non j' ai que vu le théâtre en personne .
48 *MAR: enfin (.) pardon .

Bien que le format *interrogatoir*e fasse partie du jeu, le stress créé par la situation conduit l'élève MAR à construire un énoncé (l.47) correct au niveau syntaxique mais qui ne l'est pas au niveau sémantique, alors qu'elle s'exprime dans sa langue maternelle. Elle dit avoir vu « *le théâtre en personne* » pour expliquer qu'elle n'a fait que visiter le lieu. Elle se rend compte de son erreur (l.48) et s'excuse auprès de sa partenaire, et peut-être aussi auprès du public qui l'observe. Ainsi les questions posées et les problèmes de communication apparaissent comme autant d'actes menaçants pour la face, aggravés par la situation d'exposition dans laquelle sont placés les élèves lorsqu'ils réalisent une performance devant la classe.

> « Tout se passe comme si la présence d'un témoin ajoutait à la gravité de la faute car il n'appartient plus alors ni à l'offenseur ni à l'offensé d'oublier, d'effacer ou de supprimer ce qui est arrivé : la faute est devenue chose publique. » (Goffman, 1968, p. 193)

Aussi lorsque le problème intervient en anglais, la menace est augmentée par la difficulté à résoudre le problème.

Extrait 5.6 - MAR-REA-London-Eng

36 *REA: err how long (.) err did you stay in there ?
37 *MAR: oh err I go err in London by err Eurostar .
38 *REA: no how long +...
39 *MAR: ah .
40 *REA: did you stay there ?
41 *REA: x .
42 *REA: combien@s de@s temps@s ?
43 *MAR: ah I stay during two week .
44 *REA: ok .

Lorsqu'un problème de compréhension intervient l.37, REA informe MAR de manière un peu abrupte « no » (l.38) puis répète sa question. Mais la situation crée une urgence qui conduit REA à immédiatement reformuler en français (l.42) sans tenter d'expliquer en anglais, alors que ses compétences lui permettraient tout à fait de le faire. Il s'agit pour elle de limiter la portée de la menace que représente une rupture de communication en public et elle vient au secours de sa partenaire en utilisant une solution qu'elle sait efficace, le recours à la L1.

Le travail de figuration ne passe pas uniquement par le canal verbal. La position physique des participants témoigne également de la préservation de leur territoire au sens spatial du terme : chez les élèves, un espace large entre les deux participants est maintenu et la position de leur corps reflète cette défense territoriale. Par ailleurs, le public est totalement exclu de leur champ de vision puisque les participants se font face et sont donc à 90° par rapport au groupe classe. On voit même les jeunes filles utiliser leurs longs cheveux pour protéger leur visage et ainsi s'isoler du public. Les bras sont près du corps, les mains sont accrochées entre elles ou tiennent un document ou bien encore, sont gardées dans leurs poches. Pourtant, les études sur les gestes indiquent que les locuteurs qui s'expriment dans une L2 ont tendance à produire plus de gestes que dans leur langue maternelle (M. Gullberg, 1998), gestes dont le rôle est à la fois communicatif (à destination de l'interlocuteur) et facilitateur pour le locuteur. Or, dans les interactions observées, c'est uniquement lorsque la tension se relâche un peu que l'on voit apparaître quelques timides gestes, les postures étant globalement assez figées. C'est la caractéristique même de la plupart des adolescents de ne pas être à l'aise avec leur corps, toute exposition est donc ressentie comme une agression.

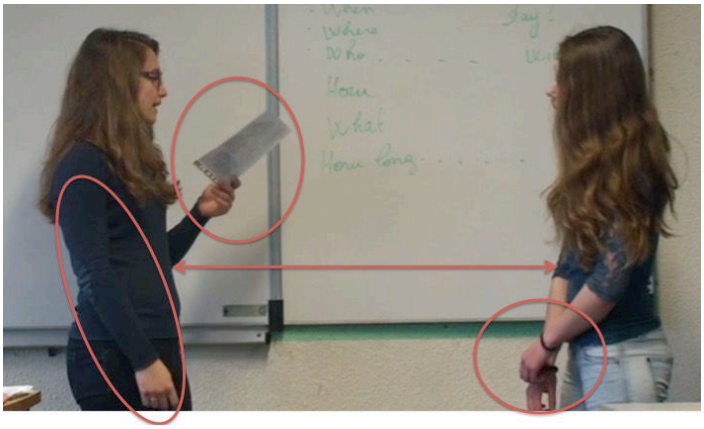


Image 2 – Adolescents MAR-REA-Position du corps dans l'espace

Y compris lorsque les participants se prêtent volontiers au jeu langagier, leur malaise qui se traduit par une attitude crispée, donne aux échanges un aspect monotone qui manque de relief.

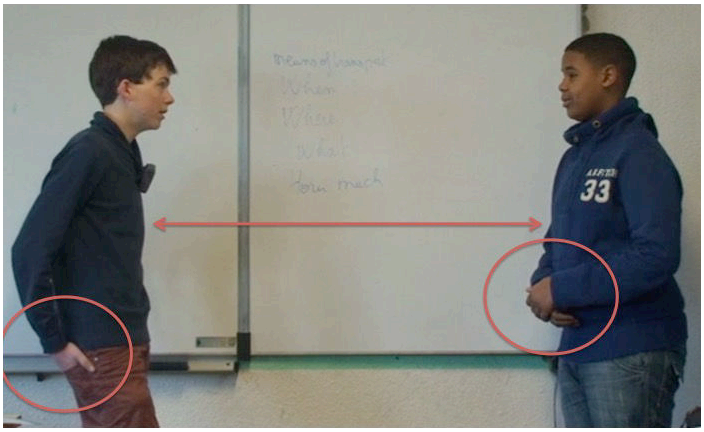


Image 3 – Adolescents MAX-BOU-Position des corps dans l'espace

Du côté des adultes, leur position physique démontre une gestion tout à fait différente de leur relation à l'espace. Les participantes sont beaucoup plus rapprochées l'une de l'autre et même s'il leur arrive de croiser les mains et, notamment dans les positions d'écoute, d'avoir les bras près du corps, elles communiquent également avec leur corps. Dans l'image ci-dessous, on voit les participantes s'interpeler à l'aide de pointages, les gestes des mains venant très souvent appuyer le discours verbal. Les gestes viennent amplifier la portée du discours et ajouter à la dramaturgie de la scène. Les participantes ont recours à la gestuelle pour venir étayer leur discours : mettre les mains sur les hanches pour marquer une attitude outrée, feindre l'étonnement en fronçant les sourcils, se gratter la tête pour marquer un moment de réflexion, etc. Cette manière de surjouer le dialogue permet aux interactants de

dépasser les problèmes de figuration et de bien marquer le fait qu'il s'agit d'un rôle, dont l'une des dimensions est la langue. De cette manière, elles se dédouanent des imprécisions et erreurs linguistiques qui appartiennent au personnage qu'elles jouent. Ce ne sont pas des professeures des écoles qui s'expriment mais des actrices en action.

Image 4 - Adultes LAU-ALE-Position des corps dans l'espace et usage des gestes

Les adultes se tiennent d'ailleurs de trois-quarts par rapport au public qu'elles font participer à leurs échanges. On voit l'une des participantes (ci-dessous) qui se tourne régulièrement vers le groupe pour le prendre à témoin et lui faire prendre part à l'interaction, notamment lors de passages comiques.

Image 5 - Adultes SOP-CRI-Position des corps dans l'espace et communication avec le public

Le rire est ici libérateur des tensions psychologiques générées par la situation (Foerster, 1990). L'interaction n'est plus seulement dialogale mais également dialogique : les

spectateurs sont convoqués pour devenir des parties prenantes assumées du contexte. Certes, ces apprenantes sont professeures des écoles, autrement dit, elles ont l'habitude de se produire devant une classe, mais il n'en reste pas moins que cette situation était stressante, justement car elles devaient s'exprimer devant des pairs, en anglais (langue peu maitrisée).

Dans les nombreuses formations initiales ou continues que j'ai pu mener auprès de professeurs du premier ou du second degré, la plupart des participants n'étaient jamais très enthousiastes à l'idée de se produire devant un public de pairs. Mais lorsque cela leur était demandé, ils étaient toujours capables de dépasser leurs inhibitions et leurs peurs pour produire le type de dialogue demandé. Cette capacité à dominer la dimension émotionnelle de la situation est liée à la maturité cognitive et affective des adultes, tout spécialement lorsque ceux-ci sont des enseignants. On peut penser que, par transfert, les professeurs attendent un certain niveau d'abnégation de la part des élèves pour accomplir la tâche demandée en classe. Sur la base d'une projection idéalisée de la performance, ils espèrent des productions basées sur leur référence adulte. Aussi, lorsque les adolescents affichent une attitude crispée, qui témoignage d'un réel malaise, il est parfois difficile d'apprécier le double effort émotionnel et linguistique qu'ils sont en train de réaliser.

Le niveau langagier des élèves est, en milieu institutionnel, apprécié par les enseignants sur la base des productions dont ces derniers sont témoins. Et la qualité globale de l'interaction est trop souvent mesurée à partir de références linguistiques uniquement (grammaire, lexique, phonologie), sans véritablement prendre en compte la maturité émotive et pragmatique des élèves. Or, cette micro-expérimentation montre bien que les données qui relèvent de l'affect ainsi que des compétences pragmatiques influencent grandement l'impression générale qui se dégage des interactions. Alors que dans le cadre d'une recherche, les échanges peuvent être filmés, transcrits et analysés *a posteriori*, dans les situations « normales » de classe, les enseignants doivent élaborer leur jugement sur la prestation des élèves en temps réel. Il est donc utile d'avoir conscience qu'une performance en public ne place pas les élèves dans une situation favorable pour qu'ils s'expriment au mieux de leurs capacités. Les questions de figuration pèsent lourdement sur le comportement adopté par les participants lors de leur prestation. Si des adultes sont capables de tourner à leur avantage la présence d'un public, les adolescents vivent cette expérience de manière contrainte et nul doute, sans grand plaisir. On le sait, les émotions négatives sont néfastes aux apprentissages, ce qui plaide contre ce type de pratiques dans la classe et me conduit à largement préférer les interactions entre pairs, en autonomie, loin du regard d'un public.

Le genre « interview » est conservé dans tous les cas mais l'adulte a recours à l'humour, fait de l'esprit, prend le public à témoin pour co-construire le discours. L'engagement dans l'interaction est maximal.

Pour conclure, il me faut préciser que la présentation de cette expérimentation n'a pas pour but d'arguer en faveur d'une suppression totale des représentations d'élèves devant la classe. Ce type de saynètes, même s'il est généralement peu apprécié des adolescents (contrairement aux enfants et aux pré-adolescents qui aiment davantage se donner en spectacle), a des vertus pédagogiques certaines : il est ainsi possible à l'enseignant et aux élèves de classe de revenir sur les points positifs et les améliorations possibles des prestations. L'idée est davantage de montrer que ce que réalisent les adolescents devant la classe n'est pas nécessairement représentatif de ce qu'ils peuvent accomplir dans une situation moins exposée. Autrement dit, il s'agit d'avoir conscience que les adolescents gèrent plus difficilement les questions de figuration et n'ont pas la même maitrise des compétences pragmatiques dans l'interaction que des adultes. Il est donc préférable, dans le cadre des entrainements ainsi que de l'évaluation, d'éviter de les exposer.

Le tableau ci-dessous résume les traits saillants de la pragmatique des interactions orales réalisées en public des adolescents et des adultes.

	Apprenants Adolescents	**Apprenants Adultes**
Expression générale	Expression sans beaucoup de relief	Expression éloquente
Ton	Ton plat et monotone	Ton humoristique, variation
Posture	Ignorent le public, voire se cache du public (cheveux, posture). Positionnés à 90° par rapport au public.	Impliquent le public dans les échanges, se tournent vers le public. Positionnés à 45° par rapport au public
Position dans l'interaction	Les partenaires maintiennent un espace personnel large	Les partenaires se tiennent assez rapprochés l'un de l'autre
Gestuelle	Utilisent très peu de gestes. Les bras sont près du corps, les mains sont croisées, sont dans les poches ou tiennent un document	Utilisent des gestes iconiques, symboliques et des pointages
Macro-structure de l'interaction	Schémas interactifs propres à la situation non adaptés	Schémas interactifs propres à la situation adaptés
Gestion de la cohésion l'interaction	Ont recours à quelques reprises ou étayages	Ont souvent recours aux reprises pour maintenir la cohésion du dialogue
Stratégies de communication	Ont essentiellement recours à des stratégies de réduction ou d'abandon (L1). Quelques séquences de négociation du sens	Ont recours à la négociation du sens dès que nécessaire

Tableau 8 - Traits saillants de la pragmatique des interactions en public adolescents vs adultes

2.2. Étude expérimentale 2 : planifier la tâche

L'un des critères de réussite à prendre en compte pour évaluer la réussite des élèves dans la réalisation de la tâche est l'utilisation effective de la langue-cible. Tous les enseignants le savent, et le craignent, la tentation est grande de céder à un retour à la langue maternelle, notamment en cas de difficultés de communication. Cette micro-étude a été l'occasion d'explorer une séquence dans laquelle, en raison d'une grande charge cognitive, les élèves ont été tentés de réaliser la tâche de façon simplifiée, ce qui a pour conséquence de

réduire l'usage de la langue. L'extrait qui sera traité ci-dessous présente un cas dans lequel un problème de communication dû à un manque de vocabulaire a pu être traité grâce à l'étayage de l'enseignante mais qui serait resté non résolu sans son intervention. L'analyse ci-dessous ne vise pas à décrire la mise en place d'une stratégie ponctuelle de négociation du sens mais bien de réfléchir à une approche pédagogique qui permette aux élèves d'anticiper les problèmes pour pouvoir les résoudre. Il s'agit de proposer une étape préalable à la réalisation de la tâche, étape qui a montré dans plusieurs études (Crookes, 1989; Pauline Foster & Skehan, 1996; Yuan & Ellis, 2003), une amélioration d'ordre linguistique (complexité et correction). L'objectif est ici d'observer comment, grâce aux pratiques interactionnelles développées, cette étape permet aux apprenants d'orienter la réalisation de la tâche et de se préparer pour atteindre leur but et gérer les problèmes de communication.

Cette micro-étude se base sur la réalisation de la même tâche par plusieurs dyades, en classe de 3ème : Une première dyade, dont les échanges ont été filmés, a été confrontée à plusieurs problèmes (cognition, organisation, communication, orientation) pour résoudre la tâche. L'année suivante, un aménagement pédagogique (l'étape préalable) a été mis en place pour donner l'occasion aux élèves de résoudre de manière autonome les mêmes problèmes qui n'ont pas manqué de se poser.

Il s'agit d'une tâche intermédiaire au début d'une séquence pédagogique dont l'objectif est de préparer le voyage scolaire en Grande-Bretagne. L'objectif de la tâche est de donner quelques repères spatio-temporels aux élèves et de travailler en interaction orale. La complexité de la tâche réside dans le contenu du support dont l'utilisation est détournée. C'est un questionnaire à choix multiples (QCM), qui s'intitule « *How much do you know about the United Kingdom?* ». La séquence dialogale étudiée ci-dessous porte sur une des questions du QCM, qui se présente de la manière suivante :

Q6 -	To get from Dover to Calais, you have to cross		
	a- the North sea	b- the English Channel	c- the Irish sea

Ce questionnaire a été conçu initialement pour travailler la compréhension écrite et il est présenté dans un manuel scolaire[114], accompagné d'une frise chronologique historique détaillée et d'une carte du Royaume-Uni. Pour les besoins de la tâche, ce support est détourné pour permettre aux élèves de travailler à la fois leur compréhension écrite mais également l'interaction orale dans le cadre d'un échange collaboratif.

[114] *New Step in* – anglais 3ème, Hatier 2003, p.68-69

2.2.1 Année 1

L'information est fractionnée entre un élève (A) qui reçoit le quiz et son partenaire (B) qui reçoit la frise chronologique et la carte. La consigne est pour l'élève A de transformer les phrases du quiz en questions ouvertes afin d'obtenir les informations de son partenaire. L'élève B, qui aura pris connaissance de ses documents au préalable, devra répondre. La réponse devra correspondre à l'une des propositions formulées dans le quiz. Les élèves disposent d'une dizaine de minutes pour se préparer seuls.

Deux élèves GUI et LOU ont été filmés pendant leurs échanges. Lors de la mise en activité, GUI, en tant que leader du jeu interactif, s'approprie la tâche de telle sorte que celle-ci génère le moins de difficultés possibles pour lui. Puisque c'est lui qui doit solliciter son partenaire, il décide de la tournure des interactions : il se contente de lire le quiz, considérant sans doute qu'il n'est pas utile de préparer des questions (activité qui est considérée comme difficile). On est bien là dans une appropriation personnelle de la tâche qui ne répond pas aux objectifs pédagogiques. L'objectif linguistique qui visait à entraîner les élèves à poser des questions n'est par exemple pas rempli.

Extrait 5.7 - GUI-LOU-UK Quiz

52 GUI: uh uh question six.
53 GUI: to get from Dover to Calais, you have to cross: the North sea, the English Channel, the Irish sea?
55 LOU: (…) the Irish, Irish sea is uh, is uh +…
LOU: can you repeat please?
57 GUI: yes, uh, to get to Dover from Calais, you have to cross the North sea, the English Channel or the Irish sea ?
59 LOU: oh, I uh (..) .
60 TCH: normally you're supposed to ask questions, you're not supposed to do a quiz .
61 GUI: Yes .
62 %com: hoche la tête
63 TCH: ok ?
64 TCH: so you don't give the answers .
65 GUI: 0 .
66 %com: hoche la tête
67 LOU: uh if I [/] I would go to Calais, uh I [/] (…) I .
68 LOU: comment@s on@s peut@s dire@s devoir@s ?
69 TCH: what do you cross ?
70 LOU: ben@s the, the …
71 TCH: what's the name of the sea between England and France ?
72 LOU: the, the Manche@s, euh la@s Manche@s .
72 TCH: in English !
73 TCH: have a look at your book .
74 LOU: ah! uh, I uh .

75 LOU: chais@s pas@s dire@s devoir@s .
76 TCH: it's [//] the name of the sea is …
77 LOU: it's, the name of the sea it's the English Channel
78 %com: prononce /ʃænel/
79 TCH: channel
80 LOU: channel
81 TCH: the name of the sea is the English Channel
82 LOU: ok .

Deux phénomènes sont à relever plus particulièrement dans cet extrait : tout d'abord, on note que GUI a visiblement un problème pour formuler sa question et décide dans un premier temps d'adopter l'option la plus facile, c'est-à-dire qu'il lit le quiz et propose les réponses. Mais l'enseignante, qui passe dans les rangs, le reprend et lui demande de respecter la consigne (l.60). Son partenaire LOU, essaye de l'aider à formuler la question, qu'il pense dans un premier temps en français (l.68). Il essaie semble-t-il de traduire mot à mot et rencontre une difficulté avec le verbe « devoir » qu'il ne connaît pas en anglais. Avec l'aide et le guidage du professeur, LOU parvient à formuler la réponse à la question, d'abord en L1 puis en L2. Cependant, sans l'étayage de l'enseignant, il n'aurait pas été possible au binôme de résoudre le problème ou plus exactement, c'est en simplifiant la tâche que le résultat aurait été atteint. Or, ce n'est pas le résultat qui compte dans les interactions entre pairs, mais bien le processus dialogal, construit grâce à une orientation mutuelle et une co-construction séquentielle de l'échange.

Cette séquence montre que sans ressource extérieure, les apprenants ont recours soit à des stratégies d'abandon soit à des stratégies de contournement. Il s'agit donc de leur donner les moyens d'anticiper les difficultés pour qu'ils puissent les résoudre. L'un de ces moyens est donc la mise en place d'une phase de préparation préalable. J'en appelle ici à la notion d'*étayage* de Bruner (1983), dont l'une des fonctions est de simplifier la tâche. En libérant l'enfant d'une partie des actions à réaliser, l'adulte évite la surcharge cognitive. De la même manière, en permettant à l'élève de préparer son intervention orale, le professeur permet de réduire la quantité de données à traiter. En effet, chez des apprenants de niveau A2, il est encore trop complexe de gérer à la fois le contenu et la forme du message. Et cela même si leur discours concerne des sujets qui les touchent au plus près comme leur vie, leur environnement proche. Pour éviter cette surcharge cognitive, une préparation préalable est la condition qui permettra aux élèves de pouvoir se concentrer sur la forme de leur discours ainsi que sur les nécessaires ajustements.

« On peut faciliter la réussite d'une tâche en activant au préalable les compétences de

l'apprenant. Par exemple, lors de l'énoncé des consignes ou la définition des objectifs, on peut apporter les éléments linguistiques nécessaires ou en faire prendre conscience, puiser dans les connaissances antérieures ou l'expérience afin d'activer les schémas cognitifs convenables et encourager la planification et la préparation de la tâche. On réduit ainsi le poids de la procédure d'exécution et de contrôle ; l'attention de l'apprenant peut alors se porter sur cette partie du contenu qui est imprévisible et/ou sur les problèmes formels qui peuvent surgir, augmentant ainsi sa chance de mener sa tâche à bien avec succès tant au plan quantitatif que qualitatif. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 122)

2.2.2 Année 2

L'année suivante, la même tâche a été proposée aux élèves mais les modalités de mise en œuvre ont été adaptées aux besoins. Ainsi, avant de créer le binôme A – B, l'organisation de l'étape préalable de préparation a été modifiée. Le schéma ci-dessous présente les modalités mises en place pour les deux étapes :

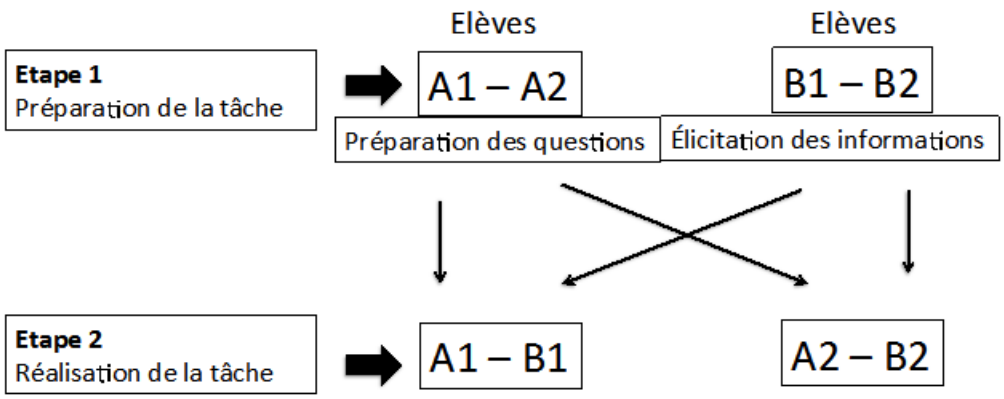


Figure 15 - Tâche avec étape préalable

Lors de l'étape 1, l'élève qui a le rôle de A1 prépare les questions avec son partenaire A2. La vidéo montre que l'essentiel de la préparation pour élaborer les questions se fait **en français** et la séquence qui porte sur la question du nom de la mer à traverser pour se rendre à Douvres dure 3 min 10sec[115]. On voit plusieurs problèmes apparaître et être résolus lors des échanges :

- A2 ne connaît pas « *Dover* » : A1 lui explique que Calais est en France et que *Dover* est la ville d'Angleterre la plus proche de la France. Il ne propose en revanche pas la traduction Douvres.

[115] En raison de la longueur de l'échange, il n'est pas possible de le reproduire intégralement ici, seuls les éléments clé de la séquence sont résumés.

- A2 demande à A1 si c'est bien « the North sea » qu'il faut traverser. A1 traduit alors les noms des trois mers et propose « tunnel sous la manche » pour « English Channel ». Cette proposition montre que le quiz présente un intérêt culturel !
- A1 réussit à élaborer la question qu'il propose sous la forme suivante : « *Do you know the sea who separate Dover and Calais?* »[116]
- A2 craint que leurs futurs partenaires ne connaissent pas Calais. A1 propose alors la question suivante : « Do you know how to go in, from the north of France to, to the England, to the United-Kingdom? »
- A2 propose « When you have to go to Calais, what sea you have to cross? » et ajoute qu'il faut faire une question simple pour être compris facilement.
- A1 rappelle que Calais est en France et qu'il faut simplement prendre l'autoroute pour y aller. A2 rectifie et propose « When you want to go to Dover from Calais… ». Il est interrompu par l'enseignante qui annonce la fin de la préparation et les participants décident qu'ils se débrouilleront le moment venu.

Ce long échange porte à la fois sur le contenu culturel et sur la structure syntaxique des questions. On voit que les préoccupations des élèves portent sur une projection de ce qu'ils pensent pouvoir être compris par leurs futurs partenaires à la fois au niveau linguistique (« *faire une question simple pour être compris* ») et au niveau culturel (connaissance des villes de Calais et Douvres et de la Manche). Par ailleurs, les élèves confrontent leurs connaissances et leurs représentations ainsi que leurs intentions langagières. Ce partage de leur point de vue est l'occasion d'accéder à de nouvelles connaissances (A2 découvre la ville de *Dover* par exemple). L'aide que les partenaires se fournissent l'un à l'autre montre à quel point la collaboration entre les pairs peut être précieuse (il est en effet fort peu probable que A2 ait posé la moindre question dans le cadre d'échanges en classe entière). Compte-tenu de la durée de la négociation et des multiples propositions qui sont élaborées conjointement, on voit qu'il aurait probablement été impossible aux élèves de réussir à poser la question voulue sans préparation.

A la suite de cette phase de préparation, lors de l'étape 2, A1 rencontre l'élève B1 à qui il va poser la question élaborée préalablement. Leurs échanges reflètent la teneur des nombreuses négociations qui se déroulent intégralement en anglais cette fois-ci. La séquence sur cette question dure 2min 53sec.

[116] Les phrases sont retranscrites telles quelles sont prononcées.

- A1 formule sa question « *if you must go in England, what ...* » mais avant de finir, il est interrompu par B1 qui termine la question par « *what will I do?* » et répond immédiatement par « *I would probably visit the wax museum* ». B1 est à son tour interrompue par A1 qui informe sa partenaire qu'il ne s'agit pas de visite à Londres et il reformule sa question.
- S'ensuivent plusieurs séquences latérales pour négocier le sens de « *Dover* », « *cross* » et « *means of transport* ». Ces séquences sont marquées par une orientation vers le partenaire, qu'il soit en position de locuteur ou de récepteur.
- A1 finit par réussir à formuler sa demande : « *There is a sea between Dover and Calais. Do you know the name? of the sea?* », ce à quoi B1 répond « la Manche ».
- Elle indique qu'elle ne connaît pas le nom en anglais (elle ne consulte pas sa carte). A1 reste persuadé que « the English Channel » est le nom du tunnel sous la manche ce qui donne lieu à de nouvelles négociations avant que l'échange ne soit clos sans que les partenaires aient pu trouver la bonne réponse.

Cette séquence est l'occasion pour les deux élèves de déployer plusieurs compétences (linguistique, discursive, interactive, socio-culturelle) qu'ils articulent conjointement. Lorsqu'au début de la séquence, B1 interrompt son partenaire pour terminer sa question, elle montre ainsi que son engagement est orienté vers la réalisation de la tâche. En intervenant, elle confronte sa vision subjective de ce que pourrait être la question et elle reçoit une rectification de son partenaire, qui tente de rétablir un accord intersubjectif. Chaque fois que ce type d'événement a lieu, la co-construction des énoncés dénote un fort de niveau de collaboration, qui place ou replace les interactants sur une trajectoire commune.

L'épisode rend ainsi compte des échanges séquentiellement organisés et élaborés en situation, mettant en valeur cette dimension collaborative de l'interaction. Cette séquence n'a pas donné lieu à un résultat exact (la réponse correcte à la question : *the English Channel*). Les élèves sont tellement engagés dans la conversation qu'ils en oublient le support fourni, c'est-à-dire la carte géographique. En revanche leurs échanges donnent lieu à de riches négociations du sens, qui apparaissent comme autant de séquences potentiellement acquisitionnelles. L'élaboration du sens va bien au-delà de la simple dimension syntaxique et lexicale. Les élèves ont eu tout le loisir de manipuler la langue et de mener un intense travail cognitif pour ajuster leur discours et maintenir à la fois intersubjectivité et intercompréhension. La phase de préparation a donc, sans aucun doute, favorisé et motivé la poursuite des efforts pour atteindre leur but en soulageant les interactants d'une partie de la charge cognitive de la tâche.

Les résultats de cette expérimentation viennent confirmer ceux obtenus précédemment[117] lorsque des élèves avaient pu échanger en français avant de mener leurs échanges en anglais. Le passage par la L1 ou la préparation préalable permet aux participants de mobiliser les informations dont ils ont besoin pour se concentrer sur la forme. On évite ainsi la surcharge cognitive liée à la double mobilisation du fond et de la forme. Lors d'une discussion qui a suivi cette expérience, tous les élèves de la classe ont confirmé que la conversation en L1 facilitait l'accès à l'information. Sans bien entendu faire précéder toutes les interactions de conversations en français, il s'avère nécessaire, si l'on veut permettre aux apprenants de développer des compétences d'interaction, de procéder en plusieurs étapes : les premières veilleront à se concentrer sur le contenu notamment en termes d'idées à développer. Il arrive souvent que les enseignants sollicitent les élèves sur des sujets personnels et soient très étonnés du faible développement des réponses. Or, ceux-ci ont besoin de se concentrer sur la forme, il leur faut donc une préparation qui permet de dissocier les étapes. Ainsi les apprenants apprennent dans des postures discursives toujours différentes à construire un langage interactif, fait non seulement de compétences linguistiques mais aussi de compétences socio-linguistiques et pragmatiques. Soyons lucides : Les interactions orales entre pairs ne sont pas le lieu de la correction grammaticale. On peut envisager des remédiations ponctuelles par les pairs mais c'est davantage dans des activités en groupe classe que celles-ci seront le plus souvent corrigées. D'une manière générale, les élèves français souffrent d'un trop plein de réparations linguistiques et l'espace de discussion qui leur est ouvert dans les échanges entre pairs est l'occasion de donner de l'air à un discours qui a besoin de fluidité.

C'est le déroulement du processus de réalisation de la tâche qui doit être un enjeu et non pas l'objectif final. J'ai cité plus haut plusieurs études qui montrent que la nature des interactions est variable selon les buts intimes qu'ont les participants. Si l'objectif d'une tâche est uniquement centré sur la production d'un produit fini, alors, la manière dont on réalise ce produit fini importe peu. C'est la raison pour laquelle, si on demande à des apprenants, et cela quel que soit leur âge (j'insiste sur ce point) et leur niveau de maitrise de la langue, de produire un poster, une présentation orale, un rapport ou tout autre, ils se concentreront sur ce produit fini. Avec une tâche *iter-active,* l'activité se pare d'une véritable dimension socio-

[117] Etude réalisée lors de mon master 2 sur des élèves de 5ème qui avaient réalisé une interaction orale en anglais pour échanger sur leurs vacances ; Alors que les prestations de l'ensemble des élèves de la classe m'avaient semblé très décevantes, j'avais demandé à des élèves de réaliser la même conversation en français puis à nouveau en anglais.

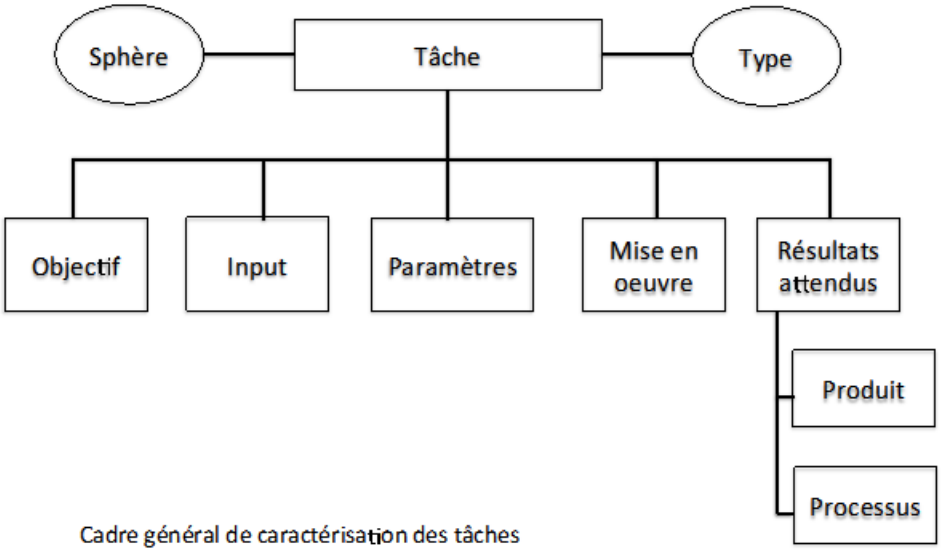
cognitive au côté de la dimension pscycholinguistique. L'enjeu doit également être placé sur la dimension pragmatique qui pousse les participants à entrer activement dans les échanges pour co-construire le projet. Les activités réalisées dans le cadre des interactions sont autant d'occasions de co-actions qui génèrent des conflits socio-cognitifs propres à modifier, par un jeu de codage/décodage, les savoirs. L'orientation prise par les participants est un vecteur d'apprentissage indispensable et il a été établi que le travail collaboratif est stimulant pour les apprenants qui établissent ainsi un jeu du discours-en-interaction.

Cette expérimentation a donc permis de mettre en lumière la manière dont les apprenants négocient les modalités de réalisation de la tâche. A partir de leurs propres représentations, ils s'affranchissent ainsi des genres et types de discours envisagés par les concepteurs. Les désaccords, les difficultés de compréhension et la nécessaire adaptation à ce que dit ou demande l'autre génèrent des conflits sociocognitifs qui permettent aux apprenants de modifier leurs représentations et de s'engager de manière active dans la construction de savoirs. La réalisation des activités ainsi est médiatisée par les relations sociales engagées qui favorisent les processus d'intériorisation des compétences.

2.2.3 Retour sur la conception des tâches

L'observation de l'activité réalisée par les élèves engagés dans la réalisation des tâches a montré qu'un certain nombre de variables participe à la réussite par les participants. Quels sont les critères de réussite par rapport à ma problématique ?

Ellis (2003) propose plusieurs critères pour caractériser les tâches et ainsi élaborer leur potentiel d'efficacité pour générer une communication efficace. Il propose un cadre général élaboré à partir des différentes classifications évoquées ci-dessus et qui est donc basé sur des typologies rhétoriques, cognitive et psycholinguistiques. Ce cadre général est présenté sous forme de schéma ci-dessous



Cadre général de caractérisation des tâches
(adapté de Ellis, 2003)

Selon lui, la conception de la tâche doit permettre de développer des séquences de négociation du sens, l'usage de stratégies de communication et mettre en valeur la production. L'étude des tâches filmées dans les classes permet de mettre en lumière les caractéristiques des tâches selon leur influence dans la réussite. Chaque caractéristique est déclinée en plusieurs spécifications qui sont commentées ici à partir des interactions orales observées en classe et sur l'ensemble du corpus de phase 1. Il s'agit bien sûr d'appréciations globales qui peuvent subir des variations en fonction des variables personnelles.

a) La sphère

Il s'agit du domaine thématique sur lequel porte la tâche. Estaire et Zanón (1994, p. 21) ont identifié 5 niveaux allant du domaine le plus proche de l'élève au plus éloigné :

- l'élève
- la famille, la maison
- l'école, les amis, la vie scolaire, les enseignants
- le monde autour de l'élève : ici et ailleurs, hier et aujourd'hui
- l'imagination, la fiction

De ces thèmes vont dépendre la familiarité de l'élève ainsi que son intérêt pour les sujets développés. Il s'avère que les élèves savent s'adapter à des sphères extérieures, il n'est pas nécessaire qu'ils échangent autour de leur sphère personnelle ou proche. Ils sont capables de développer un intérêt (variable certes) pour des sujets avec lesquels ils ne sont pas familiarisés. Cela signifie que les élèves peuvent montrer autant d'intérêt pour parler d'eux-mêmes que de la vie d'un immigrant aux Etats-Unis au 19° siècle.

b) Le type de tâche

Les micro-tâches, parce qu'elles sont moins porteuses de sens et donc d'enjeux signifiants, sont réalisées par les élèves de façon plus mécanique que les tâches intermédiaires. Les tâches intermédiaires intégrées (i.e. qui sont reliées aux tâches précédentes ou suivantes) développent le niveau de motivation.

c) L'objectif

Il s'agit ici des objectifs fonctionnels, pragmatiques, grammaticaux, lexicaux, phonologiques et méthodologiques. Ceux-ci n'ont pas d'impact sur le processus de réalisation des tâches puisque c'est l'activité qui est prise en compte. En revanche, le manque de préparation préalable, les modalités d'organisation ou la qualité des supports auront un impact sur le succès des objectifs.

d) L'Input

Activités préalables : si le même type tâche a déjà été réalisé au préalable, la familiarité avec la mise en œuvre, améliore la confiance et la rapidité de la mise au travail

Exemple préalable : La performance réalisée à titre d'exemple devant la classe par quelques élèves, pour réaliser une micro-tâche notamment, est une aide utile pour clarifier la consigne. Cependant, lorsque les élèves prennent l'habitude de travailler en petits groupes, l'exemple préalable n'est plus significatif notamment en fin de collège.

Préparation autonome : La possibilité de réfléchir à la réalisation de la tâche avant (préparation à la maison ou en cours) et pendant l'échange (possibilité de faire des recherches si nécessaire pendant l'interaction orale) permet aux élèves de développer davantage leur discours et de résoudre plus facilement les problèmes de communication.

Type de consigne : plus la consigne est volatile (orale vs écrite, en groupe classe vs petits groupes), plus le risque est grand de voir l'activité différée de la tâche prescrite. Cela peut être problématique pour la production d'un résultat final, mais ne l'est pas nécessairement en ce qui concerne la nature des échanges.

Input disponible : tout support auquel les apprenants pourraient se référer s'avère utile (vocabulaire, structures grammaticales, données culturelles, …)

Origine de l'input : L'intérêt et la valeur accordée à l'input sont plus grands si celui-ci émane de recherches effectuées par les apprenants. Ils peuvent ainsi s'approprier les données. Mais la préparation est souvent très inégale, il est difficile d'en faire un élément constitutif prépondérant car de nombreux élèves ne font pas les recherches nécessaires chez eux. Il leur faut donc leur donner l'occasion de préparer en classe.

e) Les paramètres

Répartition de l'information : lorsque l'information est fractionnée (i.e. lorsque les élèves ne sont pas tous en possession des mêmes informations), l'échange a davantage de sens et est donc plus motivant que lorsque l'information est partagée (les élèves disposent des mêmes informations)

Guidage : la réalisation de la tâche peut être libre, semi-guidé ou guidé : pour une tâche où les apprenants devront s'interviewer sur un personnage célèbre, le processus est libre si aucun type d'information n'est donné ou demandé, semi-guidé si des éléments spécifiques sont requis et guidé si une grille précise est à compléter.

Un certain niveau de guidage est utile aux élèves de niveau A2/B1 pour qu'ils aient des repères. La conversation libre est trop compliquée en raison de la surcharge cognitive.

Configuration : la conversation est beaucoup plus largement développée lorsque les élèves sont en autonomie. L'exposition devant la classe est une situation stressante et peu propice aux échanges développés (cf. expérimentation 1 développée ci-dessous).

Modalité : les élèves échangent plus librement lorsqu'ils s'entrainent que lorsqu'ils sont évalués. Dans les situations où l'élève se verra attribué une note, le stress est un frein à la gestion de la parole en interaction.

Contextualisation : plus la tâche est contextualisée, plus celle-ci revêt de sens et donne l'occasion aux élèves de se raccrocher à la réalité.

f) Mise en œuvre

Temps imparti : celui-ci n'a pas véritablement d'impact à condition de savoir être flexible si nécessaire. En effet, si les élèves n'ont pas le temps de terminer la tâche, celle-ci perd de son intérêt car il n'y a plus d'enjeu.

Choix des partenaires : il semble que les élèves s'engagent plus volontiers dans des échanges développés avec des partenaires qu'ils apprécient, soit pour des raisons amicales soit parce qu'ils les admirent (cf. dimension intégrative de la motivation, (Noels et al., 2001).

Composition du groupe de travail : plus le nombre d'élèves est grand dans le groupe, moins ils auront le temps de s'exprimer. Les formats en binômes sont donc davantage susceptibles de laisser un espace d'échange aux élèves.

Organisation spatiale : les élèves peuvent être assis, debout ou peuvent devoir se déplacer. Ils peuvent également être côte à côte ou face à face. Leur position initiale importe peu, en revanche c'est la disposition des tables qui aura davantage un impact. Une classe organisée avec des tables en îlots favorisera davantage l'autonomie et donc les échanges entre les pairs.

g) Résultats attendus

Résultat ouvert ou fermé : Le résultat est considéré comme ouvert lorsque plusieurs produits finis sont possibles (mener un entretien d'embauche dans un jeu de rôle) tandis qu'il est fermé lorsqu'une seule solution est possible (trouver des informations pour analyser un tableau). Le type de résultat importe peu pour la réussite de l'interaction car c'est le processus de réalisation qui compte ici.

Type de discours : Il peut s'agir d'une conversation, d'une interview, d'un débat, d'une négociation. Pour favoriser une réalisation conforme au genre attendu, il est important d'avoir explicité les spécificités du discours attendu et d'avoir fourni aux élèves les structures langagières utiles.

Degré de complexité : les tâches plus complexes, qui requièrent des explications, des justifications ou des développements sont davantage susceptibles de générer des séquences de négociation et des séquences potentiellement acquisitionnelles. Cependant, en raison de l'hétérogénéité dans les classes, les tâches complexes ne sont pas accessibles à tous les élèves. Plus le résultat attendu est complexe, plus le risque est grand que certains élèves abandonnent l'expression en anglais et passent par la L1 pour résoudre la tâche. Il faut donc prévoir différents niveaux de complexité, en modulant le guidage par exemple.

2.3. Élaboration d'un modèle de tâches d'apprentissage en interaction orale

Compte tenu des résultats des expérimentations, il s'avère que l'interaction entre pairs en situation d'autonomie est susceptible d'être plus favorable à la libération de la parole et à la construction du discours-en-interaction. Pour soutenir la construction conjointe de ce discours, il s'avère nécessaire de proposer des dispositifs qui permettent aux apprenants d'anticiper les éventuels problèmes de communication et de collaboration pour les dépasser. Le tableau suivant apparait donc comme un modèle approprié pour l'élaboration et la mise en œuvre de tâches *iter-actives*.

Etape 1 – Préparation préalable	Etape 2 – Processus de réalisation	Etape 3
Configuration - Élèves A1 <-> A2 - Élèves B1 <-> B2 Activité - Découverte des documents - Élicitation des problèmes grammaticaux & lexicaux - Préparation des explications (par rapport aux problèmes rencontrés) Langue L2 - L1 acceptable	Configuration - Élèves A1 <-> B1 - Élèves A2 <-> B2 Activité - Accord sur les modalités de réalisation p/r but(s) - Discours-en-interaction pour réaliser la tâche - Négociation du sens pour résoudre les problèmes de communication - Préparation du « produit » attendu Langue L2 uniquement	Configuration A1, A2, B1, B2 Activité Feedback - confrontation des produits attendus - Résultat intégré à la suite du scénario Langue L2 - L1 acceptable

Ce sont donc trois étapes qui sont mises en place : la préparation qui permet de se préparer, la réalisation qui donne lieu aux échanges et à d'éventuelles séquences de négociation et une étape de « feedback » qui peut se faire en pair ou en classe entière.

Conclusion

Dans un cadre didactique, tous les éléments susceptibles d'alimenter notre connaissance de la réalisation de la tâche (vue comme un processus et non un produit fini) serviront sa conception. Ce qu'il est nécessaire de prendre en compte, c'est l'activité réalisée par les apprenants, la manière dont ils s'approprient la tâche et dont ils décident de leur orientation lors de sa réalisation. Le jeu de langage qui se construit dans l'interaction est l'occasion de tester et d'exploiter un certain nombre de compétences pragmatiques. C'est lorsque le dialogue est élaboré conjointement que les apprenants peuvent faire usage de leurs compétences langagières qui sont autant linguistiques que pragmatiques.

Si la tâche donne effectivement un but aux élèves, les conditions de mise en œuvre jouent un rôle primordial dans l'élaboration du discours-en-interaction. L'expérimentation qui a consisté à comparer la performance d'adolescents à des adultes, et cela en L1 comme en L2, montre que non seulement, les questions de gestion de la face sont à prendre en compte mais également que les compétences pragmatiques ne sont pas encore suffisamment construites chez les jeunes. L'aménagement d'une étape de planification est susceptible de venir compenser leur manque de compétences. L'organisation du travail en mode collaboratif permet alors de mutualiser les connaissances et de s'approprier le langage dans toutes ses dimensions. La modélisation de ce dispositif, telle qu'elle a été proposée, doit permettre d'envisager une formation pour développer la compétence d'interaction interaction. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 5

- La tâche, dans sa forme pédagogique, est ici envisagée, non comme un produit à réaliser mais comme un processus.

- Il apparaît que les caractéristiques de la tâche participent à l'orientation que prennent les apprenants dans le processus de réalisation. Les séquences étudiées montrent que cette orientation est ensuite constamment renégociée dans l'interaction

- Les expérimentations mises en place montrent que l'engagement dans la même tâche génère une activité différente avec d'autres apprenants et à d'autres moments.

- Les situations d'interaction proposées ont montré que lorsque les participants sont laissés en autonomie, ils profitent de l'occasion pour mettre en place un jeu autour du langage, fait d'essais-erreurs.

- Ce jeu se met en place par la création d'un *espace fictionnel* permettant de libérer la parole. Comme d'autres recherches l'ont montré avant, on peut constater que le contexte participe à la configuration du discours-en-interaction, qui à son tour reformate le contexte dans lequel évoluent les apprenants.

- Les analyses menées ont relevé que le recours à la L1 n'est pas nécessairement le signe d'un abandon mais la trace d'une volonté de régler les problèmes d'intercompréhension.

- Une des expérimentations permet de suggérer que ce que donnent à voir les adolescents lors de saynètes jouées devant la classe n'est pas le reflet de leur compétence. Il semble que les questions de figuration alliées à un manque de compétences pragmatiques biaisent les productions en interaction.

- Afin de favoriser le processus de réalisation de la tâche, une phase de préparation a été proposée aux apprenants. Dans ces conditions, ils ont pu mutualiser leurs connaissances et leurs compétences pour élaborer conjointement le discours-en-interaction. Ce type de format est susceptible d'améliorer la richesse de leurs échanges.

Chapitre 6 - Former les apprenants à la compétence d'interaction orale

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le cheminement de l'apprenant pour développer sa compétence d'interaction orale ne passe pas uniquement par des voies tracées à l'avance par l'enseignant. Néanmoins ce parcours ne peut être laissé à un développement au fil de l'eau et doit être soutenu et encadré. Ce chapitre porte donc sur la phase 2 de la recherche, qui adopte une méthodologie différente. Il s'agit ici de montrer pourquoi et comment certaines étapes s'avèrent nécessaires pour comprendre certains phénomènes et ainsi avancer dans la recherche sur la compétence d'interaction orale.

L'expérimentation présentée dans ce chapitre a été menée sur une année scolaire et concentre l'attention sur deux élèves en particulier, agissant avec différents partenaires. Une étude longitudinale a permis de suivre l'évolution de leur compétence d'interaction entre le début et la fin de l'année. Outre le suivi de ces deux apprenants qui ont interagi avec des partenaires différents, un plan de formation a été développé afin de proposer un enseignement/apprentissage plus systématique des stratégies de communication. À la suite de cette formation qui s'est avérée très prometteuse, le programme a été poursuivi l'année suivante avec des aménagements pour développer l'autonomisation des élèves et les amener à prendre en charge de manière plus active, leurs apprentissages. Il s'agit de leur permettre d'apprendre à apprendre. Ces étapes sont présentées ci-dessous pour être ensuite en mesure d'affiner les dispositifs d'interaction orale et de nourrir les analyses.

I/ Les questions de variabilité

L'analyse des productions langagières des élèves fait émerger leur recours récurrent mais irrégulier à des stratégies de communication pour atteindre leurs buts. Mais ils font aussi usage de stratégies d'abandon ou de réduction (mais bien moins que ne le craignent les professeurs qui redoutent tous le passage à la L1) lorsqu'ils sont confrontés à un problème de communication. L'étude du corpus de phase 1 a révélé qu'ils maitrisaient également certaines stratégies de réussite et de négociation du sens. Ce sont ces stratégies qui permettent de développer les séquences conversationnelles et qui vont donc potentiellement créer des opportunités d'apprentissage. Mais questionner la compétence d'interaction orale à partir d'un corpus large et hétéroclite peut conduire à une certaine circularité de la recherche. On prend le

risque, au travers des analyses qualitatives, de ne mettre en lumière que les occurrences qui servent la question étudiée. Sera-t-il possible de dire si ces stratégies sont la conséquence de la mise en œuvre de telle ou telle tâche ou encore de la participation de tel ou tel profil d'élève lorsque le corpus ne fait apparaître qu'une ou deux occurrences de chaque situation avec des apprenants donnés ? Certaines interactions qui montrent un manque de collaboration manifeste de l'un des partenaires de l'interaction, m'ont conduite à envisager sérieusement la question de la variabilité. Tarone (1979, 1982, 1983) a montré que les apprenants variaient dans leur utilisation de la langue selon le type d'activité dans lequel ils sont engagés. En adaptant le continuum stylistique de Labov, elle a établi que les apprenants pouvaient adopter un style purement vernaculaire qui met l'accent sur le sens plutôt que sur la forme, dans des situations « naturelles ». A l'inverse, ils étaient capables de se focaliser essentiellement sur la forme si la tâche l'exigeait. L'expérience établit par ailleurs qu'un même apprenant peut s'investir dans un travail s'il est motivé par l'activité en elle-même ou par son partenaire et que dans des conditions différentes, il peut se désengager totalement. Nous traitons ici de l'interaction entre pairs, c'est-à-dire que nous avons ici des pré-adolescents ou des adolescents qui se retrouvent en classe avec des objectifs institutionnels identiques et une expérience scolaire formelle à peu près similaire. On peut se demander si l'apprentissage est envisageable dans des interactions entre 'pairs' qui n'offrent ni décalage, ni inégalité apparente ? C'est la question qui se pose selon Vasseur (2000, p. 19) pour qui, les individus de même statut (étudiants, collègues, élèves...) ont derrière eux une (longue) histoire interactionnelle autour d'activités routinières peu variées, source de connivence confortable. Mais si « pairs » implique une égalité de statut institutionnel, Delamotte-Legrand (1999 : 274) montre qu'il n'y a pas parité totale et constante, ni que les places sont forcément symétriques. Les élèves se distinguent en effet par leur sexe, leurs origines, leur expérience, leurs savoirs, notamment linguistiques et culturels, par leurs intentions et leur implication dans la rencontre. Leur motivation peut être différente et jouer un rôle dans l'engagement dans la situation d'interaction (Dörnyei, 2013). Tous ces éléments conjugués participent à la définition de la place qu'occupe chaque intervenant dans la relation dialogique et influencent l'apprentissage potentiel.

1.1. Une nouvelle expérimentation

La phase 2 de la constitution de mon corpus vise d'abord à limiter les effets de la variabilité liée à la personnalité, aux motivations des participants ainsi qu'à leurs rapports entre eux, il m'a semblé important de les mettre dans des situations où ils pourraient

rencontrer différents partenaires. Ainsi, la variable relationnelle peut-elle être appréhendée et prise en compte dans l'analyse. A l'inverse, si l'on souhaite effectuer des mesures sur les stratégies de communication, le suivi des mêmes locuteurs a aussi son importance. J'ai donc organisé un nouveau processus de collecte : un élève dans deux classes de 3ème a été sélectionné pour interagir avec plusieurs partenaires.

Le choix d'étudier plusieurs participants engagés dans les mêmes tâches a été motivé par la possibilité de nuancer la variable individuelle dans l'étude des productions. Par individuelle, on entend l'élève envisagé comme une personne avec un niveau de compétence propre, une motivation, un engagement dans la tâche, une relation à l'autre et à l'objet étudié spécifiques, autant de variables susceptibles de modifier l'interaction. La théorie de l'activité (Engeström, 1999), une composante de la théorie socioculturelle, est fondée sur la conviction que les êtres humains sont des individus uniques et que l'activité humaine est un processus complexe déterminé par le contexte, les buts et l'histoire socio-culturelle des participants. C'est pourquoi des individus engagés dans la même *tâche* ne sont pas nécessairement engagés dans la même *activité* car chacun porte en lui son histoire propre, ses buts et ses capacités comme l'ont démontré Coughlan & Duff (1994).

L'objectif de cette nouvelle phase d'enregistrement est d'observer la potentielle évolution de la compétence d'interaction des élèves et plus particulièrement le développement de stratégies de communication. L'expérience a nécessité la collecte d'un corpus longitudinal composé d'un pré-test en début d'année scolaire et d'un post-test en fin d'année. Dans chacune des deux classes un élève a été filmé avec plusieurs partenaires aux compétences linguistiques différentes afin de pouvoir prendre en compte la variabilité dans l'appréciation de qualité des interactions orales en fonction des différents interlocuteurs. Les deux élèves-repère ont été choisi sur les recommandations de l'enseignante qui les considérait comme suffisamment motivés pour participer à l'expérience[118]. Ils sont considérés d'un niveau intermédiaire par rapport à la classe. L'ensemble des participants a bien sûr donné son accord selon la procédure décrite au chapitre 3.

La tâche consistait en un « speed-meeting[119] », activité qui s'inspire des « speed-dating » mais qui ne vise, dans ce cas, que la création de liens amicaux. Il s'agit d'une tâche d'échange d'informations selon la typologie de Ellis (2003). Elle a été élaborée en

[118] Il est en effet important que les élèves aient une motivation suffisamment élevée pour accepter d'être filmés régulièrement en classe.
[119] L'âge des participants et le cadre scolaire ont nécessité de renommer cette activité pour parler de « meeting » plutôt que de « dating », activité qui n'est pas appropriée dans le contexte scolaire.

collaboration avec l'enseignante sur la base des expérimentations menées lors de la phase précédente. Cette tâche intermédiaire est l'une des premières d'une séquence pédagogique qui portait sur la préparation d'un voyage en Grande-Bretagne. Les élèves avaient pour consigne de faire connaissance avec des camarades de classe[120] afin de décider qui serait le « room-mate » idéal lors du voyage. La tâche finale prévoyait la rédaction d'une lettre à la future famille d'accueil, dans laquelle chaque élève se présentait et présentait le « room-mate » choisi. Chaque interaction était divisée en deux parties : lors de sa rencontre avec un partenaire, le participant-repère avait 3 minutes pour se présenter, en général en répondant à des questions (suggérées par des *prompts*), puis sur le signal du professeur, les rôles étaient inversés. Chaque interaction a ainsi duré 6 minutes. Chacun des deux élèves-repère a rencontré d'autres partenaires désignés par l'enseignante comme étant plus ou moins compétents, en termes linguistiques. Les niveaux de compétence ont été déterminés par l'enseignante puis corroborés ensuite par les élèves eux-mêmes lors d'un entretien. L'expérimentation s'est déroulée en demi-groupe[121], en situation de classe normale, c'est-à-dire que 15 élèves de la classe ont participé à l'expérimentation. Les interactions se sont déroulées avec :

- Un élève moins compétent,
- Un élève de compétence similaire,
- Un élève plus compétent,
- Un élève anglophone. Dans chacune deux classes, il y avait un élève anglophone, fraichement arrivé en France, ce qui offrait une opportunité assez exceptionnelle. L'un d'entre eux était américain et l'autre malgache[122]. Ce dernier avait fait toute sa scolarité dans une école anglophone. Ni l'un, ni l'autre ne maitrisait encore le français.
- Le professeur de la classe. C'est là le seul aménagement apporté à la situation normale de classe, puisque la participation du professeur ne correspond pas à une phase habituelle de cours. En effet, jamais un professeur ne peut discuter pendant 6 minutes en cours avec un seul élève.

Le schéma ci-dessous reproduit l'organisation du speed-meeting. Les élèves désignés par une lettre restent à leur place, tandis que ceux désignés par un numéro se déplacent toutes les 6 minutes.

---

[120] L'étude a débuté en début d'année scolaire.
[121] L'autre moitié de la classe était en atelier avec une assistante de langue et a également effectué la tâche lors du cours suivant.
[122] L'élève malgache n'est pas de langue maternelle anglaise, mais c'est sa langue de scolarisation.

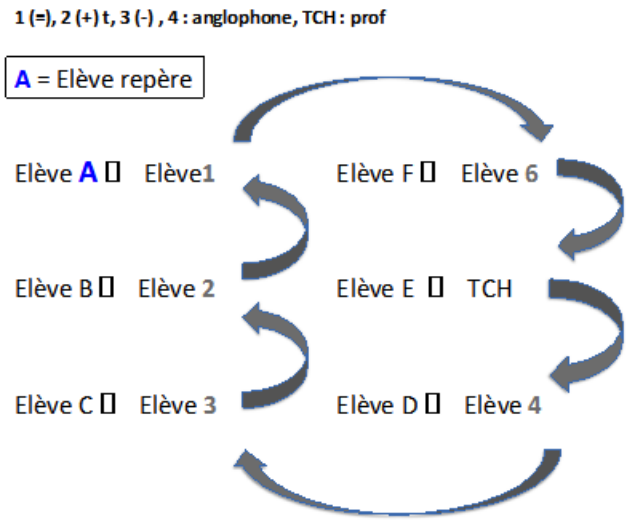


Figure 16 - Schéma d'organisation d'un speed-meeting

Comment les partenaires s'engagent-ils dans la tâche pour construire un discours commun et élaborer une activité conjointe ?

Les hypothèses

1- Selon leurs buts, les élèves sont plus ou moins engagés dans l'interaction et la construction dialogale s'en ressent.

2- La dimension intersubjective du dialogue conduit les participants à s'adapter constamment à leur co-locuteur et donc à ajuster leur discours en L2.

3- Ces ajustements sont autant de séquences potentiellement acquisitionnelles qu'il faut soutenir.

1.2. Mise en place du pré-test

Chacun des deux élèves-repère, THO et BOU, a donc échangé avec cinq participants différents dont les niveaux sont marqués à côté de leur nom dans les tableaux ci-dessous (+, -, =, *ang*. pour anglophone et *prof*. pour l'enseignant). Toutes les interactions ont duré 6 minutes (2 x 3 min.). Dans un premier temps, c'est le nombre de séquences thématiques qui a été relevé (cf. chap. 4 § x pour le codage des séquences). Celles-ci sont notées dans les tableaux ci-dessous, avec pour chaque interaction :

- le nombre de séquences thématiques composées de 2 tours de parole, de 3 tours ou de 4 tours ou plus,

- le nombre de séquences thématiques réparties en fonction du participant qui posait les questions.

	THO-JAW (23 séq.)		THO-MAR (20 séq.)		THO-RHE (22 séq.)		THO-ANG (28 séq.)		THO-TCH (21 séq.)	
	Q. THO	Q. JAW (-)	Q. THO	Q. MAR (=)	Q. THO	Q. RHE (+)	Q. THO	Q. ANG (ang.)	Q. THO	Q. TCH (prof.)
2 tours/séq.	4	7	2	3	2	3	3	1	0	1
3 tours/séq.	6	4	4	3	5	1	9	10	4	2
4 et plus tours/séq.	2	0	4	4	5	6	3	2	5	9

Tableau 9 - Nombre de séquences topicales dans les interactions avec l'élève THO

	BOU-ROM (22)		BOU-MAE (21)		BOU-SIR (36)		BOU-SEA (24)		BOU-TCH (19)	
	Q BOU	Q ROM (-)	Q BOU	Q MAE (=)	Q BOU	Q SIR (+)	Q BOU	Q SEA (ang.)	Q BOU	Q TCH (prof.)
2 tours/séq	5	8	6	12	4	9	2	0	1	1
3 tours/séq	4	2	1	0	5	1	4	5	5	3
4 et plus tours/séq	4	1	1	1	5	12	6	7	3	6

Tableau 10 - Nombre de séquences topicales pour les interactions avec l'élève BOU

Le nombre de tours de parole par séquence thématique est, dans certains cas, très peu élevé. Autrement dit, les participants épuisent rapidement les sujets et passent au suivant sans développer. Ce type de résultat a déjà été décrit, par exemple par Berger (2008) dans le cadre d'une étude sur des apprenants germanophones en Suisse qui suivent un enseignement de français. Elle présente la longueur des interactions orales dans la classe comme assez limitées :

> « Ainsi, d'une part, il est très rare, surtout au secondaire inférieur, de voir un même thème conversationnel développé sur plusieurs tours de parole et de l'autre, les apprenants produisent rarement des tours de parole longs qui seraient composés de plusieurs unités de construction de tour. » (Berger, 2008, p. 49)

Malgré des séquences assez peu développées, on note chez certaines dyades un engagement conversationnel plus grand. Galaczi (2004) rapporte dans une étude sur les candidats à l'examen du *Cambride First Certificate in English*, qui comporte une interaction orale entre pairs, avoir repéré trois types de schémas interactionnels entre les partenaires :

- *collaboratif* : les partenaires font preuve d'un niveau élevé de collaboration et ont un niveau langagier similaire

- *parallèle* : les partenaires ont un niveau langagier similaire mais font preuve d'un faible niveau de collaboration
- *asymétrique* : les partenaires ont un niveau langagier inégal et font preuve d'un faible niveau de collaboration

Ainsi, la variabilité est à l'œuvre et s'entend en termes de collaboration et de compétence langagière. Les paragraphes suivants seront l'occasion de vérifier si ces schémas sont reproduits avec les élèves de collège.

1.3. Compétence linguistique et engagement conversationnel

Les séquences de deux tours sont composées d'une question à laquelle est associée une réponse et celles de trois séquences comprennent également un régulateur, de type « *ok* » ou un hochement de tête. Les séquences de 4 tours ou plus sont celles qui donnent lieu à des relances et des développements thématiques et/ou à des séquences de négociation. On remarque que quand THO et BOU sont en interaction avec des partenaires moins compétents ou de compétence égale, ce sont les séquences courtes qui représentent la structure dominante des échanges. Ces structures binaires ou ternaires sont la reproduction des échanges qui se déroulent dans la classe de langue lorsque le professeur interroge un élève, qui répond et qui reçoit ensuite un commentaire évaluatif (Cicurel, 2011).

A l'inverse, avec les partenaires plus compétents SIR ou RHE, ainsi que l'élève anglophone SEA, et le professeur, ce sont les séquences de 4 tours ou plus qui sont les plus nombreuses. Les échanges sont développés sous forme de relances (l.18), de commentaires (l.25), de comparaisons (l.20), d'explications et de justifications qui sont sollicitées (l.21 & 23) ou fournies spontanément.

Extrait 6.1 - 2013-09-BOU-SIR1

16 *BOU: uh where were you born ?
17 *SIR: I was born in Paris .
18 *BOU: **uh and when ?**
19 *SIR: I was born on january the twenty+eight nineteen ninety+nine .
20 *BOU: **ah like me .**
21 *SIR: **ah you're sure ?**
22 *BOU: yeah .
23 *SIR: **in Paris ?**
24 *BOU: yeah .
25 *SIR: **ah in the same hospital (.) maybe .**
26 *BOU: maybe .

On a tendance à imaginer que la capacité à étoffer le dialogue dépend essentiellement des compétences linguistiques des locuteurs (Berger, 2008). Ainsi les partenaires les plus compétents seraient-ils plus à même de développer les échanges et de s'inscrire dans un schéma où la séquence thématique comporte un nombre de tours de parole plus important. L'élève ANG, qui est anglophone, ne s'inscrit pourtant pas dans ce modèle. La majorité des séquences thématiques abordées pendant la discussion avec THO est composée d'une structure binaire ou ternaire (23 séquences sur 28). Il vient d'arriver en France et la tâche peut être l'occasion pour lui de lier connaissance avec les autres élèves de la classe, dans sa langue maternelle. Or, il ne propose aucune relance et limite ses réponses à la quantité minimale requise pour répondre poliment à la question. Pourtant l'activité langagière que ANG engage dans l'interaction ne peut être considérée comme restreinte par ses compétences linguistiques en la matière. Son faible engagement discursif est donc la trace de son orientation dans la réalisation de la tâche. Le chercheur peut observer qu'il affiche un faible niveau de motivation mais il n'est pas possible de déterminer la cause de cet engagement réduit. L'histoire personnelle de l'élève (son arrivée en France, par exemple), la valeur qu'il accorde à la réalisation de la tâche, la manière dont il se sent, son stress, etc. sont autant de raisons qui façonnent la nature de l'activité déployée (Dörnyei, 2005). Et dans le cas présent, un ou plusieurs de ces éléments influencent son comportement communicatif. Ainsi, on le voit, le niveau de compétence linguistique ne peut être considéré comme la seule variable majeure dans la conduite des interactions. D'autres élèves, de niveau A2 en anglais, sont bien davantage engagés dans la tâche et produisent des échanges beaucoup plus étoffés.

1.4. Engagement conversationnel et développement discursif

La question de la variabilité concerne également les relations entre les interactants, leur engagement conversationnel et le développement discursif qui en découle. En effet, dans une approche socio-interactionnelle, le langage est vu comme une ressource pour l'action dans le cadre de pratiques sociales. Dans cette optique, les schémas interactionnels émergent des relations en cours et sont vus comme largement flexibles et adaptables (Pekarek Doehler, 2013). Autrement dit, les processus interactionnels développés par les participants seront dépendants de la situation et configurés dans l'action. Examinons une séquence avec l'élève BOU, qui porte sur les animaux domestiques, et reproduite avec cinq personnes différentes.

L'élève a réalisé la tâche avec ses partenaires, dans l'ordre suivant BOU-MAE (=), BOU-ROM (-), BOU-SIR (+), BOU-SEA (ang.) et BOU-TCH (prof.)[123].

Extrait 6.2 - 2013-09-BOU-MAE (=)

88 *MAE: have you got pets ?
89 *BOU: uh before I was [//] uh well I have a cat but now no
90 not .
91 *MAE: uh what's your favourite tv series or tv show ?

MAE demande à BOU s'il a un animal domestique (l.88), ce à quoi il répond avec une certaine difficulté qu'il avait un chat mais qu'il ne l'a plus. BOU aurait tout à fait pu choisir de répondre qu'il n'avait pas d'animal domestique or, il prend la peine de marquer un changement de situation, qui laisse supposer qu'il est sans doute arrivé malheur au chat. Dans une conversation entre locuteurs compétents, la politesse aurait sans doute voulu que le co-locuteur montre une certaine empathie et s'intéresse plus avant à la destinée du chat. Or l'élève enchaine immédiatement sur un nouveau sujet, ce qui confère au changement thématique un caractère brutal et donne l'impression d'un manque de texture discursive. Avec le partenaire suivant ROM, BOU fournit le même type de réponse mais, comme avec la précédente interlocutrice, le sous-entendu de sa formulation est ignoré ou non perçu.

Extrait 6.3 - 2013-09-BOU-ROM (-)

40 *ROM: have got a pet ?
41 *BOU: uh not now uh before I [/] I uh I [/] I [/] I have a [/] a cat
42 .
43 *ROM: uh where were you born ?

Avec les 3ème et 4ème partenaires, qui sont plus compétents, BOU, sans doute dépité, abandonne ses explications et s'en tient au fait qu'il n'a pas d'animal domestique.

Extrait 6.4 - BOU-SIR2-2013-10-03 (SIR +)

33 *SIR: have you got any pet ?
34 *BOU: uh no .
35 %com: BOU fait non de la tête
36 *SIR: no .

[123] Les niveaux et/ou statut des partenaires sont indiqués entre parenthèses.

Extrait 6.5 - 2013-09-BOU-SEA-Bis (SEA, élève anglophone)

156 *SEA: uh do you have a pet ?
157 *BOU: uh no .
158 *SEA: me too I don't have pets too .
159 *SEA: ok .

Mais lors de sa 5ème interaction, il échange avec le professeur et celle-ci fait une reprise écho avec une intonation montante (l.85) de sa réponse négative (l.84). BOU se lance alors à nouveau dans son explication et nous apprenons qu'il avait bien un chat dans le passé (l.86) mais que celui-ci est mort (l.89). Est-ce la reprise (l.85) qu'il perçoit comme une vérification et donc comme une ouverture pour changer sa réponse, qui a déclenché le mouvement explicatif ? L'interaction menée avec ce locuteur donne lieu à une intervention simple mais placée de telle sorte que BOU peut déployer sa compétence et fournir l'explication qu'il n'avait pu exprimer auparavant. Ce n'est pas la compétence linguistique de l'enseignante qui est ici en jeu mais davantage sa compétence interactionnelle, qui laisse une ouverture pour un développement thématique.

Extrait 6.6 - 2013-09-BOU-TCH-Bis (prof.)

81 *TCH: and pets ?
82 *TCH: have you got any pet ?
83 *TCH: any pets ?
84 *BOU: uh no .
85 *TCH: no ?
86 *BOU: ben@s before I [/] (.) I< (.) have> [/] I have a cat .
87 *TCH: 0 .
88 %com: hoche la tête
89 *BOU: but he's die.
90 *TCH: he died yeah .
91 *BOU: uh but now I don't have any pet .
92 *TCH: ok .

Ces cinq extraits permettent de démontrer que la compétence d'interaction orale et, plus particulièrement la capacité de développement thématique, est fortement située et soumise aux contingences des mouvements discursifs. Ceux-ci sont formatés notamment par l'orientation que prennent les participants dans la réalisation de la tâche. Ce n'est qu'après deux tentatives infructueuses d'introduire la triste histoire de son chat que BOU se cantonne à des réponses purement factuelles. Et après ces deux autres interactions où le topic n'est pas développé, c'est une simple intervention, un détail pourrait-on dire, lors du cinquième échange qui lui donne l'occasion de développer son propos. L'annonce de la mort du chat (l.89) déclenche une rétroaction corrective sur le verbe (l.90) et il conclut alors le topic (l.91).

Outre les décisions d'actions (développer un sujet ou au contraire se contenter de fournir l'information minimum) qui sont fortement dépendantes des contingences de l'interaction, la répétition de l'activité avec plusieurs partenaires a également eu un impact sur la production dialogale. Tous les élèves ont admis avoir développé une plus grande confiance en eux et une meilleure maitrise de leur discours à la fin du speed-meeting. Alors qu'ils imaginaient initialement que la répétition du même type d'interaction serait fastidieuse et ennuyeuse, ils ont réalisé qu'ils prenaient du plaisir à maitriser chaque fois un peu mieux leur discours et à s'adapter aux imprévus.

1.5. La cohésion inter-séquentielle

1.5.1 L'absence de cohésion

Pour qu'il y ait discussion, dialogue ou conversation, il est nécessaire que les partenaires soient en capacité d'élaborer un certain niveau de texture discursive (Halliday & Hasan, 1976). Dans une conversation naturelle en L1, la progression thématique est généralement accomplie *par glissement* (Berger, 2008). C'est ce que Schegloff & Sacks (1973) appellent le « stepwise movement » qui consiste, pour un locuteur, à réexploiter les ressources informationnelles et/ou formelles du tour précédent pour élaborer son propre discours et faire évoluer le topic.

Nous avons vu, avec les exemples dans le paragraphe précédent, qu'à ce niveau de compétence, certaines interactions sont marquées par une absence de cohésion textuelle. Des séquences topicales courtes s'enchainent, sans lien apparent, de manière totalement mécanique. L'extrait ci-dessous montre quatre séquences topicales de 2 tours chacune, qui s'enchainent en suivant un schéma discursif identique.

Extrait 6.7 - 2013-09-BOU-MAE

86	*MAE:	have you got a brother ?
87	*BOU:	yes I have got one big brother and one uh big sister .
88	*MAE:	have you got pets ?
89	*BOU:	uh before I was [//] uh well I have a cat but now no
90		not .
91	*MAE:	uh what's your favourite tv series or tv show ?
92	*BOU:	<I like> [/] uh I like a lot of uh tv serie like uh Dexter,
93		the Simpsons, uh how I met your mother and +...
94	*MAE:	uh <are you> [//] uh uh have you got a best friend ?
95	*BOU:	no but uh <I got> [//] I've got a lot of friends not best friend .

L'élève MAE pose des questions, qui sont immédiatement déclenchées après la réponse à la question précédente. Les seuls marqueurs de changement topical identifiables sont les pauses sonores avant les deux dernières questions (l.91 & l.94). Gardner (2007), qui a étudié les faux-départ chez les apprenants, indique que ceux-ci ont effectivement tendance à positionner en début de tour des éléments paraverbaux ou non-verbaux pour rendre reconnaissable leur entrée dans le tour. C'est bien ce que fait MAE, même si la compétition pour garder la parole reste très limitée dans cet échange. Hormis cela, les séquences thématiques sont simplement juxtaposées, ce qui peut être considéré comme un premier niveau de construction de la compétence d'interaction orale mais également comme un positionnement interactif peu engagé.

1.5.2 Les formes de cohésion

La cohésion entre les séquences est davantage marquée chez les locuteurs les plus avancés. Le professeur et les élèves anglophones ont recours à des procédés discursifs pour marquer la cohésion du discours. Ils commencent la plupart des séquences thématiques par « *and* ». Cette conjonction construit le dialogue en marquant l'ajout d'information qui est nécessaire à la réalisation de la tâche. Chez les apprenants francophones, seul un élève marque cette forme de cohésion dans la construction du dialogue. Il s'agit de THO qui initie certaines séquences thématiques par « *and* » (l.23).

Extrait 6.8 - 2013-09-THO-JAW-Bis

21 *THO: uh where are you from ?
22 *JAW: uh I live in Mx .
23 *THO: **and** uh what's your origin ? ç
24 *JAW: uh I'm [/] uh I'm [/] I'm Maro(ccan) [///] Marocco [///] Maroccan
25 [///] Marocco .

Il utilise également le connecteur « *so* » (l.36), sans doute pour créer une forme de logique discursive. Le connecteur fonctionne comme un embrayeur du discours et participe à la cohésion du dialogue.

Extrait 6.9 - 2013-09-THO-JAW-Bis

31 *THO: do you have any pets ?
32 *JAW: pets ?
33 *THO: pets .
34 *JAW: uh no I haven't got pets .
35 *THO: ok .
36 *THO: **so** uh what's your favourite sports or video game ? ç

La cohésion inter-séquentielle témoigne ici d'une timide diversité dans l'utilisation des compétences d'interaction orale, usage qui varie selon les locuteurs et la manière dont ils envisagent la co-construction d'un discours commun. Cependant, les changements thématiques restent relativement abrupts. Cela qui est sans doute également dû à la conception de la tâche qui suggère un certain nombre de sujets à aborder.

1.6. La cohésion intra-séquentielle

1.6.1 Cohésion et cohérence

Les séquences de 4 tours de parole ou plus se caractérisent par des développements conversationnels plus complexes dont la cohésion et la cohérence sont marquées syntaxiquement et sémantiquement. Au cœur des séquences thématiques, les locuteurs marquent leur engagement et la cohésion discursive par plusieurs procédés. Ceux-ci sont utilisés de façon irrégulière mais leur usage, même épisodique, montre un certain niveau de compétence d'interaction orale. Quatre fonctions principales émergent :

- **Faire un commentaire**

Extrait 6.10 - BOU-SIR2-2013-10-03

68 *SIR: what did you do in your last holidays ?
69 *BOU: I go two weeks in London and I go one weeks in [/] in
70 Bruxelles .
71 *SIR: **yeah that's great .**
72 *BOU: yeah .

En proposant un commentaire appréciatif, SIR manifeste son intérêt et son engagement. L'effet cohésif est marqué d'une part par le régulateur « yeah » qui signale l'attention et par l'utilisation du pronom déictique « that » qui montre bien que l'énonciateur reprend à son compte le contenu phrastique de son interlocuteur pour le commenter.

- **Faire une comparaison**

Extrait 6.11 - 2013-09-THO-RHE-Bis

148 *RHE: uh (.) do you have uh any favourite tv series or tv show ?
149 *THO: I don't have any favourite tv series and tv show (.) .
150 *THO: no because **I don't watch tv** .
151 *RHE: (.) ah me too (.) .
152 *RHE: I don't have Tv in my house .
153 *THO: I have tv .

154 *RHE: **I don't have Tv** .
155 *THO: hard, too hard .
156 *RHE: **I have a computer** .
157 %gpx: pointe du doigt
158 *THO: **it's better** .

En comparant leurs expériences, les élèves s'engagent mutuellement dans l'interaction en s'impliquant personnellement. Le fait de ramener à soi (« *me too* » l.151) permet de resserrer les liens entre les partenaires, qui partagent ainsi une expérience commune. L'échange entre les lignes 152 à 154 et le parallélisme des structures (*I have + nom/I don't have + nom*) marque encore davantage la cohésion en créant une trame syntaxique serrée. L'effet est encore renforcé lorsque RHE engage une progression thématique et ajoute l.156 « *I have a computer* ». Ce tissage de la conversation est relativement simple mais montre que les élèves sont capables d'élaborer un texte commun qui soit à la fois cohésif et cohérent.

- **demander/donner une/des information(s) supplémentaire(s)**
- **demander/donner une justification**

Veneziano considère que « fournir une explication ou une justification (…) sont, dans notre culture, des savoir-faire linguistiques essentiels aux rôles de locuteurs/interlocuteurs compétents de la langue » (2008, p. 151). Plusieurs occurrences montrent que ces demandes permettent de développer les échanges.

Extrait 6.12 - 2013-09-THO-MAR-Bis
113 *MAR: have you got a pets ?
114 *THO: no .
115 *MAR: **would you like to have a pets ?**
116 *THO: yeah .
117 *MAR: **what [/] what ?**
118 *THO: +< a little bit x .
119 *MAR: **a dog a cat a fish ?**
120 *THO: not a dog because I don't like the dogs it 's x .
121 *MAR: **+< why ?**
122 *THO: (.) because uh I don't like <to be> [/] to be stand ups in the night
123 because he just uh crying .

Cet extrait montre deux fonctions, l'explication et la justification. A la l.115, MAR ne se contente de la réponse négative de son partenaire et s'enquiert de ses désirs. La direction prise par THO (l.116) ne semble pas lui convenir alors MAR relance sa question (l.117) et propose un étayage (l.119) afin de soutenir son partenaire. Le discours se place ici dans la *zone*

proximale de développement (Vygotsky, 1978) de THO qui commence à spontanément justifier sa réponse (l.120) puis lorsqu'il est sollicité, il la développe (l.122-123). Donato se réfère à Wertsch (1979) pour qui « *scaffolded performance is a dialogically constituted interpsychological mechanism that promotes the novice's internalisation of knowledge co-constructed in shared activity* » (1991 : 41). Donato fait ici référence à des interactions entre natif et non-natif, mais nombreux sont les exemples dans le corpus qui témoignent de pratiques similaires d'étayage entre les pairs. On note par ailleurs que la sollicitation génère un conflit sociocognitif chez THO, révélé par l'auto-régulation de son propre discours : il répète « to be » car il est en train de chercher comment dire « être réveillé ». Ce verbe n'appartient pas à son répertoire actif (sans doute par manque de pratique) et il propose une approximation « stands up » pour « woken up ».

Il apparaît que ces deux types de développement conversationnel font émerger des conflits sociocognitifs qui sont autant de *séquences potentiellement acquisitionnelles* (J. F. De Pietro, Matthey, & Py, 1994). Les sollicitations produites dans l'interaction mettent à jour des difficultés qui sont parfois résolues. Le co-locuteur est interpellé et forcé de repenser son discours pour s'engager dans une direction qu'il n'avait pas nécessairement envisagée. Il est ainsi obligé de mobiliser ses savoirs et savoir-faire pour les adapter à la situation.

1.6.2 Le maintien de l'intercompréhension

Afin de maintenir l'intercompréhension, les partenaires sont également amenés à s'engager dans des séquences latérales de négociation du sens. Avoir la capacité de dépasser les problèmes d'intercompréhension relève de la compétence d'interaction orale. Cette capacité comporte plusieurs dimensions. Il s'agit pour l'apprenant de gérer les contingences propres à l'interaction orale, qui sont situées et locales. Cela passe par le repérage de la source du problème, le traitement du trouble, et le rétablissement de l'alignement entre les partenaires, chacun des détails de l'une des étapes étant susceptible de modifier la suivante.

Les deux extraits suivants montrent des séquences parenthétiques, déclenchées par une même question de l'élève BOU, interrogation qui génère des réactions et un traitement différents. Alors que dans le premier cas, c'est une reformulation de la réponse de co-locuteur qui permettra de rétablir l'accord des deux participants sur leur intercompréhension, dans le second, l'absence d'entente sur la source du problème ne permettra pas de résoudre ce dernier.

Extrait 6.13 - 2013-09-BOU-ROM

151 *BOU: (.) uh wh(at) [///] do [/] do you (h)ate something or not ?
152 *ROM: 0 .
153 %com: fait non de la tête et sourit
154 *BOU: you like everything ?
155 *ROM: yes .
156 *BOU: it's good (.) .

BOU pose une question (l.151) et ne prononce pas le phonème initial /h/ du verbe « hate »[124]. La réaction de ROM (l.152-153) ne permet pas de dire s'il a bien interprété la question et y répond par la négative ou bien s'il fait part de son incompréhension, de manière non verbale. BOU reformule ce qu'il a compris comme une réponse négative à sa question (l.154), interprétation qui est ratifiée par ROM (l.155). La reformulation a permis d'identifier ce qui était potentiellement la source d'un trouble et donne ainsi lieu à ratification. Après un commentaire appréciatif de BOU qui souligne que l'intercompréhension est rétablie, la conversation peut se poursuivre sur le même topic, plus longuement développé ensuite par les participants. Avec la partenaire suivante, plus compétente, la même question initiale déclenche un autre type de séquence de négociation et surtout une gestion différente du problème.

Extrait 6.14 - 2013-09-BOU-SIR1

80 *BOU: uh do you (h)ate something ?
81 *SIR: surfing ?
82 *BOU: uh non@s .
83 *BOU: do you (h)ate something ?
84 *SIR: surf +...
85 *BOU: do you (h)ate something ?
86 *SIR: ah uh yes .
87 *SIR: uh my favourite uh <thing to see> [//] uh thing to eat is pizza .
88 *BOU: 0 .
89 %com: sourit à la caméra
90 *SIR: and uh pasta and uh I love Mac Donald's .
91 *BOU: uh (.) .

La question posée par BOU (l.80) soulève un problème qui est signalé par SIR (l.81). Le signalement est implicite et marqué par une reprise partielle de la question qui identifie l'item à la source du trouble. SIR interprète le pronom « something » comme « surfing » (l.81

[124] L'interprétation de ce que dit l'élève BOU dans les deux extraits est basée sur la fiche de *prompts* qui a été fournie aux participants et sur laquelle sont inscrit les mots : « likes/dislikes ». Il n'est en revanche pas fait référence à l'action de manger ni à la nourriture.

& l.84). A deux reprises, le problème est traité par une simple répétition de la question qui permet à SIR, la seconde fois, de saisir qu'il s'agit du pronom « something ». Mais la prononciation malheureuse du verbe va à nouveau l'orienter vers une interprétation différente de l'intention communicative de BOU. SIR interprète « *(h)ate* » comme le prétérite du verbe « manger » et s'engage dans une énumération de ses plats préférés, laissant BOU sans voix. Alors que dans l'extrait précédant, l'élève BOU, grâce à une reformulation qui identifiait la source du trouble, avait pu restaurer l'intercompréhension, dans ce dernier cas, la simple répétition de l'item problématique n'a pas permis le rétablissement de l'intercompréhension.

A partir de ces extraits, il est possible de suggérer que la compétence d'interaction orale de BOU est en cours de construction. La même source peut générer des problèmes d'intercompréhension différents, qui seront dans un cas résolus et dans l'autre, resteront à traiter. Autrement dit, la compétence partielle de BOU lui permet de s'adapter à une situation problématique simple mais pas encore de traiter un cas plus complexe.

L'ensemble des interactions observées nous amène à revenir sur le modèle de collaboration proposé par Galaczi (2004) (cf. § 1-1) qui avait relevé trois schémas interactionnels dans le travail en binôme : *collaboratif, parallèle* et *asymétrique*. Or il s'avère que si une majorité de dyades se place dans le format *asymétrique* (niveau différent, faible collaboration), il est nécessaire de créer une quatrième catégorie pour les partenaires dont le niveau langagier est différent mais qui collabore efficacement. C'est notamment le cas de THO-TCH, BOU-SIR, BOU-SEA et BOU-TCH. On notera que l'efficacité de la collaboration ne relève pas nécessairement de la pure motivation des deux partenaires mais c'est parfois l'engagement important de l'un d'entre eux qui entraine l'autre. On voit notamment que les interactions avec le professeur pour les deux élèves-repère se placent dans ce schéma, que nous désignerons comme étant coopératif. Le choix du terme repose sur le fait que les compétences étant inégales, on considère que les partenaires ne travaillent pas avec les mêmes outils, mais qu'en revanche ils agissent pour atteindre un but commun[125].

C'est donc grâce au repérage de ces compétences, certes partielles, mais qui sont ici envisagées comme des processus ajustés et dynamiques, qu'un plan de formation a été élaboré afin de développer les savoir-faire des apprenants.

[125] Voir § 4-2 ci-dessous pour une définition des termes collaborer et coopérer.

II/ Les stratégies de communication au service du développement de la compétence d'interaction

2.1. Élaboration d'un programme de formation

L'élaboration du programme de formation s'est appuyée d'une part sur des propositions issues de la recherche mais également sur des besoins et des indicateurs prélevés dans les classes. Les recherches expérimentales menées en phase 1 et lors du pré-test de la phase 2 ont constitué des observations diagnostiques sur lesquelles il a été possible de s'appuyer. Ce sont les éléments les plus saillants qui ont déterminé les leviers nécessaires pour engager une modification des pratiques, et donc soutenir un potentiel apprentissage. Holec rappelle que « *traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage* » (1991 : 7). Je préfère dire que le rôle de l'enseignant est de mettre en place non l'apprentissage mais les conditions qui favorisent l'apprentissage. Autrement dit, l'approche pédagogique doit permettre à l'élève de disposer de tous les moyens qui favoriseront la prise en charge de son apprentissage. Il ajoute « *qu'il s'agit donc, d'une certaine manière, de se donner la formation que reçoit, en principe, un enseignant «traditionnel», simplifiée, toutefois, du fait que l'on n'a pas à construire et à gérer des programmes adaptés à des apprenants différents qui les réalisent en groupe* » (Holec, 1991, p. 4).

J'ai donc entrepris de mettre en place un programme de formation pour développer les compétences discursives et interactionnelles des élèves. La démarche se rapproche du modèle didactique proposé par Bronckart et Dolz (2002). Celui-ci doit permettre de proposer une formation spécifique en langue, qui prend appui sur la notion de genres : « la *finalité générale* de l'enseignement des langues vise à la *maitrise des genres*, en tant qu'instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale/communicative, et les apprentissages ayant trait à la syntaxe ou au lexique s'inscrivent en *appui technique* à cette finalité globale » (Ibid. 2002, p. 37).

Ce modèle délimite *a priori* trois catégories d'objectifs d'enseignements qui ont trait (1) à *l'action langagière* pour un genre donné, (2) au choix et la gestion des *types de discours* et, (3) à la maitrise des *mécanismes linguistiques* qui assurent la cohérence et la cohésion du texte. Ce modèle ne prend pas explicitement en compte les dimensions sociolinguistique et pragmatique, cependant, la démarche s'avère opérationnelle et correspond à ce qui a été entrepris dans les classes. Le dispositif se décompose en trois phases :

- Identifier les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités pragmalinguistiques. Cette étape, qui correspond à une évaluation diagnostique, a été réalisée lors du pré-test effectué en début d'année (cf. § I).
- Sélectionner les leviers qui pourraient agir sur le développement de la compétence d'interaction orale. Le choix a été fait de rechercher ce que les élèves étaient occasionnellement capables de mettre en œuvre pour assurer la cohérence et la cohésion du discours, développer les séquences thématiques et résoudre les problèmes de communication. Ces micro-actions ont été analysées avec les apprenants pour en faire l'objet d'une démarche d'enseignement/apprentissage.
- Élaborer un programme d'entrainement lors de tâches d'interactions orales pendant lesquelles l'accent est mis sur une ou plusieurs capacités à développer.

L'étape ultime d'évaluation du dispositif a été le post-test réalisé en fin d'année. Il a permis d'observer et d'analyser les changements opérés dans la gestion des interactions orales par les pairs.

2.2. Le plan de formation

Pour mettre en place ce programme de formation, j'ai d'abord formé l'enseignante des deux classes[126] afin qu'elle puisse, à son tour, prendre en charge la formation des élèves. Ce plan de formation a d'abord été élaboré pendant la phase 2 de la recherche puis a été reproduit lors de la phase 3. Enfin une version finale a été proposée, suite à la phase 3, à cinq professeurs[127] dans des collèges de la France entière, qui n'ont pas été formés spécifiquement et qui se sont simplement appuyés sur les outils produits. Ceux-ci sont fournis en annexe et présentent les tâches et scripts des vidéos proposées ainsi que les démarches à mettre en œuvre.

La formation aux stratégies de communication s'est effectuée en deux temps. En début d'année, une **formation initiale** a été proposée sur deux heures de cours puis tout au long de l'année, une **formation continue** a été mise en place.

2.2.1 La formation initiale

A l'issue du pré-test et à partir des interactions réalisées et filmées dans les deux classes, dix extraits ont été sélectionnés pour être présentés aux élèves. Les 5 premiers extraits comportent chacun la mise en œuvre d'une ou plusieurs stratégies qui permettent aux

[126] La formation s'est déroulée dans un premier temps lors d'un stage de formation continue puis individuellement, lors de l'élaboration conjointe des séquences pédagogiques.
[127] Un bref compte-rendu de leurs journaux de bord sera présenté en conclusion.

participants de développer la communication et de résoudre les problèmes. Ces 5 vidéos ont été visionnées en classe et l'attention des élèves a été orientée pour observer, identifier et expliquer les stratégies de réussite mises en œuvre par les participants dans les interactions. Puis 5 autres extraits ont été sélectionnés, dans lesquels les apprenants mettaient en place des stratégies de réduction ou d'abandon, notamment lorsqu'ils faisaient face à un problème de communication. Comme pour les 5 premiers extraits, ceux-ci ont été projetés et analysés avec les élèves. L'enseignante les a sollicités pour qu'ils proposent des stratégies qui auraient permis de résoudre la difficulté rencontrée. La démarche a été d'abord déductive puis inductive.

A l'issue du travail de repérage et d'analyse effectué sur les vidéos, une grille qui reprend les problèmes de communication étudiés, a été distribuée aux élèves afin d'être complétée. Cette grille comporte 3 colonnes qui reprennent :

- la nature du problème de communication,
- les stratégies qui permettent de résoudre le problème,
- les ressources linguistiques qui peuvent être utilisées. Cette dernière colonne a été complétée tout au long de l'année au fur et à mesure que les ressources étaient vues en classe.

Outre les colonnes, la fiche est divisée en deux parties distinctes : une partie qui concerne l'élève lorsqu'il est en position de co-locuteur et l'autre lorsqu'il est en position de locuteur. On notera que pour la seconde colonne, le choix a été fait d'utiliser une terminologie spécialisée afin de faire prendre conscience aux élèves qu'ils engageaient et s'appropriaient une réflexion élaborée et non de simples « recettes ». Cette terminologie a été parfaitement intégrée comme le montre son utilisation par les apprenants lors des commentaires qu'ils ont faits sur leurs activités.

En voici un extrait (cf. annexe pour un exemple de grille complétée)

Partie 1

	Nature du problème	**Stratégies d'entraide**	**Ressources**
Mon camarade …	- ne comprend pas ce que j'ai dit / a compris de travers	- Reformulation / Etayage - Vérification de la compréhension	Do you understand? Do you see what I mean? I mean …
	- fait des réponses vraiment courtes ou incomplètes	- Demande d'explication, de justification - Commentaire	Why? Really … What, When, Where, Who with … ?

Partie 2

	Nature du problème	Stratégies d'entraide	Ressources
Je…	- ne sais pas quoi dire	- Gain de temps : gap-fillers - Demande d'aide	What can I say? Can you help me? Have you got any ideas?
	- ne sais pas comment dire ce que je veux exprimer	- Demande d'aide - Approximation - Paraphrase - Glose - Mime	Can you help me? What's the English for? How do you say? It is something that, it is the person who, it is the place where. Approximation : *food* for *dish* Paraphrase : *the sea*: a large area of water where there are fish. Glose : *a little sofa* for *an armchair*

Cette fiche a été complétée en classe à partir des observations réalisées et a été conservée par les élèves, pour référence ultérieure. Lors des tâches qui impliquaient des interactions orales, les apprenants étaient invités à reprendre cette fiche, à la revoir pour mettre en œuvre les diverses stratégies et à compléter la dernière colonne avec des exemples.

On notera que la suite de la recherche-action a nécessité l'élaboration d'une nouvelle ressource pour la formation initiale. En effet, je m'étais engagée auprès des élèves à ne pas montrer les vidéos à leurs camarades dans le collège (l'autorisation est donnée pour la recherche et la formation des enseignants). Pour la phase 3 (qui sera développée dans les chapitres 7 & 8), la formation initiale a été proposée sous forme de saynètes jouées par les élèves, à partir des scripts du pré-test de phase 2. Malheureusement, les enseignants ont rapporté que les prestations ne permettaient pas de saisir les enjeux de la communication, car les élèves qui jouaient les saynètes n'étaient ni convaincus, ni convaincants. Ainsi pour la dernière année test, un ensemble de vidéos a été produit grâce à de jeunes acteurs qui ont joué les rôles et reproduit les saynètes initiales.

2.2.2 La formation continue

A l'issue de cette formation initiale, des entrainements réguliers à l'interaction orale ont été proposés tout au long de l'année au cours des séquences d'enseignement. Des tâches à réaliser entre pairs ont été élaborées en collaboration avec l'enseignante afin de donner l'occasion aux élèves de pratiquer régulièrement des échanges à l'oral. Certains entrainements incluaient une dimension méthodologique pour faire prendre conscience aux élèves de

certaines stratégies et les mettre en pratique. En moyenne, les interactions orales étaient pratiquées 3 à 4 fois par mois, soit presque une fois par semaine.

La formation inclut des approches et des tâches très variées pour répondre aux besoins du plus grand nombre. En effet, compte-tenu de l'hétérogénéité des profils dans les classes, certains élèves peuvent ne pas apprécier certains types de tâches et au contraire en préférer d'autres. Elles ne seront pas toutes détaillées ici mais quelques-unes sont présentées ci-dessous[128]. L'accent est mis sur des dimensions précises de l'interaction : le langage corporel, l'explication lexicale, l'exemplification, la gestion des difficultés d'expression avec le vouloir-dire empêché.

a) La dimension mimo-gestuelle de la communication

Il s'agit de jouer une saynète sans parler, uniquement en utilisant des gestes. Pour donner un enjeu aux acteurs qui jouent la scène, on demande à d'autres élèves de la classe de faire un doublage audio. Cette activité permet de montrer aux apprenants qu'il est possible de soutenir son propre discours à l'aide de gestes. Par ailleurs, cela leur donne l'occasion de se mettre en mouvement dans la classe, ce qui est chose rare. On pense notamment ici à la méthode développée par J. Asher (1997) aux Etats-Unis, connue sous le nom de *Total Physical Response* (TPR). Il soutient notamment que la mémorisation à long terme est renforcée lorsque le corps est mis en mouvement dans l'apprentissage des langues. Par ailleurs, le caractère ludique de l'activité permet de détendre l'atmosphère et de développer des émotions positives chez les élèves.

b) L'explication lexicale

Dans le cadre de la préparation d'un jeu de rôle, du vocabulaire est donné à apprendre aux élèves. Mais plutôt que de donner une simple liste, celle-ci est assortie de définitions qu'il faut rapprocher du lexique étudié. Les définitions sont contextualisées et conçues de telle sorte que les élèves puissent retrouver la signification des mots qui sont également présentés en contexte. Dans un premier temps, la liste est divisée en deux afin que les élèves ne travaillent que la moitié du vocabulaire et soient amenés à solliciter leurs partenaires pour se faire expliquer les expressions.

Par exemple, dans le cadre d'un jeu de rôle pour trouver un « petit boulot » (« odd jobs »), les items suivants ont été proposés.

---

[128] L'ensemble du dossier de formation (initiale et continue) est présenté en annexe.

vocabulaire	Vocabulaire en contexte	Définition à relier
mow the lawn	Bob is in the garden, he is mowing the lawn which was really too high	You cut the grass when it is too high
rake the leaves	The leaves from the trees around my house have been raked into a pile	In autumn you have to do this to tidy up your garden

c) L'exemplification

Pour préparer des interactions, on demande aux apprenants de réfléchir à des exemples qui serviront à clarifier ce qu'ils veulent dire. Pour une tâche dans laquelle les élèves doivent jouer un jeu de rôle pour un entretien d'embauche, ils définissent un terme (à l'aide de définitions comme ci-dessus) puis trouvent des exemples.

vocabulaire	Définition	Exemple
Enthusiastic	I am always happy about everything and I am very interested in everything	For example when my parents ask me to set the table, it is fine with me, I don't complain, I enjoy helping.
Reliable	Someone who can be trusted to do something well	For example my parents know they can ask me to babysit my little brother

d) Le vouloir-dire empêché

Lorsque les apprenants échangent en L2 pour réaliser une tâche, ils sont souvent confrontés au vouloir dire mais sans pouvoir dire !

L'idée est dans un premier temps de faire découvrir ce *vouloir-dire empêché*. Il peut se situer à deux niveaux :

- le mot : on ne connaît pas un mot de vocabulaire. Il faut pouvoir l'expliquer, trouver des stratégies pour s'exprimer : comparaisons, paraphrase, glose. On peut imaginer de faire de jeux, de type *Time's up*.
- l'expression idiomatique : ne pas connaître une expression idiomatique bloque la spontanéité.

Si l'on part des besoins des apprenants, la motivation pour apprendre sera plus grande. La démarche est la suivante :

- On prévient les élèves avant l'interaction orale que l'on va s'intéresser au *vouloir-dire empêché*. On leur demande de retenir les expressions ou le vocabulaire qui leur ont manqué pendant les échanges.

- Après l'interaction orale (mais seulement après, pas pendant pour ne pas favoriser la tendance à la traduction littérale), ils notent ce vocabulaire ou ces expressions. Il est possible de partager avec des pairs ou avec la classe pour créer un corpus de mots ou d'expressions qui répondraient à leurs besoins. Comme cela a été dit au chapitre 2 (cf. §1.4.2), certaines expressions peuvent être nécessaires pour donner un caractère plus authentique au discours. Voici quelques formes de *vouloir-dire empêché* notées par les participants : *genre, mdr, lol, sérieux ?!, moi aussi, c'était trop bien/trop nul, tu vois ce que je veux dire, ça a l'air super bien, ça ressemble à ..., je ne suis pas d'accord*, etc. On le voit, ce sont des expressions idiomatiques en français et leur équivalent en anglais manque.

L'un des fils rouges du projet pédagogique a donc été d'entraîner les élèves à mettre en place des stratégies pour éviter le recours au français en situation d'interaction. Celles-ci ont porté sur la production, sur l'intercompréhension ainsi que sur la nécessité de développer les séquences thématiques. Outre ces éléments, une liste de « gap-fillers » a également été constituée au cours de l'année afin de donner les moyens aux élèves d'éviter de recourir trop systématiquement aux pauses sonores « uh ».

III/ Quelques résultats de la formation

Le post-test s'est déroulé sept mois après le pré-test. Compte-tenu des vacances scolaires et de divers évènements au cours de l'année, ce sont 14 séances pendant lesquelles l'accent a été mis en priorité sur l'interaction orale. Des tâches ponctuelles ont également pu être proposées au cours d'autres séances. Alors que le projet prévoyait de comparer les interactions orales des deux élèves-repère de manière longitudinale, il s'est avéré que seules certaines interactions ont pu être prises en compte. En effet, un des élèves a été exclu du collège en cours d'année, une autre a refusé d'être à nouveau filmé et enfin, un dernier était absent lors de la réalisation du speed-meeting. Les élèves-repère ont interagi avec des partenaires remplaçants mais, pour des raisons de rigueur scientifique, il n'est pas possible de faire des comparaisons pour ces binômes. Par ailleurs, il n'a pas été possible de mobiliser l'enseignante pour participer à nouveau à cette tâche, car l'assistante d'anglais ayant terminé sa mission, c'est la classe entière qu'il a fallu gérer. Ainsi, seules les dyades présentes au pré et post-tests ont-elles été prises en compte. Il s'agit de BOU-SIR (+) et BOU-ROM (-) ainsi que THO-REA (+), THO-MAR (=), THO-ANG (ang.). Pour ces raisons, seul un court compte-rendu des observations sera fait ici. Les deux chapitres suivants (chap. 7 & 8)

rendront compte d'analyses détaillées à partir du corpus de phase 3 qui porte sur 24 dyades, filmées à la fois en début et en fin d'année.

Les résultats montrent une amélioration conséquente des compétences d'interaction orale. D'une part les séquences thématiques sont très largement développées : les élèves demandent davantage d'informations, d'explications et de justifications, font des comparaisons ou des commentaires. D'autre part, les plus avancés s'attachent à systématiquement négocier le sens lors de problèmes de compréhension mais aussi de production et ne recourent quasiment plus aux stratégies d'abandon ou d'alternance codique. L'attitude des élèves les uns vis-à-vis des autres a pareillement évolué : le positionnement face à face a été préféré au côte-à-côte et le nombre de contacts visuels[129] ainsi que de gestes co-verbaux a largement augmenté. Alors que lors du pré-test, les mains de BOU (le garçon) étaient gardées constamment sous la table, lors du post-test, il les utilise pour s'exprimer.

BOU-SIR pré-test

SIR-BOU post-test

Image 6 - Regard et positionnement des mains de BOU

Dans l'interaction BOU-SIR (+), le nombre de séquences thématiques étaient de 36 lors du pré-test, il n'y en a plus que 5 lors du post-test. Durant les 3 minutes où SIR a interrogé BOU, seul un thème a été abordé, celui du stage d'observation en entreprise. Dans l'interaction THO-RHE (+), on passe de 22 séquences thématiques à seulement 12 séquences lors du post-test, sur la même durée.

[129] Les interactions entre BOU & SIR ont été également codées sous ELAN et une analyse des contacts visuels a été entreprise. Lors des 3 minutes du pré-test pendant lesquelles BOU mène la discussion, son regard se porte, en pourcentage de temps, à 20% sur sa co-locutrice, 12% sur le support et est en rupture de contact à 66,5%. Lors du post-test, les temps de contact visuel sont de 59,5% sur sa co-locutrice, 5% sur le support et 35,5% en rupture. Le contact inter-participant est donc largement augmenté. Ces analyses n'ont pas pu être dupliquées pour tous les participants pour la présente étude mais pourront l'être ultérieurement.

Autrement dit, les thèmes ont été largement plus développés et c'est à un véritable tissage du dialogue que les partenaires se sont attelés. Le sens précis s'est construit pas à pas, de manière extrêmement détaillée.

Cependant, ces résultats sont à nuancer en fonction des partenaires rencontrés. Il faut considérer le fait que les deux élèves-repères ont été filmés régulièrement pendant l'année scolaire. Cela a certainement participé au soutien de leur motivation et les a conduits à maintenir leurs efforts pour l'apprentissage. Par ailleurs, si les progrès des apprenants les plus avancés sont manifestes, ils ne le sont pas autant pour les élèves moins motivés et moins performants. L'interaction entre BOU et ROM (ROM est un élève moins avancé) montre une dynamique tout à fait intéressante : ROM ne s'est pas du tout investi en anglais pendant l'année scolaire et son niveau est plutôt A1. Mais BOU, qui lui, a beaucoup progressé, fait preuve de grandes qualités interactionnelles. Chacune des questions posées est reformulée et ses réponses sont explicitées. Il vérifie systématiquement qu'il a bien été compris. ROM a de grandes difficultés pour saisir ce qui est dit, ce qui conduit BOU à expliquer, à reformuler et finalement, à adopter un positionnement « d'expert » dans la relation avec son partenaire.

Quant au participant anglophone ANG, il a également développé sa compétence « d'expert » pour soutenir l'apprentissage des francophones. Il est plus coopératif, notamment lors des problèmes d'intercompréhension. En raison du fort accent français de THO, il est en effet régulièrement obligé de faire répéter les questions qui lui sont posées, ce qu'il fait très poliment et avec bienveillance. Des enjeux culturels amènent également les partenaires à développer leurs échanges, comme par exemple lorsque THO doit expliquer à ANG ce qu'est une « classe européenne[130] ».

D'une manière générale, les élèves sont davantage engagés dans l'interaction, ils développent à la fois de plus longues séquences communicationnelles et n'hésitent pas à s'engager dans la négociation du sens. Pour conclure sur cette expérimentation, il faut noter que lors du pré-test, une majorité de dyades présentait un schéma d'interaction de type *asymétrique* tandis que les autres avaient un type *coopératif*. Une modification des formats s'opère lors du post-test. En effet, la quasi-totalité des schémas adoptés est d'ordre *collaboratif* et une seule dyade présente un format *coopératif*.

[130] Dispositif de l'enseignement secondaire qui prévoit, au collège, 2 heures hebdomadaires supplémentaires dans la langue étrangère choisie (généralement anglais, allemand ou espagnol). Ces 2 heures sont dévolues à un travail plus orienté vers la culture du/des pays concerné(s).

IV/ Collaborer pour apprendre et apprendre à collaborer

La formation présentée ci-dessus s'est déroulée durant la phase 2 de la recherche. L'année suivante, lors de la phase 3 de la recherche, il est apparu nécessaire d'ajouter une nouvelle dimension à la formation pour à la fois développer le niveau de collaboration entre les pairs et par ailleurs, les former à collaborer. En effet, nombreuses sont les approches pédagogiques qui semblent considérer comme acquis que les élèves savent (bien) collaborer et qu'ils n'ont pas besoin de développer cette capacité. Selon Tomasello (2009), cette aptitude serait présente dès le plus jeune âge mais elle se modifie avec l'influence des pratiques culturelles. Elle devient une pratique sociale partagée par les membres d'une même communauté, une pratique non plus intuitive, naïve et enfantine, mais culturelle, raisonnée et située. Brna adopte la même ligne :

> « The suggestion here is that while there are many different notions of collaboration, many of them are focused on collaborating to learn and not on learning to collaborate […]. If learning to collaborate is the primary educational goal then it is necessary to look at research conducted in other contexts more directly focused on how students become proficient at collaboration » (1998, §14 de la version en ligne)

Il s'avère donc que dans les interactions orales, la collaboration est la plus indispensable des aptitudes. Dans le dispositif mis en place, la collaboration est envisagée à deux niveaux :

- un premier niveau vise la réalisation de la tâche et s'attache à la résolution des éventuels problèmes de communication qui peuvent intervenir dans une conversation ou plus précisément ici, une interview.
- le second niveau vise l'apprentissage de la collaboration elle-même et passe par une conscientisation et une verbalisation des stratégies qui permettront la réalisation collaborative de la tâche.

> « Dans l'enseignement par tâches, la prise de conscience et les décisions tactiques relèvent de l'apprenant. (…) Il est donc essentiel de dispenser une solide formation méthodologique qui permettra aux apprenants d'utiliser les supports pédagogiques à bon escient. » (Narcy-Combes & Walski, 2004, p. 8, je souligne)

L'approche actionnelle développée par le CECRL (2001) et adoptée par les programmes scolaires français, préconise un enseignement basé sur la réalisation de tâches qui, pour l'essentiel, doit permettre la mise en place d'activités orientées vers le sens (*meaning focused*). Cette approche n'exclut cependant pas des activités centrées sur la forme (*form focused*) et c'est ici que réside la spécificité de l'expérimentation présentée maintenant : une attention particulière est portée à la gestion du discours et notamment sur les séquences

latérales de négociation du sens. Autrement dit, les élèves sont invités à se concentrer sur le schéma dialogique afin de développer un discours cohérent et cohésif. L'observation des interactions entre pairs a montré que si les apprenants (niveau A1 à B1) avaient parfois recours à des stratégies de réussite, c'est-à-dire qu'ils étaient capables de résoudre les problèmes de communication dans la langue cible, ils avaient souvent tendance (lorsqu'ils ne sont pas formés) à adopter des stratégies de réduction (retour à la L1) ou d'abandon (abandon pur et simple du sujet). Nombre d'études déjà citées mettent l'accent sur les bénéfices des interactions mais ces recherches portent souvent sur des échanges qui impliquent un natif ou un expert (l'enseignant) et un non-natif. Dans ces situations, l'apprenant peut s'appuyer sur le niveau d'expertise de son co-locuteur pour essayer de régler les problèmes de communication. Des solutions telles que les demandes d'assistance s'offrent à lui, ainsi que les nombreuses aides qui seront fournies spontanément par le locuteur compétent. Dans le cas des interactions entre pairs, l'asymétrie de niveau est limitée et l'étayage ne peut pas venir d'un expert qui n'est pas présent. L'enseignant est dans la classe mais il ne peut être auprès des nombreux élèves de la classe (en général, une trentaine) et il ne peut donc répondre qu'occasionnellement aux demandes d'aide. L'approche proposée vise donc à compenser cette absence d'asymétrie en termes de connaissances langagières pour dépasser les problèmes de communication et venir enrichir les échanges.

> « L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue, ou intégrée à cet apprentissage. Une telle formation représente une charge d'acquisition (moins lourde qu'il n'y paraît, néanmoins), mais c'est un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de chacun d'apprendre une langue étrangère de manière efficace. » (Holec, 1991, p. 66)

4.1. Coopérer pour apprendre

Les dispositifs pédagogiques présentés jusqu'à présent mettent le travail de groupe au cœur des tâches à réaliser dans la classe. Ils sont basés sur l'hypothèse que les élèves vont travailler ensemble, c'est-à-dire collaborer. Il semble ici indispensable de relever un aspect de la question qui peut poser problème lors des interactions et limiter leur complexité : il s'agit de la coopération entre les élèves. Gumperz (1989) a été l'un des premiers à remettre en cause le postulat qui considérait comme acquis l'engagement et la collaboration entre les participants à une conversation. Il faut faire la différence entre un travail de préparation dont l'enjeu est à la fois linguistique et culturel et une réalisation ludico-langagière qui implique la mise en œuvre d'un scénario co-construit par les participants. Dans le premier cas, les

apprenants visent un objet final tandis que dans le second, ils s'investissent dans le processus. C'est ce dernier qui doit être au centre des préoccupations des apprenants alors que la réalisation finale peut passer au second plan. Il faut que la langue soit un élément du jeu, une difficulté certes, mais qui engage une prise de risque, sans danger (car non évaluée par le professeur). Ce type de stimulation donne ainsi à l'activité un caractère d'épreuve que l'on se fixe pour se dépasser. Par ailleurs Reverdy (2013) rapporte les propos de Slavin (2010) qui indique que pour qu'un apprentissage coopératif au sens large soit efficace, il faut que les apprenants aient pleinement conscience des buts collectifs poursuivis et de leur propre responsabilité individuelle : « la réussite du groupe dépend des apprentissages individuels de chacun de ses membres ».

4.2. Vers une autonomisation des apprenants

Former les élèves à l'interaction orale suppose de leur permettre d'apprendre en interagissant, mais n'est-il pas nécessaire avant tout de leur permettre d'apprendre à interagir ? Le paragraphe qui suit sera l'occasion de poser un autre regard sur ces questions. L'idée est de permettre le développement de la collaboration, du nom latin *collaborare*, composé de *co*.... qui signifie « ensemble » et *laborare*, « travailler » qui a donné le mot labeur, et de la coopération, du latin *cooperari*, composé de *cum*, « avec », et *operari*, opérer, c'est-à-dire, construire des opérations avec autrui. Alors que les deux termes sont souvent utilisés comme des synonymes, Philip et ses collègues considèrent que l'apprentissage coopératif ne présente pas le même degré de relations mutuelles que la collaboration.

> « It [cooperation] essentially involves peers working together to a common goal, though not necessarily together. » (2014, p. 4)

Ainsi lorsque des groupes d'élèves travaillent sur deux documents différents (la présentation de musées et de parcs d'attraction par exemple) pour préparer un document final (une proposition de programme pour un séjour à l'étranger), ils coopèrent mais ne collaborent pas nécessairement. Une tâche coopérative implique donc que les élèves dépendent les uns des autres pour réaliser le travail demandé, tandis qu'une tâche collaborative rendra leurs actions interdépendantes. Ce type de dépendance participe à la motivation et s'inscrit également dans l'établissement et la définition d'un *contrat didactique*. Celui-ci existe implicitement entre les élèves et l'enseignant, grâce à une construction sur la durée de la scolarité. De Pietro *et al.* (1994) considèrent que le *contrat didactique* qui lie le l'élève et le maitre est imposé. Mais il ne va pas de soi entre pairs car, pour qu'un contrat s'établisse, « une définition commune de

la situation » est nécessaire. Outre l'intercompréhension et l'intersubjectivité, d'autres éléments vont entrer en compte (la motivation, les buts, les relations sociales, etc.).

4.3. Apprendre à apprendre

Ce qui rend actif l'élève, c'est l'apprentissage d'où la nécessité d'apprendre à apprendre. La littérature parle d'apprentissage autodirigé comme étant la caractéristique d'un certain type d'individus.

> « Individuals [that] take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating their learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes » (Knowles, 1975, p. 18)

Avec les adolescents, le niveau de maturité et d'autonomie n'est pas encore suffisant chez tous pour espérer qu'ils évaluent leurs besoins et prennent toutes les mesures nécessaire à la mise en place de stratégies d'apprentissage (Tarone, 1980). Le dispositif mis en place comprend une tâche d'entrainement précédée et suivie d'activités de conscientisation du travail sur les stratégies de communication. Cohen (2005) rend compte de plusieurs études dans lesquelles une formation explicite à certaines stratégies a été mise en place : stratégies pour écouter et comprendre (Rubin, 1990), pour s'exprimer à l'oral (Dörnyei 1995; Cohen et al. 1998; Nakatani 2005) et pour lire et écrire (Macaro 2001). Il rapporte que toutes ces recherches montrent que les apprenants qui font un usage conscient de ces stratégies produisent un niveau de performance langagière supérieure que ceux qui sont moins stratégiques à ce niveau.

4.3.1 La tâche proposée et le dispositif de formation

La séquence dans laquelle s'inscrit cette tâche intermédiaire[131] permet d'aborder la question de la diversité et du multiculturalisme aux Etats-Unis. L'étude porte sur un lieu emblématique de l'immigration aux Etats-Unis : Ellis Island. Il s'agit de faire découvrir la vie d'un immigrant au début du 20ème siècle en y intégrant un enjeu communicatif. Deux tâches finales seront réalisées, une à l'oral (un jeu de rôle) et une à l'écrit (l'écriture d'une lettre). Plutôt que de faire lire et étudier des documents historiques aux élèves, la tâche décrite ici est proposée sous forme d'un jeu de rôle : une interview entre un descendant d'immigrant et un journaliste. La mise en œuvre reprend le modèle de tâche avec préparation, décrite au chapitre 5. L'élève qui joue le *descendant d'un immigrant* a étudié le journal de son *ancêtre* pour

[131] L'ensemble des documents de la tâche et les supports méthodologiques sont présentés en annexe.

répondre aux questions préparées par le *journaliste*. Ainsi, les élèves ont un objectif qui les incite au travail de compréhension écrite et de rédaction des questions dans un premier temps puis de préparation de l'interaction orale. Le travail fourni par les élèves pour l'élaboration des questions crée la motivation pour connaître les réponses.

Des objectifs méthodologiques spécifiques sont visés lors de la réalisation de cette tâche afin de permettre le développement de compétences discursives :

- Préparer une interaction orale : prendre connaissance des informations et les comprendre pour pouvoir en parler (élucidation du vocabulaire).
- S'entrainer à reprendre les propos de l'allocutaire et à reformuler pour résoudre les problèmes de communication.

Pourquoi se focaliser sur la reprise ? À défaut d'être significative en termes de développement linguistique, la reprise du discours d'autrui « *se révèle être une trace subtile des compétences interactives en développement* » (Pekarek Doehler et al., 2008, p. 5). En effet, l'énoncé produit est disponible dans la mémoire immédiate de l'allocutaire qui peut le reprendre avec un minimum d'effort cognitif. La reprise forme un point d'appui pour l'allocutaire qui dispose dans sa mémoire immédiate de l'énoncé qui vient d'être produit. Avant le jeu de rôle, une formation méthodologique est proposée aux élèves pour leur présenter l'approche méthodologique.

Par ailleurs, ce jeu de rôle est assorti d'une phase d'observation par des pairs afin de faire prendre conscience à chacun des tactiques (reprises, répétitions, reformulations) mises en œuvre ou au contraire à développer, ainsi que des stratégies de gain de temps (gap fillers). Cette observation est guidée par une grille fournie par l'enseignante qui permet aux élèves de noter les opérations mises en œuvre dans les conversations. Ils procèdent ensuite à un *feedback* auprès de leur partenaire. Le repérage proposé permet aux apprenants de prendre conscience des opérations spécifiques qui permettent à la conversation de se dérouler de manière fluide. Cette phase de conscientisation a plusieurs conséquences pour le processus dialogal mis en œuvre :

- les élèves se savent observés par leurs pairs (et par la caméra) et s'impliquent donc potentiellement davantage pour faire bonne figure (Goffman, 1955). La collaboration se développe plus largement car le travail commun fait sens et donne lieu à une réflexion.

- lors de l'observation qu'ils font de leurs pairs, la prise de notes a vocation à permettre un feedback détaillé et favorise ainsi la prise de conscience des mouvements stratégiques adaptés.

- le feedback fourni lors du debriefing permet également de revenir sur ce que les élèves ont réussi ou au contraire ont échoué à faire : les apprenants ont mis en place des stratégies de réussite et voient leurs efforts reconnus par leurs pairs. Les performances plus mitigées sont dédramatisées. La verbalisation des succès ou au contraire des actions non réalisées participe à l'apprentissage de la collaboration.

La mise en œuvre de ces activités a donné lieu à une préparation rigoureuse et un enchainement très progressif : chaque étape s'appuie sur un travail collaboratif qui participe à une construction de compétences linguistiques, pragmatiques et méthodologiques.

Étape 1 : Retour sur la fiche méthodologique sur les stratégies d'interaction, établie en début d'année (formation initiale). Rappel des stratégies.

Étape 2 : Etude de la fiche méthodologique « La reprise des questions » et focalisation sur quelques stratégies :

- la reprise des questions ou informations (pour gagner du temps & pour vérifier la compréhension ou clarifier la demande).
- la demande d'aide : faire répéter, demande d'explication, de reformulation.
- le gain de temps : utiliser des gap fillers (en plus des reprises) pour prendre le temps d'élaborer sa réponse.

Étape 3 : Préparation de l'interaction orale.

Il s'agit ici d'une phase de planning qui doit permettre aux élèves de découvrir les documents sur lesquels ils vont travailler. Les élèves sont placés en binômes et préparent leur rôle en collaborant. Chaque paire prépare un des deux rôles :

Rôle A : les descendants d'immigrants

Rôle B : les journalistes

Les binômes sont construits de la façon suivante : A1 & A2 préparent le rôle de descendant d'immigrant, B1 & B2 préparent le rôle de journaliste

Consigne à A1/A2 – Le descendant d'immigrant

You found a diary written by your grandfather who emigrated to New York. Make sure you understand it - Find the following information in the diary.

Consigne ajoutée à l'oral : *Make sure you can explain the vocabulary.*

L'objectif de cette première étape est de permettre aux élèves interviewés :

- de prendre connaissance du texte et se l'approprier.
- de cibler les informations importantes à comprendre. Le travail s'effectue en binôme afin de favoriser l'entraide et de développer la motivation (incitation à participer).
- de réfléchir au sens du texte et à la manière de reformuler les informations-clé si nécessaire.

Consigne à B1/B2 – Le journaliste

You want to write on immigration in New York for your school newspaper. You are going to interview an American immigrant's grandson/granddaughter. Prepare your questions.

Consigne ajoutée à l'oral : *Make sure you can reformulate/explain the questions.*

L'objectif de cette première étape est de permettre aux élèves « journalistes » :

- de préparer les questions qu'ils vont poser à partir de besoins spécifiques formulés en français. Il s'agira de former les questions en anglais.
- de se préparer à expliciter leurs demandes, autrement dit d'être capable de reformuler leurs questions, si nécessaire.

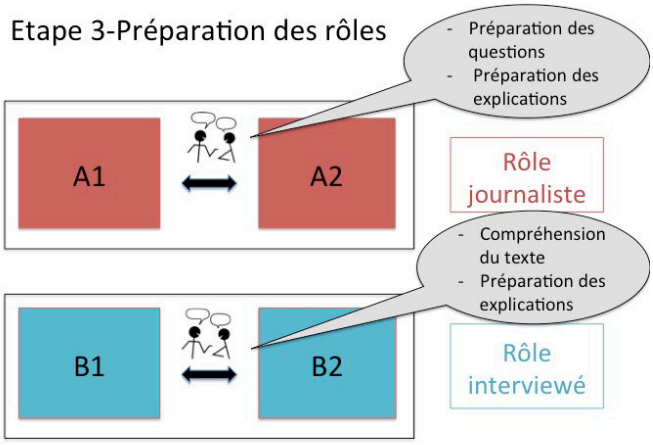


Figure 17 - Schéma d'organisation de l'étape 3 de la tâche « Apprendre à apprendre »

Étape 4 : jeu de rôle

Les élèves sont constitués en nouveaux binômes : A1 travaille avec B1 et A2 avec B2, etc.

Des fiches d'observation leur sont fournies : sur leur fiche, ils pourront noter les stratégies de réussite mises en œuvre par les binômes en interaction.

Il est demandé aux élèves de se focaliser sur les tactiques suivantes : la reprise et la répétition, la reformulation et l'explication ainsi que sur l'utilisation de gap fillers. La collaboration sous la forme de demande ou de proposition d'aide fait partie des attendus. Le jeu de rôle est mis en œuvre de la façon suivante : Pendant que B1 interviewe A1, B2 observe B1 et A2 observe A1. A2 & B2 prennent des notes sur leurs fiches d'observation.

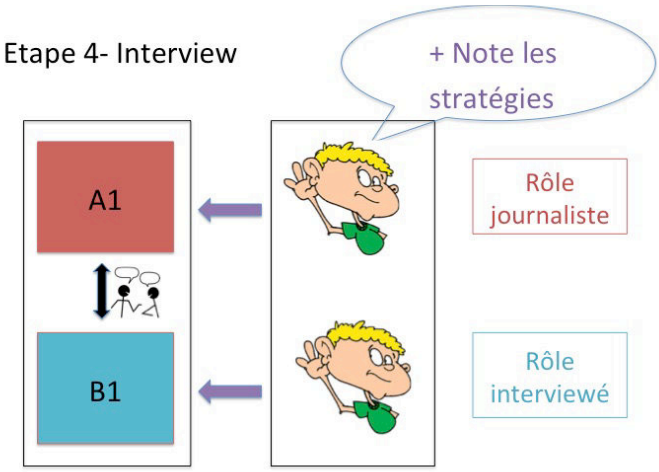


Figure 18 – Schéma d'organisation de l'étape 4 de la tâche « Apprendre à apprendre »

Étape 5 : Une fois que tous les élèves ont terminé le jeu de rôle, chaque participant retourne avec son partenaire initial (A1 avec A2, etc.) pour lui faire un retour sur les stratégies développées dans l'interaction.

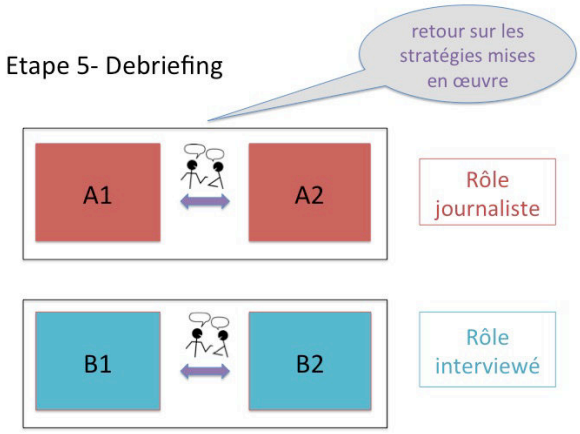


Figure 19 – Schéma d'organisation de l'étape 5 de la tâche « Apprendre à apprendre »

4.3.2 Les résultats de l'expérimentation

Lors de cette expérimentation, il a été possible de suivre deux groupes de 4 élèves dans une classe du collège 2 (cf. chapitre 4 sur la description du corpus de phase 3). La préparation (compréhension du document et rédaction des questions) a été menée lors du

cours précédant. La réalisation de la tâche a pu être filmée pour quatre binômes et le feedback pour deux binômes.

a) Les stratégies de reprise dans les interactions orales

Pendant la réalisation de l'interview, les partenaires se sont investis dans leur rôle, certains prenant très à cœur la dimension réaliste de leur attitude (séquence d'ouverture avec présentation et mains serrées) et/ou de l'authenticité des interactions langagières. En raison de cet engagement, quasiment tous les problèmes de compréhension ou de production ont été traités par les participants, qui se sont parfois engagés dans de longues séquences de négociations du sens. Par ailleurs, plusieurs stratégies de communication ont été développées lorsque les questions étaient posées. Elles sont détaillées ci-dessous :

- **Reprise partielle ou totale de la question dans la réponse**

➢ Afin de maintenir la cohésion du discours

A09: What **was the name of your grand-father** ?
A10: **My grand-father's name was** Isaac

Ce type de réponse est typique du discours de la classe de langue. Dès le début de leur apprentissage, les élèves sont entrainés à reprendre les éléments de la question qui est gardée en mémoire. C'est une technique peu élaborée mais qui garantit la cohésion et la cohérence du dialogue.

➢ Afin de corriger la formulation initiale dans la question

A09: now did he live in New-York city ?
A10: **he still lives in New-York city** .
%com: hoche la tête

Ici, A10 propose une rétroaction corrective incorporée à sa réponse, ce qui permet de rectifier discrètement, sans paraître effectuer une correction. La confirmation est étayée par un hochement de tête.

➢ Afin de gagner du temps

A11: what were **his plans** ?
C12: **plans of my grand-father** are uh +…
C12: +, he gets married

En reprenant le groupe nominal et en requalifiant l'expression référentielle « his », C12 peut gagner du temps. Il monologue à voix haute pour conserver son tour de parole et annoncer qu'une réponse est à venir.

- **Reprise partielle ou totale de la question**

➢ Reprise écho pour vérifier la compréhension

A09: uh (.) uh so **what did he think about this trip** ?
A10: **what do I [!] think** ?
A09: no what he [!] think .

A10 reprend la question telle qu'elle l'a comprise en insistant sur le pronom sujet « *I* ». Elle marque ainsi l'item qui lui semble problématique, ce qui permet à A09 de rectifier.

➢ Reprise pour corriger

B12: and he have a [/] **a chambre@s** in the ferry ?
B09: 0 .
%com: fronce les sourcils
B09: **a room ?**
B12: yes yes !

B09 est très investi dans le jeu de rôle et dans l'application de la démarche méthodologique qui est proposée. Il s'attache donc à maintenir une stricte intercompréhension en anglais.

➢ Reprise pour gain de temps

A09: and **why uh he leave** [/] uh **he leaves Russia ?**
A10: uh **why did he leave Russia ?**
A10: uh well, in Russia he lived in terrible poverty

A10 reprend la question en baissant sa voix et en décrochant son regard de sa partenaire. C'est un monologue qui est engagé, tout en proposant une rétroaction corrective discrète. L'opération de gain de temps est également marquée par l'usage du « gap-filler » placé au début de l'énoncé suivant « *ah well* ».

➢ Reformulation de la question pour vérification

B11: and uh **which help he receive at New York** ?
C11: **uh who helped him?**
B11: uh **who helped him** yes .
C11: uh he was helped uh by uh a Jewish charity .
B11 : ok

L'élève B11 a construit sa question en calquant la forme sur le *prompt* donné en français dans sa fiche de préparation (tu *veux savoir,… : l'aide qu'il a reçue à NY*). C11 vérifie qu'il a bien compris ce qui lui est demandé en reformulant la question. Il peut également être raisonnable d'imaginer que cette reformulation est un moyen habile de corriger son partenaire. Ce dernier

confirme en effet la forme proposée en la reprenant et en ajoutant un marqueur de validation « *yes* » à la fin de l'énoncé.

b) Les réitérations comme outil de progression thématique

Les élèves ont également utilisé les demandes de répétitions et les reprises pour résoudre les problèmes de communication. L'extrait ci-dessous dévoile une séquence latérale dans laquelle la répétition (l.5) et la reprise (l.9) sont effectivement des outils opérationnels pour rétablir l'intercompréhension.

Extrait 6.15

61 *B11: what he took between Ellis Island and NY ?
62 *C11: 0 .
63 %com: s'avance
64 *B11: the mean of transport .
65 *C11: **+< can you repeat ?**
66 *C11: the mean of transport .
67 *B11: yes .
68 *C11: uh I don't understand
69 *B11: **you don't understand ?**
70 *B11: at Ellis Island to NY
71 *C11: yes .
72 *B11: **uh he take the train ?**
73 *C11: no a ferry .
74 *B11: he take a ferry to Ellis Island at New-York ?
75 *C11: +< to [/] to Manhattan
76 *B11: ah to Manhattan ok .

On note par ailleurs une stratégie typique de la classe de langue où l'un des locuteurs prêche le faux pour guider son partenaire : C11 ne comprend pas qu'il doit expliquer comment Isaac est allé de Ellis Island à New-York. B11 propose le train comme moyen de transport, ce qui met C11 sur la piste et lui permet de répondre. C'est une stratégie régulièrement employée par les enseignants, que l'élève B11 s'est visiblement appropriée.

Préalablement B11 avait interrogé C11 sur le terme « *transatlantic liner* », ce qui lui a permis de résoudre un problème de compréhension.

C11: he took **a transatlantic liner** .
B11: uh **what is a transatlantic liner ?**
C11: it's a big ferry .

La préparation préalable a permis à C11 d'avoir une glose (« *a big ferry* ») à disposition. Il avait probablement lui-même eu un problème pour comprendre ce terme et sa recherche a servi par la suite à son partenaire.

Enfin l'extrait ci-dessous montre que c'est l'ensemble des phénomènes de réitération (reprise, répétition, reformulation) qui sont des modes opératoires pour maintenir ou rétablir l'intercompréhension et l'intersubjectivité.

Extrait 6.16

B11: ok who did he meet at New-York ?
C11: he meet **Sarah** .
B11: **Sarah** .
C11: yes .
B11: is uh is .
C11: it's **a woman** .
B11: and **his girlfriend ?**
C11: 0 .
%com: lève le menton d'un air interrogateur
B11: it's uh it is uh girlfriend ?
C11: it's a ?
B11: **his girlfriend ?**
C11: **yes !**
B11: uh .
C11: **he get married (…) with Sarah** .
B11: **is she your grand-mother ?**
C11: yes !
B11: ah ok !

L'extrait montre la progression du prénom « *Sarah* » vers « *woman* » puis *« girlfriend* » qui par le truchement du *mariage* devient « *grand-mother* ».

Lors des jeux de rôle filmés, on voit que les élèves mettent effectivement en place des stratégies de réussite en utilisant des tactiques telles que : la reprise et la reformulation des questions ou des informations reçues à des fins de vérification de la compréhension. Ils discutent sur un sujet qu'ils ne maitrisent pas totalement et un certain nombre de séquences latérales sont développées afin de permettre un alignement des partenaires dans l'intercompréhension. On note que la reprise des questions est effectivement un format opératoire adapté au niveau des élèves (A2 et presque B1 pour certains). La reformulation (paraphrase, glose) apparaît comme une forme plus élaborée qui requiert des compétences linguistiques et pragmatiques plus développées. Elle conduit à une élaboration plus aboutie de la résolution des problèmes de communication. Les élèves utilisent également les reprises et

des gap fillers, qui leur laissent le temps de réfléchir à la fois au fond et à la forme des énoncés à comprendre ou à produire. L'apprentissage ne saurait, semble-t-il, se passer d'un certain temps de réflexion, même si celui-ci est amené à se réduire pour atteindre un niveau de connaissances suffisamment procéduralisées pour que les choix énonciatifs s'opèrent inconsciemment comme en L1. Il est donc fort probable que l'interaction entre pairs favorise ces moments de réflexion car la pression est moins grande sur l'apprenant lorsqu'il doit faire patienter son co-locuteur plutôt que le professeur et la trentaine d'autres élèves qui seraient tous en attente de sa production. Les apprenants doivent donc pouvoir bénéficier d'un temps suffisamment long pour mettre en œuvre les activités qui se déroulent en interaction.

c) Le feedback

La séance de *feedback*, également filmée, donne à voir plusieurs aspects. D'une part le retour fait sur les stratégies de communication mises en œuvre et d'autre part, les commentaires que les élèves ont faits sur la prestation de leur camarade ainsi que leur auto-évaluation.

Les commentaires émis lors de la phase de *feedback* montrent un apprentissage de la collaboration. Cette mise en mots permet de valoriser les réalisations et sans doute également de pointer les non-réalisations tout en les dédramatisant. Les échanges lors du debriefing se font en dehors de tout regard, les autres élèves et l'enseignant ne sont pas témoins des commentaires émis, la face des participants est donc davantage préservée. Cet aspect de l'apprentissage est particulièrement important pour des adolescents qui, par essence, ont encore une représentation d'eux-mêmes fragile et sensible. Cette question de l'âge vient s'ajouter à l'instabilité linguistique de l'apprenant de L2 qui fragilise encore la face. Apprendre à collaborer signifie également appréhender autrement les questions de gestion de la face positive ou négative (P. Brown & Levinson, 1987). La compréhension et la production orales représentent des risques importants pour les interactants car toute nouvelle intervention peut potentiellement devenir un problème qui met le locuteur ou son partenaire en situation de perdre la face. Les participants rapportent les réussites de leurs camarades de manière assez factuelle mais concluent souvent par un commentaire appréciatif du type « c'est bien ». On note également dans leur discours un recours assez systématique à des formules d'atténuation lorsqu'il s'agit de faire part des actions non-réalisées avec des expressions comme « c'est pas grave ». Certains commentaires relèvent du conseil tel que : « il faudrait utiliser plus de gap fillers quand tu ne sais pas quoi dire ».

Le discours de l'une des élèves montre à quel point les représentations qu'ont les apprenants de leurs propres capacités peuvent influencer le développement de leurs compétences. C12 met plusieurs fois en avant le niveau supérieur de sa partenaire et sous-entend par là-même à quel point le sien est faible. En se positionnant de la sorte, en adoptant systématiquement la posture d'un apprenant peu performant, elle s'oriente vers un statut de non-apprenant. Ce manque de confiance en soi que Clément (1980, cité par Dörnyei, 2005, p. 73) définit comme une *construction sociale* repose sur la représentation que les apprenants ont de leur niveau dans une communauté. Ainsi les échanges entre pairs sur les opérations menées lors de l'interaction orale ont permis de mettre à jour l'image d'apprenante que cette élève avait d'elle-même. On peut postuler que le retour de la camarade, qui a mis en avant ses réussites et a minimisé ses maladresses ou faiblesses, peut contribuer à restaurer une image plus positive.

Conclusion

Ce chapitre a été l'occasion de revenir sur une étude pilote dans laquelle la question de la variabilité a été soulevée. Celle-ci s'entend en termes de niveau de compétence langagière mais est également profondément liées aux individualités des partenaires dans l'interaction. A cela s'ajoute l'influence exercée par les participants l'un sur l'autre et sur la situation qu'ils contribuent à reformater dans leurs échanges. Le dispositif de « speed-meeting » décrit ici montre que les représentations des partenaires l'un envers l'autre les engage plus ou moins dans l'interaction et que leur compétence apparente, c'est-à-dire celle qu'ils donnent à voir, ne doit pas être perçue comme figée. Au contraire, elle est dynamique et relève de processus d'adaptations. L'expérimentation et la formation qui a été proposée montrent qu'il est possible de développer la compétence d'interaction orale, notamment dans sa dimension discursive et interactionnelle. Par ailleurs, le temps passé à interagir, ainsi que les diverses stratégies de communication mises en place sont susceptibles de promouvoir également les compétences grammaticales (au sens large du terme) des apprenants. L'ensemble des dispositifs proposés repose sur une pratique collaborative en classe qui augmente à la fois la motivation des élèves et leur investissement dans les apprentissages. Néanmoins une formation du type « apprendre à apprendre » s'avère nécessaire pour soutenir les pratiques des élèves. Cet apprentissage passe par une conscientisation des stratégies qui favorisent une meilleure collaboration dans l'interaction et par une verbalisation des réussites ou au contraire des actions qui n'ont pas été mises en œuvre. Cette démarche s'inscrit dans un développement de l'autonomisation des élèves : ils prennent eux-mêmes en charge la réalisation de la tâche, le développement des stratégies collaboratives ainsi que le métadiscours qui vient soutenir l'apprentissage explicite de la collaboration.

> « Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building » (Swain, 2000 : 102)

On préférera ici parler d'autonomisation des élèves et non d'autonomie car le processus est envisagé de manière progressive. Le rôle du professeur reste majeur. On l'a vu, le guidage et le cadrage des activités sont très serrés : même si l'intervention de l'enseignant n'est pas visible, elle n'en reste pas moins présente en amont et en aval des tâches réalisées entre pairs. La mise en œuvre ainsi que les outils méthodologiques proposés sont élaborés par l'enseignant qui peut par ailleurs revenir, à l'issue des activités, sur les réalisations des élèves.

La progression doit rester très cadrée pour garantir une dynamique collaborative positive. Etre capable de reformuler une question ou expliquer un mot/une expression, sont des compétences qui ne s'improvisent pas et qu'il faut donc soutenir. L'apprentissage de la collaboration s'inscrit donc comme une étape indispensable de l'apprentissage en interaction. Cela passe par une reconfiguration du triangle pédagogique qui voit la prise en compte des pairs comme des acteurs majeurs de l'apprentissage en interaction. On peut donc également considérer que le positionnement des apprenants s'est modifié et que ce travail collaboratif leur permet de glisser d'un rôle d'apprenant plus ou moins actif à un rôle de partenaire d'apprentissage.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 6

- Ce chapitre a été consacré à une nouvelle expérimentation et à la mise en place d'un plan de formation aux stratégies de communication. Cette étape s'est avérée indispensable pour vérifier certaines hypothèses et acquérir les compétences nécessaires pour élaborer un protocole de recherche solide par la suite.

- La première expérimentation, menée à partir d'une tâche de *Speed-meeting*, a été réalisée en début et en fin d'année scolaire. Le corpus recueilli a permis d'étudier la question de la variabilité, grâce à deux élèves-répère ayant échangé avec plusieurs partenaires différents.

- L'analyse des interactions a montré que l'orientation que prennent les partenaires influence la manière dont les tâches sont prises en charge et sont menées. Les facteurs individuels (comme la motivation) sont susceptibles d'influencer la construction du discours-en-interaction, qui est une pratique éminemment sociale.

- Avec l'étude longitudinale, il a été possible d'apprécier l'évolution de la compétence d'interaction orale de deux élèves-repère. Celle-ci se développe grâce, notamment, à l'usage situé et contingent que font les participants des stratégies de communication.

- La conception des tâches a été au cœur des formations proposées. Il a été possible d'observer la valeur ajoutée que représente une phase de préparation menée entre pairs, préalable à la réalisation de la tâche.

- La formation qui a été proposée aux élèves, repose sur une approche autonomisante pour permettre aux apprenants de se concentrer sur le processus de réalisation de la tâche. La réflexion menée et le travail de conscientisation des stratégies de communication, avait pour objectif de leur *apprendre à apprendre*.

- La dimension collaborative des activités d'interaction orale a favorisé l'entre-aide entre élèves et le développement de discours co-construits.

Partie 4 - La compétence d'interaction : Analyses et résultats

'Then you should say what you mean,' the March Hare went on.
'I do,' Alice hastily replied; 'at least — at least I mean what I say — that's the same thing, you know.'
Alice in Wonderland – Lewis Carroll

Dans les deux chapitres précédents, je me suis attachée à décrire l'élaboration des tâches qu'il est possible de proposer aux apprenants afin que les interactions orales aient du sens, se déroulent en anglais et puissent promouvoir les apprentissages. Les principes qui prévalent à la conception des tâches ont été analysés à l'aune des productions des élèves. Par ailleurs, plusieurs expérimentations ont été menées pour observer et décrire comment les élèves gèrent leurs actions et élaborent un discours-en-interaction. La conception des tâches et les variables contextuelles ont été croisées afin d'apprécier la possibilité pour les apprenants de développer leur compétences. La partie 3 se plaçait donc dans une perspective de formation. La partie 4 porte quant à elle sur l'analyse des interactions et des résultats observables de l'apprentissage par 48 apprenants, suite à la formation qu'ils ont reçue. L'étude se base sur un corpus longitudinal qui comporte une phase de pré-test et une phase de post-test. Entre ces deux étapes, les élèves ont suivis les cours d'anglais prévus dans leur cursus au collège. Un travail régulier a été mené pour former, soutenir et accompagner les enseignantes qui ont participé au projet. Trois classes ont bénéficié d'une formation spécifique (cf. chap. II.1§4.2 pour la répartition et annexes pour la description de la formation initiale et continue) et une classe a reçu un enseignement sans aménagements spécifiques (tel que décrit dans les documents d'accompagnement des programmes). Le chapitre 7 propose une analyse longitudinale du développement de la compétence d'interaction orale à partir de la tâche 1 et le chapitre 8 traite des modalités d'évaluation pour cette même compétence à partir de la tâche 2.

Chapitre 7 - Le développement de la compétence d'interaction orale

Ce chapitre présente les résultats d'une étude longitudinale et vise à documenter le développement de l'interaction orale. Les analyses portent sur la réalisation par les élèves de la tâche 1 (cf. chap.3 §4.2.1a) en début d'année (dorénavant S1) et en fin d'année scolaire (dorénavant S2). C'est une tâche d'échange d'informations, ce qui implique que les participants peuvent être confrontés à un déficit épistémique. Ce décalage dans leurs connaissances réciproques est à la fois susceptible de déclencher des échanges plus développés ainsi que des séquences latérales pour résoudre les problèmes de communication. Après une présentation rapide de la formation et des résultats des questionnaires de contexte soumis aux apprenants, je présenterai dans un premier temps quelques données quantitatives issues du corpus, qui fournissent des indications sur l'évolution des productions en interaction des élèves. Dans un second temps, je proposerai une analyse du développement discursif observé dans les séquences thématiques abordées au cours des échanges. Seront notamment étudiés les procédés mis en place pour élaborer conjointement un discours-en-interaction cohésif. Le travail de gestion de la communication sera également analysé au travers des séquences latérales qui apparaissent pour maintenir et rétablir la production, l'intercompréhension et l'intersubjectivité.

I/ Le contexte

1.1. La formation

Dans les quatre classes qui ont participé à l'expérimentation, des entrainements à l'interaction orale ont été proposés. Pour les classes 2, 3 et 4, qui sont les groupes test, des dispositifs pédagogiques, qui prennent appui sur des tâches et une méthodologie de travail adaptées, ont été mis en place. Les élèves ont ainsi bénéficié d'une formation initiale et d'une formation continue (cf. chap. 6 §2.2.1 et 62.2.2 et annexes 6.1 et 6.2), dont je vais tenter de mesurer les effets. La formation initiale a notamment permis de sensibiliser les élèves aux différentes stratégies de communication et à l'appropriation d'un outil d'aide qui leur été proposé. Cet outil est une fiche méthodologique construite par les élèves, avec l'aide de leur professeur, qui relève un certain nombre de difficultés dans la gestion de la communication,

les stratégies à mettre en place pour tenter de les résoudre et des ressources langagières utiles. A cette formation initiale, sont venues s'ajouter des séquences de formation continue élaborées à partir de scénarios pédagogiques complets et de tâches d'interaction orale variées. Les trois enseignants qui ont mis en place cette formation étaient libres d'adapter les approches et les outils proposés voire même de transférer les démarches à d'autres thématiques. Ce qui comptait avant tout était de proposer régulièrement des activités d'interaction orale et avec une approche méthodologique basée sur des tâches *iter-actives*, tout en accompagnant les élèves dans une démarche d'autonomisation. Les activités mises en place devaient permettre de rappeler aux apprenants, de manière circonstanciée, l'usage raisonné qu'ils pouvaient faire des outils méthodologiques proposés. La formation devait également prendre appui sur des échanges régulier avec les élèves visant à valoriser les réussites. C'est sur la base de ce programme que les apprenants ont été formés. On gardera néanmoins à l'esprit que les entrainements ont été mis en place par les enseignants, qui ont toujours gardé la maitrise de leur progression. Autrement dit, j'ai proposé des approches et des supports mais je n'avais pas le contrôle de leur mise en œuvre effective ni des modalités choisies.

1.2. Les résultats des questionnaires de contexte

Trois questionnaires (cf. annexes 7-1 à 7-3) ont été soumis aux élèves lors des trois séquences d'enregistrement[132], avec une partie complétée avant la réalisation de la tâche et une autre après. Des questions générales sur leur positionnement vis-à-vis de la langue ou de l'interaction orale ainsi que sur leur expérience en classe de langue leur ont été posées. A l'issue de chaque interaction, d'autres questions sur leur ressenti ont également été soumises. Les informations recueillies, qui permettent d'éclairer la compréhension du contexte, sont analysées ci-dessous :

Il faut tout d'abord noter qu'en début d'année, l'attitude des élèves face à « l'anglais » est tout à fait positive puisque 44 d'entre eux (sur 48) affirment aimer l'anglais, langue qu'ils trouvent *jolie, utile, importante*, etc. Cependant, lors de la réalisation de la tâche 1, dix élèves indiquent explicitement ne pas aimer « l'école » ou le travail scolaire. Lors du pré-test, les élèves démarrent leur année de 3ème après trois années d'étude de l'anglais au collège[133].

[132] La première séance (S1) d'enregistrement du corpus a eu lieu en début d'année scolaire pour la tâche 1 puis, la seconde séance (S2) a eu lieu en fin d'année scolaire pour les tâches 1 et 2. La troisième séance (S3) a suivi avec l'enregistrement des interactions orale élève-enseignant uniquement pour la tâche 2.

[133] Les élèves ont également étudié l'anglais à l'école primaire mais de manière très irrégulière et très inégale selon les années et selon les individus.

Seuls sept des 48 participants indiquent qu'ils n'ont jamais travaillé en petits groupes ou en binômes auparavant et un élève n'a pas répondu.

En fin d'année (S2), je leur ai demandé à quelle fréquence ils avaient eu l'occasion de s'entrainer à l'interaction orale en classe d'anglais. Les élèves répondent qu'ils ont pratiqué des activités d'interaction orale[134] :

- pour la classe 1, entre 1 fois par semaine et 2 ou 3 fois par mois ;
- pour la classe 2, entre 1 fois par mois et 1 fois tous les 2 ou 3 mois ;
- pour la classe 3, la moitié des élèves indiquent avoir pratiqué 1 à 3 fois par semaine tandis que l'autre moitié indique entre 3 à 6 fois par mois ;
- pour la classe 4, entre 1 à 3 fois par semaine.

Selon les élèves, c'est donc dans la classe 1 (classe-contrôle) et dans la classe 4 que les entrainements semblent avoir été les plus réguliers. Dans la classe 3, les élèves sont partagés et n'ont sans doute pas la même perception de ce qui constitue une activité d'interaction orale. Quant à la classe 2, la pratique apparait plus sporadique alors que c'est la seule classe dont les tables sont installées en ilots en permanence. Cette configuration devrait faciliter le travail en autonomie et donc les interactions mais il apparaît que cette modalité n'est pas intégrée aux habitudes de travail. Nous tâcherons de garder cette donnée à l'esprit pour l'étude ultérieure des résultats.

Les élèves ont été interrogés sur le type d'entrainement proposé et je leur ai demandé s'ils avaient reçu une formation à l'interaction orale. Le graphique ci-dessous présente les réponses par classes[135].

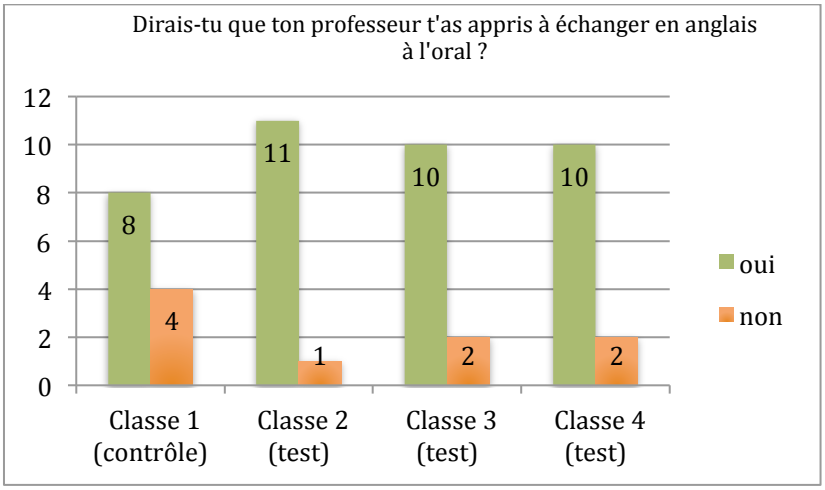


Figure 20 - Nombre d'élèves qui estiment avoir été formé à la compétence d'interaction orale par classe

[134] Dans leur emploi du temps, les élèves étudient l'anglais 3h par semaine, soit une douzaine de séances les mois où il n'a pas de vacances.
[135] Pour mémoire, il y a 12 participants par classe

Alors qu'aucune formation spécifique à l'interaction orale n'a été proposée dans la classe-contrôle, l'entrainement systématique semble constituer, pour 8 élèves sur 12, une formation en soi. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils avaient sans doute pratiqué moins régulièrement cette activité langagière les années précédentes. Ces réponses représentent une indication tout à fait intéressante car, même sans formation méthodologique, les apprenants ont bien identifié le changement ou l'intensification de la pratique d'interaction orale. Pour les trois classes-test, on note que certains apprenants n'ont, à l'inverse, pas repéré qu'ils avaient été formés, alors que je me suis rendue plusieurs fois sur place pour les filmer ou les observer pendant ces formations. Les élèves ont parfois des perceptions ou formulent des réponses qu'il est difficile d'expliquer sans mener des entretiens.

A la question qui porte sur l'appréciation de leurs progrès en lien avec la formation à l'interaction orale, les élèves des classes-test semblent être plus enclins à en reconnaître les effets sur leur niveau d'anglais.

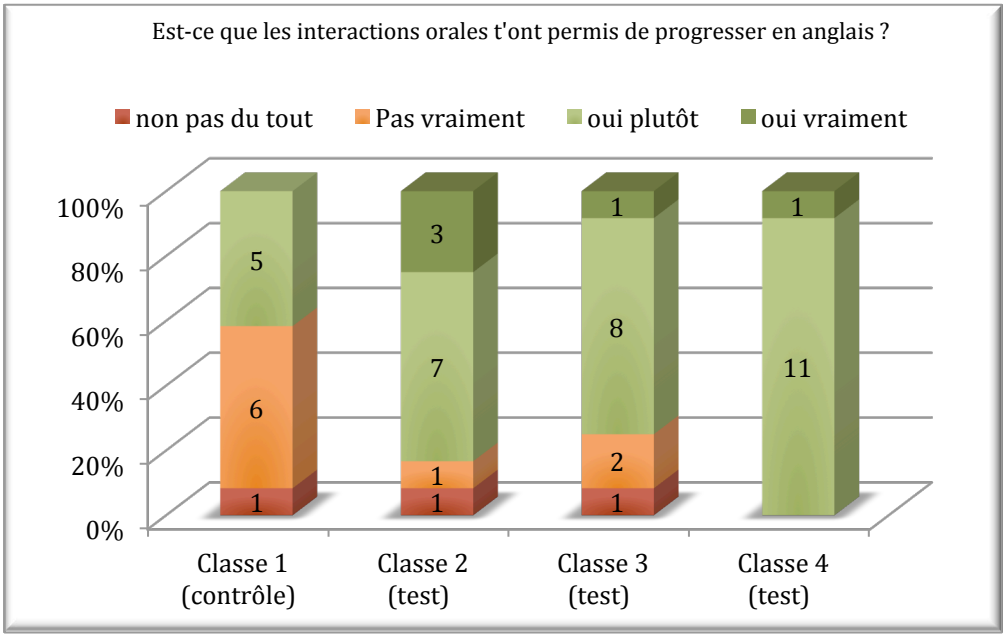


Figure 21 - Nombre d'élèves par classe qui estiment que la formation à l'IO les a aidés à progresser en anglais

Dans les trois classes-test, la majorité des élèves semble apprécier l'intérêt de la pratique d'interaction orale pour les aider à progresser dans l'apprentissage de la langue. Lorsqu'on leur demande ce qu'ils ont appris, ils citent[136] : « éviter de parler en français pendant les échanges, utiliser des gap-fillers, reformuler, être moins stressé, moins bégayer, réagir quand on ne comprend pas, demander des précisions, commenter, étayer, utiliser des interjections,

[136] Il s'agit là du verbatim trouvé dans les questionnaires. Seules des prépositions ont été ajoutées pour rendre la liste fluide.

développer les conversations, combler les trous, ne jamais laissé de blanc dans une conversation, toujours être en interaction, rendre la conversation plus vraie/authentique, communiquer plus naturellement/de manière plus spontanée, faire un vrai dialogue … » On note que plusieurs fois, dans les classes-test, les élèves utilisent les termes « étayer », « utiliser des interjections », « stratégies d'interaction » qui montrent que la formation a été constituée de séquences explicites dans lesquelles un vocabulaire spécialisé a été utilisé. Cette formation a donc contribué à leur prise de conscience de l'existence et de l'usage possible des stratégies de communication. L'ensemble a ainsi potentiellement participé au développement de leur compétence. Les analyses montrent que les stratégies proposées font effectivement partie du répertoire d'un certain nombre d'élèves en fin d'année, lors du post-test.

Au niveau de l'appréciation que les élèves ont de leurs prestations, je leur ai demandé dans le questionnaire de s'auto-évaluer, lors du pré-test et lors du post-test, en donnant une note sur 10 à leur niveau général d'anglais à l'oral. La moyenne par classe est la suivante :

	Pré-test S1 Auto-évaluation /10	Post-test S2 Auto-évaluation /10
Classe 1	5,83	6,25
Classe 2	7	7
Classe 3	6,42	6,83
Classe 4	6,75	6,67

Tableau 11 - Note d'auto-évalution sur 10 donnée par les participants sur leur niveau d'anglais oral

Dans la classe 2, il y a très peu de variations dans les notes que s'attribuent les élèves, entre le début et la fin de l'année (1 point au niveau individuel). Dans les autres classes, les écarts sont parfois plus importants avec une tendance globale en progression. La baisse dans la classe 4 s'explique notamment par le fait que deux élèves s'étaient donnés la note (surévaluée) de 10/10 lors du pré-test et ont revu à la baisse leur niveau en fin d'année. On remarque que globalement, les élèves ne s'auto-évaluent pas de très manière très positive, avec des moyennes de classes, inférieures ou égales à 7/10.

II/ Résultats des analyses quantitatives

Les résultats sont présentés dans un premier temps pour l'ensemble des interactions réalisées de la tâche 1, puis par classes.

2.1. Tendances générales

Le tableau[137] ci-dessous récapitule quelques données quantitatives qui caractérisent les interactions orales lors du pré-test et du post-test.

Données par conversation (2 participants)	Interactions Orales Pré-test (S1) – Tâche 1 (N=24)	Interactions Orales Post-test (S2) – Tâche 1 (N=24)	Différence entre les moyenne S1 et S2
Durée moyenne des IO	**Moy = 8'05''** Min = 3'20'' Max = 10'34''	**Moy = 7'53''** Min = 4'35'' Max = 12'09''	–
Nombre moyen de tours de parole	**Moy = 93,5** Min = 38 Max = 172	**Moy = 108,6** Min = 58 Max = 228	**+16,15%**
Nombre moyen de tours de parole par minute	**Moy = 11,5** Min = 6,2 Max = 22,7	**Moy = 13,9** Min = 7,7 Max = 26,3	**+20,9%**
Nombre moyen de mots par minute	**Moy = 63,3** Min = 35,7 Max = 91,2	**Moy = 76,7** Min = 53 Max = 113,2	**+21,2%**
Nombre moyen de tokens -@s[138] par minute	**Moy = 58,9** Min = 32,7 Max = 89,5	**Moy = 73,8** Min = 50,1 Max = 110,5	**+25,3%**
Nombre moyen de mots prononcés dans une autre langue que l'anglais	Moy = 4,4	Moy = 2,8	- 63,3%
Nombre moyen de tokens -@s +r6[139] par minute	**Moy = 59,8** Min = 29,2 Max = 95	**Moy = 77,6** Min = 53,1 Max = 112,8	**+30,1%**

Tableau 12 - Données quantitatives générales sur les IO pour la tâche 1 au S1 et au S2

[137] Ces mesures ont pour objet de souligner les orientations et tendances générales des évolutions observées.
[138] Tokens -@s = mots de la conversation sans les mots dans d'autres langues que l'anglais et sans les auto-répétitions, reformulations et faux départs.
[139] Tokens -@s +r6 = mots de la conversation sans les mots dans d'autres langues que l'anglais et, avec les auto-répétitions, reformulations et faux départs.

La durée moyenne des échanges a très légèrement baissé lors du post-test néanmoins, le nombre moyen de tours de parole a augmenté de 16,15%, et le nombre moyen de tours de parole par minute de 20,9%, ce qui signifie que les conversations se sont densifiées. Cette densification interactive peut notamment s'expliquer par des interventions plus rapides et plus nombreuses, notamment au niveau des marqueurs d'attention, que ceux-ci soient verbaux, vocaux ou gestuels (hochement de tête).

Le nombre moyen de tokens (cf. NDPB 6) par minute a quant à lui augmenté de 25,3% et de 30,1% lorsqu'on inclut les répétitions, reformulations et faux-départ. Ceci signifie que les élèves ont eu un débit plus rapide à la minute et donc des productions verbales plus denses.

2.2. Les résultats par classes

Les données[140] permettent de dégager une tendance assez nette entre les progrès réalisés dans les classes-test par rapport à la classe contrôle, notamment au niveau de la densité interactive et de la densité verbale. La densité interactive est mesurée par le nombre moyen de tours de parole à la minute. Pour mémoire, c'est le nombre d'énoncés multimodaux[141] (cf. chapitre 4 §2.2.3) qui est pris compte. Autrement dit, les locuteurs qui restaient totalement passif au niveau de la communication non verbale au S1, sont susceptibles d'avoir progressé en introduisant des marqueurs d'attention lors des interactions au S2. C'est notamment le cas de la paire 17 qui augmente le nombre de tours de parole par minute de 70% entre le pré et le post-test. Les partenaires sont beaucoup plus dynamiques dans l'interaction et en particulier A11 qui était resté très placide lors du S1 et qui s'anime au S2, démontrant un engagement verbal et gestuel bien supérieur dans la conversation.

[140] Les éléments quantitatifs décrits dans ce chapitre sont bruts. Seules des tendances quantitatives sont exposées. Il n'a pas été conduit de tests statistiques afin de formellement attester de la force des tendances observées, en raison d'un nombre retreint de participants (6 dyades par classe).

[141] Les énoncés multimodaux comprennent les énoncés verbaux, vocaux et non-verbaux (gestes signifiants pour le co-locuteur).

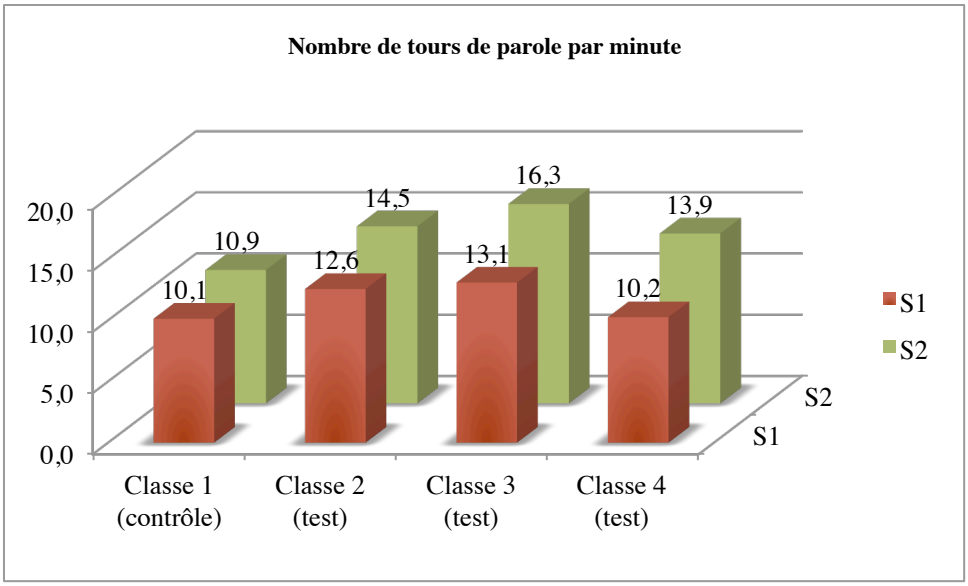


Figure 22 - Nombre de tours de parole par minute et par classe au S1 et au S2

Le tableau montre que la densité interactive a augmenté entre le S1 et le S2, ce qui laisse supposer un développement de la capacité à créer une conversation plus dense. La tendance est variable selon les classes avec une augmentation plus forte dans les trois classes-test :

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Evolution S2/S1	+8%	+15%	+25%	+35%

Tableau 13 - Evolution du nombre de tours de parole par minute entre le S1 et le S2 par classe

Au niveau du nombre moyen de tokens par minute (cf. NDBP 6), on remarque également une évolution vers une plus grande densité verbale.

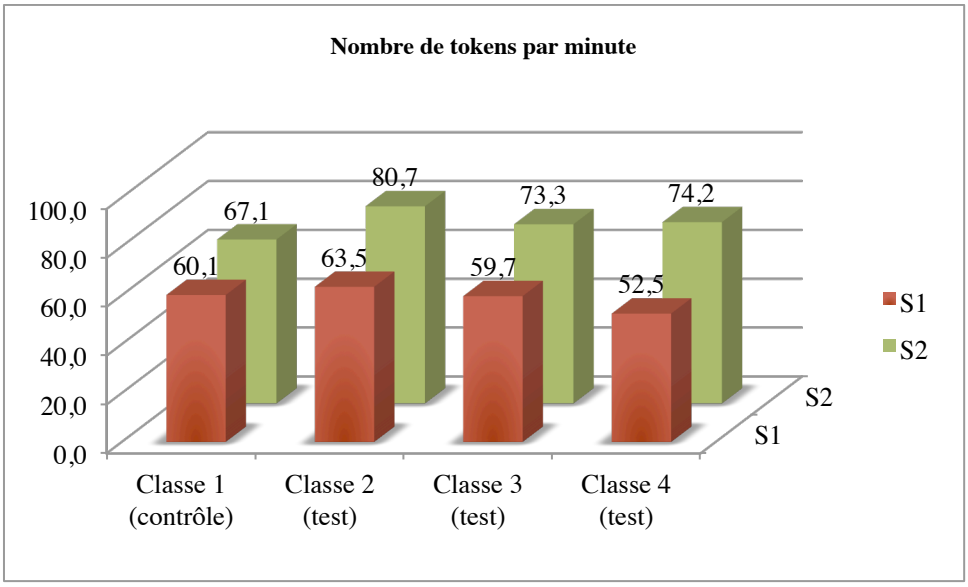


Figure 23 - Evolution du nombre moyen de tokens -@s par minute et par classe entre S1 et S2

La densité verbale évolue également de manière différente selon les classes, avec une nette progression dans les classes-test :

	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4
Evolution S2/S1	+12%	+27%	+23%	+41%

Tableau 14 - Evolution du nombre moyen de tokens par minute et par classe entre S1 et S2

La classe 4 qui avait la densité interactive et verbale la plus faible en début d'année est celle qui a, semble-t-il, le plus progressé. La classe contrôle est quant à elle, celle qui montre la progression la plus faible.

On note que le recours à la L1 baisse de 63,3% entre le pré-test et le post-test. Lors du post-test, seules quelques interjections ou exclamations apparaissent pour marquer des réactions ou bien des demandes de vocabulaire. Cela signifie potentiellement qu'en cas de problème de communication, les participants ont eu recours à des stratégies de maintien de la conversation autres que l'alternance codique. La paire 9, par exemple, passe de 10,1 mots par minute en français au S1 (soit 12,5% des mots de la conversation) à 0,8 mots par minute au S2 (soit 1% des mots de la conversation).

Ces quelques données chiffrées nous fournissent d'ores-et-déjà une indication sur les progrès potentiels des élèves, qui ont amélioré à la fois la densité interactive et la densité verbale des échanges. Les analyses qui suivent visent à mettre en lumière la nature des développements qui se sont produits.

III/ Résultats des analyses qualitatives

3.1. Définir les observables

La formation proposée aux élèves s'articulait autour de deux axes: d'une part donner aux élèves des outils à la fois méthodologiques et langagiers pour mener des conversations en anglais et d'autre part, repenser leur identité d'apprenant en tant que membre d'une communauté de pratique (Wenger, 1999).

Le premier axe avait pour objectif de permettre aux apprenants de développer leurs échanges, en mettant l'accent sur la dimension pragmatique de la communication et d'autre part sur la gestion des problèmes qui peuvent survenir au cours des échanges. Le second axe ambitionnait de soutenir une posture pro-active et autonome de la part des élèves dans les interactions orales. L'objectif de la formation devait permettre de faire évoluer le rôle des élèves pour les faire passer d'un statut d'apprenants (plus ou moins actifs selon les

individualités) à un statut de *partenaire d'apprentissage*. Sur la base des théories développées par Bruner (1983), Wood et Bruner (1976) pour l'étayage ou Vygotsky (Vygotsky, 1997) pour la dimension sociale de l'apprentissage, c'est par la régulation et la médiation que les élèves devraient être en mesure de développer leur compétence. Les échanges en binôme, qui limitent les problèmes de figuration (P. Brown & Levinson, 1978, 1987; Goffman, 1955) et réduisent les situations de stress sont donc susceptibles de favoriser une certaine forme de collaboration. Grâce notamment à la prise de conscience des stratégies qui permettent de construire des échanges et à la mise en situation grâce à des tâches signifiantes, les élèves devraient pouvoir intégrer les avantages du travail collaboratif à leur démarche d'apprentissage.

Les phénomènes observables ont émergés de l'étude comparative des performances des participants en interaction. L'approche adoptée pour apprécier l'évolution et l'engagement des apprenants dans l'interaction passe par l'analyse du développement de la cohésion discursive et la gestion des problèmes de communication, au travers des séquences de réparation (Jefferson, 1972). La méthode consiste à identifier un procédé dialogal ou un type de réparation (Hellermann, 2007, 2009) et d'observer la manière dont celui-ci est traité lors du pré-test. C'est en cherchant d'autres occurrences de ces procédés ou réparations, dans des contextes similaires ou différents lors du post-test, et en relevant la manière dont ils sont traités à leur tour, que l'on peut repérer les changements.

Une première série de remarques d'ordre général permettra de se focaliser sur les éléments saillants et les changements qui apparaissent entre le pré et le post-test.

3.1.1 Les interactions au S1

Les participants adoptent deux types de formats pour mener leurs échanges. La consigne était d'interroger son partenaire à partir d'une série de *prompts* mais sans nécessairement préciser l'organisation qui devait être adoptée. Certaines dyades se sont donc engagées dans un format de type « interview » : un des élèves prend la parole pour poser sa série de questions puis, une fois que celles-ci sont épuisées, il passe la main à son partenaire. Au cours de l'enregistrement, il a parfois été nécessaire de rappeler aux élèves qu'ils devaient échanger leurs rôles. Au S1, dix dyades ont mené des échanges de type « interview ». L'autre format, adopté par quatorze paires, est celui d'une « discussion[142] » avec une question posée à laquelle le partenaire répond, avant de retourner la question, souvent sous la forme « and

[142] Le terme choisi pour ce type de format est « discussion » plutôt que « conversation », mot que je conserve pour qualifier le discours-en-interaction.

you? ». Une fois la réponse fournie, les partenaires changent de topique. Le format « discussion » donne un caractère un peu plus naturel aux échanges et incite parfois les élèves à proposer des commentaires, notamment pour se comparer à leur partenaire. Cela étant dit, les échanges restent souvent binaires (question/question) ou ternaires (question/réponse/validation sous forme de *backchannel*). Les entorses à ce format interviennent lorsque surgit un problème de communication que les élèves essayent alors de régler. On note qu'un nombre élevé de troubles se règlent en passant par le français. Les problèmes qui sont davantage d'ordre cognitif (difficulté à mobiliser une information tout en utilisant la L2) se soldent par des non-réponses du type « I don't know » pour les questions ouvertes ou des réponses non-préférentielles (Sacks, 1987) à polarité négative pour les questions fermées (« no »). Ces réponses sont alors ignorées et les partenaires changent de topique. C'est également la stratégie adoptée en cas de difficulté de production. Les participants ne formulent pas ou peu de demande d'aide. Si des signalements de problèmes apparaissent, ils prennent la forme de longs silences, de regards interrogatifs jetés au partenaire, de bafouillements ou d'hésitations. Enfin, la communication non-verbale est quasiment inexistante : un nombre conséquent de partenaires ne se regardent pas et restent face à la caméra, la plupart des gestes sont auto-centrés, les corps sont figés et expriment la gêne que les participants ressentent dans la situation. Certaines dyades (les paires 10 et 11 par exemple) montrent néanmoins un véritable engagement avec des séquences très développées. Les élèves qui sont plus avancés au niveau linguistique produisent des énoncés plus longs, en formant des réponses plus détaillées (comme demandé dans la consigne).

3.1.2 Les interactions au S2

Au S2, sept dyades ont adopté le format « interview et dix-sept le format « discussion ». Le format binaire ou ternaire des échanges disparaît presque systématiquement pour laisser place à des séquences topicales plus développées. Ces expansions thématiques restent parfois modestes mais elles sont clairement observables. Autre fait notable, le recours à la L1 est beaucoup moins fréquent (cf. supra §2.2) et les élèves mettent en place des stratégies pour régler les problèmes de communication. Les participants ne parviennent pas toujours à une résolution des troubles qu'ils rencontrent, en revanche les tentatives se multiplient. Par ailleurs, les non-réponses et les réponses non préférentielles sont régulièrement remises en cause (cf. par exemple les paires 14 ou 17) par les partenaires. On observe ainsi un changement d'attitude général dans les échanges, avec des élèves qui investissent davantage la conversation et s'attachent à construire une relation discursive.

Les paragraphes suivants seront donc l'occasion de mettre en lumière l'organisation macro-syntaxique des échanges qui font de ces interactions orales des expériences intersubjectives modifiant les pratiques des élèves. En explorant systématiquement les moments de l'interaction pendant lesquels s'élaborent la relation discursive et les comportements langagiers associés, il est possible de faire émerger la construction identitaire des apprenants. Car prendre en charge une explication, déclarer son incompréhension, solliciter de l'aide, sont autant de comportements qui se construisent avec l'identité.

Les phénomènes qui ont été observés sont :

- Les procédés d'élaboration d'un discours co-construit c'est-à-dire les méthodes pour assurer la cohésion et la cohérence des échanges.
- Les séquences latérales qui permettent de traiter les problèmes de communication.

3.2. La co-construction des séquences topicales

3.2.1 Les régulateurs et la cohésion discursive

Construire un discours-en-interaction est bien plus que la somme du discours de deux individus. Il faut pour les partenaires élaborer conjointement des actions qui passent par un travail collaboratif reposant sur divers procédés. Or comme cela avait déjà été relevé dans la phase 2 de la recherche (cf. chap. 6), les échanges entre pairs au S1 témoignent d'une construction textuelle qui relève parfois davantage de la juxtaposition d'énoncés verbaux. Les séquences topicales sont binaires ou ternaires et les changements de topiques s'enchainent. Afin d'éviter cet effet d'empilement, le maintien et la fluidité de la conversation peuvent notamment être assurés par des éléments que l'on appelle des régulateurs et des phatiques. Cosnier (1985) rappelle que c'est grâce aux marqueurs d'attention, tels que « oh », « ok », « yes » qui régulent l'échange, que l'allocutaire indique qu'il écoute, comprend, prend en considération les propos tenus ou au contraire qu'une difficulté est perçue ou qu'il souhaite prendre la parole. A ces régulateurs verbaux, il convient d'ajouter les régulateurs vocaux, comme « um, um » ou les rires, émissions sonores qui ne correspondent pas à des unités lexicales. Par ailleurs, les signaux non verbaux tels que les hochements de tête, les froncements de sourcils ou encore des mouvements des doigts, des mains ou des bras, interviennent largement dans la communication.

Produits par le co-locuteur, les régulateurs ne viennent pas interrompre le discours du locuteur, ils s'insèrent dans des micro-pauses, sont brefs et ne perturbent ainsi pas le déroulement du tour en cours. Le locuteur peut continuer à parler, voire est encouragé par le partenaire qui produit un régulateur, à poursuivre son discours. Ces marqueurs peuvent

également intervenir à l'issue d'un tour de parole et constituer un tour indépendant. Kerbrat-Orecchioni rappelle « le caractère fondamentalement flou de la classe des régulateurs, et le fait que l'on passe sans solution de continuité d'un régulateur incontestable à la véritable prise de parole » (1990a, p. 189). Chez les apprenants, ils sont un moyen de co-construction du discours, qui vient soutenir de manière efficace le développement dialogal en procédant par validation interlocutive.

Extrait 7.1 - S2-P8-B06-B05-T1

208 *B05: and &uh what about you ?
209 *B06: &uh I [/] I went .
210 *B05: 0 .
211 %com: hoche la tête
212 *B05: yeah .
213 *B06: I went in mountains &uh .

Le double marqueur produit par B05 (l.210 à 212) ne vient pas seulement réguler la conversation pour informer B06 qu'elle est bien écoutée mais vient l'informer que sa proposition est acceptée et qu'elle peut poursuivre. L'acceptation est marquée de façon multimodale, à la fois par une forme verbale mais également par un hochement de tête qui intervient avant la forme verbale.

Néanmoins l'efficacité des régulateurs repose sur une condition : il faut qu'ils soient perçus. Dans un nombre conséquent d'interactions, les participants restent assis côte-à-côte, face à la caméra et parfois la tête baissée pour lire leur fiche. La paire 17 a mis en scène deux participants A11 et C10. Au S1, le premier adopte une attitude figée et ne tourne jamais la tête vers son partenaire. Ses réponses sont laconiques et bien que C10 produise des marqueurs d'attention qui pourraient l'engager à poursuivre, il ne développe pas ses réponses qui ne se développent pas sur plus d'un tour de parole. L'extrait ci-dessous, dans lequel C10 interroge A11 sur le style de musique qu'il aime, provient du pré-test :

Extrait 7.2 - S1-P17-A11-C10-T1

61 *C10: (...) &uh (.) &uh what is your &uh (.) style@s of music ?
62 *A11: &uh I love metallic music .
63 *C10: 0 .
64 %com: hoche tête

Dans cet échange, A11 répond à la question posée et bien que C10 marque son attention d'un hochement de tête, A11 ne développe pas sa réponse. Et C10 ne le relance pas non plus puisqu'il enchaine sur un autre sujet. Au S2, la même séquence thématique est abordée de manière totalement différente par les deux partenaires :

Extrait 7.3 - S2-P17-C10-A11-T1

88 *C10: what is your type of music ?
89 *A11: &uh my type of music is &uh metal .
90 *C10: ah ok .
91 %com: hoche la tête
92 *A11: yeah death metal, black metal, &uh hard rock and &uh (.) these [//] &uh the types of
93 [/] &uh of music .
94 *C10: ok have you got (.) other type of music ?
95 *A11: oh yes <maybe> [/] (.) maybe the punk .
96 *C10: punk ?
97 %com: hoche la tête
98 *A11: yes .
99 %com: hoche la tête
100 *C10: ok .
101 %com: hoche la tête

Alors que la même question est posée au S2 à A11, ce dernier propose dans un premier temps une réponse générique (l.89) que C10 valide à la fois d'un marqueur verbal et d'un hochement de tête (l.90-91). A11 enchaine alors sur une réponse plus détaillée (l.92-93) qui conduit C10 à poser une nouvelle question (l.94) pour faire progresser le topique. La réponse de A11 (l.95) suscite une réaction de la part de C10 qui reprend le nom « punk » avec une intonation montante et un hochement de tête (l.96-97) pour vérifier son interprétation auprès de A11. Le hochement de tête vient compléter l'énoncé verbal en demandant implicitement à A11 « nous sommes bien d'accord, tu parles de 'punk' ? », ce qui conduite A11 à confirmer (l.97-98). On voit ici que les deux partenaires ont mobilisé au S2 des ressources qui n'étaient nécessairement préexistantes et qui se sont construites de manière située et contingente dans l'interaction.

Ainsi au S2, on remarque que l'usage de marqueurs de validation de type verbal « yeah », « yes », « oh », vocal « um um » ou même gestuel avec des hochements de tête se développe dans les séquences topicales qui elles-mêmes s'allongent. En produisant ces marqueurs (ils sont parfois combinés), le co-locuteur informe le locuteur qu'il confirme que l'interprétation projetée et l'interprétation effectuée sont concordantes. Ils ne servent donc pas directement à la progression thématique mais valident la double interprétation à l'œuvre, signifiant ainsi accord intersubjectif et possibilité de poursuivre l'interaction. Le locuteur est donc informé qu'il n'aura pas à revenir sur ce qui a été dit et qu'il peut s'engager plus avant, s'il le souhaite.

Kerbrat-Orecchioni fait une distinction entre les régulateurs, c'est-à-dire les mouvements opérés par l'allocutaire pour montrer son engagement dans l'échange et ce

qu'elle appelle les « phatiques » c'est-à-dire « l'ensemble des procédés dont use le locuteur pour s'assurer l'écoute de son destinataire » (1990a, p. 18). Dans le dernier cas, on trouve des expressions telles que « you see what I mean » ou des questions tags, voire chez les locuteurs L2, des formes calquées comme « ok ? » qui reprennent maladroitement le « hein ? » si usité du français.

Extrait 7.4 - S2-P19-A13-A14-T1

41 *A14: uh this is a book english mais@s [/] but uh he's translate +/.
43 *A13: a:h !
44 *A14: +, in french .
45 *A13: ok !
46 *A13: oh ok .
47 *A14: yes .
48 *A13: I see after &=rit .
49 *A14: you see ?
50 *A13: yes .

On trouve quelques occurrences de phatiques dans le corpus mais leur usage reste assez marginal, peut-être car le genre du discours ne s'y prête pas. En effet, c'est davantage dans des situations d'argumentation que leur apparition serait plus pertinente.

L'élaboration conjointe du discours-en-interaction passe également par des procédés de co-énonciation. Jeanneret (1999) qui s'appuie sur le cadre descriptif de Sacks, en distingue deux catégories dont on retrouve plusieurs occurrences dans le corpus :

- La co-énonciation par attachement c'est-à-dire un prolongement par rapport au tour précédent qui est potentiellement complet.

Extrait 7.5 - S2-P9-C06-C05-T1

105 *C05: my favourite book is &uh Nos@s [/] Nos_étoiles_contraires@s .
106 *C06: yeah by John Green !
107 %com: hoche la tête

- La co-énonciation en réparation lorsque le tour précédent est syntaxiquement inachevé et que le locuteur vient le compléter.

Jeanneret indique que le fait de prolonger le tour précédent ne rentre pas nécessairement dans la catégorie des 'réparations' telles qu'elles sont envisagées par les ethno-méthodologues. La fonction de ces énoncés de prolongement n'est pas de réparer mais « d'adopter la perspective énonciative du locuteur du tour précédent ou du moins de parler à partir de ce qu'il imagine être sa position » (1999, p. 204). Ce phénomène d'attachement est généralement marqué par un emboitement syntaxique parfaitement ajusté.

Extrait 7.6 - S2-P15-C11-C12-T1

43 *C12: &uh what is &uh your future &uh plans &uh for **&uh** +...
44 *C11: ++ next year ?
45 *C12: +, after ?
46 %com: hoche la tête

Néanmoins le fait d'avoir systématiquement transcrit les pauses sonores dans le corpus permet de faire émerger le fait que les mouvements co-énonciatifs comme celui produit par C11 (l.44) apparaissent toujours après une marque d'hésitation (l.43) et peuvent être considérés comme des procédés de réparation. En revanche, ces derniers correspondent bien à ce que l'on peut appeler une co-construction du discours. Ils semblent être marqués culturellement (Béal, 2010) et correspondre à des habitudes plus développées chez les français (Jeanneret, 1999). Les locuteurs francophones sont donc susceptibles de transférer les habitudes langagières de leur L1 dans leurs productions en L2. L'usage des régulateurs est, en effet, marqué culturellement pour Béal, qui rapporte dans une étude comparative entre Français et Australiens sur les interactions quotidiennes, que :

> « [Les Français] manifestent de façon générale une grande tolérance à toutes les contributions qui servent à construire ensemble la conversation, qu'il s'agisse des besoins de l'organisation (compréhension, entre-aide) ou d'interruptions coopératives sur les contenus. Mais surtout, par comparaison avec les anglophones, ils utilisent de façon très récurrente, certaines stratégies de co-énonciation et de co-construction, qui peuvent se présenter ou non sous forme d'interruption ou de chevauchement, et qui sont très bien acceptées par tous les participants. » (2010, p. 114)

Ainsi, si les Français ont tendance à intervenir rapidement en cas de *panne lexicale* (Goodwin, 1981; Schegloff, 1996a), on peut considérer cette habitude comme propice à la construction du discours-en-interaction. Lorsque le locuteur est en difficulté pour trouver le mot dont il a besoin et qu'il est acceptable, pour des francophones, d'intervenir dans le tour de parole du locuteur, il est alors possible pour les apprenants de proposer une solution « candidate » qui permet d'élaborer conjointement le discours.

Ces interventions sont comme des rebonds sur le discours de l'autre et participent à la co-construction de la conversation. Elles sont indispensables pour éviter l'effet de juxtaposition, caractéristique du discours des apprenants peu avancés. Le travail linguistique, réalisé au niveau micro-syntaxique par les participants, contribue ainsi à élaborer des constructions plus complexes par le biais d'outils de cohésion discursive, tels que les régulateurs. Ceux-ci démontrent un engagement plus important dans l'interaction de la part du co-locuteur qui les produit et envoient un signal d'encouragement au locuteur. Le message

transmis par les régulateurs indique au locuteur qu'il est entendu et compris, ce qui lui permet de poursuivre. C'est donc par ce type de procédé que les interlocuteurs marquent leur attention conjointe et s'encouragent mutuellement à poursuivre. Malgré leur apparente simplicité, les régulateurs sont des marqueurs de cohésion efficaces, comme en témoigne l'évolution du discours des apprenants dans le corpus. Leur usage s'intensifie entre le S1 et le S2 et ils participent ainsi efficacement au développement des séquences topicales.

Un autre type d'outil, apparemment simple, est également développé par les élèves dans le corpus, il s'agit de la reprise, qui va maintenant être étudiée.

3.2.2 La reprise et la cohésion discursive

La reprise du discours d'autrui est également considérée une marque d'attention. Le terme de *reprise* est utilisé ici pour parler de la répétition par le co-locuteur d'une partie ou de la totalité de l'énoncé produit par le locuteur. Chez les enfants, ce procédé joue un rôle primordial dans l'acquisition du langage.

> « L'entrée de l'enfant dans le langage passe par la reprise, la répétition de formes entendues dans le discours adulte. Mais pour qu'il y ait véritable acquisition du langage, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, les manipule, joue avec, les active de manière productive dans ses interactions avec les autres » (Morgenstern, 2008, p. 171)

Il n'y a aucune raison pour que ces manipulations ne soient pas également essentielles dans l'apprentissage d'une L2. Il s'avère que la reprise fait partie du répertoire pragmatique des élèves et que son usage évolue dans le courant de l'année.

> « Bien qu'étant un moyen linguistique apparemment 'pauvre', dépourvu de créativité car simple répétition de matériel verbal déjà existant, la reprise est une ressource résolument interactionnelle en ce sens qu'elle émerger de la dynamique même de l'interaction. Du fait de sa redondance inhérente, la reprise est un moyen excellent (parmi d'autres) d'assurer la cohérence inter-discursive dans les interactions à plusieurs participants. » (Berger, 2008, p. 43)

La reprise fonctionne de deux manières : par incorporation et en écho. Dans le premier cas, ils incorporent à leur réponse l'un des mots ou un syntagme d'une question qui leur a été posée. Quant à la reprise écho, c'est la répétition isolée par le co-locuteur d'un mot ou d'un syntagme énoncé par le premier locuteur.

La reprise par incorporation est un procédé assez typique des pratiques repérées dans

le corpus. Elle est enseignée[143] en classe de langue pour permettre aux apprenants débutants de focaliser leur attention sur l'information recherchée. La reprise intervient en début d'énoncé ou est intégrée dans la réponse.

Extrait 7.7 - S1-P6-C02-B04-T1
46 *B04: &uh what is **your favourite school subject ?**
47 *C02: &uh my favourite school subject is &uh spanish .

Extrait 7.8 - S1-P1-A03-A04-T1
27 *A03: (...) &uh who are your **friends** ?
28 *A04: &uh I have many friends .
29 *A04: but my best friends are (.) Clara, Ginane and Emma .

Ce type de reprise peut devenir plus subtil avec les progrès des élèves au cours de l'année. La syntaxe interactionnelle témoigne du développement conjoint de la compétence linguistique et pragmatique. Les deux élèves ci-dessous (A03 & A04) font partie du groupe contrôle et donnent à voir une amélioration de leur compétence linguistique qui participe à la cohésion discursive. Ils sont en train d'échanger sur leur meilleur souvenir de l'année et A04 a interrogé A03 qui lui retourne la question :

Extrait 7.9 - S2-P1-A04-A03-T1
19 *A03: and uh what was yours ?
20 *A04: uh I think **it** was **the same** too .
21 *A04: when **they** came it was so cool .
22 *A04: yes .

A03, en s'adressant à A04 pour l'interroger sur son meilleur souvenir, utilise un pronom possessif « yours » (l.19) qui permet un doublement de la référence anaphorique (Halliday & Hasan, p.55). La référence au détenteur du souvenir, ici A04, associée à la référence au souvenir, marquée par un système d'ellipse, renforce la cohésion du dialogue de manière subtile. Quant à A04, elle créée un effet de cohésion grâce à l'usage d'une forme elliptique « the same » (l.20) qui renvoie par un effet de comparaison au discours de A03. Les pronoms anaphoriques « it » (l.20) et « they » (l.21) participent également à l'impression de tissage serré du discours.

Le second type est la reprise écho est une forme de vérification ou de validation par le co-locuteur :

[143] Les enseignants apprennent aux élèves débutants à répondre à leurs questions en reprenant une partie de la question comme dans « what's your favourite colour ? / My favourite colour is… ». Bien que le procédé soit tout à fait artificiel, il contraint ainsi les apprenants à former une phrase plutôt que de répondre par un mot isolé.

Extrait 7.10 - S2-P20-B14-B15-T1

188 *B14: what's **your favourite films**, video game +..?
189 *B15: ah my favourite films ?
190 *B15: it's uh (..) Fast and Furious **seven** .
191 %com: secoue la tête
192 *B14: seven ?
193 *B15: I love this film !
194 %com: secoue la tête
195 *B14: I see the film .

La reprise apparaît ici comme un moyen efficace qui permet aux partenaires de systématiquement se mettre d'accord sur le fait qu'ils échangent sur la même base. Il est difficile de dire si les reprises telles qu'elles apparaissent aux lignes 189 et 192 relève d'une vérification de la compréhension ou simplement une manière de créer du lien entre les énoncés de la conversation. L'idée de création d'une base commune qui serait constamment actualisée dans l'échange semble être une bonne synthèse des deux options. A ce titre, les reprises échos seront traitées dans le paragraphe sur la gestion de l'intercompréhension (cf. infra §3.2.3).

Ces procédés apparaissent dans les échanges à la fois au S1 et au S2 avec, au niveau individuel, un développement et une diversification des modes d'utilisation. Au S2, les séquences topicales sont plus longues et les régulateurs sont plus nombreux. Il est possible de considérer qu'ils participent au processus de cohésion discursive et agissent donc comme des outils qui favorisent l'expansion des topiques et la densité interactionnelle. La construction du dialogue se complexifie grâce à l'usage de procédés qui sont constamment actualisés et qui témoignent ainsi du développement de la compétence d'interaction orale. Ce développement est variable selon les dyades, en fonction de leur niveau de compétence langagière mais également de leur motivation et de leur engagement. L'ensemble contribue à la construction identitaire de l'apprenant qui se positionne en tant que partenaire social plus ou moins engagé dans l'interaction et dans ses apprentissages. Cet engagement passe également par la résolution des problèmes de communication. Alors que le manque de compétence pragmatique, associé parfois à une attitude passive, conduit les apprenants à clore ou à abandonner les topiques, le traitement des difficultés rencontrées peut être également le signe d'un développement de la compétence d'interaction orale.

3.3. Les séquences latérales

3.3.1 La prise en compte des problèmes de communication

On parle de séquences latérales (Jefferson, 1972) ou séquences enchâssées lorsque l'un ou l'autre des participants à une conversation considère qu'il est nécessaire de mettre en suspens l'échange pour rétablir des bases communes, avant de pouvoir poursuivre. Elles ont été largement et finement étudiées par les conversationnalistes qui ont montré qu'elles peuvent porter sur tous les éléments de l'échange : la syntaxe, le lexique, la prononciation, la référence, la cohérence, la quantité, la vérité, la sélection du locuteur, etc. Elles sont susceptibles d'intervenir également à tout moment dans l'interaction, lors de la production, immédiatement après, lors du tour suivant ou même plus tard.

La séquence latérale vise à rétablir les bases communes d'un échange cohérent et se poursuit jusqu'à ce que les partenaires parviennent à un accord sur le sens partagé et puissent ainsi poursuivre leur conversation. La négociation qui s'engage entre les deux interlocuteurs est rendue explicite parce que l'un des locuteurs signale un problème qui nuit à l'intercompréhension et au maintien de l'intersubjectivité. Selon Jefferson (1972), ce type de séquence latérale revêt un caractère obligatoire (*must-form*) lorsque le signalement, formulé par l'un des participants, conduit son partenaire à l'obligation de se soumettre à la sollicitation, quelle que soit la forme que celle-ci revêt. A l'inverse, la séquence latérale est optionnelle (*may-form*) dans le cas où le locuteur propose un énoncé qu'il considère comme problématique et décide d'interrompre l'activité principale s'il juge que la difficulté à laquelle il est confronté est suffisamment importante pour justifier de cette parenthèse. Bien que ces considérations soient valables pour la L2, le caractère obligatoire ou optionnel des séquences latérales est néanmoins soumis aux contraintes à la fois de la motivation, de l'interlangue et de la maitrise des compétences pragmatiques des apprenants. Dans le cadre de l'étude des interactions chez les apprenants, on remarque que ceux-ci ont tendance à se montrer particulièrement tolérants et extrêmement compréhensifs lorsqu'il s'agit de limiter la prise de risques et de sauvegarder leur face ou celle de leur partenaire (P. Brown & Levinson, 1987). L'exemple ci-dessous, montre que la construction de la question posée par C15 ne pose pas de problème à A16 qui répond sans relever le fait qu'il y a un problème de formulation.

Extrait 7.11 - S1-P23-C15-A16-T1

30 *C15: and you are favourite book ?

31 *A16: &uh I don't have favourite book .

Dans le corpus les (nombreuses) erreurs langagières ne donnent que rarement lieu à une reprise formelle car la communication s'appuie, chez les locuteurs peut compétents, sur la dimension lexicale du discours. L'absence de correction peut également être due au format du travail entre pairs qui se caractérise par une symétrie des statuts et des compétences. Ces spécificités conduisent les locuteurs à se focaliser sur le sens et non sur la forme. Par ailleurs, les élèves ne sentent pas nécessairement légitimes pour traiter une erreur, ni à l'aise lorsqu'un problème langagier est soulevé. A plusieurs reprises, on peut observer les apprenants qui manifestent une gêne à l'idée d'avoir fait une erreur.

Extrait 7.12 - S1-P20-B15-B14-T1

70 *B14: I [=! soupire] (...) I visit uh Martinique@s (..) .
71 *B14: <I've go playa@s> [//] I've go beach .
72 %com: met la main devant la bouche au moment où il se reprend
73 *B15: 0 [=! rit] .
74 *B14: beach excuse me .

Dans cet extrait, B14 répond à une question sur ses vacances (l.70) et décide de donner des détails (l.71). C'est là qu'il utilise sa L3, l'espagnol, mais s'auto-corrige immédiatement. Mais en faisant cela, il porte sa main devant sa bouche, geste que l'on fait quand on pense avoir fait une erreur. Se couvrir la bouche revient à vouloir empêcher ce qui a été dit de sortir, alors même qu'il est trop tard. Son camarade rit (l.73) et B14 répète le mot « beach » avant de s'excuser. Il montre qu'il prend la faute à son compte et en porte la responsabilité.

Les problèmes de communication sont par essence menaçants pour la face : ne pas savoir dire ou ne pas comprendre, c'est afficher son incompétence. Or les adolescents sont particulièrement sensibles aux questions de sauvegarde de la face (cf. chap. 5 §2.1.2B). C'est pourquoi, la gestion des problèmes de communication peut-elle être un enjeu de taille lorsqu'il s'agit de chercher à maintenir le flot conversationnel.

Compte-tenu de ces données, il apparaît pertinent d'examiner les stratégies et les ressources utilisées par les apprenants pour gérer les problèmes de communication, avant et après la formation à l'interaction orale. On sait que leur niveau de maitrise langagière limite les ressources dont ils disposent pour s'exprimer ou comprendre, il s'agit donc d'apprécier la manière dont ils vont utiliser le répertoire à leur disposition.

Dans le cas des interactions entre pairs, le défi ne porte pas uniquement sur la capacité à saisir le sens, c'est-à-dire à poser une *hypothèse interprétative* (Oursel, 2013) mais également à produire un message qui pourra être interprété. En effet, les partenaires dans la

classe ont globalement tous un niveau assez homogène, c'est-à-dire le même bagage lexical, contrairement aux situations d'interaction entre expert et novice (enseignant/élève, natif/non-natif). Cette symétrie du répertoire lexical disponible est favorable à la compréhension mais est en revanche soumise à l'instabilité et à la maladresse de l'expression. Autrement dit, c'est la formulation du discours qui représente un véritable défi pour le locuteur, souvent bien davantage que l'interprétation. En retour, les hypothèses interprétatives qui sont formulées par le co-locuteur sont autant de témoignages de la validité de la production du locuteur. Ce travail sur la gestion de la communication impacte la co-construction du dialogue et la complexifie. Le fait que la conversation soit exolingue influence nécessairement son déroulement et sa structure. De Pietro note que :

> « Les divergences codiques initiales et les obstacles qui en découlent amènent les partenaires à utiliser divers procédés conversationnels qui rendent possible le déroulement de l'échange. Mais, simultanément, ces procédés influencent, en la complexifiant, la structure de celui-ci et surtout contribuent à (re)définir les relations entre les interactants. » (1988, p. 250)

Ainsi la structure de la conversation devient plus complexe et fait appel à toutes les ressources disponibles dans le répertoire des apprenants. Plus les partenaires échangent, y compris pour essayer de régler les problèmes de communication, plus ils produisent leur L2 dans des situations où ils doivent s'adapter et plus ils sont susceptibles de développer leur compétence.

Afin d'observer la gestion de la communication, les séquences de gestion de la production, de l'intercompréhension et de l'intersubjectivité ont été identifiées, selon la méthodologie de codage décrite au chapitre 4 §3.2.

	Séquences de gestion de la production		Séquences de gestion de l'intercompréhension		Séquences de gestion de l'intersubjectivité		Total	
	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
Classe 1	20	28	12	14	16	9	**48**	**51**
Classe 2	33	46	18	16	16	11	**67**	**73**
Classe 3	32	35	31	27	24	43	**87**	**105**
Classe 4	22	17	26	55	10	31	**58**	**103**
Total	**115**	**118**	**87**	**112**	**66**	**94**	**268**	**324**

Tableau 15 - Nombre de séquences latérales par type et par groupe

Le corpus présente une répartition très hétéroclite de l'apparition de séquences latérales. Le décompte des séquences ne montre pas de tendance notable ni à l'augmentation, ni à la baisse. Effectivement, ni la classe contrôle et ni les classes-tests, pas plus que les deux périodes (S1 et S2) ne dévoilent de spécificités remarquables au niveau global, dans la gestion des problèmes de communication. A cela, il convient d'ajouter que le nombre des séquences

varie énormément d'une dyade à l'autre. Alors que la paire 7 ne produit aucune séquence de gestion de la production au S1 et seulement une au S2, la paire 8 en produit quatorze puis vingt-et-une. Au niveau de la gestion de l'intercompréhension, alors que cinq des six dyades de la classe 2 ne produisent au maximum que trois séquences, les dyades de la classe 4 en produisent peu au S1 (entre deux et huit) mais beaucoup plus au S2 (entre quatre et quinze). Le même phénomène se reproduit pour la gestion de l'intersubjectivité. Ce paysage hétéroclite montre que les pratiques sont dépendantes de chaque dyade et qu'au sein de chaque paire, le développement langagier et pragmatique est subordonné aux individualités. Il apparaît qu'un dispositif pédagogique peut être particulièrement pertinent avec certains apprenants, mais que les effets soient totalement différents avec d'autres.

De grandes variations existent dans les types de problèmes qui sont traités, entre les deux périodes et entre les dyades. C'est véritablement au niveau des dyades qu'il apparaît pertinent de mener les observations et les analyses. En effet, trop de variables individuelles entrent en ligne de compte pour mettre en lumière des tendances sur un échantillon trop réduit. Pour ces raisons, les observations présentées ci-dessous dressent les grandes lignes qui caractérisent la gestion des interactions entre pairs grâce à des analyses qualitatives. Celles-ci sont le plus à même de rendre compte des éventuelles évolutions en termes de gestion de la communication. L'objectif est ici de mettre en lumière quelques traits saillants et d'en proposer quelques analyses fines, grâce aux outils de l'Analyse Conversationnelle. Bien que l'ensemble du processus de « réparation » ait été codé, les analyses portent uniquement sur les signalements tels qu'ils ont été faits par les apprenants. C'est en effet leur capacité à prendre en charge les problèmes qui surviennent dans l'interaction qui m'intéresse ici davantage que leur capacité à les résoudre. A un niveau A2 ou même B1, on ne peut s'attendre à ce que toutes les difficultés soient résolues entre et par des pairs qui travaillent en autonomie, après seulement une année d'entrainement à l'interaction orale. Il semble raisonnable d'envisager que la démarche constitue donc une première étape qu'il convient d'étudier. L'approche s'inscrit alors dans un processus de formation sur le long terme (au moins la durée de la scolarité dans le secondaire).

3.3.2 La gestion de la production

En L1, la gestion de la production est majoritairement autogérée et passe par des autocorrections (Schegloff et al., 1977), des « self-repairs » dans la terminologie de l'AC. Il est en effet plus rare qu'un locuteur demande de l'aide ou que le co-locuteur répare un trouble, notamment pour des questions de politesse (P. Brown & Levinson, 1987). Dans le

corpus, seuls les phénomènes hétéro-signalés ou qui sont explicitement signalés par le locuteur sont étudiés[144] car c'est la dimension collaborative de la démarche qui est au cœur du sujet. Pourtant signaler un problème d'expression revient, pour le locuteur à reconnaître et faire connaître son manque de compétence. Quant au partenaire dans l'interaction, informer le locuteur d'un problème ou le réparer signifie le mettre potentiellement en danger de perdre la face. Malgré ces risques, les séquences latérales dans lesquelles des problèmes de production sont signalés et traités dans l'interaction sont les plus nombreuses. Deux types de signalement émergent dans le corpus : ceux qui sont hétéro-initiés (les moins nombreux) et, ceux qui sont auto-initiés (majoritaires).

A/ Les signalements hétéro-initiés

Que ce soit lors de la formation initiale ou lors des séances d'entrainement en cours d'année, les élèves ont été encouragés à signaler les problèmes de production de leurs camarades et cela, non pour pointer les erreurs mais pour porter à leur attention l'utilisation d'une forme correcte. Lors des étapes méthodologiques organisées en classe, il a été rappelé que ce type de démarche pouvait être réalisé par les élèves dans un esprit d'entre-aide. Lors du pré-test, on trouve plusieurs signalements hétéro-initiés qui donnent lieu soient à des hétéro-réparations soit à des autoréparations :

Extrait 7.13 - S1-P20-B15-B14-T1

14 *B15: how many people are [/] are you in your family ?
15 *B14: uh (.) we are uh five people **of** my family .
16 *B15: no <in your> [/] in your family .
17 %com: lève l'index sur "in"
18 *B14: +< **in [/] in** your family .

Ci-dessus, B14 n'utilise pas la proposition correcte (l.15) dans son énoncé. B15 engage alors une séquence dans laquelle il signale qu'il y a eu une erreur, grâce à une mise en relief prosodique de la forme correcte dans sa reformulation (l.16) et à l'aide d'un pointage métaphorique (l.17). B14 reprend alors la forme proposée (l.18) sur laquelle il se concentre comme en témoigne la répétition qu'il fait, oubliant alors de modifier l'adjectif possessif qu'il maitrise pourtant (cf. l.15). B15 ne le reprend pas et poursuit. Plus loin dans la conversation, un problème de production est hétéro-signalé avec demande explicite de correction par B15.

[144] Pour mémoire, les autocorrections réalisées en position 1 (i.e. au sein même du tour où s'est produit un problème) ou les problèmes de production non signalés explicitement par l'un ou l'autre des partenaires ne sont pas étudiés ici.

Extrait 7.14 - S1-P20-B15-B14-T1

44 *B15: video game ?
45 *B14: ah[!] video game Fifa **quinze@s** .
46 *B15: in english please (.) .
47 *B15: I don't understand (.) .
48 %com: pointe son oreille
49 *B15: <I speak> [//] uh I don't speak french .
50 *B14: **+< ah[!] (..) excuse me, excuse me .**
51 *B15: Fifa: **fifteen .**
52 *B15: yeah .

A la l.45, B14 prononce un chiffre en français (lapsus assez typique quand le chiffre est associé au nom du jeu ou d'un film), ce qui est considéré comme un problème par B15. Il demande alors explicitement une correction (l.46) puis feint l'incompréhension en adoptant le rôle d'un locuteur non-francophone insistant (l.47-48-49). B14 accuse réception du signalement avant de s'excuser (l.50), ce qui montre qu'il considère son erreur comme une faute de sa part. Il finit alors par se corriger (l.51), correction validée par B15 (l.52).

Dans ces deux séquences, on voit l'élève B15 qui mimique le type de rétroactions habituellement formulé des enseignants. Dans le corpus, au S1 on trouve une dizaine de séquences similaires tandis qu'au S2, on n'en trouve plus aucune et cela, malgré les préconisations des enseignants au cours de la formation. Il est possible d'expliquer cette disparition des signalements explicites hétéro-initiés par le fait que les problèmes soulevés sont d'ordre purement lexical ou syntaxique et qu'ils ne génèrent pas de problèmes de communication. Au S2, il semble donc que les élèves aient intégré le but des interactions entre pairs, à savoir communiquer pour agir avec leurs partenaires et non pour traiter des problèmes linguistiques.

Hormis ces quelques cas isolés, d'autres séquences de gestions de la communication émergent en nombre. Il s'agit des cas dans lesquels le trouble est signalé par le locuteur lui-même lorsqu'il rencontre une difficulté de production.

B/ Les signalements auto-initiés

L'étude des occurrences relevées dans le corpus montre que les problèmes de production peuvent être d'ordre langagier (lexical, syntaxique ou phonologique) ou d'ordre cognitif. Dans le premier cas, le locuteur n'a pas dans son répertoire la ressource nécessaire pour produire ce qu'il souhaite dire. Il n'est pas toujours possible de déterminer la nature exacte du problème, notamment lorsque le locuteur produit un signalement implicite et/ou que les locuteurs ne parviennent pas à résoudre le problème. Aussi c'est le terme « langagier » qui

sera conservé pour les troubles de cet ordre qui représentent la vaste majorité des problèmes de production (plus de 9 sur 10).

Penchons-nous d'abord sur le cas où le locuteur est en surcharge cognitive et qu'il ne réussit pas à mobiliser un contenu (une idée, une information) dans un contexte de L2. Il est très rare, dans sa langue maternelle, de se trouver totalement à court d'idée sur des sujets de la vie courante tandis que, dans la classe de langue, il est plus fréquent que les élèves se trouvent face à une difficulté d'ordre cognitif.

Evolution du signalement d'un trouble cognitif

Le problème d'ordre cognitif intervient essentiellement lorsqu'un locuteur essaie de développer son propos mais n'y parvenant pas, il clôture de manière abrupte le topique. Au S1, les locuteurs ont alors souvent recours au français. Dans l'extrait 1, B05 raconte ce qu'elle a fait pendant ses vacances et dans l'extrait 2, elle décrit sa meilleure amie.

Extrait 7.15 - S1-P8-B06-B05-T1

75 *B05: <and uh> [/] and uh I'm [/] I'm in a boat on [//] for two [/]
76 two week .
77 *B06: ah .
78 *B05: and uh I went to [/] to the swimming pool uh .
79 *B05: tout@s ça@s tout@s ça@s .
80 *B06: ok .

Extrait 7.16 - S1-P8-B06-B05-T1

115 *B05: and you ?
116 *B06: uh <she is> [/] she is very very very nice, respectful .
117 *B06: uh she is very crazy too .
118 *B05: 0 [=! rit] .
119 *B06: uh et@s voilà@s .
120 *B05: ok .

Les élèves B05 et B06 clôturent le sujet (l.79 et l.119), après avoir toutes deux envisagé de poursuivre comme en témoignent les deux pauses sonores qui précèdent les signalements explicites de fin de topique en L1. Les deux élèves de cette dyade signalent régulièrement des problèmes de production mais au S2, plus aucun problème d'ordre cognitif n'apparaît. Malgré une interaction particulièrement longue (12'09''), et de nombreux troubles d'ordre langagier, elles semblent si à l'aise dans l'interaction que leurs idées surgissent sans surcharge cognitive.

Un autre binôme vient illustrer cette question. Au sein de la paire 19, A14 est confrontée au S1 puis, à nouveau au S2, à une difficulté d'ordre idéationnelle. Le traitement qu'elle opère évolue entre les deux périodes.

Extrait 7.17 - S1-P19-A13-A14-T1

73 *A13: (...) what's your good reso(lution) [/] resolution for school ?
74 *A14: 0 [=! soupire] .
75 %com: fait non de la tête
76 *A13: you don't know ?
77 *A14: no I don't know .
78 %com: fait non de la tête

Au S1, A14 révèle sa difficulté de manière non verbale car elle se trouve littéralement sans mots. Elle soupire (l.74) et fait un geste négatif de la tête (l.75), ce qui conduit sa partenaire à proposer un étayage (l.76), l'hypothèse interprétative de ce qu'elle imagine être le problème de A14. Cette dernière confirme alors qu'elle n'a pas d'idée sur la question (l.77-78). Au S2, sa réaction au problème idéationnel est différente car elle met en place une stratégie de gain de temps :

Extrait 7.18 - S2-P19-A13-A14-T1
24 *A13: so &uh what's your best memory in school &uh best memory moments ?
25 *A14: my best memory ?
26 *A14: &u:h (.) let me see .
27 *A14: ben@s with my friends .

A la suite de la question posée par A13 (l.24), A14 se trouve démunie et, pour vérifier qu'elle a bien interprété la demande et pour gagner du temps, elle fait une reprise partielle de la question (l.25). Puis, après une pause sonore, elle demande explicitement du temps à sa partenaire pour réfléchir (l.26), avant de répondre. La formule qu'elle emploie fait partie du corpus d'expressions qu'elle a appris pendant l'année et qu'elle utilise à un moment adapté dans la conversation. Elle témoigne ainsi du développement de sa compétence pour gérer un type de problème qu'elle n'avait pas pu prendre en charge en début d'année.

Les troubles langagiers, qui sont largement majoritaires dans le corpus, sont également signalés d'une manière similaire. Nous avons vu avec les troubles d'ordre cognitif, que la nature du signalement pouvait évoluer dans le temps. Dans le corpus, ces signalements auto-initiés ont été analysés à partir du codage qui identifie quatre formats qui peuvent s'inscrire sur un continuum allant du plus discret à la sollicitation la plus explicite : le signalement implicite, le signalement explicite, la demande d'aide implicite et la demande d'aide explicite.

Un schéma prototype de signalement des problèmes de production se dessine très nettement dans le corpus ; il s'agit du signalement implicite et plus particulièrement de l'hésitation, qui intervient seule ou accompagnée d'un autre mode de signalement. Le paragraphe ci-dessous lui est dédié.

L'hésitation

La forme de signalement privilégiée, pour les problèmes de production, est l'hésitation, une marque de disfluence prototypique selon Maclay & Osgood (1959). Elle peut se définir de la manière suivante :

> « Hesitation usually involves the temporary suspension of flowing speech. It may be achieved by stopping altogether and remaining silent for a moment, by prolonging a syllable, by producing a filled pause or a lexical filler or by repeating the onset of the current phrase. » (Lickley, 2015, p. 451)

Les marqueurs privilégiés de l'hésitation, sont les pauses sonores qui apparaissent sous forme de « fillers » (notées dans le corpus « uh »), de pauses interactives ou marqueurs phatiques (« you know » ; « ok ? »), de pauses supérieures à 250 ms, d'allongements de phonèmes ou encore de pauses lexicales ou « gapfillers » (« well », « look », « for example ») (Merlo & Mansur, 2004). Dans le corpus, au S1, 56,2% des signalements prennent la forme d'une hésitation ; celle-ci intervient seule ou accompagnée d'une autre modalité. Au S2, les hésitations sont tout aussi nombreuses, avec 55,8% des signalements qui sont concernés.

Selon Schegloff (2010) leur fonction n'est pas d'annoncer un délai dans la production de l'énoncé, c'est là davantage leur nature. Leur fonction est de signaler le processus de planning en cours (H. H. Clark & Fox Tree, 2002). Les caractéristiques des hésitations sont la suspension du temps et l'incertitude (Candea, 2000 : 15). Elles forment donc une sorte d'aménagement dans la production de l'énoncé qui permet au locuteur de réfléchir pour élaborer ce qu'il veut dire. L'hésitation a une double fonction : la première est orientée vers le pôle subjectif, vers soi. C'est le moment où le locuteur s'interrompt pour réfléchir et mobiliser son répertoire (fonction cognitive). La seconde est orientée vers le pôle intersubjectif, vers l'autre. C'est l'acte que le locuteur réalise pour signaler à son partenaire qu'il fait une pause avant de reprendre sa production (fonction socio-pragmatique). C'est un mouvement de soi vers l'autre. Une information est transmise pour notifier d'une difficulté que le locuteur cherche à résoudre et qui requiert une pause dans l'échange.

Certaines régularités émergent et certaines disfluences sont typiques de troubles récurrents. Il s'agit ici d'observer si leurs manifestations évoluent dans le temps. Les pauses sont inhérentes à tout discours oral (pour des raisons physiologiques, des besoins de planning) mais selon Tavakoli (2010), ce qui caractérise le discours L2 du discours L1 est l'emplacement des pauses ; En L2, elles ont tendance à intervenir plus fréquemment en début ou au cours de l'énoncé, plutôt qu'à la fin, comme cela arrive en L1. Au début de l'énoncé, les marqueurs d'hésitation permettent au locuteur de signaler son entrée dans le tour et ainsi

de sécuriser sa prise de parole, à défaut de pouvoir démarrer rapidement (Gardner, 2007). Au cours de l'énoncé, les disfluences sont dues à des problèmes de planification i.e. être capable de sélectionner quoi dire et comment le dire (H. H. Clark & Fox Tree, 2002). Cette suspension marque une interruption dans le flot langagier qui retarde la suite possible de l'énonciation, tout en informant incidemment le co-locuteur.

Le marqueur prototypique dans le corpus est la pause sonore de type « uh » qui est le témoin privilégié d'une difficulté et le signe visible des disfluences liées à la planification. L'extrait suivant montre que l'hésitation intervient à divers moment dans l'interaction :

Extrait 7.19 - S1-P6-C02-B04-T1

51 *B04: uh where are you go in your last holidays ?
52 *C02: uh .
53 %com: lève les sourcils
54 *B04: you [/] you don't know ?
55 *C02: uh <I uh was> [/] uh non@s I was the beach .
56 %com: très hésitante

C02 signale implicitement une difficulté de production par une hésitation réalisée avec une pause sonore (l.52) et assortie d'une levée de sourcils (l.53). Le trouble est bien relevé par la partenaire qui vérifie qu'il y a un problème, tout en suggérant une cause qui permet de relancer C02. La disfluence est à nouveau marquée par une hésitation dès le début de l'énoncé puis au cours de la production. Ces productions, interrompues par des pauses sonores, sont typiques du discours des apprenants (Tavakoli, 2011). Par ailleurs, les hésitations sont souvent accompagnées de gestes, qui participent au maintien de la communication. Si les battements sont davantage associés à la fonction cognitive de l'hésitation (M. Gullberg, 2006a), les expressions faciales ont une fonction socio-pragmatique. Dans le corpus, les élèves manifestent leurs hésitations en soupirant, en se grattant ou se frottant le visage, en levant les sourcils, en fronçant les yeux, en faisant la moue ou en se mordant les lèvres et en reculant le torse ou la tête. Ci-dessous, on voit B14 qui utilise plusieurs gestes pour exprimer ses hésitations.

Se gratte le menton

Hausse les sourcils

Soupire

Le regard semble, quant à lui, avoir une double fonction : il peut interroger comme le fait B14 ci-dessus (photo au centre) en même temps qu'il hausse les sourcils. Cependant, le mouvement le plus courant en cas d'hésitation, est le décrochage du regard, qui illustre le travail cognitif à l'œuvre, comme le montre C16, à droite sur la photo ci-dessous.

On peut noter ici que le langage corporel a globalement évolué entre le S1 et le S2, avec des élèves souvent plus animés lors du post-test et donc plus expressifs. En revanche, la position des mains reste encore étonnement figée chez certains élèves, celles-ci étant placées sous table, ce qui limite largement l'expression corporelle. Je n'ai pas procédé à une étude détaillée pour corréler la gestuelle à la production verbale, mais ce type d'analyse serait tout à fait intéressant notamment pour apprécier une éventuellement évolution. En effet, les gestes donnent parfois à voir le travail cognitif réalisé par les élèves. Lorsqu'ils n'ont pas les mains sous table, ils ont recours à des gestes iconiques ou métaphoriques ou encore des pointages pour accompagner ou même compenser un trouble langagier.

Le travail cognitif est également visible au travers des monologues prononcés, souvent à voix hautes par les élèves. En verbalisant ses réflexions, l'apprenant peut donner sa voir la stratégie qu'il met en place pour résoudre un problème de production.

Extrait 7.20 - S2-P20-B14-B15-T1

32 *B14: I practice uh uh basketball .
33 *B15: oh ok cool .
34 *B15: in club ?
35 *B14: uh yes .

36 %com: hoche la tête
37 *B15: um .
38 %com: hoche la tête
39 *B15: (.) uh uh comment@s on@s dit@s quel@s déjà@s uh .
40 %com: monologue chuchoté
41 *B15: where ?
42 *B14: where ?
43 %com: lève les sourcils
44 *B15: where +...
45 %com: hoche la tête
46 *B14: in uh +/.
47 *B15: +< where is the club ?
48 *B14: hein@s ?
49 *B15: where is the uh club ?
50 *B14: ah uh my club is [/] uh is uh Px .
51 *B14: and [/] uh and uh I uh practice uh basketball in [/] uh in a school
52 uh special .
53 *B15: oh cool .

Le travail cognitif est rendu visible par la verbalisation que B15 fait de son trouble. Il considère que la réponse de B14 est insatisfaisante (l.34) lorsqu'il produit une réponse courte pour indiquer qu'il joue effectivement en club. B15 veut savoir dans quel club mais il fait face à un problème lexical, marqué initialement par une pause sonore (l.39-40). Il formule alors son trouble à voix haute mais en chuchotant en français. On voit alors B15 mettre en place une stratégie de contournement en s'appuyant sur le fait que les clubs de sport sont souvent identifiés par la ville dans laquelle ils se trouvent. Il réussit à résoudre son problème en utilisant un autre pronom interrogatif « where » que celui qu'il avait initialement projeté en français.

Ces divers procédés et stratégies mis en place par les apprenants ne leur permettent pas toujours de réaliser leurs intentions de communications. En revanche, les différents aspects jusqu'ici montrent qu'il est probable que les tentatives de résolution se multiplient et surtout que celles-ci se diversifient et passent plus souvent au S2 qu'au S1 par l'usage de la L2. L'analyse ci-dessous permet d'observer l'évolution de la gestion de la production chez un binôme.

Analyse de l'évolution de la gestion de la production - Exemple de la paire 9

La paire 9 (C05 & C06) présente le même nombre de situations de gestion de la production, à savoir onze au S1 et onze au S2. Avec une quantité identique, il est possible de comparer le traitement qualitatif de ces problèmes c'est-à-dire leur signalement ainsi leur

prise en charge par le co-locuteur et le locuteur[145]. L'objectif est d'analyser les types de prise en charge pour apprécier l'évolution des pratiques entre le S1 et le S2. Sur les deux périodes, les onze séquences portent sur des problèmes similaires. A S1, huit séquences portent sur un problème langagier, deux sur un problème cognitif et dans une séquence il n'est pas possible de déterminer la nature du problème. Au S2, huit séquences traitent également d'un problème langagier et trois d'un problème cognitif.

Les séquences, numérotées de 1 à 11 pour le S1 et également de 1 à 11 au S2, se répartissent différemment lors du pré-test et du post-test. Dans le premier cas, huit signalements sont implicites et un seul est une demande explicite. Au S2, les signalements de problèmes sont davantage décalés vers la droite, avec plus de demandes implicites ou explicites. On note par ailleurs, que certains signalements sont multiformes avec un glissement progressif vers la droite. Par exemple pour la séquence 11 au S2, C05 débute par un signalement implicite (une hésitation marquée par une pause sonore), accompagné par un geste déictique qui rend le signalement explicite puis, conclut par une demande explicite en L1.

Lors du pré-test, dix problèmes de production sont auto-signalés et un seul est hétéro-signalé et hétéro-réparé. Parmi les problèmes auto-signalés, huit le sont implicitement dont deux qui sont accompagnés d'un signalement explicite (séquences 3 &10) et, un qui est suivi d'une demande explicite en L1 (séquence 5). Deux problèmes sont signalés de manière explicite (séquences 6 et 9).

Lors du post-test, les onze problèmes de production sont auto-signalés dont huit par un signalement implicite qui prend la forme d'une pause sonore (séquences 2, 3 & 8). Deux signalements implicites glissent vers un signalement explicite (séquences 4 & 6) ou une demande explicite (séquences 8, 10 & 11). La dernière séquence (9) est initiée par un signalement explicite. Les deux extraits ci-dessous présentent deux signalements par C05 d'abord au S1 puis au S2

Extrait 7.21 - S1-P9-C06-C05-T1 – signalement implicite

43 *C05: and &uh videogame +...
44 %com: **lève les épaules et fait la moue**
45 *C06: you don't play videogames ?
46 %com: secoue la tête
47 *C05: so so .
48 %com: secoue la main

[145] Voir annexe 7.1 pour le script des vingt-deux séquences et annexe 7.2 pour l'analyse des séquences.

Ici, C05 signale implicitement son trouble en s'interrompant, en levant les épaules et en faisant la moue. Au S2, le même type de trouble déclenche une démarche plus engagée.

Extrait 7.22 - S2-P9-C06-C05-T1 – demande explicite

21 *C05: uh it's very beautiful uh the [/] the +...
22 *C05: **++ what can you say mer@s ?**
23 %com: ouvre la main pour interroger
24 *C06: uh I don't know !
25 *C05: 0 .
26 %com: secoue les mains et la tête pour indiquer pas grave
27 *C06: +< the ocean or +...
28 *C05: ok uh it's very beautiful .

Après s'être interrompue, C05 demande explicitement de l'aide à sa partenaire (l.22), qui après avoir indiqué qu'elle ne pouvait pas l'aider (l.24), parvient à lui fournir un synonyme du mot qui posait problème (l.27).

Une fois analysées, les 22 signalements apparaissent sur le continuum allant du plus discret, le signalement implicite jusqu'au plus engagé, la demande explicite. La séquence 1 du S1 étant hététo-initiée, elle n'apparaît pas dans le schéma ci-dessous.

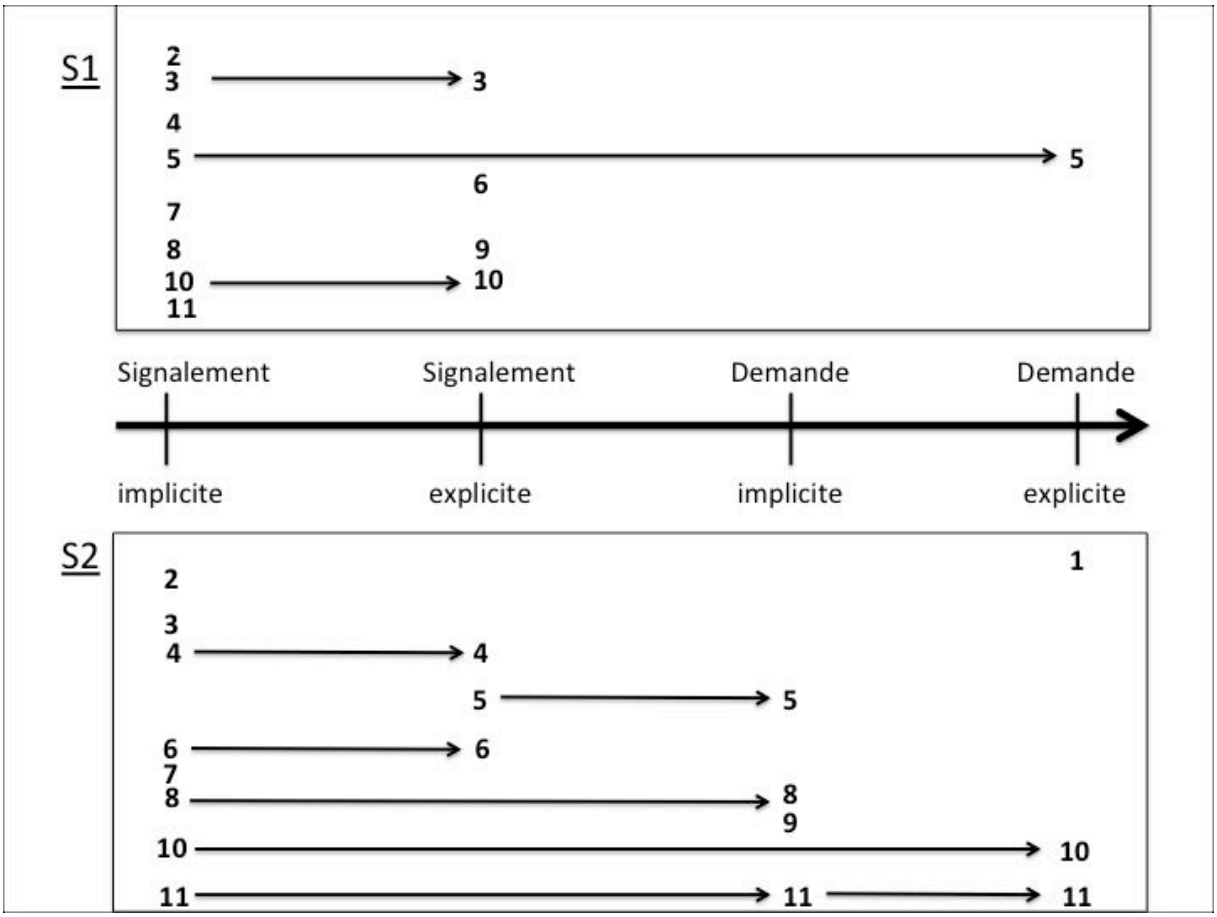


Figure 24 - Continuum des signalements de problème de production au S1 et au S2

La répartition de la prise en charge des problèmes des communications sur le continuum montre que, lorsque les élèves font face à un nombre identique de troubles, le traitement qu'ils opèrent est plus engagé au S2. Les participantes ont recours au français mais au S2, davantage de demandes se font en anglais. Alors qu'un S1, une demande de C05 prend une forme de type « comment on dit notes ? », au S2, la demande est formulée (maladroitement) en L2 : « what can you 'mer' ? ». Ce que l'on peut retenir de l'évolution de cette dyade est la diversification des méthodes de signalement. Si le mode privilégié reste le signalement implicite au post-test, celui-ci est, dans la majorité des cas, immédiatement complété par une modalité qui montre une implication et un engagement supérieur du locuteur dans la résolution du problème et dans la construction de l'interaction. On peut même parler de co-construction, puisque lorsque le locuteur « demande » de l'aide, il engage son partenaire. Cet engagement conjoint pour soutenir le projet commun de communication ne garantit néanmoins pas systématiquement le succès. La limitation des répertoires lexicaux, notamment, apparaît comme une difficulté majeure. En revanche, les séquences de négociation permettent de porter une attention sur le problème et sont un atout pour une amélioration future du taux de résolution.

3.3.3 La gestion de l'intercompréhension

Il y a moins de séquences de gestion de l'intercompréhension que de la production dans le corpus. Deux tendances se dégagent du corpus. La première concerne le problème de la compréhension par le co-locuteur, trouble qui est généré par la formulation maladroite d'un énoncé ou parce que le co-locuteur ne réussit pas à poser une hypothèse interprétative sur un énoncé qui est formulé correctement. Ces problèmes de compréhension sont signalés par le co-locuteur en majorité par une sollicitation de type « *what*? », notamment par les élèves de niveau A1+. Chez les élèves plus avancés, les demandes sont plus ciblées, notamment au S2, ce qui permet de ménager la face de l'autre. En L1, ne pas avoir entendu ou avoir mal entendu peut être considéré comme impoli (« *a virtual offence* », Robinson, 2006) car les tours sont construits pour être écoutés (Sacks et al., 1974). Les problèmes de compréhension peuvent engendrer le même sentiment dans le sens où les participants sont censés partager et mettre en place des pratiques communes pour exprimer le sens de leurs actions. Cette confiance réciproque s'appuie sur le principe du « recipient design » : ''The multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are the coparticipants'' (Sacks et al., 1974, p. 727). Néanmoins, en L2, les locuteurs sont parfois mis à mal lorsqu'il s'agit de

produire pour être compris. Malgré tous leurs efforts, le principe du « recipient design » ne peut pas toujours être satisfait. Le partenaire doit alors faire preuve de diplomatie pour informer le locuteur :

Extrait 7.23 - S2-P13-A09-A10-T1

156 *A09: <you will> [/] &uh (.) you will have &uh a trip ?
157 *A10: 0 [=! rit] .
158 *A10: yeah I didn't get it .
159 %com: fait non de la tête
160 *A09: ok &u:h .
161 %com: regarde fiche prompts
162 *A10: no I didn't understand what you said .
163 *A09: yes &uh (.) you will have a: (.) trip ?
164 *A10: yeah &uh it should be in &uh yeah +...

Ici, deux types de signalement de l'incompréhension cohabitent. Dans un premier temps, A10 signale à A09 qu'elle n'a pas compris sa question (auto-initiation). Ce signalement est exprimé de façon multimodale : vocale (rire l.157), verbale (l.158) et gestuelle (l.159). A cet égard, Jefferson (1972) note que les phases de rire qui ne sont pas partagées signalent fréquemment un certain malaise dû à la difficulté d'informer le partenaire d'un problème. Au triple signalement, A09 répond par un « ok » (l.160) qui semble venir valider l'intervention de A10. Un second signalement intervient à ce moment avec A10 qui indique à A09 qu'elle n'a pas compris que A10 l'informait n'avoir pas compris (hétéro-initiation). Ce signalement se fait en deux temps : la première partie de l'énoncé (« no » l.162) informe A09 que sa marque d'accord (l.160) n'est pas valide puis la seconde partie (« I didn't understand what you said ») est une reformulation des énoncés multimodaux (l.157-8-9). La seconde incompréhension est réglée l.163 avec la répétition de la question initiale par A09 tandis que la première est abandonnée comme le montre la tentative de réponse floue puis avortée, formulée par A10. Bien que le problème ne trouve pas de solution on voit A10 déployer ses ressources pour faire preuve de diplomatie et démontrer sa compétence pour s'adapter à la situation. D'une manière générale, les problèmes d'intercompréhension ont générés, lorsqu'ils ont été traités en anglais, des séquences de négociation du sens qui conduit les apprenants à déployer leurs ressources à la fois langagières et stratégiques et surtout à en actualiser les usages.

Dans le codage qui a été réalisé, seule une partie des occurrences concerne un véritable problème de compréhension, ceux-ci représentant une minorité des cas. La majorité des séquences qui portent sur la gestion de l'intercompréhension relève davantage du maintien de la cohésion discursive. Je veux parler à nouveau de la question de la reprise du discours de l'autre, qui a été l'une des stratégies enseignées aux élèves. Certains apprenants se

sont approprié ce mode opératoire dont ils usent régulièrement. C'est le cas de B15 dans les deux séquences ci-dessous :

Extrait 7.24 - S2-P20-B14-B15-T1

198 *B14: video game of [/] uh of sports ?
199 *B15: of sports ?
200 *B15: Fifa [>] Two K .
201 *B14: 0 [<] .
202 *B14: (.) and what uh fav(ourite) [/] favourite uh activity ?
203 *B15: uh activities ?
204 *B15: I play basketball .

Extrait 7.25 - S2-P20-B14-B15-T1

232 *B14: uh (.) uh (..) uh what uh future careers plans ?
233 *B15: uh my future <career pl(ans)> [/] uh career plans uh ?
234 *B15: (.) <I want to play> [//] I want to be a professionnal basketball .
235 *B14: ah !
236 *B15: and play uh in uh French uh championship .
237 *B15: pro A or pro [/] pro B .

On voit que la reprise est soit partielle, soit totale et qu'elle ne signale pas une absence de compréhension mais pose systématiquement les éléments qui forment la base commune sur laquelle il poursuit son discours. Les reprises sont régulièrement précédées d'une pause sonore, ce qui suggère que le locuteur profite de moment pour mener une réflexion, avant de répondre. On note par ailleurs que B15 n'attend jamais de confirmation pour enchainer sur sa réponse, c'est donc bien qu'il a compris. Bien que simple, la stratégie semble opératoire.

Une autre forme de reprise, plus élaborée celle-ci, témoigne également d'un développement de la compétence d'interaction orale, il s'agit de la reformulation. C'est une utilisation par le locuteur ou le co-locuteur d'un synonyme ou d'une paraphrase voire de gestes pour dire la même chose : « Le concept de reformulation implique que le segment reformulé X' reprenne, sous une forme ou sous une autre, un segment source X qui a été formulé antérieurement » (Rabatel, 2010, p. 13). C'est donc une reprise sémantique qui présente une modification syntaxique et lexicale. La reformulation a parfois été considérée comme un simple outil de manipulation textuelle ou stylistique, certains allant même jusqu'à l'apparenter aux exercices structuraux de l'enseignement des langues à l'époque de l'audio-oral (Rédéquat, 1971). Pourtant, en reprenant les termes du locuteur, le co-locuteur en L2 montre d'abord qu'il a décodé la chaine parlée et isolé les mots, ce qui est loin d'être toujours simple. Cette segmentation une fois effectuée, il peut mettre l'accent sur ce qui lui semble important à retenir. Par ailleurs, reformuler nécessite de déployer des connaissances lexicales

qui démontrent une certaine compétence langagière ; être apte à manipuler la langue de cette manière est le plus sûr moyen de maintenir l'intercompréhension et l'intersubjectivité. Certains élèves sont ainsi capables de déployer les moyens nécessaires pour reformuler le discours de l'autre partenaire.

Extrait 7.26 - S2-P19-A13-A14-T1

83 *A13: and what would you like to do &uh in your next [/] &uh next holidays ?
85 *A14: next holidays ?
86 *A14: oh &uh I go &uh enfin@s so I will go &uh to &uh my &uh mother's (.) sister's .
88 *A13: oh your auntie ok !

Les reformulations sont assez peu nombreuses et ce sont les apprenants les plus compétents qui sont capables de les formuler. C'est donc un procédé susceptible de démontrer un certain niveau de compétence et cela d'autant plus qu'il apparaît dans le corpus, non pas essentiellement dans les séquences de gestion de l'intercompréhension mais dans la gestion de ce que j'ai appelé l'intersubjectivité, question qui va être traitée dans le prochain paragraphe.

3.3.4 La gestion de l'intersubjectivité

Ce sont des séquences dans lesquelles locuteur et co-locuteur sont en désaccord sur la manière dont l'interaction se déroule. Ce sont essentiellement des cas dans lesquels les réponses non préférentielles (réponses à polarité négative) sont remises en cause par le co-locuteur. Les réactions codées comme gestion de l'intersubjectivité ne viennent pas signaler un problème ou même un doute sur la compréhension que peut avoir le co-locuteur sur l'énoncé qu'il vient d'attendre. La réaction peut se comprendre comme la manifestation d'une insatisfaction du contenu de l'énoncé.

La remise en question passe par une reprise du retour. Des occurrences apparaissent dès le S1 :

Extrait 7.27 - S1-P3-C03-C01-T1

138 *C01: for uh <my reson> [//] my resolutions for the school uh (..) is [/]
139 uh is uh **work hard in english** .
140 *C03: just in english ?
141 *C03: really ?
142 *C01: and mathematics, french uh +...
143 *C03: all the subject [=! rit] .
144 *C01: 0 .
145 %com: hoche la tête

La réponse n'est pas acceptée en l'état par C03 qui relance C01 en reprenant l'élément qui lui pose problème (l.140) et en faisant un commentaire (l.141) qui confirme la valeur de remise en cause.

Au S1, la manifestation de cette insatisfaction se réalise parfois de manière malhabile car les élèves n'ont pas encore les outils langagiers nécessaires :

Extrait 7.28 - S1-P22-B16-A15-T1

31 *A15: &uh (..) do you have (..) some &uh favourite book or film ?
32 *B16: &uh I don't have &uh favourite book .
33 *A15: (..) no have ?
34 *B16: no .

La remise en cause peut également être formulée non verbalement :

Extrait 7.29 - S1-P11-C07-A05-T1

60 *C07: what is my favourite subject ?
61 *A05: 0 [=! rit] .
62 *C07: uh it's uh mathematic (.) .
63 *A05: 0 .
64 %com: mouvement de recul et prend un air surpris en ouvrant grand les yeux
65 *C07: <I joke> [/] I joke it's Svt@s !

On voit ici que les élèves s'amusent parfois à faire des blagues qui amènent leur partenaire à questionner la réponse de manière non verbale.

Au S2, Ce type de remise en cause amène généralement le co-locuteur à se justifier ou se prolonge par une demande de justification :

Extrait 7.30 - S2-P17-C10-A11-T1

60 *C10: ok and &uh favourite book ?
61 *A11: **no .**
62 %com: **fait non de la tête**
63 *C10: you don't love &uh book ?
64 *A11: no .
65 %com: fait non de la tête
66 *A11: **&uh (.) <I prefer> [/] &uh I prefer read on my pc or my smartphone .**
67 *C10: ah ok.
68 %com: hoche la tête
69 *A11: **(be)cause <it's> [/] &uh it's compact .**
70 *C10: yes .
71 %com: hoche la tête

Lorsque C10 remet en cause le retour négatif de A11 (l.63), ce dernier comprend qu'il ne peut se contenter de cette réponse laconique et, sans attendre d'être sollicité, il entreprend d'expliquer (l.66 & l.69). Sa justification semble ne pas réellement répondre à la question

posée initialement puisqu'il parle du livre comme un support mais l'argument semble convenir à C10 qui valide.

Du côté du participant qui remet en cause la réponse de son partenaire, il est parfois nécessaire d'aller au-delà d'une simple reprise pour remettre en cause la réponse. Dans l'extrait ci-dessous, A12 explique qu'il n'a pas d'amis dans le collège et qu'ils sont tous au lycée.

Extrait 7.31 - S2-P16-A12-B12-T1

52 *A12: my friends from lycée@s .
53 *B12: **+< ah[!] you don't have friends in the class ?**
54 *A12: no .
55 *B12: **you're alone ?**
56 *A12: yes .
57 *B12: ok .
58 %com: hoche la tête

La remise en cause d'une réponse peut également conduire le locuteur à justifier son étonnement.

Extrait 7.32 - S2-P10-A06-B07-T1

83 *A06: uh my favourite book is the Fault_in_our_stars .
84 *A06: do you know that book ?
85 *B07: +< oh no .
86 *B07: no .
87 *A06: you must know it like everyone know that book (..) .
88 %com: hoche la tête sur "must"
89 *A06: you didn't ?
90 *B07: +< no .
91 *A06: you no ok .
92 *A06: uh this is my favourite book .

On observe dans le corpus un certain de ces séquences dans lesquelles l'un des locuteurs considère que la réponse de son partenaire est potentiellement un désengagement de l'interaction. Cela le conduit à manifester son insatisfaction selon un format prototypique qui peut être schématisé de la manière suivante :

- **Loc 1** : Demande d'information

- **Loc 2** : Réponse à polarité négative : désengagement

- **Loc 1** : Remise en cause de la réponse

- **Loc 2** : confirmation du désengagement ou développement

- **Loc 1** : Validation du retour ou relance

Avec ce type d'action engagée par les élèves lors des échanges, on peut voir que la structure de leur conversation évolue pour se développer et dépasser les nombreux formats binaires ou ternaires qui composaient les interactions du S1. Les mouvements de remise en cause engagés par les participants sont autant d'occasions pour les partenaires de déployer les ressources de leur répertoire de manière située et contingente. Nous avons ainsi vu, avec l'étude de nombreux extraits, que le travail entrepris par les élèves pour assurer la cohésion du discours, ainsi que les stratégies mises en place pour soutenir la production et maintenir l'intercompréhension et l'intersubjectivité, étaient susceptibles de contribuer au développement de la compétence d'interaction orale. Il n'est cependant pas possible de proposer une analyse comparative des 48 conversations menées au S1 et au S2. J'ai donc choisi de présenter en détail le travail de trois dyades. La première présente un profil homogène (Paire 7) avec deux élèves de niveau assez avancé et la seconde est également homogène (Paire 8) mais avec un niveau bien moins avancé. Quant à la dernière dyade, elle présente un profil asymétrique (Paire 3) avec une élève C03 de niveau plutôt avancé et C01, qui a peu de compétences langagières et qui semble avoir peu progressé au cours de l'année.

Regardons comment se manifeste le développement de la compétence d'interaction orale chez les apprenants en fonction de leur profil.

3.4. Analyse des interactions de 3 dyades

3.4.1 La Paire 7

La paire 7 est intéressante à plusieurs égards : d'une part c'est le binôme qui produit le plus grand nombre de mots et de tokens au S2 avec la plus forte progression entre les 2 séances d'enregistrement (62,1% pour le nombre de tokens) et c'est également la paire qui produit le moins de séquences latérales pour gérer des problèmes de communication. L'une des deux élèves, A07, n'a aucune hésitation au S2, chacun de ses énoncés est prononcé d'un trait (elle ne produit aucune pause sonore), ce qui signifie que pas une seule fois elle n'affiche une phase d'élaboration du dire. Elle produit ce que Clark considère comme la production idéale :

> « a single action with no suspensions- no silent pauses, no fillers, no repeats, no self-corrections, no delays except for those required by the syntax of the sentence » (2006, p. 245)

Ainsi les échanges entre les deux partenaires sont efficaces et menés comme si les maximes de Grice (1979) étaient respectées à la lettre. Tout semble en place pour le niveau attendu :

quantité, qualité, pertinence, manière. Par ailleurs, leurs échanges s'enrichissent entre le S1 et le S2. Les deux extraits ci-dessous montrent le traitement accordé au même sujet (les disciplines scolaires), au S1 et au S2.

Extrait 7.33 - S1-P7-A07-A08-T1

40 *A07: &uh what is your favourite school subject ?
41 *A08: &uh my favourite school subject are english and &uh geography .
42 *A07: &uh .
43 %com: se mord les lèvres
44 *A08: and you what is your favourite school subject ?
45 *A07: it's english too .
46 *A08: and your worst school subject ?
47 *A07: &uh (...) mathematic and you ?
48 *A08: &uh my worst school subject is (..) sp(ort) [/] sport !

Extrait 7.34 - S2-P7-A08-A07-T1

68 *A07: what's your favourite subjects at school ?
69 *A08: my favourite subject is geography I think (..) because we talk about
70 things <of every> [//] of the day so that's very interesting .
71 *A07: +< oh cool .
72 *A07: well I think I like english a lot .
73 *A08: 0 .
74 %com: hoche la tête
75 *A07: and that's all (.) .
76 *A07: and what's your worst subject ?
77 *A08: I don't know .
78 *A08: I love all the subjects but this year &uh the music
79 that was not good at all because the teacher wasn't good .
80 *A07: oh ok .
81 *A07: I am not good at science actually but I like it but I'm bad .
82 *A08: +< yes me too .
83 %com: hoche la tête

Les deux séquences présentent la même structure. L'analyse est présentée sous forme de tableau afin de faciliter l'observation de la construction séquentielle.

S1	S2
- A07 interroge A08 sur sa discipline préférée (l.40)	- A07 interroge A08 sur sa discipline préférée (l.68).
- A08 initie sa réponse par une reprise du groupe nominal et indique ses deux disciplines scolaires préférées (l.41).	- A08 initie sa réponse par une reprise du groupe nominal et indique sa discipline scolaire préférée. Cette première partie de la réponse est immédiatement suivie d'un *hedge* associé à une courte pause silencieuse qui permet d'embrayer sur une phase explicative, alors que rien dans la question ne demandait de se justifier (l.69-70).
- A07 signale sa reprise de parole par une hésitation (pause sonore) mais ne poursuit pas et se mord les lèvres (l.42-43).	- A07 fait un commentaire appréciatif de la réponse de A08 (l.71). - A07 enchaine avec un *gap filler* (*well*), sans attendre la question, pour indiquer sa discipline préférée qu'elle introduit par un *hedge* (l.72).
- A08 reprend la parole en retournant la question à A08 (l.44).	- A08 valide la réponse d'un hochement de tête (l.73-74).
- A07 fait une réponse identique à celle de sa partenaire, similarité qu'elle souligne grâce à l'adverbe « too » (l.45).	- A07 clôt formellement le topique et fait une courte pause (l.75).
- A08 enchaîne avec un connecteur (*and*) et pose une autre question pour faire progresser le topique (l.46).	- A07 enchaine avec un connecteur (*and*) et pose une autre question pour faire progresser le topique (l.76).
- A07 débute par une pause sonore réflexive et répond sans faire de phrase. Elle retourne immédiatement la question à A08 (l.47).	- A08 fait une non-réponse (l.77). - A08 enchaine avec une réponse détaillée : elle fournit une information qu'elle nuance et justifie (l.78-79)
- A08 initie sa réponse par une reprise du groupe nominal, fait une pause et donne l'information demandée (l.48).	- A07 valide la réponse d'un double marqueur (l.80).
	- A07 enchaine, sans attendre une question, pour fournir l'information qui la concerne et qu'elle détaille à l'aide de marqueurs de complexification du discours (*actually, but,* relation anaphorique avec *it*) (l.81).
	- A08 valide l'information verbalement et d'un hochement de tête, puis formule une comparaison grâce à l'adverbe « too » (l.82-83).

L'évolution entre le S1 et le S2 est marquée par des énoncés plus riches et plus complexes, une structure séquentielle et interactionnelle plus dense, ce qui est corroboré par la densité verbale de leur discours. Au S1, la séquence dure 40,4 secondes et les participantes prononcent 53 mots soit 1,31 par seconde. Au S2, la séquence dure 46,05 secondes et 99 mots

sont prononcés, soit 2,14 mots par secondes[146]. Au S1, les transferts de parole se font plus rapidement tandis qu'au S2, il y a prise de parole. Et tandis que la discussion au S1 est assez figée, avec A7 qui fait face à la caméra, sans un regard pour sa partenaire et les mains sous la table, au S2, l'élève s'anime un peu et se tourne davantage vers A08. Ses mains restent cachées sous la main mais sa posture physique se dynamise et évolue avec son discours.

3.4.2 La Paire 8

Au S1, les échanges sont assez peu développés en raison du faible niveau de langue des deux élèves. Le manque de moyens langagiers gène les participantes qui terminent souvent leurs énoncés par des rires. L'extrait suivant montre plusieurs problèmes de communication.

Extrait 7.35 - S1-P8-B06-B05-T1

61	*B05:	(..) and &uh <what &uh are you do> [//] &uh what &uh <do you have to>
62		[//] do you have do &uh last [/] &uh last holidays ?
63	*B06:	u:h &uh qu'est@s ce@s que@s j'ai@s fait@s ?
64	%com:	lève les yeux et chuchote
65	*B06:	I went &uh <to the> [/] to the Coches .
66	*B05:	**yes ?**
67	%com:	**fait non de la tête et rit**
68	*B06:	&uh I went <to the> [/] to the swimming pool .
69	*B06:	I +...
70	*B06:	je@s sais@s pas@s quoi@s dire@s &uh .
71	%com:	chuchote
72	*B06:	&uh and you ?

La gestion de la production :

Dans cet extrait, B05 fait face à deux problème de production d'ordre cognitifs : B05 interroge B06 qui engage un monologue à voix haute en L1 pour indiquer à sa partenaire qu'elle a besoin de réfléchir à sa réponse (l.63). Ce moment de réflexion se manifeste par un monologue chuchoté, un mouvement de la tête et le regard qui se porte vers le plafond (l.64). Le décrochage à la fois physique, vocal et linguistique (passage à la L1) marque une pause dans l'interaction. Cette pause n'est pas une rupture car la communication est maintenue grâce au signalement, mais mise en suspens pour rependre avec la formulation de la réponse (l.65). B06 a un nouveau problème de production (l.69), trouble qu'elle formule explicitement

[146] Le décompte du nombre de mots prend ici en compte tous les mots, y compris les pauses sonores qui sont moins nombreuses au S2.

en L1 (l.70). Le mode de résolution qu'elle adopte est le transfert de parole à sa partenaire (l.72).

La gestion de l'intercompréhension :

B06 répond (l.65) à la question posée par B05 en indiquant qu'elle est allée aux Coches (une station de ski). B05 accuse réception de la réponse mais fait un geste négatif de la tête (l.66) et rit (l.67). Elle ne connaît visiblement pas la station de ski et signale implicitement qu'elle ne comprend pas. Mais ce signalement est ignoré le problème de compréhension n'est pas résolu

Au S2, l'entre-aide est devenue la règle dans les échanges. Sur l'ensemble de l'interaction de nombreuses séquences de réparation surgissent, mais certains sujets sont encore abandonnés par manque de compétence linguistique. Les difficultés d'expression ont parfois raison de la volonté des participantes de poursuivre les échanges Dans l'extrait ci-dessous, la gestion de la production fait apparaître un traitement actif qui permet de régler les problèmes de communication.

Extrait 7.36 - S2-P8-B06-B05-T1

44 *B05: and &uh what's your best memory of the year ?
45 *B06: &uh my best memory &uh was +...
46 *B06: &uh what I mean &uh +...
47 *B05: **can I help you ?**
48 *B06: yes &uh (..) .
49 *B06: xxx@s .
50 %com: chuchote en français
51 *B05: **&uh it was &uh when you meet you friends &uh ?**
52 *B06: yes &uh .
53 *B06: I was in De [//] in German .
54 *B05: ah .
55 %com: hoche la tête
56 *B06: Germany .
57 *B05: **in Germany ok .**
58 *B05: with your correspondant ?
59 *B06: yes for the experience of the school .
60 %com: hoche la tête
61 *B05: yeah .
62 %com: hoche la tête
63 *B06: and that was very very very good .
64 *B05: well cool .
65 *B06: and you ?

B06 commence sa réponse (l.45) à la question posée par B05 et est confronté à un problème d'ordre cognitif pour terminer la réponse. Elle formule alors un signalement explicite de son

trouble en initiant une pseudo-clivée qui lui permet d'informer sa partenaire qu'elle projette de fournir une information (l.46) mais elle fait, avant de terminer sa phrase, une pause sonore qui signale à nouveau sa difficulté. B05 prend alors la parole pour proposer son aide (l.47) et la demande explicite n'est pas audible mais visiblement formulée en français (l.49-50). B05 reformule alors l'intention communicative de B06 (l.51) et cette dernière enchaine sur son récit. Elle est confrontée à une nouvelle difficulté de production lorsqu'elle utilise un mot allemand (l.53) puis s'auto-corrige à deux reprises (l.53 & 56). B05 reprend la correction de B06 qu'elle valide et enchaine avec une question (l.58) pour étayer le récit de sa partenaire. B06 confirme alors en faisant progresser le topique grâce à une paraphrase (l.59) qui compense son absence de connaissance lexicale pour le terme « school trip ». La séquence topicale se termine ensuite sans incident. Cet extrait dévoile la manière dont les participantes collaborent à la fois sur le plan actionnel et thématique pour co-construire leurs échanges. Les moyens alternatifs mis en œuvre leur permettent d'accomplir des actions alors mêmes que des moyens langagiers plus sophistiqués ne sont pas encore disponibles. Le déploiement des ressources stratégiques semble à même de les conduire à développer de nouvelles ressources langagières.

3.4.3 La Paire 3

Les participants qui ont une maitrise moindre de la langue (A1+) ont tendance à adopter des postures très passives, notamment lorsqu'ils se placent en position de répondant. On le voit ci-dessous, C01 se contente de réponses courtes, sans formuler de phrases.

Extrait 7.37 - S1-P3-C03-C01-T1

93 *C03: one favourite video games ?
94 *C01: yes !
95 %com: hoche la tête
96 *C03: what ?
97 *C01: uh League of Legend .
98 *C03: yeah !

Avec C01, la maxime de quantité (Grice, 1979) n'est pas respectée, ce qui amène C03 à devoir multiplier les questions pour obtenir des réponses. C03 a un très bon niveau d'anglais, une partie de sa famille qu'elle visite régulièrement, vit aux Etats-Unis. Ses progrès au cours de l'année sont visibles au S2 (discours très fluide, usage d'expressions idiomatique) grâce, sans doute, aux cours d'anglais mais également à son intérêt pour la langue qu'elle développe hors du collège (Sundqvist, 2009), comme en témoigne son discours :

Extrait 7.38 - S2-P3-C03-C01-T1

137 *C01: what's your next years plans ?
138 *C03: &uh I'd like to go in Washington Dc in Usa cause my auntie miss me so
139 much with my cousin .
140 *C03: and yes they miss me so much and I'd like to go again and see them
141 again .
142 *C01: that cool .
143 *C03: that's cool .
144 *C03: and work hard at school cause I'm going in highschool so I have to
145 work hard and make my mom proud of me and that's all .

A l'inverse C01 est très peu avancé au S1 et ne semble avoir très peu progressé au S2. L'asymétrie entre les partenaires produit un profil dyadique de type expert/novice, le dernier rôle étant assumé par C01. L'extrait ci-dessus, produit au S2, montre comment la participante plus compétente accompagne son camarade pour l'aider à entrer dans une pratique discursive en anglais, tout en le taquinant sur les malentendus générés par ses faibles compétences langagières.

Extrait 7.39 - S2-P3-C03-C01-T1
203 *C03: you got tattoo ?
204 *C01: yes .
205 *C03: where ?
206 *C01: **oh [=! souffle] u:h arm [/] in arm and uh +/.**
207 *C03: you don't have one !
208 %com: pointe C01
209 *C03: tu@s n'as@s pas@s de@s tatouage@s .
210 %com: chuchotte
211 *C01: **merde@s !**
212 %com: **chuchotte et met sa main sur sa bouche**
213 *C03: but you like to have one .
214 *C03: tu@s aimerais@s en@s avoir@s un@s .
215 *C03: where ?
216 *C03: your arms ?
217 %com: pointe son bras
218 *C01: **in your arms** .
219 %com: **bouge son bras**

La séquence topicale se caractérise par plusieurs interventions en français qui sont des traductions systématiques opérées par C03 pour venir en aide à C01. C03 repère que C01 n'a pas compris sa question (l.203) et lui fait remarquer, d'abord en L2 (l.207), puis en L1 (l.209). Elle reformule ce qu'elle imagine être l'intention communicative de C01 (l.213), énoncé qu'elle traduit aussitôt (l.214). Puis lorsqu'elle pose à nouveau sa question sur l'endroit où il aimerait avoir un tatouage (l.215), elle propose un étayage (l.216), basé sur ce que C01 a dit précédemment (l.206). Celui-ci reprend alors l'énoncé, sans modifier l'adjectif possessif.

Cette séquence, typique de la conversation entière, met en relief le travail de tutorat que l'élève plus compétente est amenée à conduire pour soutenir son partenaire. Ce dernier n'a pas profité de la formation spécifique à l'interaction orale puisqu'il est dans la classe contrôle. Il est difficile de dire s'il aurait fait davantage de progrès s'il avait pris conscience des stratégies pouvant soutenir ses actions dans la conversation. D'autres élèves des classes-test, font preuve de difficultés similaires, ce qui laisse penser que l'action de formation seule ne peut suffire.

On peut se demander si l'absence de collaboration ne doit pas nécessairement s'entendre comme un refus de participer à l'échange mais plutôt de construire l'interaction comme une action signifiante. Dans le cadre d'un apprentissage en milieu institutionnel, il s'agit davantage pour les élèves de développer les échanges et de collaborer pour entrer dans les apprentissages. Or si les élèves mettent en place des stratégies de réduction, pour éviter de s'exprimer ou limiter les échanges au strict minimum pour conclure la tâche, on ne peut considérer qu'il y a collaboration ni développement potentiel de la compétence d'interaction orale.

IV/ La question identitaire de l'apprenant

4.1. La motivation

Les analyses menées dans ce chapitre tendent à démontrer qu'il existe un lien entre les stratégies employées par les locuteurs et la posture qu'ils adoptent. C'est l'analyse de ces stratégies et des schémas récurrents employés par les participants qui permet de déterminer leur positionnement et le type de locuteur qu'ils sont (Richard, 2015). Ainsi le partenaire qui limite ses interventions à des énoncés courts et qui ne vise qu'à fournir une information minimale démontre, par son discours son positionnement. De la même manière, le locuteur qui reprend le discours de son partenaire ou le reformule fait preuve d'un engagement interactionnel beaucoup plus fort. Les relations de type asymétrique, dans lesquelles les partenaires ont un niveau langagier inégal et font preuve d'un faible niveau de collaboration (ce faible niveau de collaboration n'étant pas nécessairement le fait des deux partenaires), sont potentiellement peu porteuses de développement. Si l'un des partenaires est en charge de la gestion discursive et que l'un reste passif, il est difficile pour le second d'entrer dans les apprentissages. On touche, dans cette configuration, la limite de l'interaction entre pairs qui par définition nécessite un minimum de collaboration entre les partenaires. L'asymétrie ne dépend pas du niveau linguistique mais réellement de la différence d'engagement dans

l'interaction. L'inertie développée par l'un des participants ne permet pas la co-construction du dialogue qui peut devenir un « non-échange ».

A l'inverse, l'adoption d'une attitude collaborative est susceptible de promouvoir les apprentissages et le développement de la compétence d'interaction orale. C'est par la mise en place de stratégies de gestion de la communication que les locuteurs mobilisent les ressources de leur répertoire de manière située et contingente. En agissant de la sorte, ils sont susceptibles de développer les liens forme-fonction de la langue et de profiter de la dynamique collaborative de l'interaction pour progresser.

La différence d'attitude affichée par nombre de participants entre le pré-test et le post-test ne peut s'expliquer simplement par une motivation fluctuante des adolescents. Celle-ci doit indéniablement être soutenue et comme Dörnyei l'indique :

> « there is a need to adopt a *process-oriented approach paradigm* that can account for the daily ups and downs of motivation to learn, that is, the ongoing changes of motivation over time. » (Dörnyei, 2005, p. 83)

La motivation n'est pas un état d'esprit qui va et qui vient au gré des vents. Elle est liée au contexte d'apprentissage et à l'évaluation que font les élèves de leurs capacités et besoins d'entrer dans le processus de réalisation de la tâche. Parce qu'au cours de l'année, ils ont acquis des outils et des méthodes fonctionnelles pour mener à bien les actions nécessaires, l'appréciation qu'ils ont de leurs capacités (et la confiance en ces capacités) leur permet de s'engager plus activement. La motivation n'apparaît pas car les élèves sont dans un « bon jour » mais au contraire car la construction de leurs compétences soutient la motivation qui à son tour, favorise l'apprentissage. La motivation est ce qui aide les apprenants à se considérer comme de potentiels utilisateurs compétents de la L2 et à s'enthousiasmer à l'idée de devenir des locuteurs d'une autre langue. Une fois dans cet état d'esprit, ils peuvent engager les actions nécessaires (Dörnyei & Kubanyiova, 2014). Charge à l'enseignant, à l'institution et à l'élève d'y contribuer.

4.2. Vers une redéfinition de l'identité d'apprenant

On peut noter, dans les interactions étudiées, que certains élèves endossent un rôle tutoral : la supériorité relative de leur expertise en langue, leurs savoirs culturels, leur personnalité, leur donne une fonction naturelle de « leader » dans l'échange. Mais il s'avère que le moins expert des deux va souvent bousculer et remettre en cause cette place par ses sollicitations et ses incompréhensions qui bouleversent le schéma dialogal envisagé par le premier. Cette déstabilisation est l'occasion d'expérimenter de nouvelles places discursives et de mettre en

place des conduites langagières à la fois diversifiées et adaptées aux situations. On observe des rôles et des places qui glissent de modèles «convenus» à des schémas nouveaux, résultant d'un positionnement par rapport à la situation et par rapport au partenaire. Les mouvements et les tensions qui parcourent les échanges créent une dynamique dialogale au travers de laquelle chaque participant peut trouver sa place. En se glissant dans les rôles interactionnels 'convenus' ou en les quittant, les partenaires produisent un effet de *mise en scène* (Vasseur, 2000, p. 4) d'eux-mêmes ou de leur partenaire et marquent leur place dans le dialogue. Les places sont donc d'ordre subjectif et en rapport avec les images d'eux-mêmes que les partenaires veulent donner à voir. F. François (1990 cité par Vasseur, 2000, p. 5) résume ainsi ce jeu des places: « Répondre, ne pas répondre, ajouter, modifier, renvoyer une question au questionneur, tout cela est aussi prendre place par rapport à l'autre, place qui, bien entendu, peut plus ou moins correspondre au statut générique attendu (l'enfant, le chef, le prof, le père). »

Ainsi, ce qui apparaît comme pertinent dans le corpus présenté ici, ce sont moins les séquences d'entraide linguistique, sur le modèle des séquences d'étayage empruntées à Bruner (1983), que l'aptitude de chacun des partenaires à tenir ou modifier sa place. Les tensions qui s'exercent dans les mouvements discursifs conduisent les apprenants à s'adapter c'est-à-dire, à diversifier leurs façons de penser la collaboration discursive, et les moyens (y compris linguistiques) de la mettre en œuvre. Le comportement d'apprentissage « se décrit en termes de gestion (choix et organisation) des actes qui le composent » (Holec, 1991), c'est donc par les actions mises en œuvre que le développement peut s'envisager. Ce travail sur les rôles et les places dans l'interaction est susceptible de venir alors modifier le positionnement des apprenants dans la classe et avec le soutien de dispositifs pédagogiques adaptés, ceux-ci peuvent modifier leur rapport aux apprentissages. Si les élèves de la classe 1 (classe contrôle) semblent effectivement avoir progressé au cours de l'année, les élèves des classes test ont, quant à eux, développé leurs compétences en tant que membres de ce que l'on peut appeler « une communauté de pratiques » (Wenger, 1999; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). Dans ces conditions, la pratique de la langue dans l'interaction entre pairs peut donner aux élèves l'occasion de faire glisser leur posture d'apprenant vers une posture de partenaire d'apprentissage. Le développement de leur compétence peut alors bénéficier de cette approche collaborative. Selon Tardif (1998), les « apprentissages situés » s'inscrivent dans des environnements pédagogiques qui rendent l'élève actif et à même d'effectuer des choix stratégiques. Le travail entre pairs est donc susceptible de promouvoir ces apprentissages et de rendre les élèves davantage autonomes et actifs.

Conclusion

Ces analyses permettent de suggérer que l'apprentissage ne peut être défini a priori mais qu'il émerge des tensions et des solutions auxquelles les partenaires sont confrontés dans l'interaction. C'est justement la dynamique propre aux échanges entre pairs qui nourrit le développement des compétences. L'étude des 48 interactions orales a permis de mettre en lumière la modification de la structure des échanges entre le S1 et le S2. Les changements les plus frappants apparaissent chez les élèves de niveau intermédiaire[147]. Il y a peu de changement chez les élèves de niveau moins avancé, qui montrent généralement une motivation et un engagement faibles (C01, C04, C08, C09, C14) et/ou un grand manque de confiance personnelle (C12). Chez les élèves les plus avancés, l'évolution est marquée mais sans doute moins flagrante, en particulier chez les élèves qui s'intéressent personnellement à la langue et la pratiquent régulièrement en dehors du collège (A06, A10, A12). La grande majorité des élèves qui ont participé aux expérimentations sont de niveau intermédiaire et semblent avoir profité, pour les classes-test, de la formation proposée. Leur compétence se donne à voir au travers de la variété des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans les interactions. La gestion des problèmes de communication n'a pas toujours permis de parvenir à des « réussites », néanmoins il semble bien que ce sont les processus stratégiques mis en œuvre qui sont susceptibles de développer des savoir-faire propres à progresser dans l'apprentissage de la langue.

Dans l'interaction orale, les connaissances langagières acquises gagnent en légitimité car elles permettent justement de collaborer avec des pairs et de réaliser une tâche qui donne du sens aux apprentissages. Les savoirs à acquérir ne trouvent pas toujours de justification aux yeux des élèves, tandis que dans les pratiques sociales liées à l'interaction orale, le sens se crée pour « dépasser l'opposition artificielle entre l'école et la vie » (Bordalo & Ginestet, 1993). Cette étude longitudinale rejoint plusieurs travaux déjà menés qui montrent que le développement des compétences ne relève pas seulement d'un enrichissement linguistique mais également d'une diversification des ressources stratégiques. La dimension pragmatique du langage, qui a été mise en lumière tout au long des analyses menées dans ce chapitre, apparaît comme un vecteur majeur susceptible de promouvoir le développement de la compétence d'interaction orale.

---

[147] Les niveaux mentionnés ici sont relatifs aux niveaux des élèves du corpus et ne correspondent pas à des niveaux « absolus » hors des classes.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 7

- Ce chapitre a été l'occasion de présenter les résultats des analyses menées sur un corpus longitudinal d'interactions entre pairs, réalisées avant et après une formation spécifique aux stratégies d'interaction orale, pour les groupes-test.

- On gardera à l'esprit que les analyses menées ont été réalisées à partir de phénomènes saillants, repérés grâce à des observations attentives. Les outils méthodologiques utilisés ont été ceux proposés par l'Analyse Conversationnelle.

- Des questionnaires de contexte ainsi que quelques données quantitatives ont permis de relever quelques grandes tendances susceptibles d'orienter les analyses et de renseigner l'évolution de la compétence des apprenants. La mesure de la densité verbale et la densité interactive des conversations menées a montré de potentiels progrès.

- C'est par l'analyse de microcosmes actionnels que ces éventuels progrès ont été observés. A l'issue de la formation la plupart des dyades a modifié la structure des échanges. La cohésion textuelle en ressort renforcée grâce notamment à l'usage de régulateurs multimodaux qui renforce la relation interactionnelle et soutiennent les discours des apprenants.

- La prise en charge des problèmes de communication a été étudiée au travers de la gestion de la production, de l'intercompréhension et de l'intersubjectivité. Les procédés développés et les stratégies mises en œuvre par les participants pour signaler leurs troubles ont participé à la complexification du discours et à la diversification de l'usage des ressources disponibles.

- L'étude détaillée de plusieurs séquences topicales similaires entre le S1 et le S2 a permis de relever la mise en place de stratégies variées qui permettent de renforcer la co-construction des échanges.

- L'évolution des compétences entre le S1 et le S2 est rendue visible également par la modification des postures dans les interactions. La plupart des élèves semble avoir trouvé la motivation et les ressources nécessaires pour adopter une posture d'apprenant plus autonome qui s'inscrit dans une pratique collaborative.

Chapitre 8 - Évaluation de la compétence d'interaction orale

Introduction

Toute formation implique nécessairement une évaluation des apprentissages et cette recherche-action ne dérogera pas à la règle. L'étude qui suit s'inscrit dans le prolongement logique des chapitres précédents et a également fait l'objet d'une commande par la Direction de l'Evaluation, de la Performance et de la Prospective (DEPP) qui dépend du Ministère de l'Education Nationale. En tant que membre du groupe de travail (dorénavant GT) des évaluations nationales CEDRE (Cycle d'Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillon), j'ai été amenée à réfléchir sur les questions liées à la mesure de la compétence d'interaction orale. CEDRE est le pendant français du programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) qui évalue les acquis les élèves au sein de l'OCDE[148]. Cependant, ces études ne mesurent pas les compétences des élèves dans les langues vivantes étrangères. Aussi, chaque pays qui le désire, se charge-t-il de mettre en place ses propres évaluations.

> « L'objectif du cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (CEDRE), a commencé en 2003, est de faire le point sur les compétences et connaissances des élèves dans des domaines spécifiques, à des moments-clés du cursus scolaire. Ces évaluations-bilans sont élaborées à partir des objectifs fixés par les programmes nationaux. » (Beuzon, et al., 2013 : 13)

Les premières évaluations CEDRE en langues vivantes[149], menées en 2003, portaient sur trois activités langagières, à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression écrite. En 2016, c'est l'expression orale en continu qui a été introduite et une réflexion a été entamée pour mettre en place l'évaluation de l'interaction orale. La DEPP a envisagé dans un premier temps un format similaire à celle du baccalauréat français, c'est-à-dire des interactions élève-professeur. Cependant, mon expérience de terrain, mes contacts avec de nombreux enseignants lors des formations continues et mes expérimentations ont montré que cette modalité n'était pas nécessairement la plus appropriée. Une étude menée en 2014 (Manoïlov & Tardieu, 2016) a confirmé ce point de vue et la mise en place de l'évaluation de

[148] OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
[149] anglais, espagnol & allemand

l'interaction orale a été suspendue pour envisager une autre modalité i.e. un format élève-élève. Ainsi ce chapitre s'inscrit-il dans le cadre d'une recherche qui vise à tester deux modalités d'évaluation de l'expression orale en interaction (Modalité 1 : élève-élève ; Modalité 2 : élève-professeur) dans le but de comparer la performance de l'élève et de faire des recommandations pour le protocole établi par la DEPP. Cette étude, nommée *Projet ÉvaluÉ*[150], a fait l'objet de la signature d'une convention de partenariat en la Sorbonne Nouvelle et la DEPP et a été menée avec la Pr. C. Tardieu, qui est également membre du GT Langue CEDRE. Dans le cadre de cet accord, mon travail de doctorante est devenu celui d'une co-porteuse de projet dans lequel les missions ont été réparties[151]. Outre la constitution du corpus, ma mission, qui devait s'inscrire dans mon projet de thèse, a porté sur l'analyse des productions des élèves sous un angle pragmatique.[152] Le CECRL définit la compétence pragmatique comme traitant « de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

(a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
(b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
(c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). » (2001, p. 96)

C'est cette définition qui sera retenue pour traiter de l'évaluation des compétences pragmatiques en interaction orale. Ces travaux s'inscrivent dans la continuité de ceux de (Galaczi, 2004, 2008, 2013 ; Davis, 2009 ; G. T. . Brown, 2008) et visent à documenter les résultats sur le terrain institutionnel français.

Cette étude de l'évaluation de la CIO porte sur la tâche 2 que les élèves ont menée en fin d'année scolaire (cf. chapitre 3), dans un premier temps avec un pair (modalité 1) puis, dans un second temps, avec un enseignant (modalité 2). Les analyses quantitatives et qualitatives permettront de déterminer si la performance des élèves en expression orale en interaction est meilleure en termes pragmatiques en Modalité 1 ou en Modalité 2. L'enjeu de l'étude est d'interroger les notions de novice et d'expert, termes qui renvoient à des statuts relatifs et momentanés en fonction de la situation d'interaction orale. La question de l'asymétrie de compétence et de positionnement social sera également posée afin de faire

[150] ÉvaluÉ pour Évaluation des Élèves
[151] Dans ce chapitre, le pronom « nous » sera utilisé pour toutes les actions qui ont été menées en collaboration avec les membres du projet.
[152] Le projet global porte également sur l'évaluation de la compétence linguistique (lexique, syntaxe, phonologie) mais cette dimension ne sera abordée ici. De la même manière, tout le versant docimologique de l'évaluation ne sera pas traité non plus. Une autre partie de l'étude a porté l'analyse de l'activité des enseignants.

émerger à la fois les spécificités de chacun des formats et les critères à prendre en compte pour l'évaluation de la CIO.

I/ L'évaluation de l'interaction orale

1.1. Etat de l'art

L'évaluation de l'IO est parfois envisagée selon un format enseignant-apprenant, modalité qui a montré ses limites dans de nombreuses études. Van Compernolle (2011) s'est intéressé aux *Entretiens de Niveau (LPIs)*[153] mis en place pour évaluer les apprenants dans le cadre universitaire aux Etats-Unis et a montré que ceux-ci se caractérisent par une organisation dominée par les paires adjacentes du type question/réponse. Cela conduit les évaluateurs à concentrer leur attention sur la pertinence des réponses des apprenants et sur le contenu uniquement. C'est-à-dire que seule la dimension « réponse-à-la-question » est envisagée, sans tenir compte du fait que, comme dans une conversation « naturelle » le co-locuteur a la possibilité de rejeter la demande ou de changer de topic pour en aborder un autre. Ainsi les apprenants ne sont évalués que sur leur capacité à répondre à des questions et non pas sur leur compétence interactionnelle. Il vient ainsi confirmer l'étude de Johnson (2000, 2001) qui qualifie ces interviews d'*art de la non-conversation*.

Les participants à l'évaluation de l'IO sont également des variables significatives. Comme le rappelle Peñate Cabrera (2014), plusieurs études (Ross & Berwick, 1992 ; Young & Milanovic, 1992) ont montré que l'asymétrie professeur-élève n'est pas sans incidence sur l'interaction proprement dite, en termes de finalités et de modalités mais aussi en termes de pouvoir. Cela rejoint la théorie socioculturelle de (J. Lantolf, 2000) et les travaux de Bourdieu (2001) sur *Langage et pouvoir symbolique.* Saville & Hargreaves (1999) soulignent l'aspect dédramatisant de l'évaluation entre pairs et l'effet positif qui en découle. Együd & Glover (2001) analysent l'opinion d'élèves sur le type de modalité qu'ils préfèrent et obtiennent des résultats qui ne jettent pas le discrédit sur ce format entre pairs, bien au contraire. En ce qui concerne l'appariement entre adultes, Brooks (2009) montre que ces derniers réalisent de meilleures performances entre pairs. D'autres travaux s'intéressent aussi aux variations de performance selon le niveau de compétence des interactants (Galaczi, 2004, 2008, 2013 ; Norton, 2005 ; Ducasse, 2009 ; Gan, 2010). Norton (2005) en particulier analyse les performances de candidats aux examens de Cambridge et relève l'impact positif sur la

[153] Learner Proficiency Interviews (LPIs)

performance de plusieurs facteurs sur la performance. Le fait d'être placé en situation d'IO avec un ami ou avec un interlocuteur de niveau supérieur est un facteur qui place le candidat en situation favorable Cependant, dans le cadre d'un test, il est très difficile de contrôler toutes ces variables.

De son côté, Galaczi (2013) s'interroge sur un autre type de difficulté concernant la prise de mesure proprement dite :

> « What features of interactional competence in test-taker discourse are salient at different oral proficiency levels? And which criterial IC features distinguish between adjacent proficiency levels? » (2013, p. 554).

Ici réside tout l'intérêt de l'interaction puisque les participants seront amenés à tenir compte de leur partenaire, à s'adapter et donc à faire évoluer leur discours. C'est l'essence même de « la notion d'interaction qui implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours » (Kerbrat-Orecchioni, 2011, p. 16). Se pose donc de nouveau la question de la variabilité puisqu'un co-locuteur donné va agir d'une manière qui va influencer la production du locuteur. Ainsi, dans le cadre de l'évaluation, c'est-à-dire, la mesure de la compétence d'interaction, il ne s'agit plus seulement de repérer les sujets abordés et les réponses fournies, mais de manière plus fine, de s'interroger sur les stratégies de tours de parole, sur les changements de sujets (topics), sur l'implication de l'auditeur, sur les types de réponses apportées - marques d'acquiescement, pauses, etc. (May, 2011 ; A. Ducasse & Brown, 2009; Galaczi, 2013). L'étude menée par Galaczi (2013) sur 41 paires d'apprenants de niveaux différents (12 à B1, 12 à B2, 10 à C1, et 7 à C2) lors des examens de Cambridge, permet de mettre en avant les caractéristiques principales de la CIO liées à chaque niveau. Les exemples présentés dans l'article de 2013 permettent de mettre en lumière ces traits saillants qui sont :

- l'organisation du développement topical et plus particulièrement le degré de développement, ainsi que la capacité pour le locuteur à développer les topics qu'il a initiés, par opposition à ceux qui sont introduits par le partenaire
- les mouvements du co-locuteur[154] pour venir soutenir le locuteur. Ceux-ci peuvent être de deux niveaux à savoir, les marqueurs d'attention (« backchannels ») et les confirmations de compréhension

[154] Galaczi utilise le terme de « listener », i.e. de récepteur mais le terme de co-locuteur est préféré ici pour bien marquer l'interaction comme une action en co-construction et non une simple alternance de rôles.

- l'organisation des tours de parole qui peut se faire « sans pause, sans chevauchement », ou au contraire avec. » (2013 : 559)

Outre le grand intérêt que présentent ces points d'étude, les exemples utilisés sont particulièrement significatifs en ce qu'ils présentent justement des extraits de conversations à différents niveaux de compétence. Un des aspects qui attire l'attention, lorsqu'on observe les différents extraits, est la longueur des tours de parole en termes de mots et la répartition de la prise de parole entre les locuteurs. Ces points ne sont pas discutés par Galaczi (Ibid.) mais fournissent un indice important pour l'étude qui nous occupe. Le nombre de mots prononcés par chaque locuteur et la répartition de la parole sont effectivement des traits particulièrement saillants dans le corpus évalué. Dans le cas des IO élève-professeur, on a effectivement affaire à un presque novice (A2/B1) qui échange avec un expert. L'expertise est double puisqu'elle relève de la compétence langagière ainsi que l'expérience pédagogique des enseignants ayant passé un difficile concours pour être admis dans l'Education Nationale. L'âge et donc la maturité cognitive sont également des différences significatives pour apprécier les niveaux.

L'analyse de Galaczi (Ibid.) montre qu'à B1 les interactants ne parviennent pas à développer le même sujet (topic) sur plusieurs tours de parole, que le soutien apporté par l'auditeur est rare et que des changements brutaux de sujets peuvent intervenir. En revanche, à partir de C1, les interactants produisent véritablement un discours conjoint (*joint discourse*) et les caractéristiques de B1 disparaissent au profit d'une gestion maîtrisée des tours de parole. L'étude concerne les niveaux A1, A2 et B1 (Conseil de l'Europe, 2001) pour les élèves et également les niveaux C1 et C2 (Ibid.) pour le professeur. Elle s'intéresse à des interactions symétriques (élève-élève) et dissymétriques (élève-enseignant). A cet égard les travaux de O'Sullivan (2002) ont montré qu'il y avait bel et bien un effet interlocuteur. Ici, on devrait observer une organisation différente des tours de parole en modalité 2 par rapport à la modalité 1, où la différence de niveaux entre les élèves n'est pas marquée. Certaines caractéristiques de B1 doivent être repérées dans les interactions entre élèves. Taylor (2001) rappelle que les examens de Cambridge incluent un test oral depuis l'origine. Le protocole utilisé aujourd'hui a changé bien sûr. Il ne s'agit plus de lecture à voix haute, de conversation avec l'examinateur et de dictée. Le format adopté m'intéresse en ce qu'il questionne l'idée selon laquelle l'interaction la plus favorable à l'élève est celle avec un professeur. En effet, dans les examens de Cambridge, l'interaction se déroule entre candidats, en présence d'un animateur et sous le regard d'un observateur-évaluateur. Les personnes testées sont également censées être du même niveau. Le format usité inclut une interview de type questions-réponses avec l'examinateur, une prise de parole en continu et une tâche d'interaction orale entre

candidats. Galaczi (2013) a travaillé précisément sur la partie consacrée à l'interaction entre les deux candidats qui correspond à l'un des formats de l'interaction dans le *projet ÉvaluÉ*.

Dans le *projet ÉvaluÉ*, c'est la grille d'évaluation du GT langue de la DEPP qui a été utilisée. Celle-ci a légèrement été modifiée et regroupe d'un côté l'aspect pragmatique de l'interaction, soit, pour reprendre les critères de Cambridge, la réalisation globale de la tâche, la gestion du discours et la communication interactive et de l'autre, la grammaire, le vocabulaire, la prononciation. L'autre partie de la grille concerne la compétence linguistique (syntaxe, lexique, phonologie). Dans ce travail, seule la partie qui concerne l'aspect pragmatique sera traitée.

1.2. Interaction et évaluation : enjeux théoriques

Dans le domaine du l'évaluation, on doit se demander avant tout si une évaluation est valide, si le modèle est pertinent, autrement dit, si l'évaluation teste bien ce qu'elle veut tester (Alderson, 2000 ; (L. F. Bachman, 1990)ALTE, 2011, Bolton, 1991). Je me réfère ici aux travaux de Cronbach & Meehl (1955) qui ont été les premiers à utiliser le terme de « construct validity » défini par Brown comme « the degree to which a test measures what it claims, or purports, to be measuring » (1996, p. 231).

Il s'agit ensuite vérifier sa fiabilité : le rapport de performance entre les évalués reste-t-il le même si on duplique l'évaluation ? Il est également important de considérer la faisabilité de cette évaluation : est-elle réplicable à plus grande échelle ? L'évaluation par des professeurs non formés aux spécificités du format est-elle envisageable ? (Voir à ce titre les différentes étapes de familiarisation, spécifications et standardisation dans *The Manual*, (ALTE, 2011)). Il faut enfin prendre en compte les critères d'objectivité (des conditions similaires mais les évaluateurs différents[155]), et d'équité (absence de discrimination en fonction des candidats). Ainsi le projet ÉvaluÉ vise à tester la validité et la fiabilité du protocole établi par le GT langue de la DEPP mais aussi sa faisabilité, son objectivité et son équité. La difficulté réside dans le fait qu'il s'agit d'expression orale en interaction et que deux modalités sont mises en œuvre (élève/élève, Modalité 1 et professeur/élève, Modalité 2) pour être comparées.

Le projet ÉvaluÉ se fixe pour objectif de questionner la validité et la fiabilité de l'évaluation de l'expression orale en interaction selon chaque modalité. En ce qui concerne la validité, on peut considérer que l'écart entre la tâche prescrite avec un scénario visant à

[155] voir Piéron, 1963 sur ces questions

négocier un accord sur le programme d'un voyage au niveau A2 du CECRL et l'activité réalisée (Clot & Faïta, 2000) peut varier sur un gradient de réalisation de la tâche allant du moins au plus réussi. Le projet pilote mené en 2014 (Manoïlov & Tardieu, 2016) a montré que la validité du format élève-professeur devait être questionnée et méritait une recherche plus approfondie.

Concernant la fiabilité, il est possible de comparer les performances pragmatiques des élèves en Modalité 1 et Modalité 2. On peut en effet penser que la performance pragmatique est davantage tributaire de l'engagement et de la personnalité des participants. Il faut également s'interroger sur la corrélation entre les représentations de la performance en Modalité 1 et Modalité 2 et la performance elle-même. Enfin, il s'agit de voir comment les interactants gèrent la tâche et parviennent à un accord.

II/ Contextualisation et tâche pour l'évaluation

Une première expérimentation a été réalisée en 2014 par la DEPP. Elle devait permettre d'envisager l'introduction de l'évaluation de la compétence d'interaction orale dans les évaluations CEDRE en langues vivantes. La modalité élève/professeur a alors été retenue et une tâche de déficit d'opinion (Ellis, 2003) a été élaborée : un jeu de rôle a été proposé aux participants qui devaient organiser un weekend dans une ville d'un pays anglophone en collaboration avec l'enseignant, qui jouait le rôle d'un membre d'une famille d'accueil. Ces jeux de rôle ont été enregistrés en format audio et l'écoute de ce corpus par les membres du GT langue CEDRE a montré que certains enseignants pouvaient parfois monopoliser la parole, laissant à l'élève peu d'occasion de s'exprimer. Autrement dit, l'interaction avec un enseignant n'est pas nécessairement favorable à l'élève qui n'est pas toujours en mesure de développer son potentiel conversationnel.

Une seconde expérimentation a été menée en 2014 (Manoïlov & Tardieu, 2016) afin d'envisager une autre modalité d'évaluation (élève/enseignant), à des fins de comparaison. Cette étude a porté sur 12 élèves évalués en interaction orale avec un pair dans un premier temps, puis avec un enseignant dans un second temps, sur une tâche similaire de déficit d'opinion (Ellis, 2003). Les résultats de cette étude montrent que la condition entre pairs est plus favorable à l'élève dans 8 cas sur 12 que la condition élève-professeur. Par ailleurs, l'asymétrie des rôles est renforcée par le contexte institutionnel qui marque fortement la position *haute* de l'enseignant et désavantage ainsi un certain nombre d'élèves.

2.1. Préparation de l'expérimentation

2.1.1. Elaboration des supports pour les participants

Lors de l'expérimentation menée par le GT langues CEDRE en 2014 sur les interactions orales, une tâche avait été élaborée afin de permettre aux participants d'échanger sur un sujet donné. Cette tâche prenait la forme d'un jeu de rôle pendant lequel les participants devaient choisir à partir d'une planche de photos, des activités à faire avec leur famille d'accueil dans le cadre d'un séjour à l'étranger. Les élèves jouaient leur propre rôle d'adolescent en visite à Londres, New York ou dans le Dakota tandis que les enseignants devaient interpréter le rôle d'un adulte qui accueillait le jeune durant son séjour. Une tâche avec un support similaire a été utilisé dans l'étude préliminaire (Manoïlov & Tardieu, 2016) menée sur 12 élèves et 3 professeurs. Cette étude a montré que le design de la tâche créait un biais dans la relation entre les participants. En effet, le fait que l'élève joue un rôle de jeune en vacances dans une famille le plaçait en position de non connaisseur qui devait attendre de l'adulte des conseils et des suggestions, limitant ainsi sa propre possibilité de suggérer et d'orienter la conversation. Le choix des destinations, New-York et Londres notamment, renforçait clairement la position *haute* des enseignants qui voyaient leur statut d'expert conforté par leur connaissance des villes à visiter, tous ayant en effet effectué des séjours dans ces lieux. Par ailleurs, le support proposé (une planche composée de 8 images des sites touristiques dont le nom était indiqué), même s'il avait été particulièrement apprécié à la fois des élèves et des enseignants, créait un déséquilibre entre les participants puisqu'il laissait au professeur la maitrise des connaissances : Les lieux comme Macy's ou le MOMA à New-York sont inconnus de la plupart des élèves ce qui amenait parfois les enseignants à poser des questions plus pédagogiques qu'actionnelles (Manoïlov & Tardieu, 2016).

Ceci m'a conduit à repenser à la fois la tâche mais également les supports, afin de renforcer l'*authenticité situationnelle*[156] (*The Manuel*, ALTE, 2011 : 14). Le jeu de rôle a été conservé ainsi que l'idée d'organiser un séjour mais les rôles ont évolué : les élèves ne sont plus définis par rapport à leur statut scolaire puisqu'ils intègrent un projet de jumelage organisé par la mairie de leur ville et les enseignants, même s'ils conservent leur statut d'adultes, ne sont plus investis d'une responsabilité institutionnelle car leur rôle n'est plus

[156] On parle d'authenticité situationnelle lorsque les activités langagières engendrées par les tâches sont conformes à celles produites dans la vie réelle. Elle diffère de l'authenticité interactionnelle qui fait référence à l'aspect authentique des interactions entre le locuteur qui réalise une tâche et le processus mental qui l'accompagne.

défini qu'en termes d'âge, à savoir un majeur qui va accompagner un jeune (voir chapitre 3 et annexes 3.1 à 3.8 pour les consignes données et les supports utilisés). Afin de limiter la supériorité de l'enseignant qui détient ce statut d'expert et de connaisseur, pour la modalité 2, c'est Sydney, une destination lointaine qui a été retenue. En effet, la probabilité pour qu'un des participants ait visité la ville était bien moindre qu'avec Londres ou New-York. Par ailleurs, à côté de visites à caractère culturel, des activités sportives et des lieux de restauration ont été intégrées à la planche. Afin de conserver un côté réaliste à la tâche, le séjour s'inscrivait dans la préparation d'un voyage en Australie dont l'organisation était répartie entre plusieurs équipes virtuelles, les participants du projet se voyant confier les deux jours à Sydney. Il faut préciser ici le choix des destinations, même s'il peut paraître improbable, a été murement réfléchi. Si certains pensent que les élèves n'auront jamais l'occasion de visiter ces villes, il s'avère que c'est justement le rôle de l'école que d'ouvrir des opportunités aux adolescents et de faire en sorte que, s'ils s'en donnent les moyens, il leur sera possible de visiter certaines parties du monde. Cette mission est rappelée par Coste et Cavalli :

> « En tant que lieu d'instruction et de formation, l'école est une institution sociale censée œuvrer à la mobilité des individus et contribuer au mouvement de la société. C'est, dans la conception démocratique du droit à une éducation de qualité, un agent de transformation par la promotion (au sens premier : faire avancer, pousser en avant) des individus et le progrès (la marche en avant) de la collectivité. Par les savoirs et savoir-faire qu'elle a charge de faire acquérir aux élèves, elle est tenue de les préparer à évoluer et agir dans l'espace social. » (2015, p. 17)

La découverte de ces lieux dans le cadre d'activités scolaires s'inscrit donc dans une ouverture vers la découverte du monde. Ce choix de destination s'est avéré judicieux puisqu'aucun des participants, ni les adultes, ni les adolescents, sauf un élève (C14), n'avait séjourné à Sydney. Cela a permis de placer les élèves et les enseignants sur un pied d'égalité en termes d'expérience pratique, même si les derniers avaient davantage de connaissances, sur les sites culturels notamment. Afin d'équilibrer encore les rapports entre les participants, deux éléments ont été ajoutés à la tâche : tout d'abord, chaque participant s'est vu remettre une fiche (annexe 3.7) où figuraient des informations pratiques sur les images intégrées à la planche d'activités. Chaque fiche contenait des indications sur la moitié des activités proposées sur la planche et permettait ainsi de fractionner les informations entre les participants. Chacun d'entre eux étaient donc détenteur de certaines informations que l'autre ne connaissait pas afin de ménager un déficit informationnel. Il s'agissait d'horaires, de menus, de tarifs ou de listes d'activités. Dans le cas des enseignants, ils avaient eu connaissance des fiches d'informations au préalable (comme ce serait le cas dans une

évaluation CEDRE) mais leur engagement dans le jeu devait néanmoins les conduire à s'enquérir des éléments détenus par les élèves. La recherche (Ellis, 2008) montre que lorsque les informations sont partagées, c'est-à-dire connues des deux parties, les échanges sont moindres que lorsque celles-ci sont fractionnées entre les participants qui, en situation de déficit, doivent s'enquérir auprès de leur partenaire et échanger pour co-construire le projet. Par ailleurs, un objectif de budget a été introduit dans l'organisation du séjour, ce qui a contraint les participants à négocier sur les activités pour respecter le montant autorisé de dépenses. Enfin, afin de pouvoir valider la réalisation de la tâche, à savoir l'organisation d'un séjour de deux jours, un planning a été fourni aux participants afin de rappeler les La consigne indiquait qu'il était important de parvenir à un accord, ce qui devait conduire les binômes à récapituler le programme et à le co-valider.

Il faut noter ici que si la conception de la tâche et des supports a été légèrement modifiée, l'essentiel du projet initial a été conservé car il s'agissait, non pas d'inventer mais de tester un protocole qui pouvait potentiellement être mis en place au niveau national. Autrement dit, même si l'étude pilote menée en 2014 avait soulevé certains biais, il fallait mener une recherche plus large et plus étapes quotidiennes à planifier (annexe 3.8). aboutie.

2.1.2. Rédaction d'un guide de passation pour les enseignants

Le protocole mis en place par la DEPP pour les évaluations CEDRE prévoit un guide de passation à destination des enseignants puisque les épreuves concernent plusieurs milliers d'élèves répartis dans toute la France. Nous avons donc conservé cette partie du protocole afin que les enseignants se trouvent dans une situation similaire et qu'ils aient tous les mêmes informations, délivrées selon les mêmes modalités.

Ce guide présente[157] :

- L'organisation de la passation
- Des consignes pour l'enseignant et le positionnement à adopter. Dans un premier temps, il leur est demandé d'entrer dans le rôle défini par la tâche et donc d'oublier leur statut de professeur. Dans un second temps, ils/elles doivent reprendre leur casquette institutionnelle pour évaluer les élèves.
- Des conseils pour mener les interactions orales
- Le formulaire de consentement pour participer à l'expérimentation

[157] Le document se trouve en annexe 8.2

Ce guide a été envoyé aux évaluateurs quelques jours avant l'expérimentation afin qu'ils puissent en prendre connaissance. Il leur était possible de m'interroger s'ils souhaitaient obtenir des clarifications.

2.2. L'évaluation

2.2.1 Elaboration de la grille d'évaluation

La grille d'évaluation (cf. Guide de passation) utilisée s'appuie sur celle qui a été élaborée par le GT langue CEDRE, mais que nous avons légèrement modifiée. Nous avons conservé une répartition de l'évaluation en deux grands critères, pragmatique et linguistique. Le critère 1, critère pragmatique, ÉvaluÉ le niveau de réalisation de la tâche et prend en compte les compétences fonctionnelles, discursives et interactionnelles des élèves. Le critère 2, critère linguistique (non traité ici), évaluer l'intelligibilité et la recevabilité du lexique, de la morphosyntaxe, de la syntaxe et de la phonologie.

Pour le critère 1, les niveaux vont de 1 à 5, 1 étant le moins réussi tandis que 5 est la meilleure performance. En l'absence de validation empirique (ALTE, 2011), il n'est pas possible de lier directement la notation de 1 à 5 aux échelles du CECRL. Cependant, il est établi que le niveau requis en fin de 3ème est situé entre A2 et B1.

2.2.2 Les enseignants-évaluateurs

Le profil des enseignantes des 4 classes a été présenté au chapitre 3. Pour les évaluations en modalité élève/enseignant, nous avons fait appel à quatre autres enseignantes que les élèves ne connaissaient pas (ici nommées TCH2, TCH4, TCH6 & TCH8) afin de tenir compte de l'aspect affectif (confort ou au contraire stress face à une personne connue ou inconnue) qui pourrait entrer en ligne de compte.

Tableau 16 : Profil des enseignantes

	Statut	Nombre d'années d'expérience d'enseignement	Intervention
TCH1	PRCE stagiaire	2 ans	Enseignante/évaluatrice de la classe 1
TCH2	PRAG	15 ans	Evaluatrice extérieure de la classe 1
TCH3	PRCE	18 ans	Enseignante/évaluatrice de la classe 2
TCH4	PRAG puis MCF	20 ans	Evaluatrice extérieure de la classe 2
TCH5	PRCE	7 ans	Enseignante/évaluatrice de la classe 3
TCH6	PRCE	4 ans	Evaluatrice extérieure de la classe 3
TCH7	PRCE	4 ans	Enseignante/évaluatrice de la classe 4
TCH8	PRCE	6 ans	Evaluatrice extérieure de la classe 4

Les 8 professeurs évaluateurs ont également signé un formulaire d'autorisation pour l'enregistrement, l'exploitation, l'archivage et la diffusion à des fins scientifiques des séquences vidéo et audio réalisées. Enfin, les Inspecteurs d'Académie, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux d'anglais concernés, ont été informés par courrier électronique du projet de recherche.

Les interactions orales élève/élève (modalité 1) se sont déroulées pendant les cours d'anglais : les enseignantes ont confié à l'équipe de recherche les 12 élèves de chaque classe qui ont été répartis dans deux salles. Toutes les étapes du protocole ont pu se dérouler pendant l'heure allouée.

Toutes les interactions élève/élève se sont déroulées avant les interactions élève/enseignant. Nous avons voulu respecter l'ordre qui prévaut généralement dans les classes à savoir des échanges avec les pairs avant les échanges avec le professeur. L'évaluation de l'interaction orale, lorsqu'elle se déroule avec l'enseignant, vient toujours à l'issue de la séquence qui a permis aux élèves d'échanger avec leurs pairs au préalable.

2.2.3. Evaluation des élèves par les professeurs dans les deux modalités d'interaction orale

Lors des interactions élève/élève (modalité 1), ces derniers ont été informés que l'activité réalisée serait évaluée par des enseignants à des fins expérimentales et que les résultats obtenus n'interviendraient pas dans le calcul de leurs moyennes trimestrielles. La même information a été communiquée pour la modalité 2. Pendant les interactions élève/élève, aucun professeur n'était présent pour assister aux échanges, c'est donc grâce aux films que les enseignants ont pu évaluer les participants. Mais ces derniers ont été évalués, dans un premier temps, sur la modalité 2 ; à l'issue de chaque échange avec un élève, l'enseignant complétait une grille d'évaluation qui a été remise à l'équipe de recherche à l'issue de la session. Puis, un mois après les interactions élève/enseignant, nous avons envoyé aux évaluateurs les films des interactions élève/élève pour qu'ils les évaluent après un seul visionnage afin de s'approcher au plus près de conditions où l'enseignant serait présent lors de l'échange et ne pourrait donc pas revenir sur une séquence filmée.

2.2.4. Questionnaires de contexte élèves

Lors des deux sessions d'interaction orale, modalités 1 et 2, des questionnaires de contexte ont été soumis aux élèves. Ces questionnaires permettent de recueillir des informations générales sur chaque participant ainsi que des données liées à l'expérimentation. Les informations recueillies seront croisées avec les résultats obtenus et viendront nourrir les analyses.

III/ Analyses des résultats

Les analyses se divisent en deux parties : La première partie permettra de rendre compte de l'expérimentation à partir des métadonnées recueillies sur le terrain. La suivante porte sur les critères pragmatiques. Les questionnaires de contexte, qui ont été complétés par les élèves aux différentes étapes du protocole, viendront apporter un éclairage supplémentaire et nécessaire à la compréhension de certains phénomènes.

3.1. Les métadonnées de l'expérimentation

3.1.1 Les résultats des élèves

Il faut tout d'abord préciser que l'évaluation n'a pas été présentée aux élèves comme un enjeu dans leur scolarité mais comme une expérimentation. Les variables liées exclusivement à la situation d'examen ne s'intègrent donc pas formellement comme des

données contextuelles. En effet, contrairement à une interrogation lors d'une épreuve, dans laquelle l'élève ou l'étudiant doit avancer des éléments, argumenter un point de vue, définir ou prouver l'acquisition d'une compétence en explicitant son propos, les IO auxquelles les locuteurs ont participé ont été présentées comme une expérimentation visant à documenter l'évaluation de l'IO. Les participants étaient donc informés qu'aucune note ne leur serait attribuée dans le cadre de leur parcours scolaire.

Par ailleurs, la présente étude ne porte pas sur une analyse docimologique des résultats des élèves mais bien sur la caractérisation des interactions orales selon deux modalités. Les notes accordées par les enseignantes qui ont participé à l'expérimentation ne sont considérées que dans la mesure où elles participent à l'évaluation d'un niveau de performance et permettent de nous interroger sur les variations qui peuvent exister entre différentes prestations. Elles sont un indicateur primaire qui sert de base à des hypothèses devant être vérifiées. Les résultats des élèves seront présentés plus bas selon les critères pragmatiques. Les tableaux détaillés des notes attribuées par les professeurs-évaluateurs sont en annexe 8.3.

3.1.2. Quelques caractéristiques quantitatives des interactions orales

La première partie des analyses sera quantitative : si certains phénomènes sont saillants en termes de fréquence ou signification statistique, il s'avère alors intéressant de les étudier plus en détails, de manière qualitative. Les mesures du discours généralement utilisées en psycholinguistique sont la fluidité de l'expression, la correction grammaticale et la complexité syntaxique (P. Foster et al., 2000, p. 354). Les études qui portent sur l'acquisition du langage par les enfants utilisent, pour mesurer la productivité des locuteurs, des critères tels que la longueur moyenne des énoncés, (Mean Length Unit, MLU), (R. Brown, 1973) ou encore le nombre moyen d'énoncés par tour de parole ou la richesse lexicale (voir par exemple Morgenstern & Parisse, 2010). Toutes ces mesures ont reçu leur lot de critiques, qui ne seront pas détaillées ici, en revanche on rappellera à quel point les analyses quantitatives du langage peuvent dépendre de nombreux paramètres, qui plus est, en L2. Une performance qui se traduit par une production importante en termes de MLU ou de densité lexicale, par exemple, peut être possible grâce à la maturité cognitive du locuteur, qui en dépit de ses faibles moyens lexicaux, sera plutôt prolixe grâce à une utilisation stratégique de ses moyens. Mais ce type de production devra être pondéré par une complexité et une correction grammaticale limitée (Foster *et al*. 2000). Par ailleurs, les unités d'analyse, telles que la longueur des énoncés, deviennent rapidement problématiques lorsqu'il s'agit d'étudier du discours en interaction. En effet, l'IO implique que le discours de chacun ne peut être étudié

de manière isolée, indépendamment du discours de l'autre. Les productions sont imbriquées et prennent des formes multimodales dont il faut appréhender la fonction énonciative, discursive et sociale pour en saisir la portée. Autrement dit, le dialogue entre deux participants ne peut se limiter à la production de l'un d'entre eux. C'est l'ensemble de la construction dialogale qui doit être étudiée pour rendre compte du discours produit en interaction.

Le corpus recueilli, composé de 24 interactions orales en modalité 1 (élève/élève) et de 48 interactions orales en modalité 2 (élève/ professeur), comprend au total 58 452 mots, soit 15 302 en modalité 1 et 43 146 en modalité 2. Dans ce dernier cas, le nombre de mots prend en compte le discours du professeur, il faut donc isoler la production des élèves qui s'élève à 16 376 mots, soit 7% de plus qu'en modalité 1. La première observation notable est qu'en modalité 2, le discours des enseignants a été largement supérieur[158] à celui des élèves, c'est donc une des données qui mérite notre attention et qui sera étudiée plus loin.

Pour chaque conversation, je me suis intéressée au nombre de mots, de *tokens* et de types produits par chaque participant. Par mots, on entend tous les mots prononcés, par tokens (MacWhinney, 2000), on entend le nombre total de mots en anglais (les mots d'autres langues, telles que le français ou même l'espagnol et l'allemand qui sont les deux autres langues étudiées au collège par les élèves sont exclus) et par types, le nombre de mots différents. Dans les analyses présentées ci-dessous, je ne prendrai en compte que le nombre de tokens (mots autres qu'en L2 sont exclus). En effet, l'objectif est d'évaluer la capacité à communiquer en anglais, il s'avère donc nécessaire d'exclure les occurrences en L1 (voire en L3) qui correspondent généralement à la mise en place d'une stratégie d'abandon par le locuteur. Cependant, si le phénomène d'alternance codique s'avérait être une stratégie récurrente développée par certains élèves, des analyses qualitatives ne manqueront pas d'être développées pour étudier la question. Le tableau ci-dessous présente une image générale des IO selon les deux modalités.

[158] Afin de rendre les comparaisons possibles, l'ensemble des données chiffrées a été rapporté à un nombre de mots par minute.

Tableau 17 - Données quantitatives sur les IO

Données par conversation (2 participants)	Interactions Orales Modalité 1 (N=24)	Interactions Orales Modalité 2 (N=48)
Durée moyenne des IO	**Moy = 7'16''** Min = 3'38'' Max = 11'18''	**Moy = 7'35''** Min = 4'33'' Max = 11'36''
Nombre moyen de tours de parole	**Moy = 115,4** Min = 58 Max = 281 Etendue = 223 Ecart-Type = 52,92	**Moy = 154,9** Min = 65 Max = 299 Etendue = 234 Ecart-Type = 45,89
Nombre moyen de tours de parole par minute	**Moy = 15,85** Min = 9,08 Max = 28,48 Etendue = 19,40 Ecart-Type = 5,00	**Moy = 20,72** Min = 10,92 Max = 31,51 Etendue = 20,59 Ecart-Type = 4,08
Nombre moyen de mots par minute	**Moy = 89,44** Min = 61,15 Max = 132,24 Etendue = 71,18 Ecart-Type = 19,47	**Moy = 119,13** Min = 80,68 Max = 182,45 Etendue = 101,77 Ecart-Type = 18,36
Nombre moyen de tokens -@s[159] par minute	**Moy = 87,27** Min = 51,35 Max = 132,34 Etendue = 80,99 Ecart-Type = 20,50	**Moy = 119,1** Min = 84,88 Max = 182,08 Etendue = 97,19 Ecart-Type = 18,10
Nombre moyen de mots prononcés dans une autre langue que l'anglais	Moy = 2,17	insignifiant
Nombre moyen de tokens -@s +r6[160] par minute	**Moy = 92,1** Min = 52,12 Max = 134,30 Etendue = 82,18 Ecart-Type = 20,74	**Moy = 123,9** Min = 88,46 Max = 188,49 Etendue = 100,03 Ecart-Type = 18,36
Nombre moyen d'auto-répétitions, reformulations & faux départs	4,8	4,7

[159] Tokens -@s = mots de la conversation sans les mots dans d'autres langues que l'anglais et sans les auto-répétitions, reformulations et faux départs.
[160] Tokens -@s +r6 = mots de la conversation sans les mots dans d'autres langues que l'anglais et, avec les auto-répétitions, reformulations et faux départs.

A première vue, la durée moyenne des IO est similaire dans les deux modalités, avec une étendue assez similaire également. Le nombre moyen de tours de parole par minute est supérieur en modalité 2, ce qui semblerait indiquer que les échanges s'enchainent de manière plus rapide et que la conversation est plus dense. Ce dynamisme des conversations peut se justifier par la présence du professeur, qui est un locuteur compétent et sans doute plutôt réactif. Par réactif, on entend la capacité à enchainer sur le tour de parole précédent sans laisser de pause (supérieure à 1sec.), ce qui implique d'avoir anticipé sur le tour précédent et d'avoir préparé sa propre prise de parole.

L'étude quantitative du développement de séquences d'IO montre que celles-ci peuvent être interprétées de deux façons différentes : si d'une part, on peut se féliciter que l'apprenant développe sur plusieurs tours son discours, pour expliquer, argumenter ou justifier ses propositions, on pourra tout aussi bien considérer qu'une production plus réduite est en fait plus efficace et fait preuve d'une maitrise plus avancée de la langue. Dans le corpus, la paire 7 (A08 & A07) mène une conversation très courte puisqu'elle ne dure que 3 minutes 34 secondes (la plus courte de tout l'échantillon, dans lequel la moyenne des conversations est de 7'16'') et pourtant, les deux participantes sont parfaitement efficaces. Elles se répartissent assez équitablement la parole, mènent la tâche à bien en réalisant toutes les étapes, sauf la phase récapitulative et obtiennent de l'évaluatrice, le score maximum. Cela peut donc signifier que leur discours est précis et efficace, grâce à une bonne maitrise du lexique et de la grammaire. Elles évitent ainsi l'usage de paraphrases, de séquences de négociation du sens ou encore de pauses sonores ou silencieuses, autant de ressources qui rallongent la durée de la conversation. Autrement dit, les analyses quantitatives, si elles permettent de faire émerger certains phénomènes, doivent être appréhendées avec prudence et donner lieu à des analyses qualitatives ultérieures.

Puisque la conversation dans laquelle les participants sont engagés est une production co-construite, il semble utile d'étudier la participation conjointe des acteurs dans les IO. J'ai opté pour une analyse de la répartition de la parole au sein des dyades. Cette répartition est difficilement mesurable en temps (i.e. en minutes ou en secondes) car la communication est envisagée dans sa dimension multimodale. Or, il est quasiment impossible sur un aussi large corpus (9h de vidéo) de mesurer tous les mouvements verbaux, vocaux et posturo-gestuels pour déterminer qui s'exprime (au sens multimodal du terme) et à quel moment. J'ai donc fait le choix d'une analyse partielle qui prend la forme de ce que j'appellerais « l'espace verbal », c'est-à-dire le nombre de tokens prononcés par chacun des participants. Cependant, la durée des conversations a été variable selon les dyades aussi, afin d'avoir des données comparables,

je mesure l'occupation de l'espace verbal en pourcentage de répartition des mots prononcés par chaque participant, au sein de la dyade. Ces mesures, dont les distributions ne sont pas gaussiennes, ont donné lieu à un traitement statistique (Wilcox test) sous R[161] qui montrent que la différence de résultats (i.e. de l'occupation de l'espace verbal) entre les deux modalités est significative (P=0.0006122).

Modalité 1

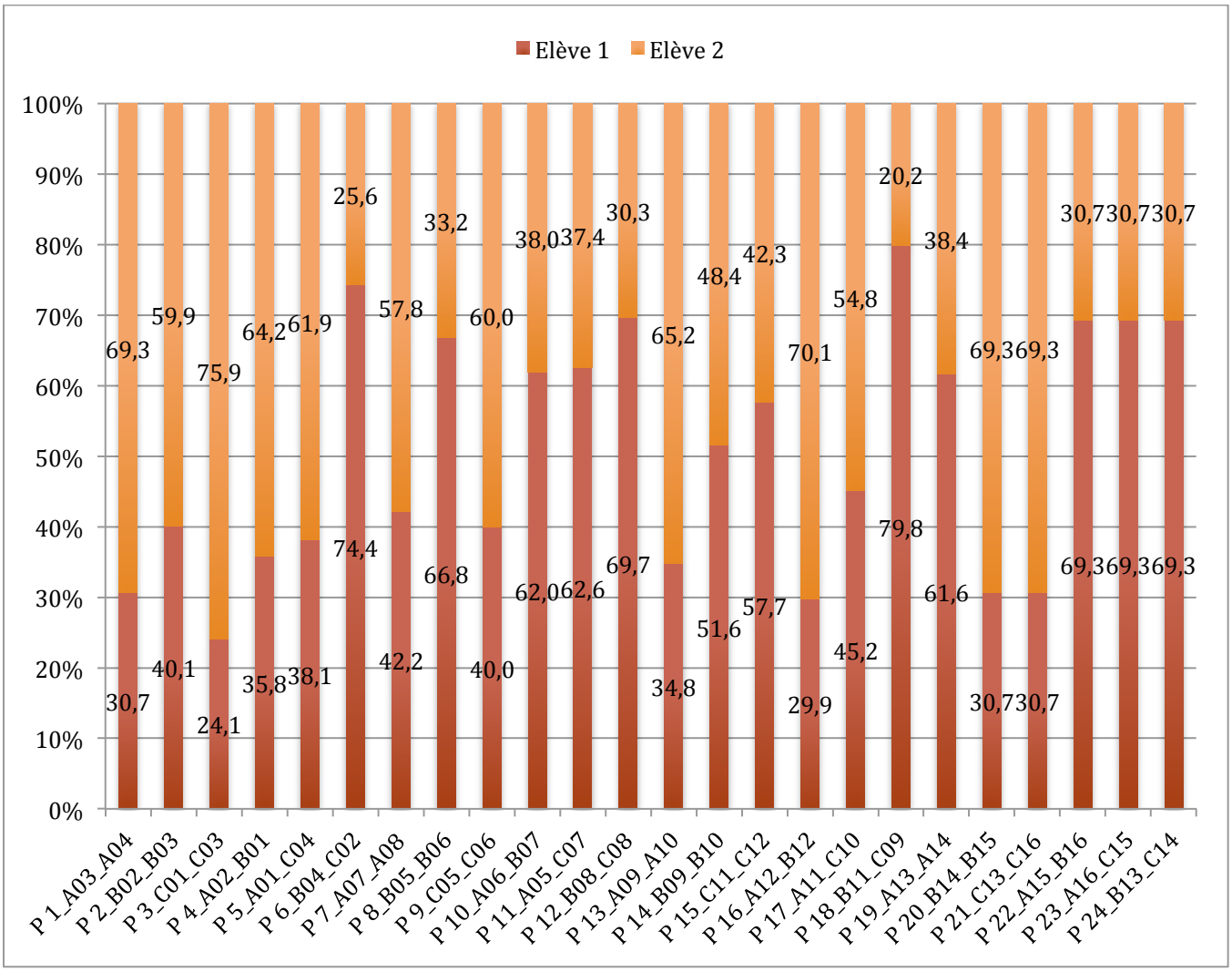


Tableau 18 - Répartition de l'occupation de l'espace verbal dans les dyades élève-élève (Modalité 1)

Ce graphique montre que la distribution de la parole dans les dyades élève-élève est loin d'être équitablement partagée. Seules les paires 14 et 17 présentent une répartition équilibrée mais les autres dyades ventilent la parole sur des écarts allant de 40%-60% à 20%-80%. Autrement dit, dans chaque IO l'un des locuteurs a plus ou moins dominé les échanges,

[161] http://www.r-project.org/

en s'exprimant davantage. Dans certaines dyades, le déséquilibre est particulièrement marqué, comme pour les paires 6 et 18 (respectivement 75%-25% et 80%-20%). Pourtant l'occupation de l'espace verbal en modalité 1 ne semble pas avoir d'impact sur les résultats que les élèves ont obtenus. En effet, certaines paires se sont réparti la parole de manière plutôt déséquilibrée et pourtant les élèves ont obtenu la même note. C'est le cas pour la paire 1 dans laquelle A04 occupe 69,3% de l'espace verbal tandis que A03 n'en occupe que 30,7% mais tous les deux ont reçu un 5/5. L'analyse de leur conversation montre que A03 sait intervenir à des moments propices et est capable de répondre ou de rebondir sur une proposition, de manière appropriée. Grâce à une bonne prononciation, il produit des énoncés de manière fluide, ce qui donne une impression de maitrise dans l'échange. Tandis que sa partenaire fait de véritables efforts pour argumenter et étayer ses propos, mais en butant parfois sur les mots, les répliques de A03 s'insèrent parfaitement dans la conversation et sont souvent syntaxiquement correctes, avec un vocabulaire adapté. Cette analyse rejoint les propos précédents sur l'efficacité de certains élèves, qui montrent ainsi une bonne maitrise des compétences discursives, fonctionnelles et interactives (voir *CECRL*, 2001, chapitre 5.2.3 compétence pragmatique).

Cependant, comme nous le verrons tout au long des analyses, les notes données par les professeurs évaluateurs ne reflètent pas toujours la réalité des prestations de manière satisfaisante. La paire 24, composée des élèves B13 et B14 a produit une conversation déséquilibrée (69,3% d'occupation par B13 et 31,7% par B14) et les deux partenaires ont obtenus le même score, à savoir 2/5. Pourtant l'étude de leurs échanges montre une qualité de performance nettement supérieure pour B13. Il est capable d'expliquer, de reformuler, de relancer et de répondre à sa partenaire de manière tout à faire cohérente mais, il semble que la dimension linguistique ait influencé la mesure de l'aspect pragmatique des échanges, faite par le professeur.

Extrait 8.1 - S2-P24-C14-B13-T2

13	*C14:	j@s ai@s pas@s compris@s mais@s c@s est@s pas@s grave@s .
14	*B13:	so &uh our class won &uh a trip to Canada .
15	*C14:	yes .
16	%com:	hoche la tête
17	*B13:	and &uh we have to [/] to organis(ate)@c [/] organisate@c &uh two day
18		and &uh we have &uh eighteen dollar per person .
19	*B13:	&uh we have &uh &uh this planning .
20	%com:	pointe fiche infos
21	*C14:	ok .
22	*B13:	and [/] and we have to make &uh some suggestion and &uh react &uh to
23		your [//] &uh our friend suggestion .
24	%com:	se pointe du doigt sur "our"

25 *C14: ok .
26 *B13: and &uh <we have to> [//] so we have to organisate@c &uh the two days
27 with &uh this .
28 %com: pointe l'ensemble des fiches

On voit dans cet extrait qu'il y a des erreurs lexicales (« organisate » l.17), morpho-syntaxiques (« eighteen dollar » l.18 & « some suggestion » l. 22), et le discours n'est pas très fluide puisqu'il est marqué par plusieurs répétitions ou reformulations (l. 17, 22-23 & 26). Pourtant, ces erreurs et ce manque de fluidité sont caractéristiques du discours d'un apprenant de niveau A2-B1 et la capacité de l'élève à s'adapter aux demandes de sa partenaire, tout au long de l'IO, n'a, semble-t-il, pas été prise en compte à sa juste valeur.

Modalité 2

La répartition de la prise de parole en modalité 2, n'échappe pas au déséquilibre entre les partenaires. Comme les graphiques ci-dessous le montrent, les enseignants ont occupé une large part de l'espace verbal, à l'exception notable de TCH4 qui réussit à partager la parole.

Classe 1

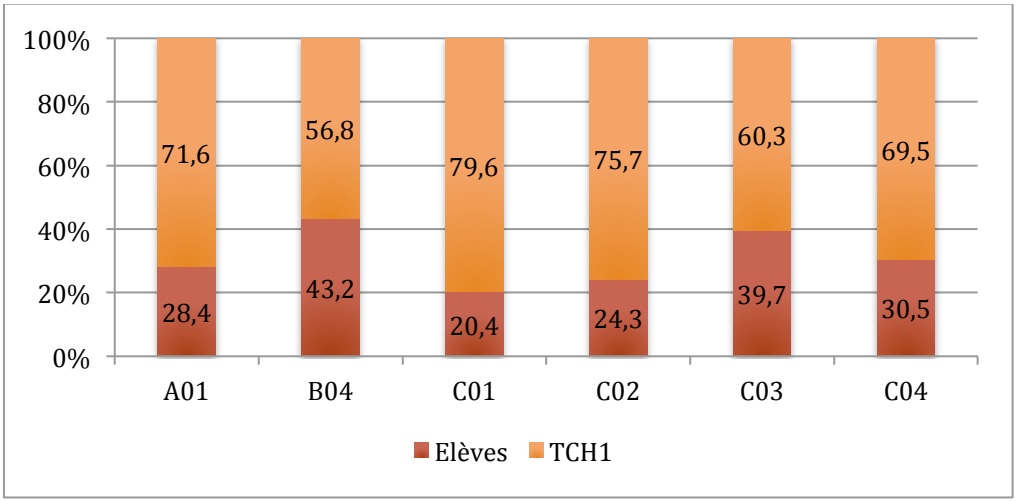


Figure 25 - Répartition de la prise de parole avec TCH1

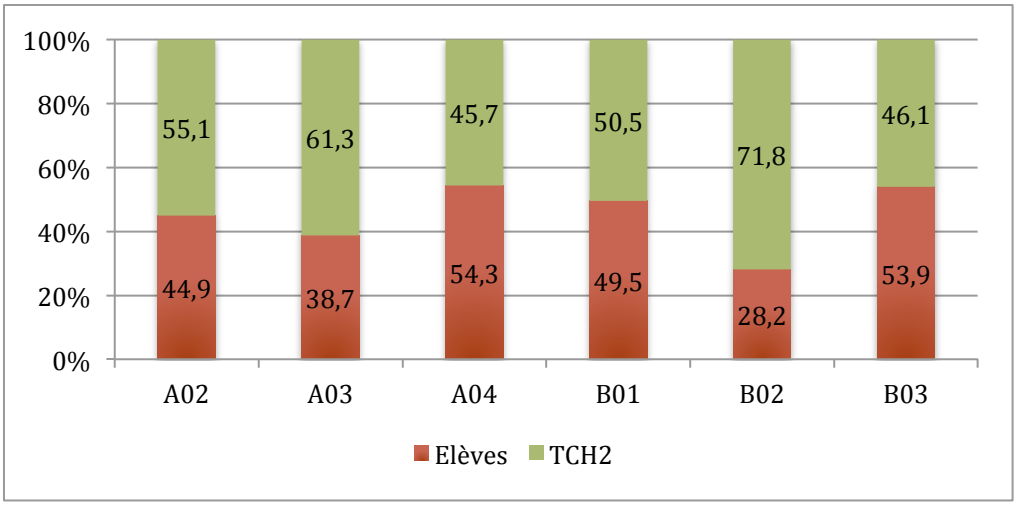


Figure 26 - Répartition de la prise de parole avec TCH2

Classe 2

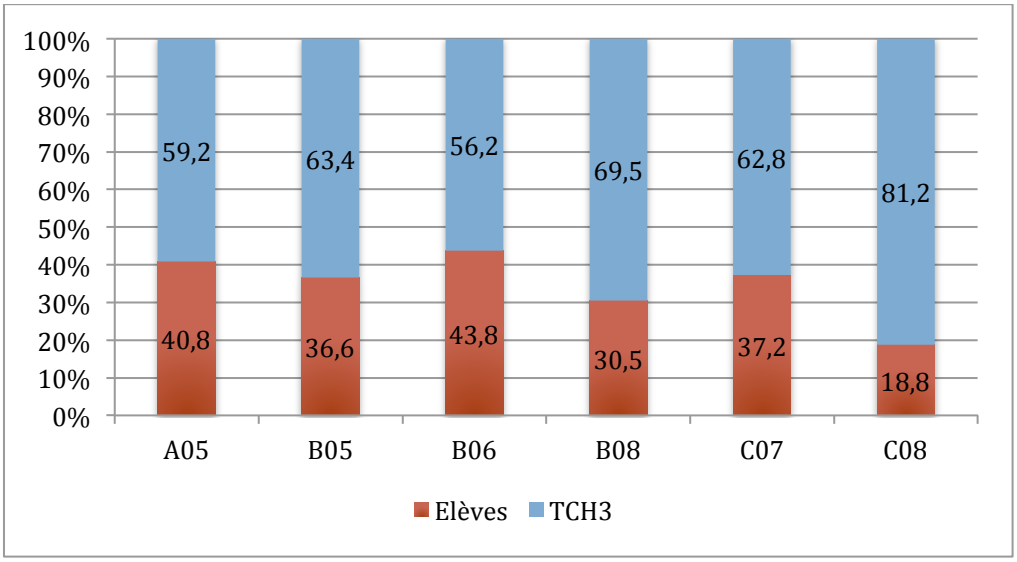


Figure 27 - Répartition de la parole avec TCH3

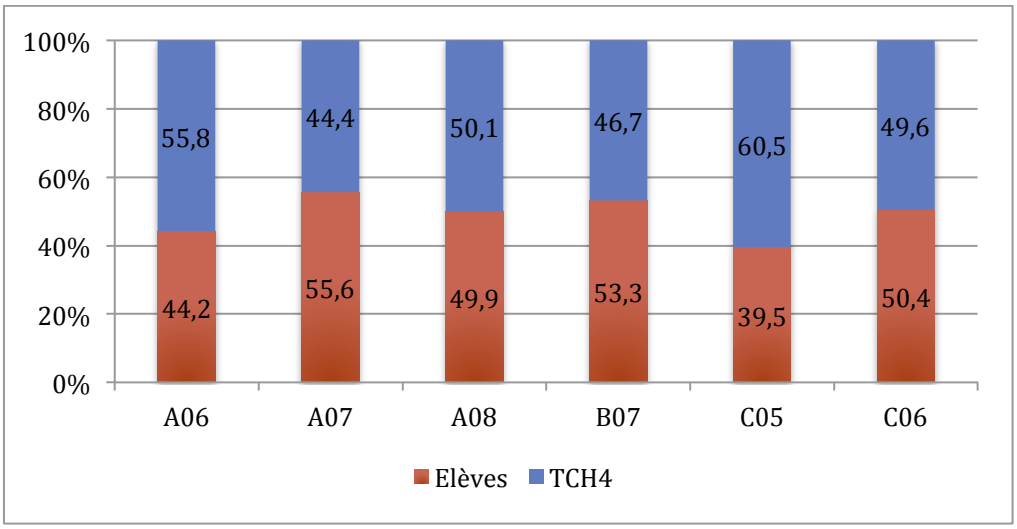


Figure 28 - Répartition de la prise de parole avec TCH4

Classe 3

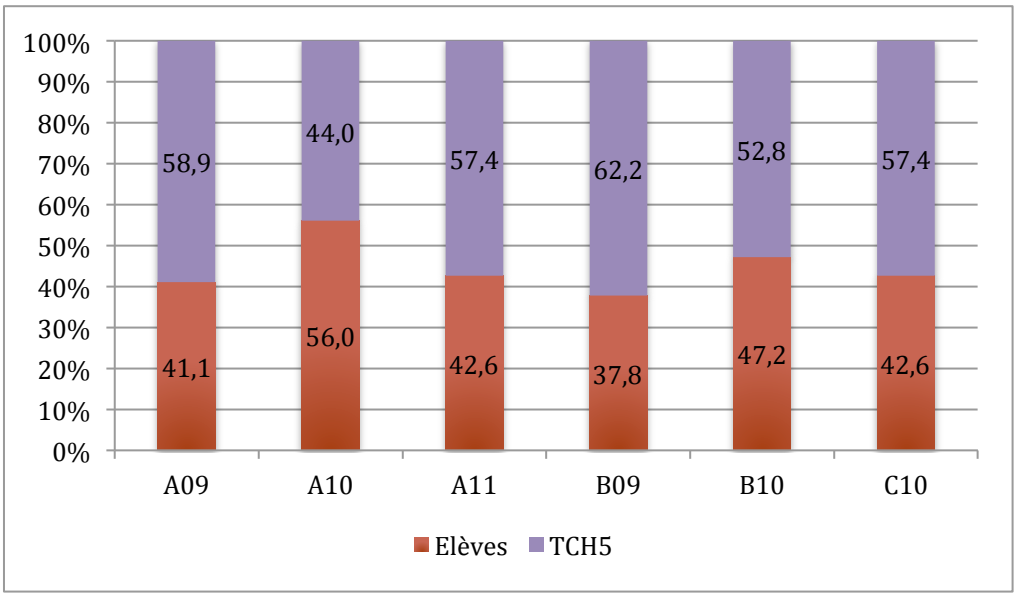


Figure 29 - Répartition de la prise de parole avec TCH5

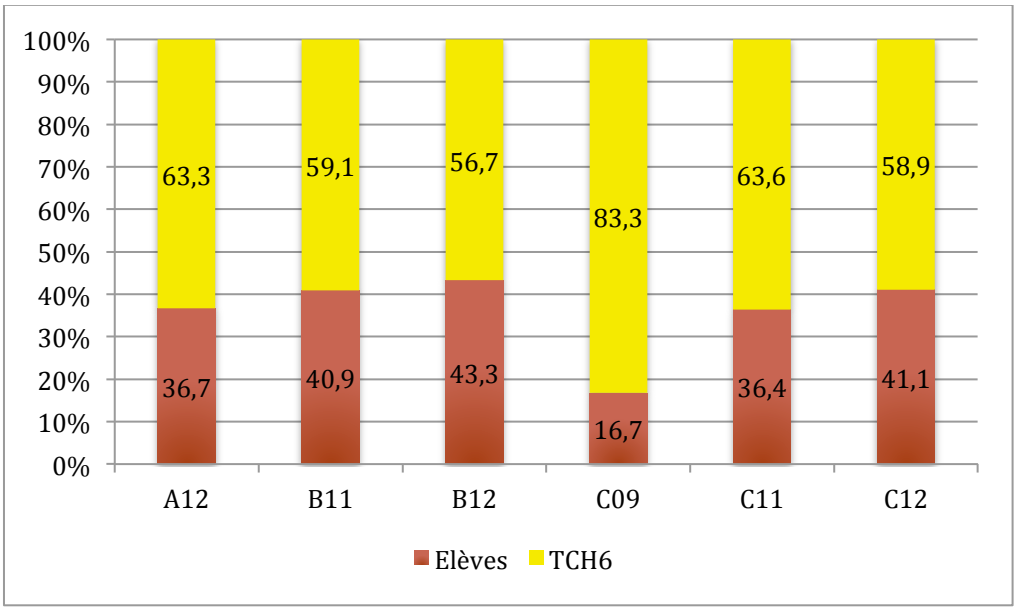


Figure 30 - Répartition de la prise de parole avec TCH6

Classe 4

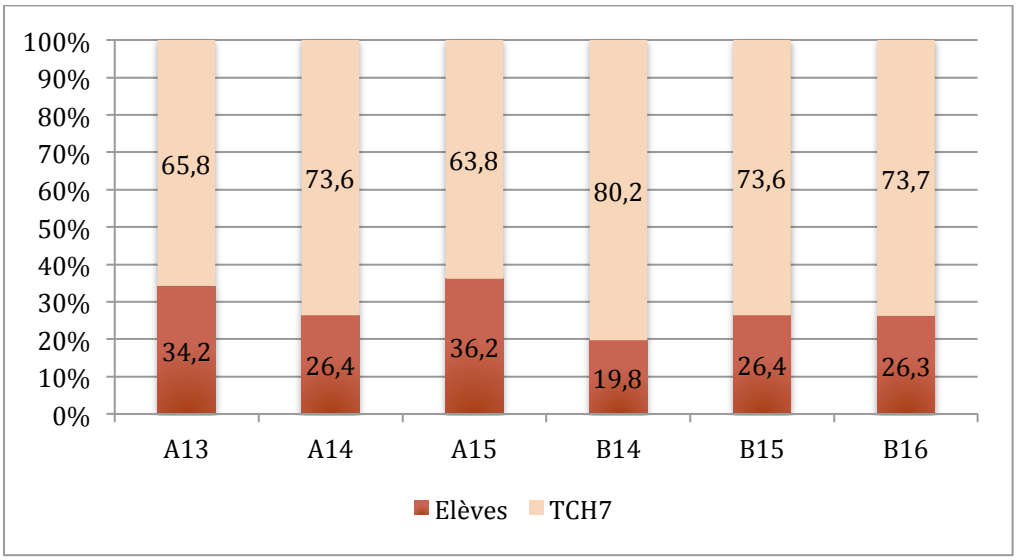


Figure 31 - Répartition de la prise de parole avec TCH7

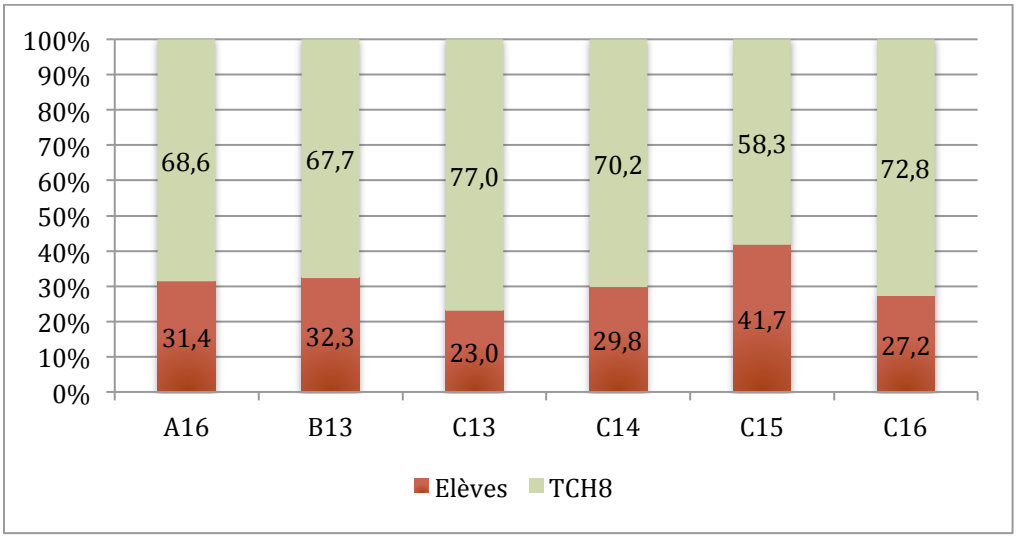


Figure 32 - Répartition de la prise de parole avec TCH8

Ces graphiques illustrent la nette prédominance de la prise de parole des enseignants dans les conversations. Pour mémoire, les professeures qui portent un numéro impair (TCH1, 3, 5 & 7) sont les enseignants des classes de l'expérimentation et on note que globalement, ils ont eu tendance à beaucoup s'exprimer. TCH8, qui est une enseignante extérieure a également été très prolixe. Les analyses montreront que les professeures se sont attachées à faire parler les élèves pour leur permettre de réussir la tâche, quitte à les soumettre à de nombreuses questions et à faire les réponses elles-mêmes. C'est sans doute la raison pour laquelle ce sont

les enseignantes des élèves qui ont le plus parlé, car elles avaient à cœur de les faire réussir et, les apprentissages de l'année en cours entraient certainement dans leur horizon d'attente.

3.1.3 Que nous disent les questionnaires de contexte ?

Des questionnaires ont été soumis aux élèves après chacune des deux expérimentations afin de recueillir des données personnelles et contextuelles, notamment leurs impressions sur le déroulement des interactions orales. Les questions ont systématiquement porté sur les différences ressenties selon les modalités de passation, c'est-à-dire selon le statut du partenaire.

Parmi les 48 élèves, 26 ont préféré interagir avec un professeur, 17 avec un pair et 5 indiquent que cela leur est égal. Les élèves qui préfèrent interagir avec un professeur mettent en avant la compétence de ce dernier. Ses connaissances et sa maitrise de la langue apparaissent comme un gage de confiance sur lequel l'élève va pouvoir s'appuyer en cas de difficulté. Pour certains élèves, cette asymétrie est favorable car elle ouvre sur une promesse de progrès. Le niveau de l'enseignant étant considéré comme supérieur, les élèves ressentent la nécessité de faire des efforts, une exigence considérée par certains, comme stimulante.

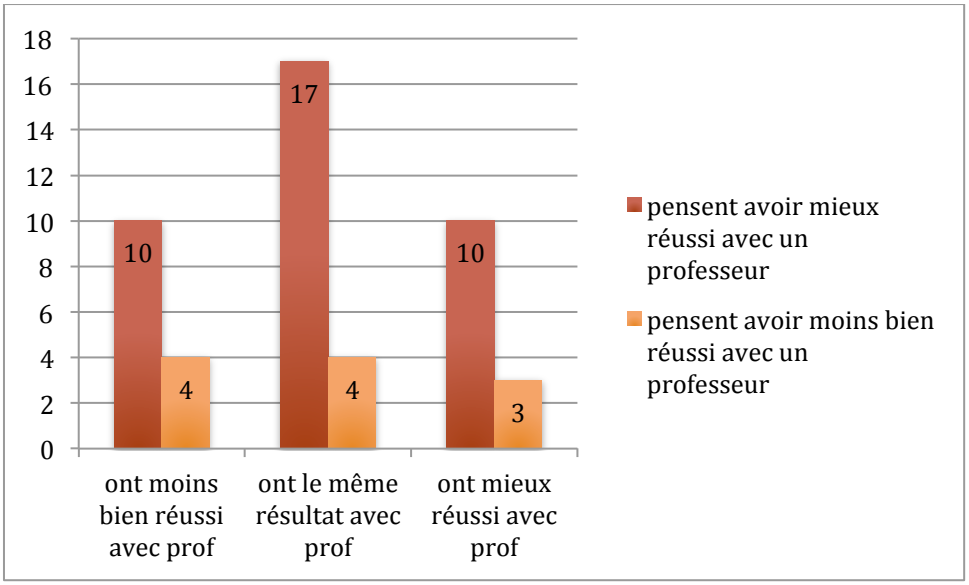


Figure 33 - Croisement du sentiment de réussite et de la réussite effective avec un professeur

Une large majorité des élèves, 37 sur 48, pensent avoir mieux réussi dans l'interaction en modalité 2 mais 27 d'entre eux ont obtenu, soit un moins bon résultat, soit un résultat identique. Onze élèves pensent avoir moins bien réussi avec l'enseignant alors que sept d'entre eux ont eu le même résultat ou un résultat meilleur. Pourtant, l'analyse des scores ne

donne pas raison aux élèves, c'est-à-dire que leurs impressions de réussite ou d'échec, en fonction du statut de leur partenaire, ne sont pas corroborées par la note qui leur a été accordée. Le graphique ci-dessous montre qu'effectivement les représentations des élèves ne correspondent pas aux évaluations faites par les enseignants.

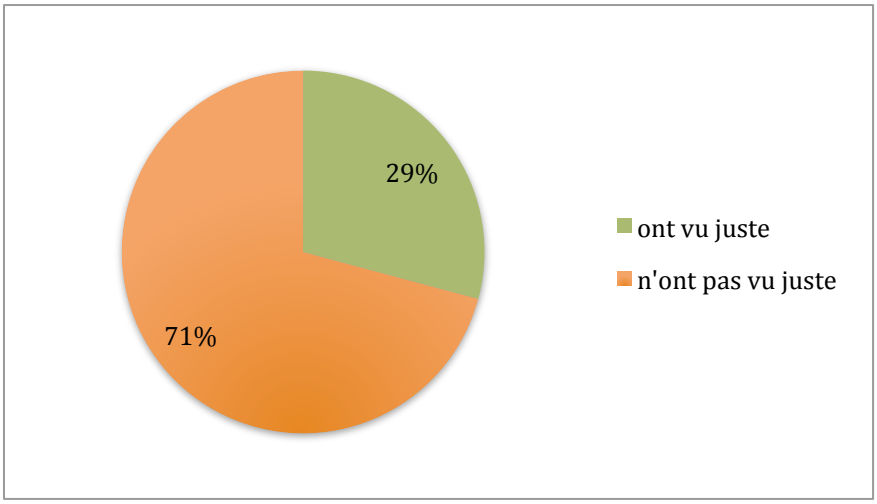


Figure 34 - Taux de validité des impressions de réussite chez les élèves selon leur partenaire

Ainsi plus des deux-tiers des élèves n'ont pas la même vision de leur prestation, que celle du professeur-évaluateur. Il faut ici s'interroger sur la raison pour laquelle les élèves ont ce sentiment prédominant d'avoir mieux réussi avec l'enseignant. Les réponses dans les questionnaires montrent que ce dernier représente la sécurité : les élèves indiquent que le professeur peut les aider, que son niveau est meilleur et que sa compréhension sera supérieure. De nombreux commentaires font référence à la compétence du professeur qui va atténuer les risques de rupture de communication. Les élèves ont l'air de suggérer en filigrane qu'ils vont pouvoir s'appuyer sur le discours maitrisé du professeur pour produire le leur. Par ailleurs, en cas de difficulté de production, celui-ci pourra venir à leur secours. Certains élèves indiquent avoir préféré interagir avec un pair et pourtant, ils insistent sur l'expertise du professeur qui les rassure, y compris lorsqu'ils ne le connaissent pas. L'élève A14 dit « *le prof étaye plus, aide, propose plusieurs solutions* ». En modalité 2, la moitié des élèves a interagi avec son professeur tandis que l'autre moitié a échangé avec un professeur inconnu. Globalement, les élèves ne font pas de différence entre l'enseignant de la classe et une personne qu'ils ne connaissent pas, comme le montre le graphique ci-dessous. Ils sont donc satisfaits de l'expérience qu'ils ont vécue.

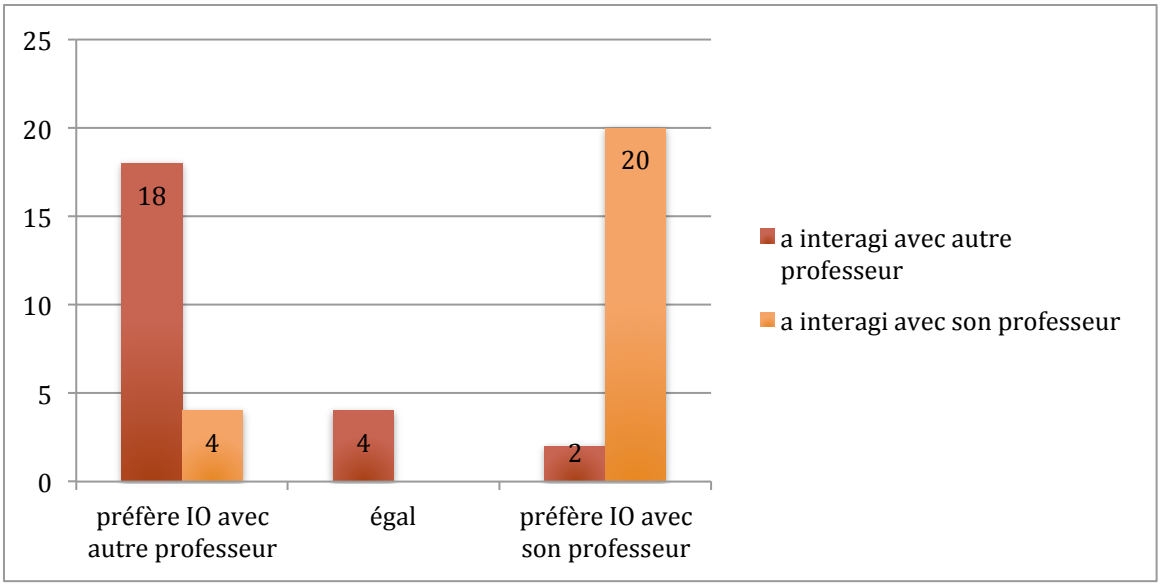


Figure 35 - Préférence des élèves pour interagir avec le professeur de la classe ou un enseignant inconnu

En termes de stress, contrairement à ce à quoi on peut s'attendre, les élèves ne font pas véritablement de différence entre l'interaction avec un professeur ou avec un pair. Il leur a été demandé s'ils avaient ressenti du stress en modalité 1 et en modalité 2.

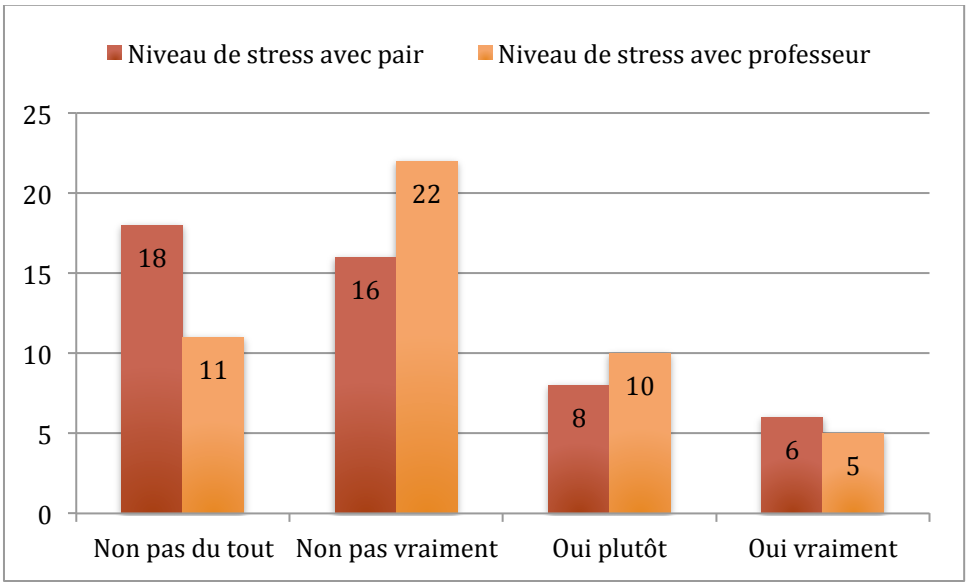


Figure 36 - Stress des élèves selon le partenaire

Ainsi, 34 élèves sur 48 n'ont pas du tout ou pas vraiment ressenti de stress en modalité 1 et il est de même pour 33 élèves lors de l'IO en modalité 2. L'analyse des vidéos montre que l'ensemble des professeurs a été particulièrement bienveillant et souriant, les adolescents ont donc été globalement vite mis à l'aise lors des expérimentations. Rappelons ici qu'ils

savaient qu'il n'y avait pas d'enjeu pour leurs résultats scolaires, cela a donc certainement favorisé l'état de sérénité de la plupart d'entre eux. Pourtant une quinzaine d'élèves avoue avoir ressenti du stress lors des IO et il est intéressant de noter que pour un tiers d'entre eux, celui-ci a été ressenti dans l'une ou l'autre modalité uniquement. Autrement dit, les résultats sont fortement liés aux personnalités des élèves mais également au fait que l'interaction est située. Ceci corrobore les résultats de l'expérimentation pilote menée par Manoïlov & Tardieu, (2016).

En modalité 1, 29 élèves sur 48, considèrent leur partenaire dans l'IO comme « un bon copain ou une bonne copine » tandis que 19 le considèrent comme un.e « simple camarade de classe ». La proximité avec le pair peut être un critère qui rassure les élèves. En effet, sur les 26 élèves qui ont préféré interagir avec un enseignant, la moitié d'entre eux avait mené l'IO, en modalité 1, avec un partenaire qu'ils considèrent comme un simple camarade alors que, sur les 17 élèves qui ont préféré interagir avec un autre adolescent, 12 considèrent le partenaire comme un bon copain, soit plus des deux-tiers.

En termes de niveau, les élèves préfèrent largement un partenaire de niveau égal ou supérieur. Vingt-neuf d'entre eux souhaitent interagir avec un élève de niveau supérieur ou égal et dix-huit avec un pair de niveau égal. En effet, une large majorité d'entre eux considèrent que l'IO avec un partenaire plus compétent, est préférable.

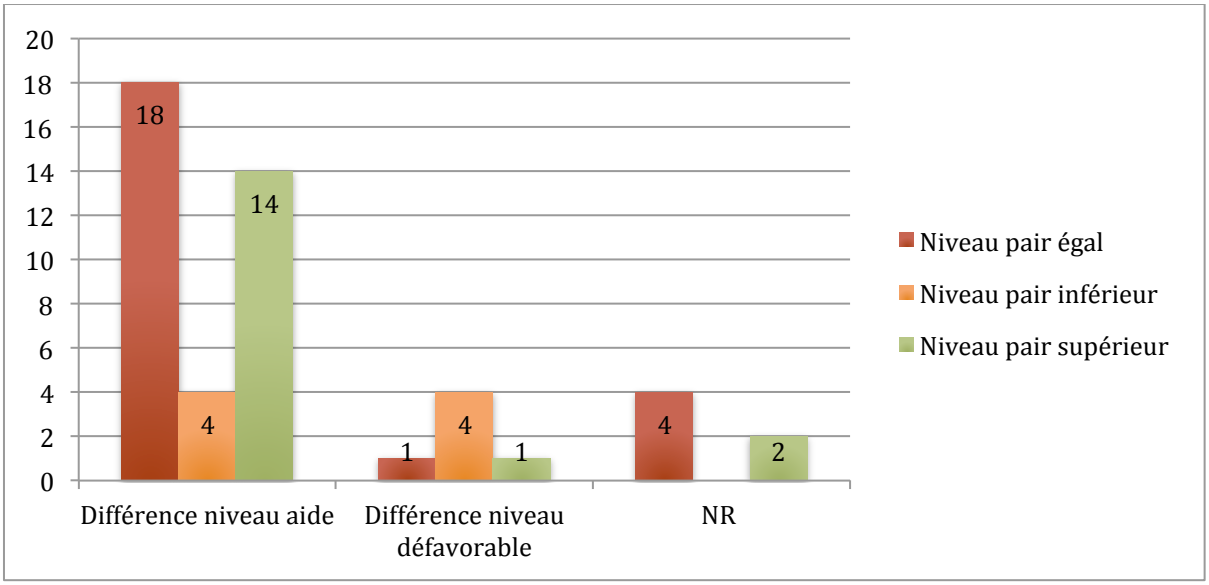


Figure 37 - Sentiment des élèves sur la différence de niveau du partenaire

Cette préférence pour une interaction avec un pair de niveau au moins égal ou supérieur rejoint ce que les élèves disent sur l'IO avec un professeur. Le fait d'interagir avec

un partenaire plus compétent est vu comme un gage de sécurité. Les risques liés aux problèmes de compréhension ou d'expression pourront se résoudre sans aucun doute plus facilement, ce qui garantit une communication plus efficace ou moins dangereuse pour la face (Goffman, 1973). Ce sentiment est confirmé par les évaluations que les élèves ont fait des interactions qu'ils avaient menées. Il leur a été demandé de noter sur une échelle de 10 l'intérêt, la longueur et la qualité des échanges après chacune des deux IO.

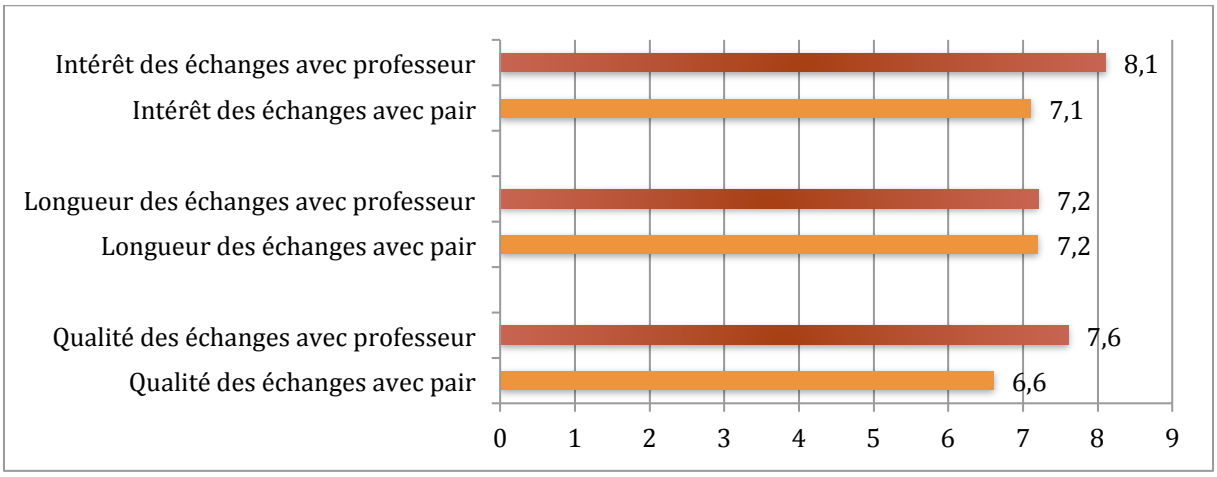


Figure 38 -Moyenne des 48 notes (sur 10) accordées par les élèves à l'intérêt, la longueur et la qualité des échanges selon le partenaire

Si la longueur des échanges est, en moyenne, notée de manière identique avec un pair ou un enseignant, les élèves accordent un point de plus à l'intérêt et la qualité des échanges avec le professeur. La différence ne semble pas majeure, ce qui permet d'envisager les deux modalités comme globalement similaires en termes d'intérêt, de longueur ou de qualité des échanges, du point de vue des élèves.

3.2. Analyse des résultats selon le critère pragmatique

Les analyses menées ci-dessus ont permis d'appréhender la physionomie des interactions selon des critères quantitatifs et de faire émerger l'état d'esprit dans lequel se trouvaient les élèves lors des expérimentations. Il s'agit maintenant de confronter ces données externes au fonctionnement interne des IO pour en caractériser les spécificités.

Cette étude se place dans une perspective d'évaluation, il semble donc pertinent de s'intéresser aux critères qui ont été choisis pour mesurer la CIO. En ce qui concerne la réalisation de la tâche (le critère pragmatique), la grille d'évaluation (cf. annexe 8.2) implique la prise en compte en compte d'un certain de nombre de sous-compétences, à savoir :

- la capacité à prendre des initiatives : faire des suggestions et vérifier si celles-ci sont acceptées ou rejetées
- La capacité à réagir aux suggestions et demandes de son partenaire
- La capacité à négocier et à convaincre
- la capacité à développer sur un sujet : demander et donner des informations, interroger et exprimer des attitudes i.e. demander ou exprimer ses préférences, ses goûts, ses envies.
- La capacité à prendre en charge les problèmes de communication et à essayer de les régler
- La fluidité de l'IO (action, réaction)
- La communication non-verbale : la position physique adoptée par les participants, les mouvements du corps, les mimiques, les gestes.

Ainsi, les analyses qui suivent, à la fois quantitatives et qualitatives, porteront-elles sur ces critères afin d'évaluer les réussites ou au contraire les difficultés des élèves.

3.2.1. Les scores

Le graphique présenté ci-dessous nous permet de comparer les notes obtenues par les 48 participants, en compétence pragmatique, lors de l'interaction avec un pair puis lors de l'interaction avec un enseignant.

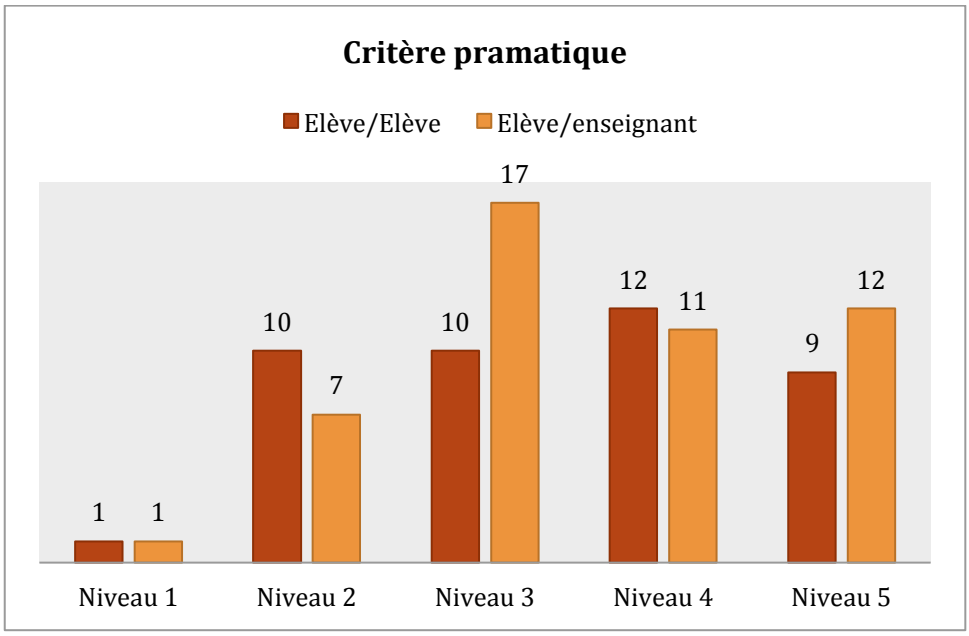


Figure 39 - Répartition du nombre d'élève par résultat selon les deux modalités pour le critère pragmatique

Ces premières données brutes nous indiquent que les résultats se répartissent de manière assez homogène, avec davantage d'élèves sur les niveaux 3 à 5 que sur les niveaux 1 à 2. Le graphique ci-dessous montre la répartition des niveaux de réussite des élèves selon la modalité de passation.

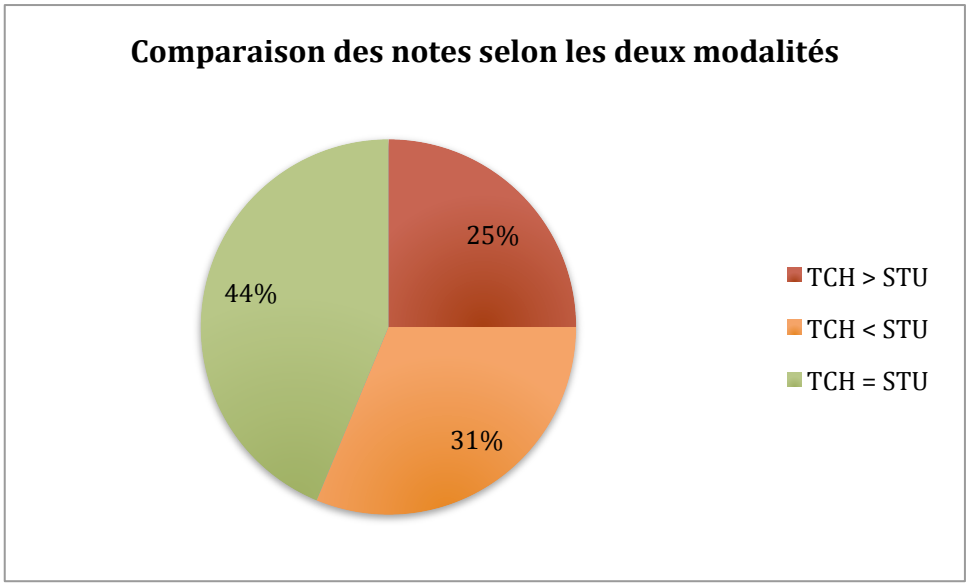


Figure 40 - Répartition des niveaux de réussite selon la modalité 1 ou 2

Ces résultats, qui portent sur les compétences pragmatiques des élèves, montrent que 25% d'entre eux ont mieux réussi avec l'enseignant, 31% ont mieux réussi avec un pair tandis que pour 44% d'entre eux, le résultat a été le même. Cette première comparaison quantitative des résultats montre une légère tendance générale en faveur de la modalité 1 : 75% des élèves obtiennent un résultat égal ou supérieur avec un pair contre 69% en modalité 2. Cependant, ces seules données quantitatives sur un échantillon de 48 élèves ne sauraient suffire à tirer des conclusions.

Une analyse détaillée est nécessaire pour comprendre les critères qui ont motivés le score obtenu lors la production de chaque participant et la CIO envisagée en tant que pratique sociale. L'attention sera portée ici sur la capacité à mener la tâche à bien selon les critères d'évaluation proposés. J'ai choisi de m'intéresser, dans un premier temps, aux élèves qui ont obtenu une note différente dans l'interaction avec un pair et dans celle avec l'enseignant. Rappelons que les IO se sont déroulées d'abord en modalité 1 puis en modalité 2. C'est le même enseignant qui a noté deux fois l'élève, dans un premier temps immédiatement à la

suite de l'IO en modalité 2 puis dans un second temps, lors du visionnage de la vidéo de l'interaction entre pairs (modalité 1).

Dans le corpus, six élèves ont obtenu des scores qui sont différents de deux points ou davantage, entre les modalités 1 et 2 sur leur compétence pragmatique. Parmi ces élèves, on trouve **A01** (paire 5) et **A12** (paire 16) qui obtiennent chacun 2/5 dans l'interaction avec un pair et 5/5 avec l'enseignant. A l'inverse, **B02** (paire 2) et **B14** (paire 20) obtiennent deux points de plus lors de l'interaction élève/élève.

Tableau 19 - Notes obtenues par les élèves A01, A12, B02 & B14 dans les 2 modalités

Elèves	Partenaires	Durée de l'interaction orale	Scores avec : - pair - enseignant
A01	C04	04:40	*2*
	TCH1	04:48	*5*
A12	B12	06:39	*2*
	TCH6	06:14	*5*
B02	B03	07:10	*5*
	TCH2	07:00	*3*
B14	B15	11:18	*5*
	TCH7	06:51	*3*

Quelles sont donc les variables qui permettraient d'expliquer la différence de qualité de la performance de ces quatre élèves, telle qu'elle a été appréciée par les enseignants ? La théorie de l'activité (A. A. Leontiev, 1981) postule que les propriétés d'une activité donnée se déterminent en fonction de l'environnement socio-historique, ainsi que des buts et de l'histoire socio-culturelle des participants. Dans cette perspective, une étude menée par Coughlan et Duff (1994) a montré que le comportement des participants n'est ni constant, ni contrôlable en raison de l'instanciation de l'activité. Autrement dit, l'activité réalisée par les élèves sera différente selon les cas, de la tâche telle qu'elle a été prescrite.

> « [Activity is the] behavior that is actually produced when an individual (or group) performs a task. It is the process, as well as the outcome of the task, examined in its sociocultural context. » (Coughlan & Duff, 1994 : 175)

Les hypothèses sont les suivantes : la différence peut être due à (1) l'orientation que prend l'élève vis-à-vis de la réalisation la tâche (envisage-t-il/elle cela comme un travail dans

lequel il faut s'impliquer ?), et/ou (2) la qualité de la coopération qui s'installe dans la conversation, et/ou (3) l'asymétrie entre les participants, et en particulier le niveau d'expertise et la position sociale, qui sont considérés comme des facteurs influents (dans un sens ou dans l'autre) sur la performance.

La première hypothèse viendra préciser l'orientation que l'élève prend pour réaliser la tâche : celle-ci peut varier en fonction de facteurs socio-culturels tels que son histoire, sa motivation, ses besoins, la représentation qu'il se fait de l'activité ou son but (Sandlund & Sundqvist, 2011).

3.2.2 Analyses de quatre cas

A/ Analyses de cas où les élèves ont réalisé de meilleurs scores avec l'enseignant (2 cas)

Cas N° 1 – Le cas de A01

A01 forme un binôme avec C04 et a obtenu *2/5* avec son camarade et *5/5* avec l'enseignante. Pendant l'IO avec le pair, A01 a eu un débit de 27,3 tokens par minute et de 40,4 tokens par minute lors de sa conversation avec l'évaluatrice : il a ainsi augmenté la densité de son discours de 48% en modalité 2.

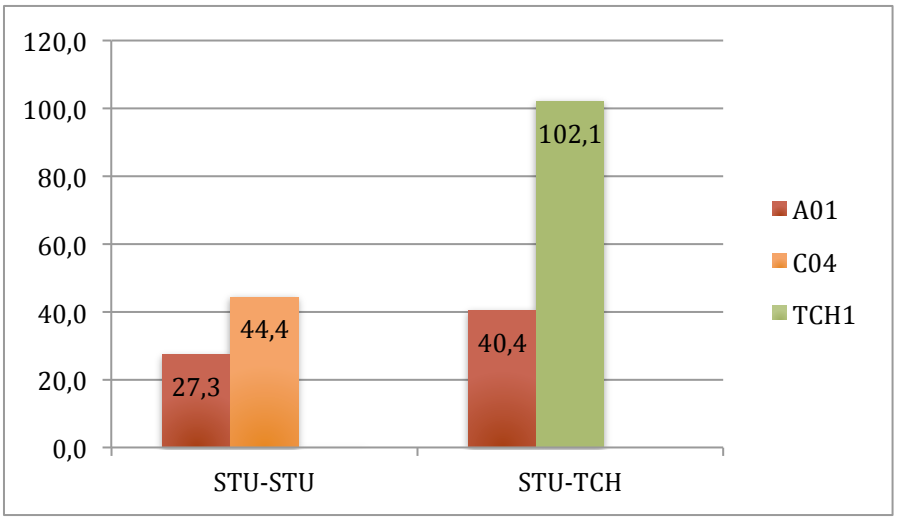


Figure 41 - Nombre de "tokens" par minute : A01 avec C04 et A01 avec TCH1

Dans ce graphique, on constate que A01 a certes moins parlé que C04 mais cette asymétrie entre les deux participants ne saurait à elle seule expliquer le faible score de A01 lors de l'IO

entre pairs. Et ce d'autant plus que la différence d'occupation de l'espace verbal par l'enseignante en modalité 2 est particulièrement marquée. L'attitude de A01 pendant l'IO nous incite à nous tourner vers le positionnement qu'il a adopté pour réaliser la tâche : lors de l'IO avec C04, les deux élèves se sont engagés dans une caricature de conversation, caractérisée par de nombreuses séquences de rires. C04 s'est positionné en tant que leader de cette parodie d'interaction orale et A01 a fait le choix de le suivre dans cette voie. Les participants ont ainsi manifesté un engagement réduit dans la co-réalisation de la tâche.

Extrait 8.2 - S2-A01-C04 (Modalité 1)

13 *A01: hello !
14 *C04: hey !
15 *C04: (..) &uh the [/] the (..) .
16 %com: pointe fiche planning
17 *C04: for the lunch the +..
18 %com: pointe fiche planning
19 *C04: +, &uh for the (.) +...
20 %com: pointe fiche planning
21 *C04: +, oui@s for the lunch, the after(noon) [///] the evening and the
22 lunch I propose &uh to (...) &uh to uh [/] (...) **to miam@s miam@s .**
24 %com: pointe fiche planning & pointe son ventre sur miam miam
26 *A01: to eat .
27 *C04: eat yes [= ! **rit en s'effondrant sur la table**] .
28 *A01: ok .
29 *C04: ok .
30 *C04: to eat <in &uh the> [//] in [/] &uh (.) in Food Carts Hotdog because
31 is &uh not &uh cher@s .
32 *C04: it is &uh three dollar the [/] the repas@s [=! **rit**] .
33 *A01: ok .
34 *A01: but &uh it's not &uh +...
35 *C04: 0 [=! **rit**] .
36 *A01: +, dietetique@s .
37 *C04: 0 [=! **rit**] .
38 *A01: so I think we can go (...) +...
39 *A01: +, to the +...
40 %com: pointe fiche photos
41 *C04: 0 [=! **rit**] .
42 *A01: 0 [=! **rit**] .
43 *C04: faut@s que@s t'arrêtes@s .
44 *C04: ouais@s .
45 *C04: yes .
46 *A01: +, to the Japadog .
47 %com: pointe fiche photos
48 *C04: ok .

Dans cette séquence introductive produite lors de l'interaction entre pairs, l'orientation prise par les participants est immédiatement mise au jour : tous deux font preuve d'un manque de sérieux, comme le montrent les nombreux éclats de rire de cet extrait (l. 27, 35, 37, 41 & 42), et d'une absence évidente de volonté de se conformer aux besoins de la situation. Le fait que les élèves fassent régulièrement référence aux documents mis à leur disposition (photos, planning, consigne, informations touristiques) et qu'ils s'engagent malgré tout dans la préparation du voyage, montre qu'ils ont parfaitement compris le but de la tâche. Pourtant C04 a presque systématiquement recours au français comme s'il voulait parodier la réalisation de la tâche et son propre discours, dans le jeu de rôle. Il apparaît comme un locuteur moins performant car il manque de vocabulaire, affiche une maitrise chancelante de la grammaire et a un accent très marqué. Cela peut-il être la raison de son engagement limité ? Il est en effet possible de considérer que, compte tenu de son faible niveau, la réalisation de la tâche, devant la caméra, le met mal à l'aise. Il faut noter que les deux participants ont indiqué dans le questionnaire de contexte qu'ils se sentaient stressés par la caméra et peu à l'aise avec le jeu de rôle.

C'est sans doute une des raisons pour lesquelles C04 décide d'adopter un comportement burlesque qui trouve un écho chez son partenaire. A01, qui est l'élève qui a obtenu deux notes très différentes, semble avoir des compétences supérieures (comme sa performance avec l'enseignante en témoigne) mais sa propension à s'impliquer dans la réalisation de la tâche est totalement réorientée par C04. Et bien qu'il soit capable de produire une correction suite à l'utilisation par C04 de l'onomatopée « miam-miam », à la place du verbe « eat », sa participation à la co-construction du projet reste marquée par un manque cruel d'implication et de sérieux. Il faut attendre six tours de parole pour qu'il fasse une contre-proposition à la suggestion de C04 sur le lieu du déjeuner et la séquence est interrompue par quatre épisodes de rire. Il apparaît donc que A01 préfère s'aligner sur l'attitude burlesque de C04 tout en restant très passif dans la construction du dialogue. L'ensemble de la conversation est à l'image de cette séquence en termes de comportement, ce qui nous conduit à supposer que les participants ont décidé de ne pas se conformer aux exigences institutionnelles de la tâche et qu'ils ont préféré s'amuser et jouer un rôle devant la caméra.

L'étude de l'interaction en modalité 2 montre que l'attitude de A01 change radicalement et qu'il se conforme davantage à ce qui est attendu lors d'une prestation dans le cadre scolaire. Mais il est d'ores et déjà important de noter que, bien que le comportement de A01 se soit amélioré dans l'interaction, sa performance ne justifie en rien un tel écart entre les

deux résultats (2 sur 5 en modalité 1 et 5 sur 5 en modalité 2). En effet, si sa participation au discours augmente en termes de densité, celle-ci n'est pas particulièrement riche et l'élève reste plutôt passif. Cette faible occupation de l'espace verbal ne peut cependant pas lui être imputée totalement puisque c'est l'enseignante qui est particulièrement prolixe, comme le prouve le grand nombre de tokens qu'elle prononce (elle utilise 152,7% de tokens de plus que lui). L'étude des types d'interventions réalisées par l'enseignante et l'élève fournit des éléments pertinents pour l'analyse.

L'un des points marquants est le nombre de questions formulées par les participants ainsi que leur distribution dans l'interaction. Durant l'IO entre pairs, dix questions sont posées, cinq par A01 et cinq par C04 tandis que lors de l'IO avec l'enseignante, 42 questions ont été codées alors même que la conversation est nettement plus courte (4'48'' en modalité 2 contre 7'10'' en modalité 1). Sur ces 42 questions, 37 ont été posées par l'enseignante soit plus de 7 questions par minute. En agissant de la sorte, la professeure transforme la conversation en ce que l'on pourrait qualifier d'interrogatoire. Elle ne formule que deux suggestions sur l'ensemble de l'IO et, ne se prête pas au jeu qui implique d'avancer des options pour les soumettre au partenaire, lui laisser la possibilité de les valider ou au contraire, de les contredire. Sa participation se limite presque exclusivement à faire répondre l'élève et non à co-construire la tâche.

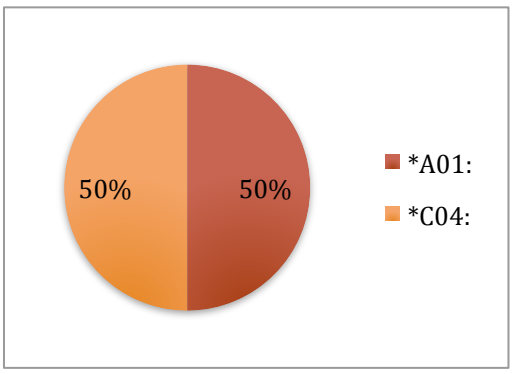


Figure 42 - Distribution des questions entre A01 & C04 en modalité 1

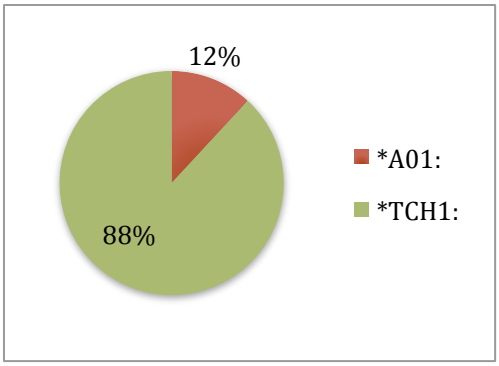


Figure 43 - Distribution des questions entre A01 et TCH1 en modalité 2

Un exemple de format de type « interrogatoire » est présenté ci-dessous, extrait dans lequel apparaît la fonction des questions soumises par l'enseignante à l'élève.

Extrait 8.3- S3-TCH1-A01 (Modalité 2)

71	*A01:	what about you ?
72	*TCH1:	I would love to eat sandwiches .
73	%com:	accompagne de gestes intensifieurs
74	*TCH1:	a big sandwich .
75	*TCH1:	and then something cold and delicious .
76	*TCH1:	**something cold and delicious ?**
77	*TCH1:	cold .
78	*A01:	&uh water ?
79	*TCH1:	**yeah but and delicious .**
80	*A01:	soda .
81	*TCH1:	**+< it can be strawberry, vanilla +...**
82	%com:	**accompagne de gestes d'énumération**
83	*TCH1:	**what else ?**
84	*A01:	&uh .
85	*TCH1:	chocolate .
86	*TCH1:	<ice cream> [/] ice cream .
87	*A01:	yes .

Cet échange est extrait d'une séquence pendant laquelle les participants traitent du repas et des choix culinaires des participants. On y découvre des éléments saillants qui éclairent l'orientation prise par l'enseignante pour la conduite de l'IO : alors que l'élève l'a interrogée sur ses préférences pour le déjeuner, TCH1 transforme la suite de la conversation en une série de questions qui visent la production exclusive, par A01, d'un vocabulaire spécifique. Elle cherche à faire produire « *ice-cream* » et soumet un certain nombre d'indices qui incitent l'élève à faire des propositions sans lien direct avec la réalisation de la tâche. En sollicitant l'élève pour qu'il produise une information qu'elle connaît déjà (puisqu'il s'agit du

dessert qu'elle souhaiterait manger), elle ne respecte pas l'asymétrie épistémique (Heritage & Roth, 1995; Stivers, 2010) inhérente à la fonction des questions. En effet, on devrait s'attendre à ce que l'enseignante interroge l'élève pour obtenir une information qui lui est inconnue ou encore pour connaître ses souhaits, ses goûts ou ses sentiments. Or, dans la conversation entre A01 et TCH1, six des 37 questions posées par l'enseignante visent la production exclusive de vocabulaire dans une optique de vérification des connaissances. Ainsi le style dialogique adopté par TCH1 confère à la conversation un format complètement différent de ce qui est produit lors de l'IO entre les pairs et influence fortement la production de l'élève. Il est questionné et régulièrement conduit à devoir deviner et interpréter les attentes de l'enseignante en termes de production langagière. Dans cette configuration, il perd le contrôle de la co-construction à la fois du discours et de la réalisation de la tâche, ce qui le ramène inéluctablement à son statut d'élève qui répond à un professeur.

L'asymétrie sociale que l'on cherchait à gommer en élaborant le jeu de rôle est ainsi ré-introduite par le style dialogique de l'enseignante. Et cela d'autant plus, que l'usage fait par TCH1 des pronoms, renforce le phénomène. Lorsqu'elle interroge l'élève sur les options possibles pour la programmation des activités, elle formule ses questions avec le pronom « you » et utilise peu le pronom « we », que son rôle de partenaire dans la tâche devrait logiquement amener. L'exemple ci-dessous montre bien le positionnement qu'elle adopte, en s'excluant de la programmation envisagée.

Extrait 8.4- S3-TCH1-A01 (Modalité 2)

48 *TCH1: um what else could you do in the morning ?

Sur 12 questions posées par l'enseignante, qui comportent un pronom personnel, sept sont formulées en utilisant « you » et seulement cinq avec « we ». L'usage conjugué des questions et des pronoms par TCH1 témoigne de l'orientation qu'elle adopte dans le discours en interaction. Celui-ci est clairement dirigé et contrôlé par l'enseignante qui se place ainsi en position haute dans l'IO. Si A01 s'inscrit davantage dans le format requis pour la réalisation de la tâche lors de l'interaction avec l'adulte, sa performance est largement influencée par le style adopté par TCH1. Ce phénomène n'est pas propre à cette interaction en particulier et s'avère être similaire dans les six conversations menées par cette enseignante. A chaque fois son type de questionnement est le même et elle semble jouer invariablement le rôle institutionnel de professeur tel qu'elle se le représente, sans parvenir vraiment à s'en extraire pour devenir un partenaire dans la réalisation de la tâche. L'étude détaillée de cette IO était justifiée par la différence de note obtenue par A01 selon les modalités. En modalité 1, A01

obtient 2 sur 5 tandis qu'en modalité 2, il obtient 5 sur 5. Si dans le dernier cas, sa prestation est clairement supérieure, celle-ci ne justifie certainement pas une telle augmentation au niveau de la note. En effet, en raison du style conversationnel de TCH1 et de son occupation de l'espace verbal, A01 produit un discours assez simple, composé de réponses courtes, prend peu d'initiatives et ne développe pas les échanges. Il s'avère que TCH1 présente le même profil discursif dans les six interactions auxquelles elle participe et que dans 5 cas sur 6, les élèves obtiennent un meilleur score dans l'interaction en modalité 2. Et dans un cas sur les six, l'élève qui réalise une performance très pauvre, obtient une note identique dans les deux modalités. Puisque la conversation est une *production conjointe*[162] (A. Lazaraton & Davis, 2008), il semble raisonnable de penser que l'enseignante a évalué son propre discours conjointement à celui de l'élève, lorsqu'elle a accordé une note. C'est l'interaction dans son ensemble qui a été prise en compte et il semble que TCH1 n'ait pas réussi à isoler la production de l'élève de son propre discours.

Pour conclure sur l'élève A01, deux phénomènes ont impacté sa production orale et par conséquent la note qu'il a obtenu. En modalité 1, sa performance a fortement été impactée par l'attitude qu'il a adoptée dans l'IO, attitude largement conditionnée par celle de son partenaire, un élève aux compétences limitées et qui, pour sauver la face, a choisi le mode. En modalité 2, le positionnement intensif de l'enseignante qui soumet l'élève à un questionnement, a également influé sur la nature de la prestation de A01 qui s'est vu régulièrement cantonné à un rôle de répondant.

Cas N° 2 - Le cas de A12

Un autre élève obtient un score très différent dans les deux modalités avec une réussite nettement supérieure avec l'enseignante : il s'agit de A12 qui reçoit une note de 2/5 en modalité 1 et de 5/5 en modalité 2. Son partenaire, dans l'interaction entre pairs, B12, a obtenu un meilleur résultat puisque l'évaluatrice lui a accordé 4/5 dans l'IO entre pairs. Dans le questionnaire de contexte complété par l'élève, A12 indique qu'il s'est peu impliqué dans les apprentissages en cours d'anglais pendant l'année scolaire, alors même qu'il pratique régulièrement la langue en dehors du collège, chez lui, avec sa famille ou des amis, en regardant des films et en lisant des livres. Il ajoute également qu'il n'a pas particulièrement apprécié de mener l'interaction orale avec son camarade et il considère son partenaire (B12) comme moins compétent que lui, ce qui lui semble porter préjudice à sa propre performance. On notera que B12 pense, au contraire, que A12 est le locuteur le moins compétent et qu'il a

[162] « a joint product »

par ailleurs fait preuve d'un faible engagement, par manque de motivation. Ce point s'accorde avec les commentaires recueillis lors de l'expérimentation, auprès des autres élèves de la classe, qui ont rapporté le manque d'implication de A12 en cours d'anglais. C'est dans l'interaction en modalité 2 qu'il semble le plus impliqué, comme l'indique son occupation de l'espace verbal puisqu'il prononce 31 tokens par minute avec B12 et 54,2 tokens par minute avec l'enseignante, soit une augmentation de la densité de son discours de 75,8%. Le graphique ci-dessous montre que cet accroissement du nombre de tokens par minute n'est pas dû au fait qu'il soit en conversation avec un partenaire moins bavard puisque TCH6 apparaît comme plutôt prolixe. Dans le questionnaire, A12 indique également qu'il a préféré réaliser la tâche avec l'enseignante et que sa maitrise de la langue lui semblait davantage garantir le succès de sa propre performance.

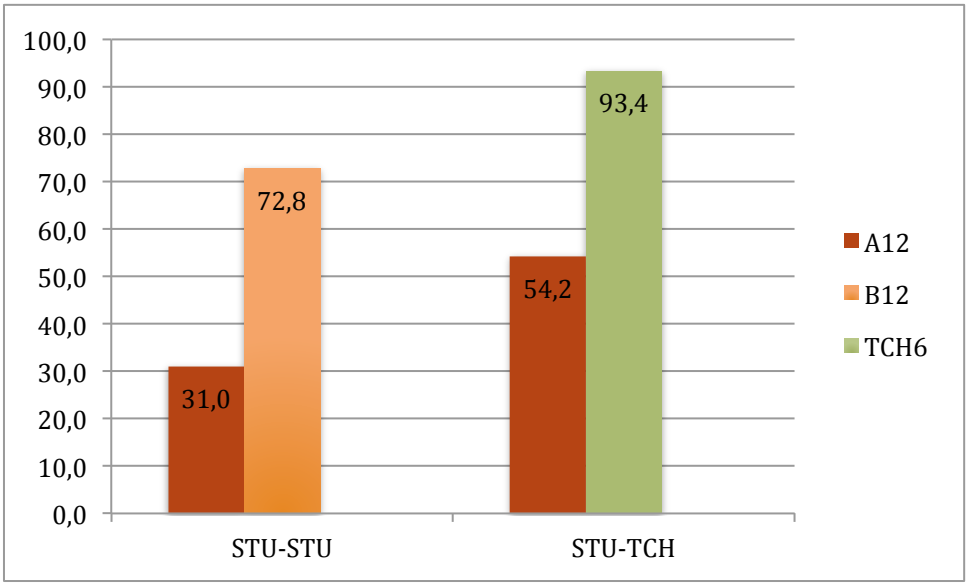


Figure 44 - Nombre de "tokens" par minute : A12 avec B12 et A12 avec TCH6

A l'instar de C02 dans l'exemple précédent, A12 semble avoir décidé de ne pas s'engager dans la réalisation de la tâche avec l'élève mais, en ce qui le concerne, non pour des raisons de stress. Il semble que ce soit davantage le côté pédagogique de l'action qui soit un problème pour lui. Plusieurs micro-évènements dans son discours dévoilent son manque d'engagement.

Extrait 8.5 - S2-B03-B02-T2

66 *B12: &uh we can eat &uh Bun Me Baguette .
67 *A12: **ok I'll take Regular Hotdogs .**
68 %com: pointe fiche infos

L'extrait ci-dessus montre que, plutôt que de négocier un consensus avec son partenaire sur le choix d'un menu, il préfère se désengager (l.67) lorsqu'il valide la suggestion de B12 de manger dans un Food truck, le *Bun Me Baguette,* mais annonce immédiatement après, qu'en ce qui le concerne, il prendra une autre option. Cette affirmation révèle son désengagement notamment lorsqu'il utilise le pronom « I » plutôt que le collectif « we » qui était jusqu'alors la règle dans la conversation. On rappellera que les interactants ont pour consigne de se mettre d'accord sur un programme commun et que le fait de faire des choix personnels témoigne d'une absence de conformité à la réalisation de la tâche, selon les instructions données. De la même manière, l'exemple qui suit fait apparaître une autre occurrence de son manque d'enthousiasme pour la co-construction du programme du séjour.

Extrait 8.6 - S2-A12-B12-T2

81 *B12: for the afternoon we can go at Kits beach .
82 %com: pointe fiche photos
83 *A12: &uh (.) ok .
84 *B12: it's &uh free .
85 *B12: <we can> [/] we can do &uh beach volley ball,
86 sun bathing and swimming .
87 *A12: **yeah I hate to swim .**
88 *B12: ok <and>[/] and it's &uh for the +/.
89 *A12: is it free ?
90 *B12: yes it's free .
91 *A12: ok .

Lorsque son partenaire suggère les activités possibles à la plage, il répond qu'il déteste nager (l.87), ce qui apparaît comme un commentaire négatif qui n'apporte rien à la réalisation de la tâche. En agissant de la sorte, il fait preuve d'un manque de volonté assez évident. Après avoir vérifié que les activités proposées sont gratuites (le critère de prix étant à prendre en compte pour se conformer au budget), il propose son accord à la suggestion de B12, au moyen d'une réponse courte (l.91), accord en contradiction avec le commentaire négatif formulé précédemment (l.87).

A12 a, par ailleurs, tendance à considérer qu'un topic est épuisé après quelques tours de parole, ce qui montre qu'il envisage la tâche comme une activité qu'il peut traiter rapidement : l'idée serait de se mettre d'accord rapidement pour arriver au résultat final plutôt que de saisir la tâche comme une opportunité pour développer un discours argumenté. On retrouve dans ce positionnement une vision purement stratégique de l'apprentissage (Marton, Dall'Alba, & Beaty, 1993; Tardif, 1992) qui consiste à ne déployer que les moyens

strictement nécessaires pour produire un résultat final. Or, que la tâche soit proposée en phase d'entrainement ou en phase d'évaluation, le cadrage institutionnel veut que ce soit le processus de réalisation qui compte et que tous les moyens possibles soient déployés pour explorer les possibles, à la fois pragmatiques et linguistiques.

L'interaction en modalité 2 présente quant à elle un profil dialogal différent. A12 réalise, si l'on en croit la note qu'il a obtenue, une meilleure performance puisqu'il passe de 2/5 à 5/5 et semble adopter une attitude plus positive. Son engagement dans la conversation avec l'enseignante TCH6 est bien supérieur car il propose spontanément des explications ou des justifications, tout particulièrement dans la seconde partie de l'échange lorsqu'il s'agit de récapituler les activités programmées. Cependant, comme pour A01, le style de l'enseignante limite l'expression de l'élève en raison du nombre élevé de questions qui lui sont posées et qui contraignent donc inéluctablement son discours. Le graphique ci-dessous montre la répartition des questions durant la conversation.

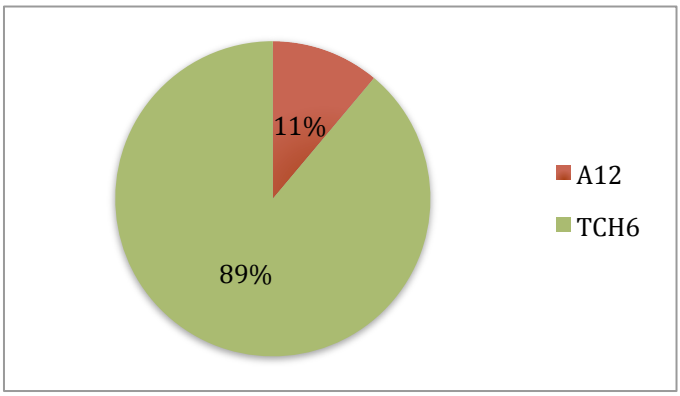


Figure 45 - Distribution des questions dans l'IO entre A12 & TCH6

L'espace verbal occupé par l'enseignante laisse peu d'opportunités à l'élève pour coopérer lors de la construction de la tâche car il est forcé de répondre à ses demandes. En multipliant les questions, TCH6 place A12 en situation de répondant et donc en position de novice dans la conversation. Sacks suggère que « tant que l'on est en position de poser des questions, on détient, en partie, le contrôle de la conversation[163] » (1995, p. 54). Et c'est exactement la tournure que prend l'IO entre TCH6 et A12. Bien que l'élève se soit davantage

[163] « as long as one is in position of doing the doing the questions, then in part they have control of the conversation ». (je traduis)

engagé dans la conversation, l'analyse de sa production montre que son discours n'est pas particulièrement développé. Pourtant l'enseignante est satisfaite de ses réponses et lui accorde un 5/5. On peut donc s'interroger sur la représentation qu'à TCH6 de ce qu'est une IO avec un élève : une conversation ou davantage une interrogation ?

B/ Analyses de cas lorsque l'élève réussit mieux avec un pair (2 cas)

Cas N° 3 - Le cas de B02

Dans le cas de l'élève B02, celui-ci a obtenu une note de 5/5 avec un pair et seulement 3/5 avec l'enseignante. En modalité 1, B02 a produit 27,6 tokens par minute and TCH2, 70,3 tokens par minute, ce qui signifie que l'enseignante a occupé 71,8% de l'espace verbal dans la conversation et a donc produit 155% de tokens de plus que B02.

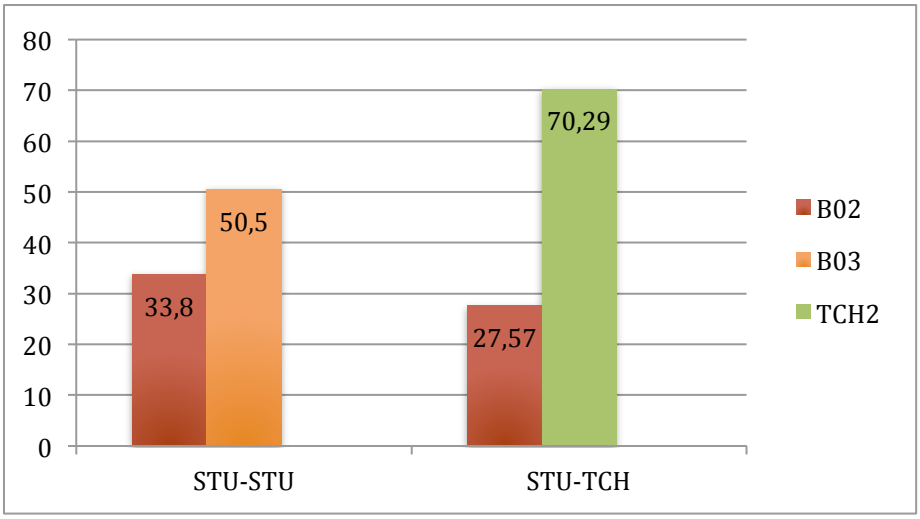


Figure 46 - Nombre de "tokens" par minute : B02 avec B03 et B02 avec TCH2

Ces premiers chiffres semblent être un indice pour expliquer pourquoi l'élève a obtenu une note plus faible en modalité 2 puisqu'elle n'a, *a priori*, pas eu l'occasion de développer son discours face à l'enseignante. En effet, lorsque cette dernière prend la parole, elle la conserve, comme le montre l'exemple ci-dessous. Les réponses de l'élève sont notées en rouge pour bien les faire apparaître, car elles ne sont pas nombreuses.

Extrait 8.7 - S3-TCH2-B02			*Actions de l'enseignante*
67	*TCH2:	and (..) wh(at) [/] what about lunch after ?	<- *Nouveau topic - Question*
68	*TCH2:	what +..?	<- *Reformulation – auto-interruption*
69	*B02:	uh (..) .	
70	*TCH2:	we [/] we have +/.	<- *Etayage - auto-interruption*

71	%com:	pointe fiche photos .	
72	*B02:	yes ?	
73	*TCH2:	+, we have uh the possibility to use one of these uh restaurants .	<- *Etayage*
74	%com:	pointe fiche photos .	
75	*B02:	uh .	
76	*TCH2:	what would you prefer ?	<- *Question sur attitude*
77	*B02:	uh Sydney Food Trucks .	
78	*TCH2:	ok !	<- *Validation de la réponse*
79	*TCH2:	uh we can have great sandwiches (.) for four dollars .	<- *Développement topical*
80	*B02:	ok .	
81	%com:	hoche la tête	
82	*TCH2:	four dollars so uh +...	<- *Développement topical*
83	%com:	montre 4 doigts .	
84	*TCH2:	+, you: told me it was three to get into the zoo ?	<- *Développement topical*
85	%com:	pointe fiche photos .	
86	*B02:	+< yes .	
87	%com:	hoche la tête	
88	*TCH2:	ok .	
89	*TCH2:	so three and four ?	<- *Question*
90	%com:	pointe fiche photos	
91	*TCH2:	(.) seven [>] ok .	<- *Auto-réponse*
92	*B02:	um [<] .	
93	%com:	hoche la tête	

L'enseignante interroge B02 (l.67) sur les options possibles après le déjeuner, et reformule immédiatement la question l.68, avant de décider de la suspendre. Alors que B02 se prépare à prendre la parole, comme le montre la pause sonore (l.69) destinée à marquer son besoin de réflexion, l'enseignante intervient à nouveau pour proposer plusieurs options accompagnées de pointages et, sollicite l'élève sur sa préférence. B02 propose une réponse lexicale courte dans laquelle elle indique son choix (« *Sydney Food Truck* »). Immédiatement après, TCH2 commente ce choix et s'engage dans un monologue pendant lequel elle calcule le coût de l'activité. En agissant de la sorte, elle illustre un problème que Brown a déjà remarqué : « the teachers' style may differ and some of them tend to speak out and even pre-empt the students' moves, depriving them of real opportunities for establishing a 'natural' dialogue. » (2003, p. 272) Cette tendance à intervenir peut expliquer pourquoi l'élève reste passive, malgré les signaux réguliers que cette dernière envoie, sous forme de marqueurs d'attention, pour signaler sa participation. Durant l'épisode, elle ne produit que cinq mots et trois régulateurs (Cosnier, 1989) « *ok, um, yes* ». Deux pauses sonores, « uh », indiquent

qu'elle aurait pu avoir l'opportunité de prendre la parole mais elle n'a pas eu le temps de la garder. Cette occupation de l'espace verbal par l'enseignante témoigne de la vision qu'elle a de l'interaction lorsqu'elle est menée en anglais avec un élève. Selon Pomerantz & Heritage « one of the most fundamental principles for speakers' production of talk is recipient design, namely that speakers should orient to the recipients, in whatever ways are relevant for the matter at hand, in producing their talk and actions » (2013, p. 211). Autrement dit, l'exemple ci-dessous illustre la perception qu'a l'enseignante de son interlocutrice dans l'IO : elle considère que l'élève a besoin d'être encadrée et guidée. Elle entreprend donc de la questionner, une approche que TCH2 voit comme un moyen pour faire produire du discours à l'élève. Cette pratique du questionnement est illustrée dans le graphique ci-dessous qui montre la répartition du nombre de questions posées par chacune des participantes dans l'IO.

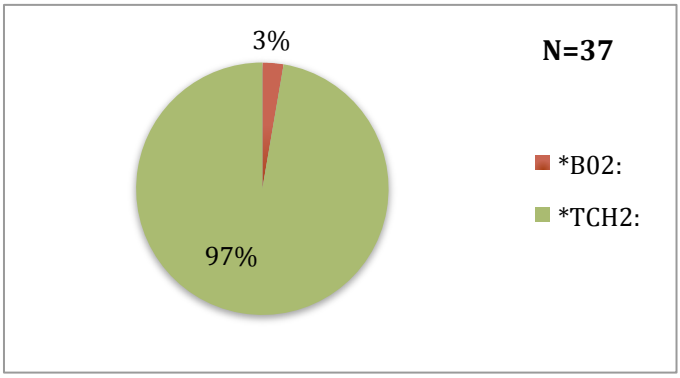


Figure 47 - Répartition des questions dans l'IO B02-TCH2

On ne peut douter du fait que l'enseignante prenne son rôle très au sérieux et essaye d'aider l'élève à réaliser la tâche. Son attitude, comme en témoigne la vidéo, est bienveillante et avenante. Cependant, son investissement s'avère paradoxalement pénalisant pour B02, qui ne peut pas développer son discours sans être immédiatement interrompue. L'élève est d'ailleurs tout à fait consciente de la situation puisque dans le questionnaire, elle indique que « *le professeur parle très bien donc on le laisse parler et puis je n'étais pas très à l'aise* ». Tout est dit ! On peut toutefois se demander si l'attitude de l'enseignante est provoquée en réaction aux difficultés que manifeste B02 ou si elle a plutôt tendance à limiter la production de l'élève par son style interrogatif. En fait, pour savoir si c'est la variable interlocuteur qui est prépondérante, il convient de comparer le positionnement de TCH2 avec B03 (évalué à 3/5 comme B02).

Observons donc maintenant, l'interaction de B02 en modalité 1. Elle obtient 3/5 sur le critère pragmatique avec l'enseignante mais 5/5 avec un pair (B03). Bien que la répartition des prises de parole semble plus équilibrée en modalité 1, la production de B02 ne semble pas justifier une telle amélioration de sa note. Les élèves coopèrent avec plaisir et partagent les questions ainsi que les suggestions. Cependant ces critères ne sauraient à eux-seuls expliquer la différence dans l'évaluation par l'enseignante. La seule dimension remarquable de la conversation est la relative fluidité dans l'enchainement entre les tours de parole, c'est-à-dire, la capacité de prendre la parole immédiatement l'une après l'autre. Chacune des séquences topicales (divisées en périodes de la journée) de la conversation a été prise en charge par l'une ou l'autre des participantes, c'est-à-dire que, comme dans l'extrait ci-dessous, l'une ou l'autre des partenaires a fait une suggestion et l'a développée tandis que la co-locutrice s'est davantage cantonnée à des relances ou des commentaires.

Extrait 8.8- S2-P2-B03-B02-T2

72 *B03: and you what do you want to do for the evening ?
73 *B02: for the evening &uh I think &uh we can go at the Stanley Park
74 Adventure .
75 *B02: &uh no excuse me !
76 *B02: at &uh (..) +...
77 *B03: 0 .
78 %com: pointe fiche photos
79 *B02: +, Great Pacific Adventure because we can (..) .
80 %com: pointe fiche photos
81 *B02: yes .
82 %com: regarde OBS ?
83 *B02: &uh we can watching whale and &uh +...
84 *B02: +, &uh it's &uh a little expensive but it's &uh a fantastic &uh
85 experience .
86 *B02: it's &uh eight dollar .
87 *B03: ah yes, bah@s yes I yes .
88 *B02: as you want .
89 *B03: it can be good .
90 *B02: do you have a suggestions or +..?
91 *B03: no not have a really sugge(stion) [/] suggestion .
92 *B02: ok

Chaque fois qu'une des élèves fait une suggestion, l'autre réagit immédiatement. Le nombre de questions est également partagé, soit 6 questions chacune. Les participantes laissent suffisamment de temps à leur partenaire pour résoudre les problèmes de communication qui surgissent parfois et, chacune d'entre elles prend des initiatives et essaye de développer les sujets abordés, bien que les explications fournies soient relativement

simples. Ainsi, aucun trait particulièrement marquant qui justifierait le score maximum n'apparaît. L'IO se déroule de manière fluide, la conversation relève clairement d'un processus de co-construction argumenté et, c'est probablement ce que l'évaluatrice a pris en compte dans sa notation.

Cas N° 4 - Le cas de B14

Un autre élève, B14, obtient des notes différentes : Il reçoit un 3/5 en interaction avec TCH7 et 5/5 avec un pair. C'est la longueur de la conversation en modalité 1 qui est ici intéressante : alors que la durée moyenne des conversations est de 7'16'', celle menée entre B14 et B15 dure 11'18''. Une autre dimension frappante est la densité de l'interaction, c'est-à-dire la capacité déployée par les participants à prendre en compte leur partenaire : de nombreux énoncés sont initiés par l'un des élèves et complétés par l'autre, sans aucune discordance. Bien que quelques désaccords soient exprimés, les partenaires fournissent, sans demande préalable, des explications pour venir étayer leurs suggestions. Les deux élèves portent une attention prononcée au prix des activités et cet aspect de la tâche ouvre souvent sur des échanges prolongés afin de maximiser le budget qui leur est alloué. Cette démarche montre un engagement fort pour mener à bien la réalisation de la tâche et cette orientation dans le processus interactionnel donne lieu à une conversation dense.

Extrait 8.9 - S2-P20-B14-B15-T2

47 *B15: and &uh for the [/] (.) the afternoon ?
48 *B14: afternoon &uh: what do you think ?
49 %com: tourne la tête vers B15
50 *B15: I think &uh (.) we can go in [/] &uh (.) in World Science <to saw>
51 [//] &uh to see &uh Omnimax films .
52 *B14: um um .
53 *B15: it's three dollars .
54 *B14: three dollars ?
55 %com: tourne la tête vers B15
56 *B15: yeah .
57 *B14: oh great .
58 *B15: &uh: (.) and you what do you think ?
59 *B14: +< for me I think &uh visit &uh a World Science .
60 %com: pointe fiche photos
61 *B15: oh ok .
62 *B14: &uh: how much is it &uh a World Science Museum ?
63 *B15: museum ?
64 *B14: yes .
65 *B15: I don't have a price .
66 %com: pointe fiche infos
67 *B15: (en)fin@s &uh yes it's &uh three dollars &uh I think .
(…)

Les élèves sont installés côte à côte pour l'expérimentation et, si certains ont pivoté pour se faire face, B14 et B15 sont restés face la table (et à la caméra). Cependant, comme on le voit dans l'extrait, B14 se tourne régulièrement vers B15 (l. 48 & 55) lorsqu'il sollicite son opinion ou pointe les documents pour appuyer son propos, marquant ainsi son engagement physique dans l'interaction. Dans l'extrait ci-dessus, après s'être mutuellement sollicités sur leurs souhaits pour le programme de l'après-midi, B15 fait une première suggestion qui est validée par B14 (l.57) mais qui donne lieu à une contre-proposition (l. 59), qui sera explorée par les deux participants. La séquence se déroule sur 25 tours, pendant lesquels les élèves suggèrent, se posent des questions, font des contre-propositions, gèrent les problèmes de communication et finissent par s'accorder sur un choix.

Pourtant, l'élève B14 obtient un score inférieur en modalité 2 au niveau pragmatique. Alors qu'il a été évalué par TCH7 dans les deux cas, sa performance est considérée comme moins probante avec l'enseignante. Examinons un extrait :

Extrait 8.10- S3-B14-TCH7

276 *TCH7: no [!] would you like to go to the beach ?
277 %com: pointe fiche photos
278 *B14: yes I like .
279 *TCH7: yes ?
280 %com: hoche la tête
281 *B14: yes .
282 *TCH7: you [///] we can play +//.
283 *TCH7: what can we do on the beach ?
284 *TCH7: &uh <we can> [/] &uh &uh we can maybe play volley or +...
285 %com: mime le fait de jouer au volley ball
286 *B14: yes .
287 *TCH7: +, volleyball or go +...
288 %com: mime le fait de nager
289 *B14: and &uh and swimming .
290 *TCH7: yes go swimming .
291 *TCH7: that's a good idea .

Ce passage est intéressant car il met à nouveau en lumière l'orientation pédagogique de l'enseignante, dans l'IO avec l'élève. Après avoir posé une question fermée, l.276, qui appelle donc une réponse courte, TCH7 initie la suggestion d'une activité possible (l.287) avant de transformer son message en question, destinée à vérifier les connaissances de B14 (l.283). Cependant, elle garde la parole et suggère une activité avant d'en mimer une autre afin de solliciter une production dirigée. La demande vise clairement à faire produire un vocabulaire spécifique et en agissant de la sorte, l'enseignante donne un contour résolument

pédagogique à la conversation : l'élève est évalué sur ses connaissances lexicales. TCH7 poursuit le même type de discours l.287 & 288 et conclut sur un commentaire positif de la réponse courte qu'elle a obtenue de l'élève.

Dans cette interaction d'une durée de 6'51'' entre l'élève et l'enseignante, 54 questions ont été posées dont 50 par TCH7, comme indiqué par le schéma ci-dessous.

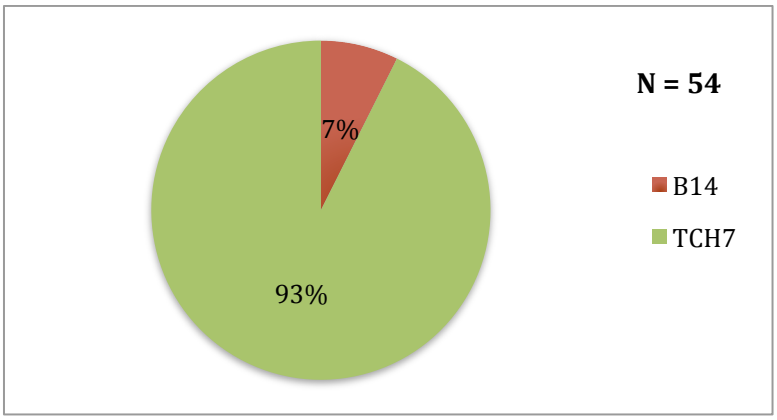


Figure 48 - Répartition des questions dans l'IO B14-TCH7

La conversation prend donc davantage la forme d'une interview, voire d'un interrogatoire, plutôt qu'un projet co-construit. L'élève est amené à répondre aux nombreuses interrogations de l'enseignante et l'espace qui lui est laissé pour s'exprimer est très réduit en termes de temps de réaction et extrêmement contraint en termes d'options possibles. Alors que B14 était pro-actif dans l'IO en modalité 1, il devient totalement passif en modalité 2, face à une enseignante qui, en cherchant à solliciter sa production orale, ne permet pas à l'élève de s'engager dans le dialogue.

C/ Synthèse des quatre analyses

Dans cette première partie de l'étude, qui a pris comme base la perception qu'avaient les enseignants des performances des élèves (exprimée par la note accordée), les analyses qualitatives ont porté sur quatre élèves qui ont réalisé la tâche dans un style qui leur était propre et, avec un niveau de motivation variable. Deux d'entre eux, B01 et B12, ont obtenu un meilleur résultat avec l'enseignante, notamment car ils ne se sont pas investis en modalité 1 : le premier, sans doute trop stressé, a tourné la conversation en parodie de dialogue scolaire, tandis que le second a clairement indiqué qu'il n'était pas intéressé par l'activité. Ce manque de motivation peut-il être dû au fait qu'il a considéré que son partenaire n'avait pas le niveau suffisant pour que cela justifie son engagement dans un dialogue en anglais digne de

ce nom ? La valeur accordée (Parks, 2003) à la réalisation d'une tâche pédagogique, qui même si elle simule une situation de la vie réelle, n'est pas suffisante pour justifier un investissement conséquent, de la part de cet élève. Dans ces deux cas, c'est bien l'orientation vis-à-vis de la tâche, prise par l'un ou bien les deux participants qui a influencé le processus dialogal à l'œuvre dans l'IO. La première hypothèse qui postulait que l'orientation prise par les locuteurs est bien un facteur influent est bien confirmée. Elle agit de façon négative dans les deux cas étudiés. A l'inverse, une orientation vers une implication plus grande, semble être un critère qui influe favorablement sur la performance, comme l'indique les deux IO suivantes. Les deux autres élèves étudiés ont obtenu de meilleurs résultats en modalité 1 grâce une évidente orientation vers la réalisation de la tâche. La première paire B02-B03, bien qu'ayant conduit les discussions de manière collaborative, a certainement été sur-notée car la conversation s'avère peu dense et ne présente pas de moments significatifs de négociation très élaborée pour réaliser la tâche. La seconde paire, B14-B15, a développé des séquences topicales longues, dans lesquelles la structure interactionnelle est composée de suggestions, de contre-propositions et d'explications. La densité des actions-réactions a ici contribué à une appréciation positive de la part de l'évaluatrice.

Cependant, on notera que ces quatre conversations ont toutes en commun le questionnement prononcé des enseignantes et cela, quelle que soit l'orientation prise par les élèves ou leur capacité à interagir de manière plus ou moins efficace. Les quatre professeurs impliqués dans ces IO (TCH1, TCH2, TCH6 et TCH7) ont eu tendance à adopter un positionnement résolument pédagogique, orientation qui a souvent empêché les élèves de participer pleinement à la co-construction de la tâche. Le style affiché par les enseignantes s'impose au détriment de la performance des quatre élèves. Elles occupent respectivement 71,6%, 71,8%, 80,2% et 63,3% de l'espace verbal. On retiendra que l'attitude adoptée par les professeurs répond, paradoxalement, à leur volonté d'aider les élèves et de faciliter leur production orale.

Il peut arriver, comme cela semble être le cas pour TCH1, que les enseignantes prennent en compte leur propre participation dans l'évaluation de la production des élèves, ce qui peut sembler, somme toute, tout à fait logique et inévitable puisque l'IO est une co-construction. L'analyse de ces extraits montre que la réalisation de la tâche, et donc la performance pragmatique des interactants, dépend fortement de l'orientation qu'ils adoptent et de leur engagement dans l'IO. Par ailleurs, le positionnement de l'un influence fortement la production de la dyade et, dans le cadre d'une évaluation, il est difficile d'isoler l'influence de l'un ou de l'autre. Les actions des participants sont intimement liées entre elles. Compte-tenu

de ces observations, il semble approprié de s'intéresser plus avant à certains microcosmes actionnels (Fasel et al., 2009) tels que les suggestions et les phénomènes de questionnement dans les interactions, en modalité 1 et en modalité 2. En effet, la consigne indique que les participants doivent faire des suggestions puis réagir aux suggestions de l'autre. Il faut donc comparer la manière dont les suggestions sont utilisées pour réaliser la tâche par rapport aux questions, qui elles, n'étaient pas explicitement attendues.

3.3 Suggérer, réagir et questionner

La consigne indiquait aux élèves qu'ils devaient faire des suggestions à leur partenaire et réagir aux suggestions qui leur étaient faites. Il s'agit donc de voir dans quelle mesure, les élèves ont réussi à suivre la consigne et comment cela leur a permis de co-construire leur discours pour réaliser la tâche. L'analyse des suggestions sera faite au travers des microcosmes actionnels, c'est-à-dire qu'un type de micro-actions récurrentes sera observé pour répondre à la seconde hypothèse qui est que la qualité de la coopération entre les participants pour co-construire le discours-en-interaction, est un élément significatif de la CIO. Celle-ci sera observée par le prisme des paires adjacentes (Sacks et *al*., 1974) actions-réactions.

3.3.1. Les suggestions, les actions et les réactions

a. Base théorique et enjeux méthodologiques

L'analyse conversationnelle utilise la notion de paire adjacente qui « est définie comme étant constituée de deux tours de parole en position de succession immédiate, prononcés par deux locuteurs différents et tels qu'il existe un élément reconnaissable comme le premier (first pair part) et un autre reconnaissable comme le second (second pair part) » (Bange, 1992 : 40). La dimension interactionnelle du dialogue se caractérise par la structure même de l'interaction c'est-à-dire la manière dont les messages sont segmentés. Sacks et *al*., (1974) en donnent un certain nombre d'exemples comme :

- question /réponse
- offre / acceptation ou refus
- requête / acceptation, ajournement ou refus, etc.

Ces couples montrent comment une première action déterminée laisse la place à plusieurs actions potentielles dont le nombre reste pourtant limité. Ce schéma de paire adjacente nous intéresse pour l'aspect organisationnel qui est mis en lumière et plus particulièrement pour la notion d'*organisation préférentielle*. En effet, à un premier mouvement correspond une

réplique préférentielle qui va constituer le second élément de la paire. A une question qui porte sur une demande d'information, la réplique préférentielle sera la réponse informative. C'est par ailleurs celle qui assure la coopération la plus simple. Selon Sacks (1987), les participants à une conversation ont une préférence pour les accords et la « proximité immédiate » c'est-à-dire qu'une action est de préférence alignée sur l'action précédente et intervient aussi rapidement que possible en termes de séquentialité, c'est-à-dire au plus près du tour précédent.

Les répliques non-préférentielles pourront être l'affirmation de l'ignorance, le refus de répondre, la mise en doute des présuppositions ou de la sincérité de la question. Bange (1992 : 41) nous explique que « le système comporte des aspects rituels (au sens de Goffman) évidents : l'action préférentielle permet de ménager la face du partenaire ; en son absence, il devient donc nécessaire d'employer des stratégies de justification et de réparation. » Pour reprendre la terminologie de Levinson (1983, p. 333) en L1, la réplique préférentielle est « non-marquée » tandis que la réplique non-préférentielle est « marquée » par :

- un délai significatif qui la précède ;
- le fait qu'elle porte souvent des marques d'hésitation et des marqueurs de la non-préférence (euh, eh bien, c'est-à-dire)
- l'utilisation de techniques d'atténuation suivies du désaccord. Celui-ci a tendance à être repoussé dans le tour en ce sens qu'il est précédé une marque d'accord ou des formes d'accord réduit du type « *yes-but* ».
- le fait qu'elle est souvent accompagnée d'évaluations et d'explications, de justifications.

Pomerantz (1984)

Ces types de mouvements interviennent parce qu'ils sont inhérents à la tâche assignée aux participants, qui doivent faire des suggestions et répondre aux suggestions de l'autre. Le choix d'une réplique non-préférentielle représente donc une prise de risque pour l'élève, témoignage d'un effort qui devra donc être valorisé dans le cadre d'une évaluation. L'objectif final est de parvenir à un accord, ce qui implique des négociations et immanquablement des contre-propositions ou des désaccords. Par ailleurs, ils sont l'occasion pour les interlocuteurs de développer leur point de vue et donc leur discours. Ainsi, les participants montrent leur investissement dans l'interaction pour réaliser la tâche et leur capacité à maintenir l'intersubjectivité dans le cours du dialogue. Les désaccords ouvrent sur le discours et oblige à un engagement contrairement à l'accord qui va fermer l'échange sur la séquence thématique.

En moyenne[164], les élèves produisent une dizaine de suggestions par IO en modalité 1, auxquelles il faut ajouter une question qui a pour fonction de suggérer une action, alors qu'en modalité 2, ils n'en produisent plus que 6,7 auxquelles il faut également ajouter une question dont la fonction est de suggérer. La raison de cette baisse réside dans le fait que les enseignants questionnent les élèves sur leurs souhaits et les réponses fournies aux questions, ne sont pas toujours codées comme des suggestions. En effet, dans l'exemple ci-dessous, l'élève ne formule pas des suggestions mais se contente de répondre aux questions de l'enseignant qui l'interroge sur son désir et sur un lieu.

Extrait 8.11 - S3-TCH1-C01

57 *TCH1: what would you like to eat ?
58 *C01: eating out .
59 %com: pointe fiche infos et fronce les sourcils .
60 *TCH1: yeah eating out but where ?
61 *C01: &uh Subway meal .

Une fois les suggestions codées, je me suis intéressée aux réactions des partenaires ainsi qu'aux actions qu'ils ont menées pour faire progresser les échanges et mener à bien le projet. La réalisation de la tâche passe effectivement par la co-élaboration des décisions, qui relève d'un processus séquentiel basé sur la collaboration des partenaires. L'étude des suggestions nous a donc conduit à prendre en compte les réactions et les actions. Ces dernières permettent d'agir avec l'autre et de montrer son engagement dans la réalisation de la tâche. L'action, telle qu'elle est définie ici va au-delà de la simple réaction et correspond à un mouvement dans lequel le participant prend en charge sa part de la conversation. Ce type d'action est typique de la symétrie des relations puisque les deux partenaires se positionnent comme des acteurs légitimes pour faire avancer le projet. Dans l'exemple ci-dessous, on voit que C06 réagit d'abord (l.62) à la suggestion de C05 (l.60-61) puis prend en main la suite de la conduite de l'échange avec une question (l.63), qui lui permet d'agir concrètement sur la construction du projet.

Extrait 8.12 - S2-P9-C06-C05-T2

60 *C05: and &uh we can &uh go in Capilano Park .
61 %com: pointe fiche infos
62 *C06: um um .
63 *C06: but &uh what is the price ?

[164] Pour mémoire, les durées moyennes des interactions en modalités 1 et 2 sont identiques.

Ainsi, les analyses prendront systématiquement en compte les réactions et actions qui suivent les suggestions, pour appréhender la capacité des élèves à s'inscrire en tant qu'acteurs sociaux compétents dans la réalisation de la tâche.

b. Analyses des suggestions et des réactions

L'ensemble des IO, en modalité 1 comme en modalité 2 suit un schéma récurrent, basé sur le planning qui a été fourni aux participants. Le jeu de rôle est introduit par une séquence d'ouverture mais les participants entrent parfois dans la réalisation de la tâche directement. Les séquences d'ouverture sont, pour certains, l'occasion de suggérer une organisation pour mener l'IO.

Extrait 8.13 - S2-P11-A05-C07-T2

18	*A05:	oh you've seen we have won a trip to Canada (.) .
19	%com:	pointe fiche consigne
20	*A05:	it's amazing !
21	*C07:	+< yeah (.) .
22	%com:	hoche la tête
23	*C07:	yes .
24	%com:	hoche la tête
25	*A05:	but we must organize the trip .
26	*C07:	yes it's so difficult .
27	*A05:	**I've got an idea [/] idea for the program and I will tell you my**
28		**ideas .**
29	*C07:	&uh I &uh .
30	*A05:	**and you tell me after if you agree with me or not .**
31	*C07:	ok well .
32	*A05:	yes good .

Cette séquence d'ouverture de l'interaction débute par une intervention de A05 qui propose un cadrage de la tâche à réaliser. Le premier énoncé montre que l'élève s'inscrit effectivement dans le jeu de rôle, puisqu'elle rappelle la situation fictionnelle qui est proposée dans la consigne (l.18-19 & l.25) et commente ensuite le projet de manière enthousiaste (l.20). Puis les deux participants se mettent progressivement d'accord sur le processus de réalisation de la tâche. A05, qui est l'élève la plus compétente, fait une proposition d'organisation (l.27-28) et suggère à C07 de se positionner sur les activités qu'elle aura soumises (l.30). La présentation faite par A05 est commentée (l.26) et validée par C07 (l.31). On voit que les suggestions exprimées par A05 donnent lieu à des réactions de son partenaire, l'accord est ainsi co-construit.

Une fois que les participants se sont mis d'accord sur le sujet qui les réunit, la préparation du séjour est basée sur un pattern qui débute soit par une question posée au partenaire sur ses souhaits, soit directement par une suggestion. Dans le cas où une question est posée (du type *What could we do in the morning?*), l'allocutaire suggère alors une activité. Les différents moments de la journée sont ainsi passés en revue (matin, midi, après-midi, soir) et les partenaires échangent sur les options qui leur sont offertes, sur leurs souhaits, sur les tarifs et parfois sur les horaires. La liste des activités a été conçue pour ouvrir sur des discussions. Si tous tombent à peu près d'accord sur l'idée d'aller à la plage et de faire un pique-nique, la visite de musée ou le saut à l'élastique donnent davantage lieu à des débats. On notera une particularité sans doute culturelle, liée à la nationalité des élèves, qui sont tous français : Le choix des repas a généralement donné lieu à de longues discussions et des débats nourris sur le type de nourriture et le budget qu'il fallait y affecter.

Ainsi hormis lorsque les élèves se montrent réticents à la réalisation de la tâche, les suggestions sont régulièrement assorties de réactions et d'explications, qui interviennent spontanément. Les analyses suivantes viseront donc à mettre en lumière la capacité des élèves à réagir aux suggestions qui sont faites, c'est-à-dire, à faire émerger les schémas d'opposition, d'étayage, d'argumentation ou de justification propres à la réalisation d'une tâche en interaction.

Examinons en détail les occurrences de désaccord, pour démontrer à la fois la difficulté qu'un apprenant peut avoir pour ajuster son discours au tour précédent mais également, les potentialités qu'un tel mouvement peut ouvrir en termes de développement dialogal. Face à une suggestion, la réplique préférentielle sera l'acceptation qui viendra ainsi clore la paire adjacente et pourra enclencher une progression thématique[165] ou bien l'introduction d'un nouveau topic. A l'inverse, un désaccord, conduira à un développement qui nécessite soit un mouvement argumentatif, soit une contre-proposition, soit les deux. Autrement dit, l'apprenant prend des risques en choisissant une réplique non-préférentielle et se met potentiellement en difficulté. Mais en agissant ainsi il ouvre sur un développement topical qui sera l'occasion de montrer ses compétences. La difficulté est parfaitement connue des apprenants qui risquent de faire le choix de s'aligner plutôt que de s'aventurer à affirmer leur désaccord et de devoir développer une argumentation, à la demande notamment de leur interlocuteur. L'extrait ci-dessous montre un échange entre un élève B11 qui tente

[165] Thématique, terme généralement utilisé en français. Topical, terme issu de l'anglais

d'argumenter ses choix et de développer l'IO, face à une élève C09 qui, elle, ne prend aucun risque et a donc tendance à clore rapidement les topics.

Extrait 8.14 - S2-P18-C09-B11-T2

75 *B11: &uh (.) after that &uh you should go &uh at the (.) World Science
76 Museum .
77 *B11: it's look big and &uh .
78 *B11: I don't know the price .
79 %com: fronce les sourcils
80 *C09: **0 (...) .**
81 %com: **fait la moue et regarde sa feuille passivement**
82 *C09: **yes but &uh** .
83 %com: **fait la moue**
84 *B11: it is expensive ?
85 *C09: yes .
86 *B11: &uh how much ?
87 *C09: **&u:h I don't know .**
88 %com: **fait la moue**
89 *B11: ok .

C09 propose une réponse affirmative à la question l.84 (une réplique préférentielle) alors même qu'elle n'a visiblement pas la connaissance pour répondre, comme elle l'indique ensuite (l.87), en réponse à la question de B11 (l.86). On voit ainsi que les répliques de C09 ne sont pas en cohérence avec les questions qui visaient à étayer le bien-fondé de la suggestion. Son discours est donc limité à des réponses binaires et à un désengagement (l.87), autant de mouvements qui rendent la performance peu convaincante.

Pourtant, malgré un répertoire linguistique parfois limité, certains élèves sont capables de s'engager dans des développements comme celui présenté ci-dessous. La séquence est initiée par une suggestion faite par C06, que sa partenaire, C05, va remettre en cause.

Extrait 8.15 - S2-P9-C06-C05-T2

125 *C06: and &uh evening I propose to go in Great Pacific Adventures (.) in
126 the night &uh to see &uh .
127 *C05: +< this ?
128 %com: pointe fiche photos
129 *C06: no this .
130 %com: pointe fiche photos
131 *C05: ah this .
132 *C05: **&uh but &uh we are evening .**
133 *C05: **the [/] the pacific it's &uh calm .**
134 %com: pointe fiche photos et fait un mouvement latéral pour signifier calme
135 *C06: ah !
136 *C05: c'est@s vrai@s hein@s !

137 *C06: ok ok .
138 *C05: I say we can go &uh +...
139 *C06: **+< what you suggest to me ?**
140 *C05: we can go &uh just &uh +...
141 *C06: in evening .
142 *C05: just &uh sh(opping) &uh go in the Canada Place shops (..) or +...
143 *C06: yes for buy +...
144 *C06: +, ok ok .
145 *C05: +< for buy souvenir .
146 *C06: ok .
147 *C05: ok .

La suggestion initiale (l.125-6) donne lieu à une courte séquence de négociation, peu développée verbalement mais, les élèves ont recours à plusieurs pointages sur les photos à leur disposition. Une fois que les partenaires sont parvenues à un accord mutuel sur le sujet de discussion, C05 émet un doute (l.132-3) sur le choix de C06. L'énoncé est initié par une pause sonore, suivie de la conjonction « *but* » qui fait émerger le contraste des points de vue. Cela amène C06 à solliciter une autre proposition (l.140 &142) de la part de C05. Cette dernière fait une suggestion et les deux participantes parviennent à un accord qui est co-construit : C06 ajoute une information à la suggestion (l.143), qui est elle même complétée par C05 (l.145). Chacune des partenaires participe ainsi à la construction de la décision sur plusieurs tours, avant de la valider. On voit que lorsque l'un des locuteurs émet un désaccord, il est contraint de se justifier et/ou de faire une contre-proposition. Les décisions sont ainsi négociées conjointement et cela donne l'occasion aux participants de développer leur discours, y compris lorsque les moyens linguistiques sont limités. L'extrait ci-dessus a été délibérément choisi car les élèves échangent dans une interlangue encore très instable, ponctuée d'erreurs syntaxiques (C05 : *the [/] the pacific it's &uh calm*, C06 : *what you suggest to me ?*), et prononcée avec un fort accent français. Pourtant, leur capacité à mener à bien le processus de négociation à partir d'une suggestion, est déjà satisfaisante au niveau pragmatique. Hobbs (2012), dans son étude sur les prises de décision en L1, a noté que ni la syntaxe, ni le lexique ne sont déterminants pour parvenir à un accord. Ce qui compte, pour la prise de décision, c'est la cohérence locale, c'est-à-dire, la capacité à prendre en compte le discours du partenaire, malgré les signes de disfluence et les séquences de négociation, qui sont une constante dans les dialogues oraux, y compris en L1. Ainsi, outre les désaccords, qui sont la trace d'une prise de risque, c'est la variété des réactions qui marque le développement de la compétence pragmatique.

On notera que, en modalité 1, la condition, pour parvenir à un accord, relève d'une gestion du temps très spécifique aux IO entre pairs. D'une part, les élèves acceptent les pauses et les formulations un peu hachées, et d'autre part, la gestion de la prise de parole est encore aléatoire, avec des chevauchements réguliers. En effet, les participants ne sont pas encore à même d'anticiper sur la fin de l'énoncé du partenaire et ont tendance à démarrer à des moments peu opportuns. Il en résulte des formulations d'énoncés sur plusieurs tours, qui sont autant de tâtonnements pour produire un discours construit et pour s'ajuster au partenaire, afin de co-élaborer un dialogue cohérent et parvenir à une décision. En dépit de cette spécificité, qui donne un rythme un peu lent et haché aux échanges, la performance des élèves peut s'apprécier selon la richesse des patterns des conversations.

Lorsque l'un des participants formule une suggestion, il peut le faire avec un développement plus ou moins long. Sa proposition peut être assortie d'explications qui serviront d'arguments pour anticiper sur d'éventuelles objections de la part du partenaire. Dans l'exemple ci-dessous, A08 fournit tous les éléments nécessaires à la prise de décision. Elle commence sa proposition par un hedge (« *I think* », l.30) qui lui permet d'atténuer le caractère prescriptif de la suggestion et elle poursuit l.31 par un commentaire appréciatif et une information sur le tarif. L'usage de l'adverbe « *just* » montre la valeur argumentative de l'information communiquée. Dans un premier temps, A07 réagit à la proposition avec deux commentaires appréciatifs qui s'enchainent (l.33 & 34) et qui sont validés par A08. Puis A07 agit, c'est-à-dire qu'elle fait progresser le processus d'élaboration de la tâche en prenant une décision. Son action consiste à manifester son accord (l.37) et ainsi clore le topic.

Extrait 8.16 - S2-P7-A08-A07-T2

30	*A08:	&uh I think in the day one in the morning we can go to Stanley Park .
31	*A08:	that looks so beautiful and that's just for the group two dollar
32		per person so +...
33	*A07:	**oh that's cheap !**
34	*A07:	**that's cool !**
35	*A08:	yes .
36	%com:	hoche la tête
37	*A07:	**+< I agree .**

Ce type d'échanges démontre une bonne compétence pragmatique des élèves qui co-construisent la décision de manière fluide et au travers d'activités co-ordonnées.

Nous l'avons vu dans les extraits ci-dessus, les réactions aux suggestions peuvent être multiples et c'est justement cette variété que l'on peut considérer comme un critère de

maitrise de la compétence. Le tableau ci-dessous récapitule la palette de réactions qui ont été trouvées dans les IO en modalité 1.

Tableau 20 - Types de réaction

Orientation de la réaction	**Type de réaction**
Accord	Reprise partielle ou totale, reformulation, validation, commentaire évaluatif, explication, justification, demande d'accord
Accord décalé	Objection, demande de précision, accord atténué
Désaccord	Rejet, contre-proposition, contre-argumentation, changement de topic

Les types de réactions sont illustrés dans l'extrait ci-dessus

Niveau B1, B1+

Extrait 8.17 - S2-P13-A09-A10-T2

142 *A09: &uh but &uh <the Kits Beach> [/] the Kits Beach &uh looks better for
143 the afternoon for the second day because &uh there 's swimming, sun
144 bathing, beach volley ball and free picnic .
145 %com: l'observateur intervient pour demander à l'élève de ne pas toucher
146 son pendentif .
147 *A10: <yeah> [!] .
148 %com: hoche la tête
149 *A10: yeah but we can go to the beach in the morning and
150 after take the picnics .
151 %com: interroge A09 du regard
152 *A09: 0 .
153 *A10: and then +/.
154 *A09: yes if you want .
155 *A10: yeah because <the> [/] (.) the film is on in the afternoon so if you
156 want to go to the film <we can go> [//] we can't go to the Kits
157 Beach .

Niveau A1 pour C08 et niveau A2[166] pour B08

Extrait 8.18 - S2-P12-B08-C08-T2

68 *C08: for &uh day two this morning ?
69 *B08: &uh for the morning &uh we can (.) go to a musée@s .
70 *C08: yes .
71 *B08: the World Science Musée@s .
72 *C08: yes .
73 *B08: &uh and <you> [///] &uh we can watch the film .
74 *B08: it's &uh three dollars per person .
75 *C08: yes (..) .
76 *C08: faudrait@s qu'ils@s baissent@s les@s prix@s .

Les deux partenaires dans l'IO ci-dessus montrent une moins grande variété d'actions et de réactions. B08 reprend (l.69) une partie de la question de C08 (l.68) et propose une réponse simple qui comporte un mot en L1. C08 valide par un simple « yes » (l.70), puis B08 précise sa proposition (l.71) qui est à nouveau validée (l.72). Enfin B08 fournit spontanément des explications (l.73 & 74) qui sont validées (l.75) et commentées en L1 (l.77) par A08. L'ensemble des échanges est réalisé sur un rythme assez lent.

Le niveau de collaboration, c'est-à-dire la capacité à réagir de manière appropriée et constructive, voire à proposer de nouvelles actions qui viennent compléter les précédentes, contribue largement à la réussite de l'interaction. Les élèves qui limitent leurs réactions à des validations simples qui viennent rapidement clore les topics, ne démontrent pas une maitrise de la CIO au niveau requis en 3ème. L'engagement, à la fois verbal et gestuel, soutenu par une variété d'actions, est le garant du développement d'une conversation réussie au niveau pragmatique.

En modalité 2, les suggestions ont été moins nombreuses car les élèves étaient souvent amenés à répondre à des questions. Dans le paragraphe suivant, je montrerai que les réactions produites ont été moins l'objet d'un travail collaboratif que de simples réponses à des sollicitations. Ainsi, en raison des multiples questions posées aux élèves, ceux-ci n'ont pas toujours été à même de déployer la même variété de réactions et d'actions. Les élèves les plus performants, ceux qui sont capables de répondre de manière adéquate aux questions, ont produit un discours jugé satisfaisant. En revanche, ceux qui avaient plus de difficultés ont été plus limités dans leur production. C'est ce qui sera démontré dans le paragraphe suivant qui

[166] Le niveau A1+ n'est pas prévu par le CECRL (2001), c'est pourquoi le niveau A2 est proposé pour B08.

traite de l'asymétrie du niveau d'expertise et de la position sociale, envisagée au travers du questionnement

3.3.2 Les questions dans les interactions

a. Base théorique et enjeux méthodologiques

Quiconque imagine les échanges à l'oral dans une classe et *a fortiori* dans un cours de langue, pense automatiquement à un schéma questions-réponses, les premières étant évidemment posées par le professeur aux élèves. Tous les enseignants rêvent pourtant que les apprenants leur posent des questions[167], mais en réalité, c'est plutôt l'inverse que l'on observe. Dans les interactions organisées dans le cadre de cette recherche, les tâches proposées aux participants impliquent un questionnement. Celui-ci peut être pris en charge par l'un ou l'autre des participants, c'est pourquoi il est intéressant d'observer comment se répartissent les questions. Qui les posent ? Quels rôles ont ces questions dans des interactions dyadiques, ou plus exactement, que font les questions, quelle est leur portée ? Et un déséquilibre, créé par de nombreuses questions de l'un des participants, a-t-il un impact sur les échanges entre ou avec les élèves ? Il s'agit ici de vérifier la 3ème hypothèse selon laquelle l'asymétrie des niveaux et du positionnement social sont des facteurs influents.

L'usage de questions n'est pas anodin et celles-ci ont une portée signifiante, spécialement marquée par le contexte de la classe. Les participants aux interactions orales démontrent une conscience de la *nature institutionnelle des situations* (Heritage, 2003) à travers leur comportement langagier. La manière dont les questions sont posées et la façon dont on y répond est typique d'un contexte donné, et ceci est tout particulièrement vrai en milieu scolaire. Heritage (2008) avance que l'asymétrie des connaissances, qui est au cœur du couple question/réaction, peut se mesurer ou tout au moins se révéler, sur ce qu'il appelle une échelle d'épistimicité ('epistemic gradient') : à un extrême se placeront les cas où celui qui interroge n'a pas de connaissance sur ce qu'il questionne, jusqu'à l'autre extrême, où il a des attentes très précises quant à la réponse, voire des cas où il vérifie une connaissance qu'il maitrise. La structure formelle donnée à l'interrogation peut refléter le positionnement qu'a le questionneur vis-à-vis de l'information. Ainsi les actes interrogatifs sont-ils porteurs de *stances* épistémiques ('epistemic stance') qui sont marquées par leur structure formelle, que celle-ci relève de la syntaxe, de la prosodie ou des deux. La structure formelle des énoncés interrogatifs ('question design') a un impact sur leur portée, c'est-à-dire sur ce que le locuteur

[167] On trouve déjà cette préconisation dans les textes officiels de Jean Zay en 1938

va afficher de la maitrise qu'il a de l'information quand il pose une question. Koshik (2002, 2005) a montré que certaines questions induisent des valeurs opposées et cela, notamment dans des situations pédagogiques. Le professeur qui demande « are you sure? », utilise en fait la forme interrogative pour pointer l'erreur de l'élève et suggère une réponse négative de sa part, qu'il faudra associer à une reformulation. Heritage (2002) a également suggéré que les questions de forme interro-négatives sont en fait des sollicitations positives « déguisées » pour contredire le co-locuteur. Le professeur qui demande « isn't that scary? » affirme avec une fausse naïveté que l'activité (dans la tâche 2 proposée aux élève, le saut à l'élastique) est sans doute bien effrayante, pour ne pas dire dangereuse. Le jugement, voire la critique négative, affleurent sous la question. Autrement dit, la question apparaît comme l'occasion de se positionner dans l'interaction.

Enfin une dernière catégorie a été ajoutée afin de classer la question selon son but : authentique (elle intervient logiquement dans la conversation et vise généralement la réalisation de la tâche) ou pédagogique (elle vise clairement à faire émerger des connaissances qui ne servent pas la réalisation de la tâche. Autrement dit, le participant, généralement l'enseignant, a parfaitement compris mais il demande une explication).

Les demandes implicites que Pomerantz (1984) appelle « fishing » et qui se caractérisent par une information au partenaire d'une absence de connaissance, du type « I don't know », n'ont pas été codées comme des questions. L'exemple ci-dessous présente une occurrence (l.54) de « fishing » de la part de A07.

Extrait 8.19 - S3-TCH4-A07

48	*A07:	&uh (.) for the lunch (.) +...
49	*TCH4:	so you have a few choices here (.) in that .
50	%com:	pointe fiche photos
51	*A07:	0 .
52	%com:	regarde fiche photos
53	*TCH4:	what would you pick ?
54	*A07:	**(.) I don't know the prices so +...**
55	*TCH4:	so I have [!] the prices .
56	%com:	lève le doigt en l'air

Le codage des questions a permis d'obtenir des résultats quantitatifs qui ont également été soumis à un accord inter-juges. Celui-ci valide la grille de codage pour les types et les fonctions des questions à 98%[168].

b. Analyse des questions

Avec des élèves peu performants, les professeurs ont parfois du mal à entretenir la conversation et ils doivent les solliciter. Cela se fait en les interrogeant, car certains limitent leur production à un mot ou un groupe nominal. Un élève comme C08, qui a un niveau très faible, se contente des productions très courtes qui incitent l'enseignante à poser de nombreuses questions. Nous l'avons vu plus haut, les compétences grammaticales et lexicales ne sont nécessairement les seules en cause, d'autres facteurs peuvent être en ligne de compte. Cependant, poser des questions n'est une action anodine. Les questions ont deux dimensions fonctionnelles : elles transfèrent la parole à l'autre, autrement dit, elles désignent le locuteur suivant sans réellement lui laisser le choix et elles imposent le topic (Galaczi, 2013). C'est en cela qu'elles confèrent du pouvoir à celui qui en use, voire en abuse. Par ailleurs, elles peuvent avoir une action sur le formatage des réponses. L'étude de Enfield et al. (2010) sur les questions montre qu'en anglais américain 70% des questions, dans les conversations, sont polaires pour seulement 27% de questions en Wh et 3% de questions alternatives. Par ailleurs, plus de 60% des questions polaires ont une forme déclarative, ce que Labov & Fanshel (1977) appellent des « queclaratives ».

L'idée est que la question déclarative serait plus discrète en matière d'exposition, c'est-à-dire qu'elle permet d'afficher le moins possible que l'on est à la recherche d'une information que l'on ignore. Selon Levinson (2012) le coût de l'information doit être minimisée, autrement dit, quand cela est possible, c'est la forme la moins intrusive qui va être utilisée, grâce à une question polaire, avant de passer, si nécessaire, à un niveau supérieur, la question en Wh. Dans le corpus, la répartition des types de questions ne correspond pas à ce qui été trouvé par Enfield et al. (2010) en L1. Les questions polaires représentent 44% des formes utilisées, 52% sont des questions en WH et moins de 1% proposent des alternatives. Dans le guide de passation fourni aux enseignantes, il avait été demandé d'éviter les questions polaires, qui ont tendance à générer des réponses courtes, peu favorables au développement de la conversation. Et bien que cette consigne ait été en partie respectée, on note un

[168] L'accord inter-juges a été réalisé avec Justine Paris (MCF à l'université de Nancy) sur 12% du corpus (4 dyades élève-élève et 4 dyades élève-professeur). Ces dyades ont été sélectionnées à partir de leur temps d'interaction qui était dans la moyenne. L'échantillon présente 1257 occurrences de questions. Le test K (Kappa de Cohen) a été utilisé pour mesurer l'accord inter-juges.

phénomène étonnant au niveau des réponses avec l'utilisation des mots « *yes* » et « *yeah* ». On en trouve 754 occurrences dans le discours des apprenants dans les interactions élève-élève et 1139 en interaction avec le professeur. Il apparaît que ces mots apparaissent régulièrement suite à des questions polaires posées par l'enseignant qui génèrent donc une validation simple de la part de l'élève. On trouve également davantage de « *no* » en modalité 2, 134 contre 79 en modalité 1. Ces chiffres peuvent être considérés comme un indicateur qui valide le fait que nombre de questions ferment le dialogue puisque la réponse courte en « *yes* » ou « *no* » va dans un certain nombre de cas, éteindre le topic.

Au-delà du format, la portée des questions varie considérablement selon leur visée. Lorsque le questionnement vise la réalisation de la tâche, celui-ci est considéré comme tout à fait acceptable par l'allocutaire. Le script de la conversation (Shank & Abelson, 1977) auquel les participants s'attendent, implique en effet la recherche d'informations détenues par le partenaire. La construction de la tâche nécessite de s'informer de l'opinion de l'allocutaire, voire de solliciter une justification afin d'argumenter sur des choix, notamment en cas de désaccord entre les participants. L'exemple ci-dessous a été choisi car il met en scène un certain nombre de questions posées pour l'une des participantes dans une interaction en modalité 1. Le nombre de questions est assez élevé, ce qui rend l'extrait atypique pour une conversation entre pairs mais permet de le comparer avec un extrait prototype en modalité 2, dans lequel l'enseignante interroge l'élève à nombreuses reprises (cf. extrait suivant). Il est ainsi possible d'analyser la visée des questions et les effets produits dans les deux modalités, selon qu'elles sont posées par un pair ou par un enseignant. Dans les deux extraits, A09 est l'élève qui est questionnée, ce qui nous permettra de nous intéresser à ses réactions, en fonction de la personne avec laquelle elle est en interaction.

Extrait 8.20 - S2-A09-A10-T2

102 *A09: uh for the evening (.) maybe: we can go uh to
103 the O(mnimax) [/] Omnimax films .
104 %com: *consulte et pointe fiche infos*
105 *A09: cost uh three dollars .
106 *A10: what is it ?
107 *A09: uh in uh World Science Museum .
108 *A10: <when is> [///] &uh wh(at) what did you say ?
109 *A09: uh Omnimax films .
110 %com: *regarde et pointe fiche infos*
111 *A10: it's like a movie theater ?
112 *A09: yes .
113 %com: *regarde fiche info*
114 *A10: ok .
115 *A10: and uh what film +/.

116 *A09: +< I [/] I [!] think .
117 *A10: what films can we watch ?
118 *A09: uh Island of Lemurs .
119 %com: *lit fiche infos*
120 *A09: **I don't know what is it** .
121 %com: *lève la tête pour regarder A10*
122 *A09: but maybe we can uh +/.
123 *A10: there's only one film ?
124 *A09: no or Dinosaurs Alive .
125 %com: *consulte fiche infos*
126 *A10: and &uh +...
127 *A09: three pm [>] at three pm.
128 %com: *regarde et pointe fiche infos*
129 *A10: oh [<] .
130 *A10: it's at three pm ?
131 *A09: yes .
132 %com: *hoche la tête*
133 *A10: so it's in the afternoon <not in the> [/] not in the evening .
134 *A09: yes .
135 %com: *rit d'un air gêné*
136 *A09: sorry !

La séquence est initiée par A09 qui, à la suite d'un accord établi sur l'organisation du déjeuner, enchaine sur une nouvelle proposition d'activité pour la suite de la journée. L'ensemble des mouvements suivants aura pour objectif de s'accorder sur les éléments de l'activité proposée pour convenir d'un accord. Dans cet extrait, les 9 tours de parole de A10 comprennent six questions (marquées par un flèche, plus une qui est interrompue, l. 115) qui sont posées à A09, ce qui donne à l'échange une coloration fortement interrogative. L'extrait est d'autant plus intéressant pour une comparaison entre les modalités 1 et 2, car A10 affiche une attitude presque professorale. En effet, elle clôt la séquence l.133 par une rétroaction corrective explicite dans laquelle elle corrige le mot « evening » initialement employé par A09, au début de la séquence (l.102). Ce mouvement montre une maitrise, à la fois de la langue et de la CIO de la part de A10 et suggère une potentielle asymétrie de compétence entre les deux participantes. Malgré la plus grande aisance de A10 et donc sa relative supériorité, l'analyse des questions posées par A10 montre que celles-ci visent un développement topical et s'inscrivent dans une perspective informationnelle. L'élève cherche en effet à obtenir des informations pour décider de la pertinence de l'activité dans le cadre de l'organisation du voyage. Quatre des six questions interrogent sur une information précise (le type d'activité, le type de lieu, le type de films et le choix disponible) tandis que les deux autres permettent de gérer des problèmes de communication (une demande de répétition et

une vérification de compréhension). Chacune des questions donne lieu à une réponse, y compris lorsque A09 n'est pas sûre de ce qu'elle avance (l.118 et 120).

Tournons-nous maintenant vers une séquence dans laquelle la même élève, A09, échange avec son professeur. La première différence réside dans le début de la séquence qui initiée par une double question, posée par TCH5. On notera que sur l'ensemble de conversation, 49 questions sont posées, dont 46 par le professeur. Les 3 questions posées par l'élève sont présentes dans l'extrait ci-dessous.

Extrait 8.21 - S3-A09-TCH5

30 *TCH5: and then ?
31 *A09: uh: .
32 *TCH5: for lunch ?
33 *A09: for lunch ?
34 *A09: **uh I [/] I don't know .**
35 *A09: maybe it's you uh +...
36 %com: *pointe TCH5*
37 *TCH5: so you have <three> [/] three options the Subway, the Fish and Chipery
38 and the Sydney Food Trucks .
39 %com: *pointe fiche photos*
40 *A09: yes .
41 *A09: have you got the price uh ?
42 %com: *pointe fiche photos*
43 *TCH5: yes <the Subway> [/] the Subway meal costs five dollars, fish and chips
44 three dollars and the sandwich that yo buy at the Sydney Food Truck
45 would cost four dollars .
46 %com: *pointe fiche infos + fiche photos*
47 *A09: (o)k maybe uh we [/] uh we could go uh at Sydney Food Trucks ?
48 %com: *pointe fiche photos*
49 *TCH5: <why do you think it would be> [///] why did you choose it ?
50 *A09: **I don't know .**
51 %com ***hausse les épaules***
51 *TCH5: it's for the price or <for the> [/] for the food ?
52 %com: *pointe fiche photos*
53 *A09: for the food !
54 %com: *hausse les épaules*
54 *TCH5: yeah can you <ex(plain)> [/] explain why do you think uh +..?
56 *A09: **+< uh I don't know .**
57 *TCH5: +, your [/] your friends would like it ?
58 %com: *pointe fiche photos*
59 *A09: **0 .**
60 %com: ***hausse les sourcils et les épaules***
61 *TCH5: why the Sydney Food Truck and not the Subway for example ?
62 %com: *pointe fiche photos*
63 *A09: because it's different .

64 %com: *pointe fiche photos*
65 *A09: the Subway uh +/.
66 *TCH5: +< what do you mean different ?
67 *A09: because the Sub(way) [//] &uh we have Subway in France [>] and not really Food Trucks .
68 *TCH5 0 [<] .
68 %com: *hoche la tête sur "France"*
69 *TCH5: uh: Food Truck what do you think it could be ?
70 *TCH5: <what> [//] what would they serve ?
71 *TCH5: what kind of sandwiches would they serve ?
72 *A09: **+< I don't know .**
73 %com: ***hausse les épaules***

Dans cet extrait entre A09 et TCH5, cette dernière pose un total de 11 questions (marquées par une flèche) à l'élève. La séquence est initiée par une question posée à A09 par le professeur. En agissant ainsi, elle impose le topic et transfère la responsabilité de la réponse à l'élève, qui n'a d'autre choix que de s'exécuter (Galaczi, 2013). A09 commence par vérifier ce qui lui été demandé (reprise de la question l.33), vérification qui peut éventuellement être interprétée comme une stratégie de gain de temps (Nakatani, 2010) pour préparer sa réponse. Après une hésitation, elle décide de rejeter la demande en affirmant son incapacité à répondre (l. 34) et en retournant la demande à TCH5, par une formule tronquée et un pointage (l.35-36). Ce premier épisode témoigne déjà de la hiérarchie entre les deux participantes. En effet, le transfert de tour de parole est marqué par un hedge (*maybe*) que A09 utilise pour atténuer la désignation de TCH5, qu'elle considère comme la légitime répondante. Sans doute estime-t-elle qu'elle a déjà apporté une part suffisante à la réalisation de la tâche et que l'élaboration du projet n'est pas effectuée de manière conjointe, comme cela est prévu.

Entre les lignes 39 et 47, l'interaction se déroule selon un script conforme à la réalisation de la tâche. Les questions, les réponses et les suggestions s'enchainent pour parvenir à un consensus. Mais à partir de la ligne 48, le professeur se met à interroger l'élève sur les raisons de ses choix, sur la signification des mots qu'elle emploie, et formule des demandes d'explications lexicales. En agissant de la sorte, elle décroche du script inhérent à la tâche et déclenche des réactions de rejet de la part de l'élève. Celles-ci sont marquées par l'utilisation de l'expression « *I don't know* » (l. 50, 56 & 72, en gras) et/ou un haussement les épaules et des sourcils levés, pour exprimer le fait qu'elle ne sait pas, ne peut pas, voire ne veut pas répondre. Au total, ce sont 5 formes de renoncement épistémique (Pekarek Doehler, 2016) qui sont formulées par A09, marquant ainsi son absence de consensus dans le déroulement du processus de co-construction. En effet, le but interactionnel de « *I don't*

know » est double : cette non-réponse informe d'une part de l'absence de connaissance (Stivers & Robinson, 2006) et par ailleurs réfute la légitimité du transfert de tour de parole ainsi que le choix du topic (Beach & Metzger, 1997).

La séquence se termine par un trio de questions, en format « tir groupé »[169], terme employé par Tannen (1981), lorsqu'elle évoque le style des New-Yorkais, qui enchainent à un rythme soutenu des questions afin d'obtenir des informations de leurs interlocuteurs. Ce format de questionnement intrusif n'est pourtant pas propice à la production de réponses car l'enchainement de contraintes imposée par les questions, place le répondant en position intenable : « *They catch the interlocutor off guard and make him or her feel cornered* » (Tannen, 1981, p. 381). L'élève n'a d'autre choix que de capituler et d'avoir recours à un nouvel abandon (l. 72-73).

Au total, les 11 questions posées par l'enseignante ont donné lieu à trois types de réaction : cinq non-réponses qui expriment un renoncement épistémique, une demande d'information qui a décalé la réponse, elle-même proposée sous forme de question à fonction suggestive, trois réponses dont deux courtes sous forme lexicale et une justification introduite par « *because* ». Certaines questions se sont enchainées sans laisser d'espace de réponse à l'élève, il y a donc moins de réactions que de questions. Et la majorité des réactions prend la forme d'un renoncement, ce qui nous conduit à suggérer le qualificatif de « toxique » pour ces questions qui, au lieu de permettre au répondant de s'exprimer, l'amène à se replier sur lui-même. Finalement l'avalanche de questions à laquelle est soumise A09 entraine la production d'un discours appauvri qui laisse une image dégradée aux yeux de l'évaluateur. Les questions toxiques, qui incitent l'élève à se justifier sans raison (introduites par *what reason, why*) apparaissent donc comme contre-productives et imposent une relation hiérarchique qui place l'élève en position d'infériorité. Selon Hayano (2013), les questions sont une arme de contrôle dans l'interaction :

> « Questions are a powerful tool to control interaction: they pressure recipients for response, impose presuppositions, agendas and preferences, and implement various initiating actions, including some that are potentially face-threatening. (Brown & Levinson, 1987) » (2013 : 395-396)

Ainsi, non seulement celui qui pose des questions acquiert un pouvoir de contrôle et de leader dans l'interaction mais, il est en plus, en position de déstabiliser son co-locuteur par l'usage

[169] Tannen (1981) parle de « machine-gun questions » pour parler de séries de questions qui s'enchainent sans pause, parfois avec des chevauchements sur le tour précédant, et qui se caractérisent par des formes syntaxiques réduites, des patrons mélodiques marqués et un rythme rapide.

d'actes interrogatifs, qui sont potentiellement des atteintes à la face de l'autre (Goffman, 1973). L'enseignant qui fait un usage intensif du questionnement se place en position haute de facto et cela, quelle que ce soit son intention première. Paradoxalement, les questions qui sont posées aux apprenants le sont généralement dans une volonté de stimuler la production langagière de l'élève, pour qu'il/elle puisse, outre la formulation d'une simple réponse, élaborer une explication ou une argumentation. Le professeur qui, pour lui donner l'occasion de s'exprimer, sollicite l'élève en lui posant des questions contraint l'espace d'expression en imposant un guidage strict. Sacks l'affirme : « *as long as one is in the position of doing the questions, then in part they have control of the conversation* » (1995, p. 54)

Le nombre élevé de questions posées par les enseignants en modalité 2 nécessite de s'interroger sur la visée de ces questions afin d'évaluer leur niveau sur l'échelle d'épistimicité décrite par Heritage (2012). Ainsi la tâche proposée aux élèves a conduit les participants à formuler des questions qui s'inscrivent dans trois types de perspectives distinctes : informationnelle, institutionnelle ou interactionnelle.

La perspective informationnelle

Il s'agit ici de la fonction épistémique des questions qui sont utilisées pour obtenir une information inconnue.

Extrait 8.22 - S3-TCH4-A07

32 *A07: so I would (.) say we would go to the zoo +...
33 *TCH4: right .
34 %com: hoche la tête
35 *A07: +, and use the cable car .
36 *TCH4: um um .
37 %com: hoche la tête
38 *A07: &uh +...
39 *TCH4: is it free or do you have to pay for it ?
40 *A07: I think **we** have to pay for it .
41 *TCH4: um um .
42 %com: hoche la tête
43 *A07: five dollars <per> [/] per person
44 *TCH4: ok .
45 *A07: so it's not very expensive .
46 *TCH4: right .
47 %com: hoche la tête

La question posée (l.39) vise une demande d'information, à laquelle l'élève répond et qu'elle développe spontanément. La question est formulée sur un mode alternatif qui guide l'élève. Cette dernière fournit d'abord une indication sur une réponse possible (l.40), ce qui

lui laisse le temps de chercher l'information exacte (l.43) puis de proposer un commentaire argumentatif introduit par le connecteur « so » (l.45), qui est validé par l'enseignante (l.46). La réponse qui suit immédiatement la question révèle un effet « priming » (Bock, 1986) avec une reprise lexicale et syntaxique des éléments de la question et une transformation réussie du pronom sujet « you », qui aurait dû appeler une réponse avec le pronom sujet « I », mais que l'élève adapte à la réalisation de la tâche en employant « we ». La formulation de la question frôle une visée pédagogique et sans ce rétablissement opéré par l'apprenante, la perspective adoptée aurait pu être qualifiée d'institutionnelle, une dénomination que nous explicitons ci-dessous.

La perspective institutionnelle

Lorsque les enseignants posent une question pédagogique aux élèves, leur objectif est d'obtenir une production verbale, c'est un moyen d'induire une prise de parole. La question oriente la réponse vers un discours attendu par l'enseignant. Or il s'avère que les questions pédagogiques, si elles sollicitent effectivement l'élève, ne parviennent pas à lui faire produire un discours élaboré. Comme l'exemple ci-dessous le montre, la réponse est généralement minimaliste car elle surprend l'élève qui n'a pas les moyens, à ce niveau, de répondre spontanément en élaborant une production complexe.

Extrait 8.23 - S3-TCH1-B04

85 *TCH1: +< cause then in the afternoon we will still be at the beach so +/.
86 *B04: yes so swim [//] do [//] play [>] swimming &uh +/.
87 %com: hoche la tête sur yes
88 *TCH1: 0 [<] .
89 %com: hoche la tête
90 *TCH1: we can swim or what else ?
91 *B04: &uh &uh play beach volley &uh +/.
92 *TCH1: excellent !

La question posée (l.90) ne vise pas à combler un déficit informationnel. Tout le monde sait ce qu'on fait sur une plage, inutile de demander ! Et pourtant, TCH1 cherche à faire produire l'élève, pour qu'il démontre ses connaissances lexicales. Le commentaire évaluatif produit par l'enseignante témoigne de la valeur pédagogique de son interrogation, la question comme la réponse, n'étant absolument pas indispensables à la réalisation de la tâche. L'ensemble de l'IO est ponctué de nombreuses sollicitations de TCH1 à B04 pour produire du vocabulaire, ce qui exacerbe l'asymétrie qui existe entre les deux participants, tant au niveau de l'expertise langagière que de la hiérarchie sociale.

La perspective interactionnelle

L'exemple ci-dessous présente une question de l'enseignante qui ne porte pas directement sur la réalisation de la tâche mais qui vise malgré tout à combler un déficit informationnel. C'est le contexte qui va déterminer si la question est pédagogique ou si au contraire, elle s'insère naturellement dans la conversation.

Extrait 8.24 - S3-A07-TCH4

112 *A07: then on the evening we could go to the Sydney Opera House tour +...
113 *TCH4: right .
114 %com: hoche la tête
115 *A07: +, which is a guided tour .
116 *TCH4: um um .
117 %com: hoche la tête
118 *A07: so it's not <the> [/] <the> [/] the same price for (.) childrens
119 students and adults .
120 *TCH4: right .
121 %com: hoche la tête
122 *A07: so it would be three and five so eight [>] for the two .
123 *TCH4: +< 0 [<] .
124 %com: hoche la tête
125 *TCH4: um um .
126 *A07: so it's not (.) much expensive and it looks interesting .
127 *TCH4: yeah .
128 %com: hoche la tête
129 *TCH4: seems to be yeah .
130 *TCH4: indeed .
131 *TCH4: I agree .
132 *TCH4: do you like the opera ?
133 *A07: yeah .
134 *A07: maybe .
135 *A07: <I> [/] I don't know .
136 *A07: I've never been to any .
137 *TCH4: I mean the music .
138 *A07: <I> [/] I never really listen to any so I don't know .
139 *TCH4: +< um um .
140 %com: hoche la tête
141 *TCH4: could be a new experience .
142 *A07: yeah .
143 %com: hoche la tête

Entre les lignes 112 et 131, l'élève suggère une activité (visite de l'opéra, l.112), et argumente sa proposition. L'enseignante valide les mouvements explicatifs au moyen de marqueurs d'attention (Kerbrat-Orecchioni, 1990a) très réguliers. Puis, à la ligne 132, TCH4 pose une question qui ne porte pas exactement sur la réalisation de la tâche mais qui introduit

une séquence latérale. Elle demande à l'élève si elle aime l'opéra et s'engage alors un échange nourrit par l'usage de l'expression « *like the opera* » que l'élève comprend au niveau littéral (l.135-136). En effet, la réponse de A07 montre qu'elle entend une référence au lieu, alors que l'enseignante, veut parler du genre musical (l.137). Ce problème de compréhension donne lieu à une séquence de réparation initiée par l'enseignante, séquence qui s'insère tout à fait naturellement dans la conversation. Une fois l'ambigüité levée sur la signification de « the opera », l'enseignante propose un commentaire en forme de suggestion, qui est accepté par l'élève. Dans ces conditions, la question sur les goûts de l'élève, posée par TCH4 (l.132), apparaît comme tout à fait légitime et confère un caractère authentique à la conversation.

> « Frequently the function of the conversation is to construct a shared plan that will enable joint action. Even when the conversation is not task-oriented in this way, the process of creating and nurturing the conversation itself can be viewed as a matter of constructing a shared plan. Questions play a vital role in this construction. » (Hobbs, 2012 : 57)

Ce type de décrochage, après un développement argumentatif, est cependant très rare dans le corpus et dépend largement de la compétence de l'élève qui doit avoir la capacité d'élaborer une réponse adaptée. On voit que A07 commence par proposer une réponse préférentielle (Pomerantz, 1984) sous forme d'une réponse positive (l. 133) avant d'atténuer sa réaction (l.134) puis d'avouer son absence de connaissance (134) en indiquant qu'elle ne peut pas dire si elle aime l'opéra car elle n'y est jamais allée. L'énoncé formulé montre une maitrise de la langue de niveau B1 voire B2, puisque l'élève est capable à la fois d'utiliser une forme verbale au *present perfect* ainsi que le quantifieur « *any* » suivi d'une ellipse. La réponse est tout à fait cohérente et s'inscrit dans un développement fluide de la conversation.

3.3.3 Discussion et conclusion sur les suggestions et les questions

Dans l'ensemble, les élèves ont parfaitement joué le jeu en modalité 1. La consigne qui indiquait qu'ils devaient faire des suggestions et réagir à celles de leurs camarades a été respectée. Pour chaque étape du projet, des propositions ont été faites puis discutées, ce qui a parfois donné lieu à de longs échanges. Les analyses ont permis de mettre en lumière les *méthodes* (au sens ethnographique du terme) mises en œuvre par les partenaires pour co-construire non seulement la tâche finale mais également l'ensemble du processus conversationnel. Nous avons pu observer que la compétence d'interaction orale s'apprécie à la fois au travers de la cohérence et de la cohésion des échanges mais également grâce à la variété des réactions mises en œuvre par les partenaires. A l'inverse, en modalité 2, les IO ont présenté des formats assez différents dans lesquels le nombre de suggestions a été réduit et le

nombre de questions considérablement augmenté. La physionomie des conversations a ainsi été modifiée pour parfois se transformer en ce que l'on pourrait qualifier d'interrogatoire. A ce sujet, Goody (1987) parle des questions comme d'une arme à double tranchant ; elles peuvent d'une part démontrer la subordination du questionneur qui doit interroger celui qui sait (relation novice -> expert) ou au contraire, elles peuvent marquer le pouvoir et l'autorité du maitre sur l'élève (relation expert -> novice). C'est effectivement ce que les analyses nous ont permis d'observer. Les questions posées par les enseignantes ont eu une fâcheuse tendance à accroitre l'asymétrie qui existe entre un professeur et un élève et à confirmer les positions sociales dans les IO. Il semble que la volonté d'aider les élèves a eu souvent comme inconvénient de limiter l'expression de leur compétence pragmatique voire, d'acculer les élèves. L'usage des questions toxiques n'a fait que renforcer la difficulté à répondre et au lieu de guider l'élève vers une production co-construite, elles l'ont acculé et l'ont forcé à renoncer. Ces analyses m'amènent à disqualifier la modalité 2 pour l'évaluation des interactions orales, tout au moins tant que les enseignants n'auront pas reçu une formation spécifique.

IV/ Considérations sur la tâche et la grille d'évaluation

4.1. La tâche et les supports

La tâche proposée aux participants dans le cadre de cette expérimentation visait la négociation d'un accord pour organiser un programme d'activités sur deux jours, au travers d'un dialogue co-construit. La conception de la tâche et les supports utilisés présente des points positifs pour l'évaluation de l'IO mais également un certain nombre de limites.

4.1.1 Les points positifs

Il faut tout d'abord noter que les élèves ont très majoritairement aimé faire les activités proposées.

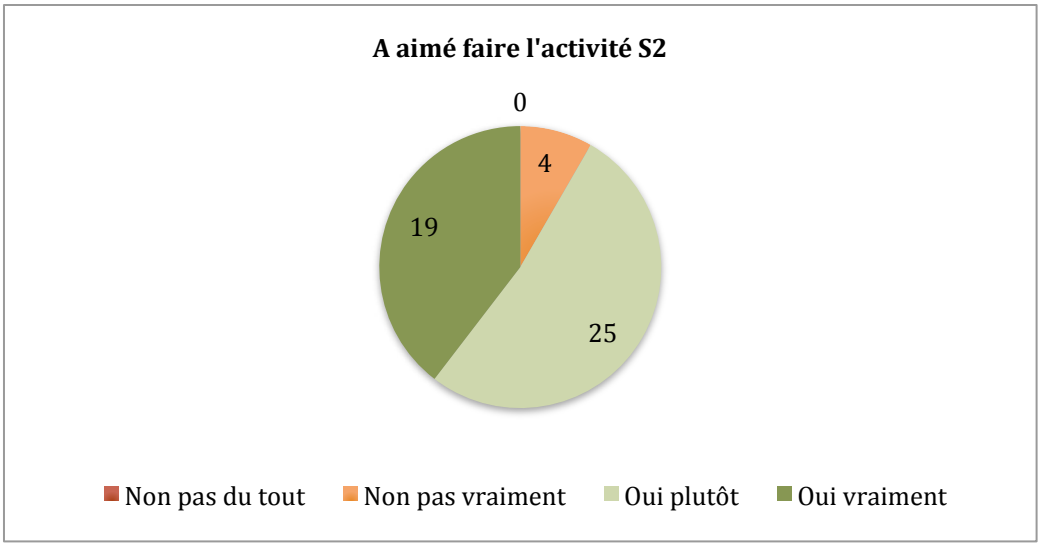


Figure 48 - Appréciation des élèves sur l'activité en modalité 1

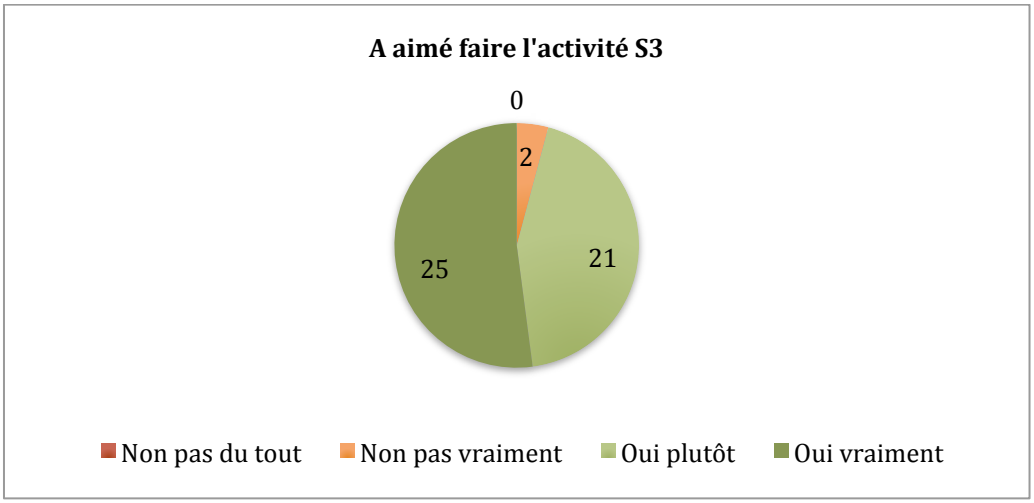


Figure 49 - Appréciation des élèves sur l'activité en modalité 2

Par ailleurs, les supports ont été considérés comme adaptés au jeu de rôle par les élèves.

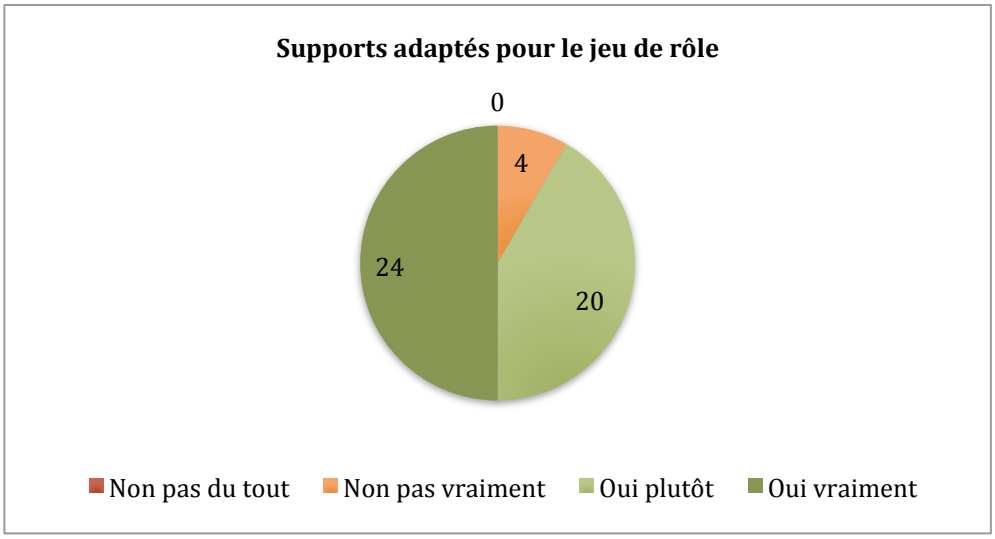


Figure 50 - Appréciation des élèves sur les supports

Dans les entretiens informels menés avec les participants, il apparaît qu'ils ont apprécié à la fois faire l'activité et son côté « exotique ». La tâche proposée était un jeu de rôle, cela signifie que les élèves doivent s'inscrire dans la dimension fictionnelle qui leur est proposée pour simuler la réalité. Cela peut représenter une difficulté pour certains mais globalement, les adolescents ont apprécié de se placer dans une telle situation. L'idée du voyage et les destinations lointaines ont suscité beaucoup d'enthousiasme.

Pendant les IO, les conversations ont toutes été organisées sur le même schéma, qui est inhérent à la réalisation de la tâche. Les étapes ont été les suivantes :

- phase d'ouverture : elle a été plus ou moins développée, indépendamment du niveau des élèves. En effet, certains apprenants performants se sont passés de cette étape alors que d'autres, moins compétents, l'ont traitée.
- échange de suggestions et réactions : négociation des activités (explication, justification, accord, désaccord, demandes)
- phase récapitulative
- phase de clôture : celle-ci a été généralement assez réduite.

Un planning vierge était fourni aux participants, aussi, les étapes de décision suivent-elles un ordre chronologique. Cette fiche mise à disposition des dyades a été d'une grande aide puisqu'elle a permis de structurer la planification du séjour. Les participants ne pouvaient pas écrire dessus mais, la fiche leur a suffi à repérer les différents moments de la journée pour lesquels il fallait prévoir des activités. Le fait de ne pas pouvoir prendre de notes les a conduit

à se coordonner et s'entre-aider pour récapituler les étapes organisées. Le travail de mise en mémoire a été important et la nécessaire concentration pour suivre les phases d'élaboration du séjour, a contribué à l'implication des élèves dans la réalisation de la tâche.

Pour chaque étape, les participants ont fait des propositions sur lesquelles ils se sont accordés immédiatement ou après négociation. Les tarifs des activités ont été régulièrement discutés. Certains élèves ont mis un point d'honneur à respecter le budget, ce qui a engendré des négociations intéressantes sur le plan langagier, puisqu'il leur a fallu argumenter. Ce sont en effet, les questions budgétaires qui ont soulevé le plus d'objections, notamment en modalité 1.

Dans une grande partie des IO, les partenaires ont respecté la consigne qui leur a été passée de récapituler le programme sur lequel ils s'étaient mis d'accord. Cependant, bien que les élèves aient été tout à fait capables de gérer la phase récapitulative en modalité 1, lors des interactions avec le professeur, l'organisation a été différente. C'est en effet ce dernier qui a systématiquement structuré les échanges et c'est l'élève qui a récapitulé. Par ailleurs, lorsque la conversation avec l'élève en modalité 2 a été trop laborieuse, c'est-à-dire qu'elle a été entièrement portée par le professeur qui devait poser des questions et faire des suggestions, ce dernier a parfois abandonné la phase récapitulative.

4.1.2 Les limites

Les informations étaient pour l'essentiel, partagées entre les participants puisqu'elles apparaissaient sur la planche photos. Seules des informations marginales étaient réparties entre les partenaires mais celles-ci ont suscité chez certaines dyades, assez peu d'échanges. Avec les photos, toute une partie du lexique était explicite c'est-à-dire que lorsque les élèves ne connaissaient pas le vocabulaire, celui-ci était malgré tout accessible au travers de l'image. Autrement dit, des expressions comme « *cable car* », « *suspension bridge* », « *food cart* », qui étaient *a priori* inconnues des élèves, ont pu être comprises grâce aux photos, puis utilisées. Les étiquettes de mots placées sous les images ont particulièrement aidé les élèves puisqu'une grande partie du lexique proposé était transparent[170] pour des francophones. Par ailleurs, si les photos proposées ont effectivement facilité la communication multimodale, cela a parfois été au détriment de la production langagière des élèves car ils se contentaient parfois de gestes

[170] On dit qu'un mot est transparent lorsque la graphie est identique ou proche du français, ce qui permet aux francophones de le comprendre. A l'inverse, la réalisation phonologique du mot étant différente, il n'est pas considéré comme transparent à l'oral.

déictiques[171] pour désigner les activités. Les descriptions et les explications ont donc été réduites et les séquences de négociations du sens qui auraient dû apparaître, ont été évitées grâce aux images et au texte. L'une des enseignantes, qui avait formé sa classe aux stratégies de maintien de la conversation, a indiqué être déçue du peu d'actions de négociation développées par les élèves. Ce commentaire permet d'expliquer en partie pourquoi ce professeur, TCH5, a répété et accumulé de nombreuses demandes d'explication à l'encontre de ses élèves. En effet, elle cherchait à leur faire produire des stratégies apprises durant l'année scolaire mais elle n'a recueilli que peu de retours. Ainsi moins elle obtenait ce qu'elle attendait, plus elle sollicitait les élèves, ce qui a donné le résultat discuté plus haut, dans le paragraphe sur le questionnement.

Outre une production lexicale assez réduite, qui s'est beaucoup appuyée sur le vocabulaire à disposition dans les supports, les formes verbales ont également été limitées. Les élèves se sont limités à un usage du présent plutôt que du conditionnel, forme qui n'est pas encore maitrisée par les élèves de niveau A2 et, encore en cours d'acquisition pour le niveau B1. Il pourrait être intéressant de proposer une tâche ou des supports qui permettent de faire émerger d'autres formes afin que les apprenants exposent davantage leurs compétences grammaticales, au service de la communication.

Enfin, on l'aura noté au travers des analyses menées, il a parfois été compliqué pour les enseignantes d'adhérer pleinement au jeu de rôle. Le rôle institutionnel a effectivement souvent été prépondérant et leur rôle fictionnel a été difficile, sinon à endosser, du moins à conserver tout au long des IO.

4.2 La grille d'évaluation

La grille d'évaluation utilisée a été jugée globalement satisfaisante par les enseignants, mais ils émettent quelques réserves. Si les professeurs estiment que la grille présente un format adapté, avec ses cinq niveaux et des descriptifs clairs, ils auraient cependant besoin d'un guide d'accompagnement avec des exemples précis. En effet, il leur était parfois difficile de juger entre deux niveaux. La mise à disposition d'un exemplier qui détaillerait les critères d'évaluation serait donc le bienvenu. TCH2 indique dans le questionnaire qui lui a été soumis après l'expérimentation qu'il faudrait « proposer à l'enseignant-e qui va évaluer, dans le protocole donné à lire en préparation, de déterminer les/quelques éléments clés qui seront

[171] Dans le cadre d'une évaluation en langue, les évaluateurs s'attendent à une expression verbale. Ils considèrent la communication non verbale (en particulier les gestes déictiques, iconiques ou métaphoriques) comme des stratégies d'abandon. Il serait alors souhaitable de prévoir quel niveau de compensation par les gestes est acceptable.

attendus maîtrisés à tel ou tel niveau - ce travail de préparation m'a manqué au moment d'évaluer ».

C’est ce que fait la DEPP pour les évaluations de l’expression écrite et orale, il serait possible d’étendre la pratique si l’interaction orale devait être évaluée. Des exemples pourraient être proposés aux enseignants, avec des descriptifs plus précis, permettant de bien différencier les niveaux. Cela faciliterait la mise en place, à la fois des entrainements et des évaluations de l’IO.

Conclusion

Ce chapitre avait pour objectif de faire émerger les spécificités de l'interaction orale dans des situations d'évaluation et de comparer deux modalités possibles : élève-élève ou élève-professeur. Il a été montré que l'évaluation de la compétence d'interaction orale diffère fondamentalement des autres activités langagières telles l'expression orale en continu ou la compréhension orale. Le format de la conversation qui implique des actions et des réactions des interlocuteurs suppose une élaboration conjointe et contextualisée. En effet, la réalisation de la tâche relève d'un accomplissement localisé, fortement influencé par les individualités et les rôles endossés par les participants. L'IO est une action co-construite qui implique d'une part, un travail d'intercompréhension et d'autre part, la définition commune d'une zone d'accord intersubjective, qui doit émerger progressivement. Dans le cadre d'une perspective actionnelle, la notion de réalisation de la tâche doit donc dépasser largement la production d'un résultat final et s'envisager comme une démarche évolutive (la tâche *iter-active*) dans laquelle les méthodes sont constamment mises à jour.

Les caractéristiques de la compétence d'interaction orale ont été étudiées au travers de plusieurs microcosmes actionnels que sont les suggestions, les réactions et les questions. Cette approche a permis de mettre en lumière les différences majeures qui émergent dans les conversations en fonction de l'asymétrie de compétence et du positionnement social des interactants.

Préconisations pour l'évaluation de la compétence d'interaction orale

Les préconisations qui suivent ont été élaborées à la lumière des analyses développées dans ce chapitre et en concertation avec les membres du projet ÉvaluÉ. Elles s'appuient sur des données empiriques, dans un format assez novateur. En effet, à ma connaissance, il n'existe pas d'étude comparative, avec des participants qui interagissent dans deux modalités différentes. J'ai bien sûr pris la mesure des limites de cette recherche qui se base sur un échantillon somme toute, assez réduit (48 élèves), c'est pourquoi je m'appuie également sur la revue de littérature présentée plus haut. La conduite de l'expérimentation, et notamment la constitution du corpus vidéo, ainsi que les analyses ont apporté de riches enseignements qui me conduisent à faire les propositions suivantes :

- L'évaluation de la CIO doit pouvoir être mise en place pour tenir compte des spécificités du discours-en-interaction, qui diffère fondamentalement des compétences de compréhension orale et d'expression orale en continu. Afin de faciliter l'observation des échanges entre les participants, il est recommandé de choisir un format d'interaction en dyades.
- Les analyses montrent qu'une organisation de l'évaluation de la COI est plus favorable en modalité élève-élève. Cela rejoint les choix effectués dans d'autres pays, comme la Grande-Bretagne, la Suède ou la Finlande, qui ont déjà une longue expérience de ce type d'évaluation.
- Le format d'évaluation de l'IO entre pairs correspond par ailleurs à l'entrainement auquel les élèves participent en situation ordinaire de classe. En effet, il n'est pas possible à l'enseignant de mener des conversations de plusieurs minutes avec un seul élève, les entrainements comme les évaluations se déroulent donc habituellement entre des pairs. Il est donc logique que le protocole CEDRE puisse tester des conditions standard.
- L'appariement entre des élèves de niveau similaire semble être la formule la plus adaptée afin justement, de respecter un certain équilibre entre les partenaires (il reste cependant le problème des élèves très faibles qu'il est difficile d'apparier). Dans les classes, la personne la mieux placée pour former les dyades est donc l'enseignant qui connaît les élèves.

- Le professeur doit rester extérieur à la conversation en tant qu'observateur. Cela n'exclut pas qu'il puisse intervenir en cas de problème.
- Au niveau A2/B1, afin de limiter la surcharge cognitive, qui ne peut manquer d'apparaître, si les élèves doivent à fois se concentrer sur un contenu à élaborer et sur les formes linguistiques et pragmatiques, il est utile de proposer une phase de mise en situation. Cela peut signifier un temps de préparation et/ou une étape de production orale en continu dans laquelle l'élève peut mobiliser ses connaissances sur le sujet.
- Au niveau des supports, il est préférable de fractionner les informations (plutôt que de les partager) afin de ménager un réel déficit informationnel entre les participants et ainsi les conduire à négocier le sens de leur discours respectif, de manière plus authentique. Il est par ailleurs important de limiter les écrits fournis aux élèves (consignes, supports etc.) si on souhaite pouvoir évaluer leur compétence lexicale.

En ce qui concerne la partie évaluative qui donne lieu à une note, il serait nécessaire, si possible, d'enregistrer les élèves afin que l'évaluation puisse être menée après coup. En effet, dans la mesure où ce travail d'évaluation demande une formation spécifique et une concertation importante, il est souhaitable, pour le protocole de la DEPP, que les participants soient enregistrés et si possible filmés. En effet, l'audio seul risque de créer des confusions pour les évaluateurs qui peuvent avoir du mal à déterminer qui parle. Il est possible de filmer les dyades qui peuvent être placées devant un ordinateur équipé d'une caméra ou, avec un téléphone portable.

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 8

- L'évaluation fait partie intégrante du processus de formation, c'est pourquoi je me suis intéressée aux modalités et les objectifs qui peuvent prendre plusieurs formes.

- Deux modalités ont été testées ici. Dans un cas, l'interaction orale est menée par une dyade composée de 2 élèves (Modalité 1) ; dans l'autre cas, l'élève est en conversation avec un professeur évaluateur (Modalité 2).

- On remarque des différences de performance très importantes chez certains apprenants. Il s'avère qu'elles sont essentiellement dues à l'orientation prise dans la réalisation de la tâche. Cette orientation peut être conditionnée par la motivation de l'élève (la valeur qu'il accorde à la tâche combinée à son auto-évaluation personnelle) ou par la situation (partenaire, situation de stress).

- La physionomie des IO est très différente selon les deux modalités. Si en modalité 1, les IO sont généralement déséquilibrées en termes d'occupation de l'espace verbal, en modalité 2, elles sont particulièrement déséquilibrées. Les professeurs (tous sauf un) ont tendance à garder la parole trop longtemps alors même que leur but est de guider les élèves.

- L'étude réalisée se base sur des microcosmes actionnels, les suggestions et les questions. Les réactions ont également été analysées. Les séquences de discussion pour parvenir à un accord témoignent de l'engagement des participants dans la réalisation de la tâche et de la co-construction du discours (explications, justifications, argumentations, désaccords).

- Le travail réalisé par les apprenants sur la prise de décision dans un projet démontre leur capacité à marquer un accord intersubjectif. Celui-ci est plus engagé en Modalité 1 qu'en Modalité 2 où les élèves ont tendance à se placer en posture de novice (ou à y être placés par l'enseignant) et, à adopter une attitude de répondant plutôt que d'acteur.

- Ce phénomène est confirmé par l'étude des questions qui montre une différente particulièrement saillante dans le nombre de questions posées et l'usage qui en est fait par les enseignants. Les questions toxiques ou en *tir groupé* génèrent l'effet inverse de celui qui est escompté par les enseignants, à savoir un repli des élèves. Il en résulte un développement modéré des topics et donc du discours-en-interaction.

- Le dispositif mis en œuvre (conception de la tâche et des supports) a certainement tendance à amplifier les limites observées. Le rôle est parfois difficile à endosser pour les professeurs et les élèves restent trop dépendants des supports.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse consacrée à l'interaction orale entre pairs en classe d'anglais L2 a été l'occasion de parcourir un long chemin qui a débuté dans des classes de collège et qui se poursuit aujourd'hui en alliant recherche et enseignement à l'université. Mon objectif a été d'explorer le rôle de l'interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement, de mettre en lumière les ressources que des apprenants de niveau A1+ à A2+ pouvaient mobiliser pour co-construire leurs échanges. La communication entre pairs n'est pas encore totalement démocratisée dans les classes et l'interaction en anglais L2 entre des locuteurs francophones, génère parfois des réticences chez les enseignants. Ce domaine de l'A-AL2 est encore peu exploré sur le terrain institutionnel dans un contexte exolingue, avec des apprenants adolescents qui ont la même L1. Ainsi ma recherche s'est voulue avant tout exploratoire et a pris un caractère résolument ethnographique.

Au niveau théorique, mon approche a consisté à élaborer un cadre qui puisse répondre à la double orientation didactique et linguistique de cette recherche-action. D'une part, les travaux issus de la recherche en didactique des langues ont permis de délimiter les contours mon positionnement de chercheuse-enseignante et de placer cette recherche dans un paradigme d'apprentissage plutôt que d'enseignement. Ce positionnement a eu des conséquences sur la conception didactique qui a prévalue dans l'élaboration des dispositifs pédagogiques. L'idée forte que j'ai souhaité développer avec cette recherche était de prendre appui sur la dimension collaborative du travail en interaction associée à une nécessaire autonomisation des apprenants. D'autre part, je me suis appuyée sur les théories socio-interactionnistes qui accordent une place centrale aux pratiques sociales et qui permettent de repenser l'apprentissage en termes de ressources interactionnelles plutôt que de formes linguistiques qu'il faudrait acquérir. L'apprentissage de la langue a été envisagé, dès le départ, non pas comme un ensemble de formes et de structures intégrées à un système, mais comme un processus développemental de capacités discursives et fonctionnelles (de Weck, 1991). C'est prioritairement l'utilisation de manière située et contingente de ces formes et ces structures dans l'interaction qui contribue au développement de la compétence en langue. Partant de ce postulat, mes démarches dans leur ensemble se sont appuyées sur des analyses de terrain et de situations d'interactions visant à laisser le choix des moyens d'action aux apprenants. Il a été fait appel à la méthodologie développée par l'Analyse Conversationnelle

pour décrire les *méthodes* (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974) par lesquelles les membres d'une communauté rendent reconnaissables les actions qu'ils accomplissent. Dans ce cadre le langage et la cognition sont tous deux envisagés comme socialement situés. Autrement dit, les processus cognitifs, y compris les processus d'apprentissage, sont largement dépendants de ce qui se joue dans les pratiques sociales. Ce cadre méthodologique a véritablement ouvert de nouveaux horizons pour l'analyse du discours d'apprenants, qui a été appréhendé comme une compétence en construction (Pekarek Doehler, 2006), soumis aux contingences des situations.

Mon travail de recherche s'est appuyé sur un ensemble de données vidéo, collectées sur le terrain, dans les salles de classes. Le corpus original qui a été recueilli, a été transcrit grâce au logiciel CLAN afin de rendre disponibles à l'analyse, les interactions filmées. Ces sont trois phases successives qui ont constitué les grandes étapes de mon travail, chacune me permettant d'apprendre et de venir nourrir la suite de la recherche.

Le terrain de la recherche a constitué un enjeu majeur à la fois en termes de méthodologie et pour l'analyse des types de discours produits par les apprenants. L'un des objectifs que je m'étais fixé était de caractériser ce milieu scolaire qui paraît si familier à tous et qui pourtant est si spécifique. Les contraintes institutionnelles et éthiques ainsi que le public mineur d'adolescents se sont avérées être des variables majeures à prendre en compte pour procéder à l'étude d'une activité langagière dont le caractère est fondamentalement social. L'ensemble du corpus, composé de situations d'interactions orales variées, constitue une base de travail d'une grande richesse. La collecte sur le terrain a été une expérience particulièrement formatrice, notamment dans la phase 3 de la recherche, où il a fallu organiser, coordonner et mettre en œuvre des séances d'enregistrement dans un milieu peu habitué à être filmé et observé. Les vidéos permettent d'avoir une image riche et variée de ce que peuvent être les interactions orales entre pairs. Le long travail de transcription, la réflexion menée pour essayer de ne pas trahir la réalité et la formation d'une équipe de transcripteurs ont également contribué à ma formation de jeune chercheuse. Le guide de transcription qui a été élaboré contribuera, je l'espère, à renseigner d'autres chercheurs qui souhaiteraient étudier le discours dialogué d'apprenants peu avancés. La transcription a constitué une étape majeure de découverte des interactions orales en raison de l'attention et de la minutie des détails qu'il faut parfois relevé. Néanmoins, la granularité des annotations pourra encore être largement affinée pour développer certains aspects de la recherche qui ont été abordés mais laissent la place à certains approfondissements. Ainsi, la dimension non verbale de la communication mériterait d'être développée, comme par exemple l'étude des

pauses sonores ou des regards. Ce sont là des perspectives particulièrement motivantes qui seront l'occasion de mettre en place des collaborations futures.

L'angle d'analyse adopté pour étudier le discours des apprenants a été la dimension pragmatique de la communication qui serait préalable à l'acquisition des formes grammaticales (Bruner, 1983). Cette compétence pragmatique d'interaction orale s'avère fortement liée au développement cognitif et à l'expérience sociale. Les enfants, les adolescents et les adultes ne sont pas sur un même pied d'égalité. Les critères de compétence qui se baseraient d'une part sur une comparaison avec la langue d'un natif et qui, en outre, prendraient comme référence des adultes sont de fait biaisés. L'adulte, qui plus est dans sa L1, a des compétences largement plus développées comme l'a montré l'expérience comparative entre des dyades de professeurs en formation et d'adolescents, qui pourtant avaient le même niveau A2.

Les expérimentations menées lors de cette recherche ont été l'occasion de tester des hypothèses élaborées en premier lieu lors de ma pratique enseignante. L'analyse des interactions orales réalisées par des apprenants, devant le groupe classe, a démontré à quel point les questions de gestion de la face et de prise en charge du stress pouvaient influer sur l'attitude des élèves. Le fait de vouloir ménager la face de l'autre, ou bien de se préserver, conduit les adolescents exposés au regard des autres à vouloir se protéger et ainsi à limiter leur actions de communications. Plutôt que de solliciter son partenaire en cas de difficulté de production ou de compréhension, le locuteur préfère alors adopter des stratégies d'abandon ou de réduction (Nakatani, 2010). Ces analyses suggèrent que les prestations que donnent à voir les élèves dans ces conditions ne sont pas représentatives de leurs compétences. Sur la base de ces premiers résultats, une approche basée sur une conception actionnelle de la tâche a été élaborée. Considérant que les apprenants se trouvent rapidement démunis par manque de ressources langagières, la conception des tâches a été revue à deux niveaux : il aura fallu d'une part considérer ce j'ai appelé la dimension iter-active de la tâche, et d'autre part remodeler la phase de préparation à cette même tâche. Ce dispositif pédagogique a été testé et analysé à partir d'enregistrements vidéo réalisés pendant les phases d'entrainement. Il en ressort que ces conditions de mise en œuvre ont été l'occasion pour les partenaires de mutualiser leurs connaissances et leurs compétences. C'est dans la collaboration qu'ils ont pu soulever et tenter de résoudre un certain nombre de problèmes langagiers et culturels. Cette expérience a montré qu'il pouvait être difficile pour les apprenants de trouver un synonyme ou reformuler un mot ou une expression. La phase de préparation s'est avérée être une étape

indispensable pour être capable, lors d'un échange avec un autre partenaire, de mobiliser une ressource rencontrée dans une situation différente. Parce que chaque interaction est considérée comme située et soumise aux contingences de la situation, on peut suggérer qu'un apprenant qui a la capacité de transférer une ressource se l'est potentiellement appropriée. Cette ressource peut être langagière mais également pragmatique. C'est du fait que les locuteurs démontrent qu'ils sont capables d'organiser, de structurer ou d'adapter leurs messages que l'on peut considérer qu'ils développent une compétence, qui est, elle aussi, située. Ces analyses ont également confirmé que certaines caractéristiques de la tâche participent à l'orientation que prennent les apprenants dans le processus mis en œuvre, orientation qui est ensuite constamment renégociée dans l'interaction.

S'ils visent la production finale, par exemple, la réalisation d'un menu ou d'un projet de poster, ils vont tendre vers le maximum d'efficacité et avoir tendance à s'exprimer en L1 ou bien, à limiter la prise de risque en produisant un discours fortement lexicalisé.

A l'inverse, si c'est le processus de réalisation qui est au centre de leurs préoccupations, parce qu'ils prennent du plaisir à échanger en anglais ou bien qu'ils apprécient de relever un défi (pour exprimer ce qu'ils souhaitent), ils peuvent engager des opérations plus risquées.

Ainsi, la phase de préparation préalable, l'intérêt pour le processus de réalisation, l'enjeu ludique ou communicationnel favorisent-ils l'investissement des élèves. Sur la base de ces observations, une formation ayant vocation à favoriser l'autonomie des apprenants a été élaborée et proposée.

L'une des actions novatrices menées sur le terrain a consisté à former explicitement les apprenants aux stratégies de communication. Sur la base d'une formation initiale et d'une formation continue proposée tout au long de l'année scolaire, des étapes méthodologiques ont permis aux élèves de prendre conscience de stratégies naturellement mises en place dans la communication, mais de manière sporadique. A partir de situations filmées en classe, les élèves ont pu découvrir des stratégies telles que la reprise du discours de l'autre, la reformulation, l'étayage, la demande ou la proposition d'aide, autant de procédés qu'ils connaissent intuitivement mais ne transfèrent pas nécessairement en L2. La découverte des ressources langagières utiles pour ce travail a également été organisée. Dans la continuité de la formation initiale qui a été organisée dans les classes, des actions régulières ont permis aux élèves de se focaliser sur des stratégies spécifiques. Une tâche d'échanges d'information avec préparation a été conçue et une étape d'observation et de « debriefing » entre pairs a été organisée. Les interactions entre certains élèves ont également pu être filmées et ont montré, que les stratégies de reprise du discours de l'autre favorisaient la cohésion du discours et

pouvait également limiter les problèmes d'intercompréhension. La phase de préparation à la tâche a également armé les partenaires pour reformuler ou expliquer leurs intentions de communication. Enfin la phase de retour sur expérience réalisée entre pairs a montré que les apprenants avaient parfaitement pris la mesure de certains procédés facilitant la communication.

Toutefois, les élèves peu avancés ont également fait part de leur difficulté à mobiliser les ressources nécessaires pour échanger. Cette limitation du répertoire langagier reste problématique chez certains élèves, y compris lors d'interactions réalisées en fin d'année. Des investigations plus poussées pourraient être menées en suivant quelques élèves pour évaluer la nature et l'origine de leurs difficultés. Ce type de recherche peut notamment se dérouler dans le cadre de la Clinique de l'Activité (Clot & Faïta, 2000) en menant des entretiens d'explicitation.

L'expérience du travail collaboratif en autonomie a eu comme premier avantage de donner aux apprenants l'occasion de s'exprimer dans la langue qu'ils apprennent. Les effectifs en classe ainsi que les dotations horaires pour les langues étrangères confèrent un temps d'exposition et de pratique limité à 3 heures par semaine. Avec le travail entre pairs, les élèves ont bénéficié de plus d'opportunités pour expérimenter la langue, confronter et actualiser leurs connaissances dans l'interaction. J'ai essayé de démontrer, au travers de l'analyse de plusieurs expérimentations que c'est par l'expérience communicative que les apprenants peuvent donner du sens aux formes langagières en leur attribuant des fonctions. Lors de la phase 2 de la recherche l'étude du discours de deux élèves-repère, en interaction avec des partenaires différents a permis de mettre en lumière les questions de variabilité liées aux individualités. Il a été possible d'observer des interactions avec des locuteurs compétents et d'autres moins compétents. Il s'avère que la qualité des échanges ne dépend pas exclusivement du niveau de maitrise langagier mais bien de l'orientation que les partenaires prennent dans l'interaction. L'analyse de séquences similaires, réitérées avec plusieurs participants a dévoilé, que la structure des échanges était largement dépendante de l'engagement des élèves. Ces observations permettent de suggérer que la maitrise des formes langagières n'est pas prépondérante pour garantir le succès de la communication alors que l'orientation prise par les apprenants l'est bien davantage.

La suite du protocole de recherche s'est basée sur l'étude longitudinale d'interactions menées par 48 élèves. Ce sont deux tâches de déficit d'information similaires qui leur ont été soumises en début et en fin d'année scolaire afin d'apprécier l'évolution de leur compétence.

L'analyse longitudinale de la production orale en interaction de 24 dyades a été l'occasion de rechercher les traces de l'évolution de la compétence d'interaction orale des apprenants. Compte-tenu de cette variabilité, l'observation de l'impact de la formation a été réalisée sur la base d'analyses qualitatives, qui sont le plus à même de rendre compte dans le détail d'éventuelles évolutions en termes de gestion de la communication. C'est le traitement opéré par les élèves dans les séquences de gestion de la production, de l'intercompréhension et de l'intersubjectivité qui a été analysé. Le discours-en-interaction de certaines dyades a été exploré plus en détail, au travers de plusieurs *microcosmes actionnels* (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler, & Pochon-Berger, 2009), en fonction du profil conversationnel qu'elles formaient. Les outils fournis par l'Analyse Conversationnelle ont permis de décrire finement les méthodes que les interlocuteurs mettaient en œuvre pour articuler leur discours et réaliser conjointement leurs actions. Ont notamment été étudiés les procédés mis en œuvre pour assurer la cohésion entre les interventions et assurer le succès de la communication.

L'usage des reprises (essentiellement lexicales) apparaît comme un mode opératoire, certes simple mais efficace pour garantir intercompréhension et intersubjectivité. A cela s'ajoute le recours à des régulateurs qui sont à la fois verbaux, vocaux ou gestuels. L'étude multimodale du discours des apprenants a mis en lumière la diversité des procédés déployés pour signifier son attention ou bien des difficultés au partenaire. Il a été démontré que ce sont les problèmes de production du discours qui sont le plus susceptibles de déclencher des séquences latérales destinées à rétablir la communication. Les stratégies de signalement des troubles se sont diversifiées au cours de l'année. Lors du post-test, les traces de la formation prodiguée par les enseignants ont pu être observées. C'est à la fois la structure des échanges et le positionnement des partenaires dans les interactions qui s'en trouvent marqués. La structure des séquences thématiques se complexifie chez tous les participants qui introduisent davantage de marqueurs de cohésion et s'emparent de certaines stratégies étudiées en classe. Les séquences latérales permettent aux élèves de gérer les problèmes de communication. En fin d'année, le développement de la compétence des apprenants se caractérise par des énoncés plus riches et plus complexes ainsi qu'une structure séquentielle et interactionnelle plus dense.

La dernière phase de la recherche a porté sur les questions d'évaluation de la compétence d'interaction orale. Cette partie de la recherche a été l'un des volets du projet ÉvaluÉ, commandé et financé partiellement par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) afin de tester un protocole d'évaluation. L'étude a porté sur la modalité qui serait la plus favorable, la plus fiable et la plus valide pour évaluer les élèves en

interaction orale. Deux format ont été envisagés : élève/élève et élève/professeur. Les supports et la grille d'évaluation ont été adaptés d'une première recherche menée par la DEPP. Je me suis également intéressée à la dimension pragmatique des échanges pour cette partie de la recherche. Les élèves ont réalisé deux tâches similaires, tout d'abord avec un pair puis avec un enseignant. Une fois encore les différences de performance sont apparues comme largement dépendantes de l'orientation prise par les participants dans la réalisation de la tâche. Les facteurs motivationnels et situationnels (dépendance au partenaire, stress) ont conditionné à la fois la structure de l'interaction et la qualité des échanges. Je me suis alors intéressée aux suggestions et aux questions ainsi qu'aux réactions qu'elles pouvaient susciter. Ces choix ont été guidés à la fois par ce qui était induit par la consigne et par les phénomènes qui sont apparus au cours des premières observations. L'étude des questions s'est avérée être particulièrement enrichissante et a mis en lumière les usages qui en étaient faits, notamment par les enseignants. Chez ces derniers, une nette tendance à sur-utiliser les questions a montré que les élèves avaient dans certains cas tendance à se placer en posture de novice et à adopter une attitude de répondant plus que d'acteur. Les interactions orales en modalité élève/professeur se sont avérées moins favorables aux élèves en raison d'une occupation trop large de l'espace verbal par les enseignants. Cependant, la conception de la tâche a certainement constitué un biais puisque le jeu de rôle conduisait trop souvent l'adulte à vouloir soutenir le discours de l'élève, et, en agissant de la sorte, à prendre un certain ascendant. Le phénomène des *questions toxiques* a notamment limité les développements topicaux et tout particulièrement la co-construction discursive. Les interactions entre pairs ont été globalement plus équilibrées, aussi notre préconisation a-t-été - si la DEPP devait évaluer l'interaction orale - de favoriser les dyades de pairs, éventuellement sous la tutelle d'un enseignant.

Le bilan de cette thèse me conduit à revenir sur la constitution du corpus et les analyses qu'il a été possible de mener. Paradoxalement, ce corpus est à la fois trop réduit et trop grand. Il est trop réduit car il est plus pertinent d'analyser le discours-en-interaction par dyades, les individus étant dépendants les uns des autres. Ainsi avec un échantillon de 48 élèves, il ne reste que 24 paires, qui une fois réparties par classe permettre de collecter des données qui ne sont pas statistiquement significatives (6 dyades par classe). A l'inverse, le corpus est trop large car analyser finement les données sur 12 heures de films (plus de 58.000 mots) exige des outils spécialisés et sans doute un cadre théorique différent. J'ai donc dû faire des choix, parfois difficiles : fallait-il choisir d'explorer un phénomène dans toutes ses

dimensions et sous tous les angles, avec comme conséquence d'abandonner d'autres phénomènes tout aussi intéressants ? Ou bien fallait-il se concentrer sur quelques élèves et ne pas profiter de toute la richesse du corpus, avec sa pluralité d'individus ? Ou bien fallait-il procéder à une exploration large qui ne permettait pas d'entrer dans le détail ni d'un phénomène en particulier, ni de quelques élèves désignés ? C'est vers cette dernière option que j'ai décidé de me tourner. Mon objectif était, dès l'origine, d'observer et de décrire les interactions orales sur un terrain et avec un public jusqu'ici peu étudié. J'ai envisagé cette recherche comme une exploration ethnographique et mon but a consisté à brosser un tableau général des interactions orales entre pairs, qui doit maintenant ouvrir la voie à des analyses plus ciblées et plus détaillées.

Les perspectives

Les alternatives sont multiples. J'ai mentionné la possibilité de rejoindre une équipe pluridisciplinaire pour me pencher sur des analyses multimodales plus poussées. Je souhaite également poursuivre l'étude de la gestion des problèmes de communication pour réfléchir plus avant au développement de nouvelles formations susceptibles de promouvoir les apprentissages dans l'interaction. L'ensemble des dispositifs dont il a été question dans cette thèse est mis en place dans mes cours à l'université où j'enseigne en secteur LANSAD. Les étudiants bénéficient de ces formations qui mettent l'interaction au cœur des apprentissages. En effet, si je me suis limitée à décrire cette activité langagière comme une démarche qui serait isolée du reste des activités de la classe, il n'en est rien en réalité. Bien au contraire, j'envisage l'interaction comme absolument centrale dans les activités d'apprentissage. Avec le travail collaboratif et une vision autonomisante de l'acte d'apprentissage, le travail en interaction est susceptible de donner tout son sens aux actions menées en cours de langue et par la même, aux apprentissages.

Ce travail de recherche a vocation à être partagé avec la communauté scientifique et enseignante. Dans cette perspective, une ultime phase a été engagée, pour tester la mise à disposition des ressources produites, auprès d'enseignants du secondaire. Le document de formation initiale (comprenant notamment des vidéos pour la classe), ainsi que les séquences pédagogiques conçues, ont été communiqués à six professeurs qui souhaitaient adopter une approche basée sur le développement des interactions dans la classe de langue. Une courte formation à distance leur a été proposée afin de les sensibiliser à la philosophie de mon approche pédagogique. En effet, ces enseignants se répartissant dans toute la France, nous n'avons donc pas l'occasion de nous rencontrer. Le choix de travailler à distance est délibéré

afin d'envisager, par la suite, un programme de formation en ligne. Je les ai, par ailleurs, sollicités pour qu'ils complètent un journal de bord, à chaque fois qu'ils mettaient en place des tâches d'interaction dans leurs classes. L'objectif est de pouvoir mettre en lumière les représentations qu'ils ont du travail en interaction orale. Les choix de mise en œuvre des diverses tâches proposées témoignent bien de leurs représentations. Les expérimentations menées au cours de cette recherche ont effectivement montré que certains paramètres sont des variables clé dans le processus pédagogique. L'organisation spatio-temporelle des activités d'entrainement, la conception des supports, les consignes, les étapes du scénario pédagogique et le découpage des tâches sont des conditions nécessaires pour venir soutenir les apprentissages. L'étude des journaux de bord (en cours) me permet d'évaluer les supports conçus pour la formation des enseignants et de prévoir les ajustements nécessaires. Alors que le projet est fondamentalement basé sur l'autonomisation des apprenants et le travail collaboratif en petits groupes, l'une des enseignantes s'avère ne faire pratiquer des interactions orales à ses élèves, que lors de représentations devant la classe entière. Or nous avons vu dans le chapitre 5, que cette modalité n'est pas du tout une condition favorable. J'ai effectivement cherché à montrer que pour qu'un entrainement soit susceptible de permettre aux adolescents de développer leurs compétences, le travail collaboratif en autonomie était plus prometteur. L'étude des journaux de bord peut donc permettre de prendre en compte les représentations des enseignants et ce qui les amènent à écarter certains dispositifs pédagogiques, pourtant indispensables à la cohérence du projet. L'objectif, à terme, est de créer un MOOC à destination de la communauté enseignante. J'envisage cette formation numérique selon une approche basée sur un travail collaboratif et l'interaction entre des pairs. L'intérêt du MOOC est qu'il permet le partage de supports multimédia, en plus d'une coopération entre les participants d'horizon différents. Les destinataires pourront être les enseignants du primaire, du secondaire et même du supérieur. En effet, l'apprentissage collaboratif, d'une langue ou bien d'autres sujets en langue étrangère, étant une activité sociale, il me semble logique que la formation s'adresse à une communauté d'apprenants.

Pour conclure, les perspectives sont riches de promesses et c'est au sein d'une équipe qui interagit que je souhaite poursuivre ma route et continuer d'apprendre et de chercher.

BIBLIOGRAPHIE

Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. New York: Cambridge University Press.

Alexander, P. ., & Murphy, P. . (1999). Learner profiles: Valuing individual differences within classroom communities. In *Learning and individual differences: Process, trait, and content determinants* (P. L. Ackerman, P. C. Kyllonen & R. D. Roberts (Eds.), p. 413‑431). Washington D.C.: American Psychological Association.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ALTE. (2011). The Manual for Language test Development and Examining. Council of Europe.

Arbor, A. (1947). *Phonemics, a Technic for Reducing Languages to Writing*. University Michigan Press.

Arditty, J., & Vasseur, M.-T. (1999). Interaction et langue étrangère : Présentation. *Langages*, *33*(134), 3‑19.

Arditty, J., & Vasseur, M.-T. (2005). Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation. *AILE*, *22*, 3‑16.

Asher, J. (1997). *Learning another language through actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions, Inc. 6e édition 2000.

Atkinson, D. (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. Abingdon: Routledge.

Auer, P. (1993). Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. *Lili*, *90/91*, 104‑138.

Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.

Babüroglu, O. N., & Ravn, I. (2002). Normative action research. *EBSCO Publishing*, 19‑35.

Bachman, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Dunod.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bailly, D. (1997). *Didactique de l'anglais (1) - Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris: Nathan.

Bailly, D. (2014). Préface. In *Notions-clés pour la didactique de l'anglais* (Claire Tardieu). Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Bakhtine, M. (1984). Les Genres du Discours. In *Esthétique de la Création Verbale* (p. 265‑287). Gallimard.

Bakhtine, M. (1997). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Lausanne: L'Age dhomme.

Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In *Control of human behaviour, mental processses and consciousness* (W.J. Perrig & A Grob (Eds), p. 17‑33). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bange, P. (1987). A propos de la structure de l'interaction (Conein B., de Formel M., Quéré L. (éds), p. 51‑68).

Bange, P. (1992a). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses

formes institutionnelles. *AILE*, *1*, 53‑85.

Bange, P. (1992b). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Hatier / Didier.

Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 189‑202.

Bange, P. (2005). L'apprentissage d'une langue étrangère. *L'Harmattan, « sémantiques »*.

Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Penguin Books.

Baudé, O. (2006). *Corpus oraux - Guide des bonnes pratiques* (CNRS Editions, Presses Universitaires Orléans).

Beach, W. A., & Metzger, T. (1997). Claiming Insufficient Knowledge. *Human Communication Research*, *23*(4), 562‑588.

Béal, C. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais*. Peter Lang.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

Berger, E. (2008). La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, (48), 43‑61.

Bergmann, J. R. (1985). Flüchigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit : Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In *Entzauberte Wissenschaft (Sonderband 3 der Sozialen Welt)* (W. Bonss, H. Hartmann (Eds)). Göttingen: Otto Schwarz.

Beuzon, S., Boucé, S., Garcia, E., Keskpaik, S., & Marchois, C. (2013). *L'évolution des compétences en anglais des élèves en fin de collège* (Les dossiers). Paris: DEPP.

Biber, D., Gray, B., & Staples, S. (2016). Predicting Patterns of Grammatical Complexity Accross Language Exame Task Types and Proficiency Levels. *Applied Linguistics*, *37*(5), 639‑668.

Biber, D., Johansson, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Pearson Education.

Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? *Les Carnets du Cediscor*.

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éd.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures.* Editions des archives contemporaines.

Blum-Kulka, S., & Snow, C. E. (2009). Introduction: The potential of peer talk. *Discourse Studies*, *6*, 291‑306.

Bock, J. K. (1986). Syntactic persistence in language production. *Cognitive Psychology*, *18*, 355‑387.

Bordalo, I., & Ginestet, J. P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*. Paris: Hachette.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et Pouvoir symbolique*. Seuil. Consulté à l'adresse http://www.seuil.com/ouvrage/langage-et-pouvoir-symbolique-pierre-bourdieu/9782020509220

Bourdou, F. (Éd.). (2009). Guide d'utilisation CLAN pour Leonard, Projet Leonard.

Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In *The second language curriculum* (Robert K. Johnson (ed), p. 187‑206). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Brna, P. (1998). Models of Collaboration. In *Proceedings of the Workshop on Informatics in Education*. Belo Horizone, Brésil. Consulté à l'adresse http://homepages.inf.ed.ac.uk/pbrna/papers/bcs98paper/bcs98.html

Bronckart, J. P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In *L'énigme de la compétence en éducation* (Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (Eds)). Université de Genève.

Bronckart, J. P., & et al. (Éd.). (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, *103*.

Brooks, L. (2009). Interacting in pairs in a test of oral proficiency: Co-constructing a better performance. *Language Testing*, *26*, 341‑366.

Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). *An Examination of Rater Orientations and Test-taker Performance on English-for-Academic- Purposes Speaking Tasks*. Education Testing Service.

Brown, G. T. . (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York, NY: Nova Science Publishers.

Brown, H. D. (2003). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson.

Brown, J. D. (1996). *Testing in Language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. In *Questions and Politeness Strategies in Social Interaction* (E. Goody (éd.), p. 56‑289). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Allen & Unwin.

Bruner, J. (1960). *The process of Education*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1983). *Child Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.

Bruner, J. (1985). The Role of Interaction Formats in Language acquisition. In *Language and Social Situations* (Forgas J.P. (ed.), p. 31‑46). New York: Springer-Verlag.

Burns, A. (1995). *Collaborative Action research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*, 1‑47.

Cappellini, M. (2014). *Modélisation systématique des étayages dans un environnement télétandem pour le français et le chinoi langues étrangères*. Université Lille 3, Lille.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrel, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, *6*(2), 5‑35.

Chabannal, D. (2013). Etude variationniste entre langue de l'´ecole et langue vernaculaire chez

l'enfant francophone de 8 ans. In *La construction identitaire `a l'´ecole : perspectives linguistiques et plurielles* (p. 371‑380). L'Harmattan.

Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambride, Mass.: MIT, mimeo.

Cicurel, F. (1985). *Paroles sur paroles*. Paris: CLE International.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (16), 145‑164.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues - Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.

Clark, H. (2016). Coordinating with each other in a material world. *Discourse Studies*. https://doi.org/10.1177/1461445605054404

Clark, H. H. (2006). Pauses and hesitations: Psycholinguistic approach. In *Encyclopedia of Language and Linguisitics (2nd ed.)* (K. Brown (Ed.), p. 244‑248). Oxford: Elsevier.

Clark, H. H., & Fox Tree, J. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, *84*(1), 73‑111.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, *4*, 7‑42.

Cohen, A. D. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, *2‑3*, 275‑301.

Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. In *Learners and Language Learning* (W.A. Reyandya & G.M. Jacobs, p. 1‑25). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.

Cole, M. (1995). Cultural-historical psychology: a meso-genetic approach. In *Sociocultural psychology. Theory and practice of doing and knowing* (L.M.W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds)). Cambridge: Cambridge University Press.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Conseil de l'Europe.

Corder, S. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics*, *5*, 160‑170.

Cosnier, J. (1989). Les tours et le copilotage dans les interactions conversationnelles. In *Le parler frais d'Erving Goffman* (Castel R., Cosnier J. Joseph I., p. 233‑244). Paris: Edition de minuit.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, *21*, 129‑138.

Coste, D., & Cavalli, M. (2015). Education, mobilité, altérité Les fonctions de médiation de l'école. Conseil de l'Europe.

Coughlan, P., & Duff, P. (1994). Same task, different activities: Analysis of a second language acquisition task from an activity theory perspective. In *Vygostkian Approaches to Second Language Research* (Lantolf J.P. and G. Appel (eds)). Norwood, NJ: Ablex Press.

Coulon, A. (1986). Qu'est-ce que l'ethnométhodologie ? *Quel corps ?*, *32‑33*, 10‑37.

Cronbach, L. J. ., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Pyschological Bulletin*, *52*(4), 281‑302.

Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, *11*, 367‑383.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions amons three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, *58*, 9‑19.

Darwin, C. (1877). A Biographical Sketch of an Infant. *Mind*, *2*, 285‑294.

Davis, L. (2009). The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment. *Language Testing*, *3*(26), 367‑396.

De Pietro, J. F., Matthey, M., & Py, B. (1994). Acquisition et contrat didactique: Les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *L'acquisition d'une langue seconde* (Vol. 59, p. 127‑158). Bulletin suisse de linguistique appliquée.

De Pietro, J.-F. (1988). Conversation exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles. In *Echanges sur la conversation* (J. Cosnier, N. Gelas et C. Kerbrat-Orecchioni, p. 251‑268). Paris: CNRS.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Debras, C. (2013). *L'expression multimodale du positionnement interactionnel*. Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris.

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J. P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâche et TIC. *ALSIC*, *8*, 45‑64.

Deyrich, M. C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*. Paris: Ellipses.

Dicamilla, F. J., & Anton, M. (2004). Private speech: A study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *Internationl Journal of Applied Linguistics*, *14*(1), 36‑69.

Dittmar, N. (1984). Semantic features of pidginised learners of German. In *Second languages: A cross linguistic perspective* (Andersen, R., p. 243‑270). Rowley, MA: Newbury House.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter Editions.

Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, *29*(1), 55‑85. https://doi.org/10.2307/3587805

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Erlbaum.

Dörnyei, Z. (2013). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, &

M. A. Snow, *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed., p. 518‑531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z., & Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language Learning*, *47*, 173‑210.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In *The Handbook of Seccond Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Drew, P. (2013). Turn Design. In *The Handbook of Conversation Analysis* (Jack Sidnell and Tanya Stivers (Eds), p. 131‑149). Wiley-Blackwell.

Drew, P., & Heritage, J. (Éd.). (1992). *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ducasse, A., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing*, *26*(3), 423–443.

Ducasse, A. M. (2009). Raters as scale makers for an L2 Spanish speaking test: Using paired test discourse to develop a rating scale for communi- cative interaction. In *Tasks and Criteria in Performance Assessment: Proceedings of the 28th Annual Language Testing Research Colloquium* (A. Brown and K. Hill (eds), p. 1‑22). Peter Lang.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*(10), 1040‑1048.

Edwards, J. . (2001). The Transcription of Discourse. In *The Handbook of Discourse Analysis* (Deborah Schiffrin, Deborah Tannen and Heidi E. Hamilton, p. 321‑348). Malden, MA: Blackwell.

Együd, G., & Glover, P. (2001). Oral testing in pairs – a secondary school perspective. *ELT Journal*, *55*, 70‑76.

Ehrman, M. E., & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. London: Sage Publications.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, *14*, 1‑23.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.

Enfield, N. J., Stivers, T., & Levinson, S. C. (2010). Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction. *Journal of Pragmatics*, (42), 2615‑2619.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental*

research. Helsinki: Orienta-Konsutit.
Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
Estaire, S., & Zanón, J. (1994). *Planning Classwork: A Task based Approach*. Oxford: Heinemann.
Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, *34*, 1225‑1243.
Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction : le désaccord comme microcosme actionnel. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *89*, 121‑142.
Fillietaz, L. (2004). Présentation: Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de linguistique française*, *26*, 9‑23.
Fillietaz, L., & Bronckart, J. P. (Éd.). (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters.
Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse communication and some fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, *81*, 285‑300.
Foerster, C. (1990). Et le non-verbal ? In *Variations et rituels en classe de langue* (Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.C. et Foerster, C., p. 72‑93). Paris: Hatier / Didier, crédif.
Foster, P., & Skehan, P. (1996). The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance. *Studies in Second Language Acquisition*, *18*(3), 299‑323.
Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons. *Applied Linguistics*, *21/3*, 354‑375.
Franck, D. (1985). Das Gespräch in Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beitäge zum Romanistentag 1983* (E. Gülich, T.Kotschi (Eds)). Tübingen.
François, F. (1990). *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
Galaczi, E. D. (2004). *Peer-peer Interaction in a Paired Speaking Test: The Case fo the First Certificate in English* (Unpublished doctoral thesis). Columbia University.
Galaczi, E. D. (2008). Peer-peer interaction in a speaking test: the case of the First Certificate in English examination. *Language Assessment Quarterly*, *5*, 89‑119.
Galaczi, E. D. (2013). Interactional Competence across Proficiency Levels: How do Learners Manage Interaction in Paired Speaking Tests? *Applied Linguistics*, *35*(5), 553‑574. https://doi.org/10.1093/applin/amt017
Gan, Z. (2010). Interaction in group oral assessment: a case study of higher- and lower-scoring

students. *Language Testing*, *27*, 585‑602.

Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris: Hachette Education.

Gardner, R. (1985). *Social Pyschology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. (1996). Motivation and second language acquisition: perspectives. *CAAL*, *18*, 19‑42.

Gardner, R. (2007). « Broken starts »: bricolage in turn starts in second language talk. In *Language learning and teaching as social inter-action* (Z. Hua, P. Seedhouse, L.R. Wei & V. Cook (eds), p. 58‑71). New York: Palgrave MacMillan.

Gardner, R., & Wagner, J. (2004a). Second Language Conversations. *Languages in Contrast*, *5*(2), 296‑301.

Gardner, R., & Wagner, J. (2004b). *Second Langue Conversations*. London: Continuum.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Gass, S. (1988). Integrating Research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, *9*, 198‑217.

Gass, S. (2004). Conversation Analysis and Input-Interaction. *The Modern Language Journal*, *88*, 597‑602.

Gass, S., & Mackey, A. (2006). Input, interaction, and output: an overview. *AILA Review*, *19*, 3‑17.

Gass, S., Svetics, I., & Lemelin, S. (2003). Differential effects of attention. *Language Learning*, *53*, 495‑543.

Gass, S., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, *16*, 283‑302.

Giacomi, A., & Vion, R. (1987). Opétations métadiscursives et conduite du récit. *Encrages*, *Paroles en construction*(18/19), 169‑180.

Givón, T. (1979). From discourse to syntax: grammar as a processiong strategy. In *Syntax and semantics* (Givón T.). New York: Academic Press.

Glaser, B. (2001). *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine de Gruyter.

Goffman, E. (1955). On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations*, *18*(3), 213‑231.

Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris: Minuit.

Goffman, E. (1973). *Le sens commun* (Editions de Minuit). Les Editions de Minuit.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Haper Row.

Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think*. Cambridge: Harvard

University Press.
Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. London: Academic Press.
Goody, E. (1987). *Questions and politeness: Strategies in Social Interaction*. Cambridge University Press.
Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, *30*, 57‑72.
Guichon, N. (2006). *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys.
Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
Guichon, N., & Nicolaev, V. (2009). Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. Présenté à EPAL 2009 (Echanger pour apprendre en ligne : conception, instrumentation, interactions, multimodalité), Université Stendhal - Grenoble.
Gülich, E. (1986). « Soûl c »est pas un mot très français', Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursif dans un corpus de conversations en « situation de contact ». *Cahiers de Linguistique Française*, *7*, 231‑258.
Gullberg, M. (1998). *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners if French and Swedish*. Lund: Lund University Press.
Gullberg, M. (2006a). Handling Discourse: Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2. *Language Learning*, *56*(1), 155‑196. https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00344.x
Gullberg, M. (2006). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon), *44(2)*, 103‑124.
Gullberg, M. (2006b). Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon). *International Review of Applied Linguistics*, *44*(2), 103‑124.
Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation*. Paris: Minuit.
Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another langage. *Applied Linguistics*, *14*, 145‑167.
Hall, J. K., & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In *L2 Interactional Competence and Development* (p. 1‑18). Multilingual Matters.
Halliday, M. A. ., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Pearson Education.
Hayano, K. (2013). Question Design in Conversation. In *The Handbook of conversation analysis* (p. 394‑414). Blackwell Publishing Ltd.
He, A. W. (2004). CA for SLA. *The Modern Language Journal*, *88*, 568‑582.
Hellermann, J. (2007). The Development of Practices for Action in Classroom Dyadic Interaction: Focus on Task Openings. *Modern Language Journal*, *91*(1), 83‑96. https://doi.org/10.1111/j.1540-

4781.2007.00503.x

Hellermann, J. (2009). Looking for Evidence of Language Learning in Practices for Repair: A Case Study of Self-Initiated Self-Repair by an Adult Learner of English. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *53*(2), 113‑132. https://doi.org/10.1080/00313830902757550

Hellermann, J. (2011). Members's Methods, Members' Competencies: Looking for Evidence of Language Learning in Longitudinal Investigations of Other-Initiated repair. In *Interaction Competence and Development*. Multilingual Matters.

Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*, *1*, 25‑45.

Heritage, J. (2002). Designing questions and setting agendas in the news interview. In *Studies in language and social interaction* (Philip Glenn, Curtis Lebaron and Jenny Mandelbaum (eds), p. 57‑90). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Heritage, J. (2003). Presenting Emanuel Schegloff. In *Discussing Conversation Analysis: Emanuel Schegloff* (p. 1‑10). Amsterdam: Benjamins.

Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. In *Handbook of Language and Social Interaction* (K. Fitch and R.E. Sanders (eds), p. 103‑137). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Heritage, J. (2008). Constructing and Navigating Epistemic Landscapes. *The Journal of Studies in Contemporary Sociological Theory*, *2*, 14‑25.

Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*.

Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. In *The Handbook of Conversation Analysis* (p. 371‑394). Blackwell Publishing Ltd.

Heritage, J., & Roth, A. (1995). Grammar and Institution: Questions and Questionning in the Braodcast New Interview. *Research on Language & Social Interaction*, *28*(1), 1‑60.

Hildén, R., & Härmälä, M. (2017). *National evaluation of learning outcomes in second national language Swedish (long syllabus) and foreign languages in 2013*. Présenté à Réunion Groupe de Travail CEDRE anglais-DEPP, Paris.

Hilton, H. (2005). Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, Paris, FRANCE*, *99*(3), 12‑21.

Hilton, H. (2008). Connaissances, procédures et production orale en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (27), 63‑89.

Hilton, H., & et al. (2008). Corpurs PAROLE: Architecture du corpus & conventions de transcriptions.

Hobbs, J. R. (2012). Structures and questions in decision-making dialogues. In *Questions: Formal, Functional and Interactional Perspectives* (Jan P. de Ruiter, p. 33‑57). Cambridge University Press.

Hockett, C. (1960). The Features of Human Language. In *The Origin of Speech*.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Holec, H. (1991). Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage. *Education permanente*, *107*, 59‑66.

Houchot, A., & Robine, F. (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis* (Inspection générale de l'éducation nationale No. 48). Ministère de l'éducation nationale.

Huddleston, R. (1994). The contrast between interrogatives and questions. *Journal of Linguistics*, *30*, 411‑439.

Hupet, M. (1996). Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives (Sous la direction de Geneviève de Weck, p. 61‑88). Ed. Delachaux et Niestlé.

Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2013). Conversation analysis: Principles, practices, and applications. Cambridge: Polity Press. *Open Journal of Modern Linguisitcs*, *3*(3).

Hymes, D. (1964). Formal discussion of a conference paper. In *The Acquisition of Language* (U. Bellugi and R. Brown (eds)). Malden, MA: Blackwell.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (J.J. Gumperz and D. Hymes (eds), p. 35‑71). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Hymes, D. (1974). Sociolinguistics and ethnography of speaking. In *Langue, Culture, and Society* (B. Blount (ed)). Cambride, Mass.: Withrop Publishers.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.

Ishida, M. (2009). Development of interactional competence: changes in the use of « ne » in L2 Japanese during study abroad. In *Talk-in-Interaction: Multilingual perspectives* (H. Nguyen & G. Kasper (eds), p. 351‑387). Honolulu: National Foreign Language Resource Centre, University of Hawai'i.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale (1 et 2)*. Paris: Edition de minuit.

Jeanneret, T. (1999). *La co-énonciation en français*. Berne: Peter Lang.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. In *Studies in social interaction* (D.N. Sudnow). New York: Free Press.

Johnson, M. (2000). Interaction in oral proficiency interview: Problems fo validity. *Pragmatics*, *10*, 215‑231.

Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: inside the skull or in public view? *International Review of Applied Linguistics*, *47*, 11‑36.

Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990a). *Les interactions verbales (Tome I)*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990b). *Les interactions verbales (tome II)*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral. *Langages*, *1/2004*(153), 41‑51.

Kitzinger, C. (2013). Repair. In *The Handbook of Conversation Analysis* (Jack Sidnell and Tanya Stivers, p. 229‑256). Blackwell Publishing Ltd.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge books.

Koshik, I. (2002). A conversation analytic study of yes/no questions which convey reversed polarity assertions. *Journal of Pragmatics*, *34*(12), 1851‑1877.

Koshik, I. (2005). *Beyond Rethorical Questions. Assertive questions in everyday interaction* (Vol. 16). John Benjamins Publishing Company.

Krafft, U., & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin du CILA*, *57*, 137‑157.

Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence on JSTOR. *The Modern Language Journal*, *70*(4), 366‑372.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. Harlow: Longman.

Krasmch, C. (2000). Social discursive constructions of self in L2 learning. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (p. 133‑153). Oxford University Press.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1973). Some principles of linguistic methodology. *Language in society*, *1*, 97‑120.

Labov, W., & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discours: Psychotherapy an conversation*. Bollmington, IN: Indiana Unversity Press.

Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.

Lantolf, J., & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. In *Vygotskian approaches to Second Language Research* (p. 221). Norwood.

Lantolf, J. P., & Genung, P. B. (2000). L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité : une étude de cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (12), 99‑122.

Lazaraton, A. (2006). Process and outcome in paired oral assessment. *ELT Journal*, *60*(3), 287‑289. https://doi.org/10.1093/elt/ccl009

Lazaraton, A., & Davis, L. (2008). A Microanalytic Perspective on Discourse Proficiency, and identity in Paired Oral Assessment. *Language Assessment Quarterly*, *5*(4), 313‑335.

Leontiev, A. A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon Press.

Leontiev, A. N. (1979). The Problem of Activity in Psychology. In *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (J.V. Wertsch (Ed.), p. 37‑71). New York: Sharpe.

Levinson, S. (2013). Action Formation and Ascription. In *The Handbook of Conversation Analysis* (Jack Sidnell and Tanya Stivers). Blackwell Publishing Ltd.

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. C. (2012). Interrogative intimations: on a possible social economics of interrogatives. In *Questions: Formal, Functional ans Interactional Perspectives* (Jan P. de Ruiter, p. 11‑32). Cambridge University Press.

Lickley, R. J. (2015). Fluency and disfluency. In *The Handbook of Speech Production* (M. Redford (Ed.), p. 445‑469). Wiley-Blackwell.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 7‑29.

Little, D., & Perclová, R. (2001). *Guide à l'usage des enseignants et formateurs d'enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Livet, P. (1994). *La Communauté virtuelle : Action et communication*. Combas: Editions de l'éclat.

Long, M. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In *Native language and foreign language acquisition* (Winnitz, H., p. 259‑78). Annals of the New-York Academy of Sciences 379.

Long, M. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, *5*, 177‑93.

Long, M. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negociation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, *4*, 126‑141.

Long, M. (1983c). Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In *Pacific Perspectives on Language and Teaching* (M. Clarke and J. Handscombe (Eds), Vol. 82). Washington D.C.: TESOL.

Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In *Input in second language acquisition* (Gass, S.M. and Madden, C.G). Rowley, MA: Newbury House.

Luria, A. (1976). *Cognitive Development : Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press.

Mabilon-Bonfils, B. (2009). Que disent les adolescents quand ils parlent ...? « Jeudid Aguoila ». *Adolescence*, *70*(4), 959‑970.

Macaire, D. (2011). Recherche-Action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. In *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales - Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action* (Muriel Molinié, p. 15‑24). Cergy-Pontoise: CRTF.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in second and foreign language classrooms*. London:

Continuum.
Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis. In *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (Alison Mackey). Oxford University Press.
Maclay, H., & Osgood, C. E. (1959). Hesitation phenomena in spontaneous English. *Word*, *15*(1), 19‑44.
MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Maingueneau, D. (1996). *Les termes clé de l'analyse du discours*. Seuil.
Manesse, D., & al. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères*, *20*.
Manoïlov, P., & Tardieu, C. (2016). Assessment of Spoken Interactions in Two Conditions: Teacher-to-Sudent versus Student-to-Student. In *Studies in Language Testing* (Vol. 44, p. 490‑510). Paris: Cambridge University Press.
Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, *19*(3), 277‑300.
May, L. A. (2011). Interactional competence in a paired speaking test : features salient to raters. *Language Assessment Quarterly*, *8*(2), 127‑145.
McCafferty, S. G. (1994). The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency (J. Lantolf and G. Appel (eds), p. 117‑34).
McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures reveal bout Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.
Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
Merlo, S., & Mansur, L. (2004). Descriptive discourse: topic familiarity and disfluencies. *Journal of communication disorders*, *37*(6), 489‑503.
Mittner, M. (1984). Stratégies discursives, variabilité et situations de communication. In *Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants* (G. et M. Mittner (Eds), p. 83‑112). Tilburg: Tilburg University.
Mondada, L. (2000a). Apports de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle à la description de l'acquisition dans l'interaction. In *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde et langue étrangère)* (Larruy, M. (éd.)). Université de Poitiers: Les cahiers FOREL.
Mondada, L. (2000b). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (42), 131‑146. https://doi.org/10.4000/linx.902
Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : Le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de Linguistique Française*, *26*, 269‑292.

Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, *84*, 83‑119.

Mondada, L. (2013). The Conversation Analytic Approach to Data Collection (Jack Sidnell and Tanya Stivers). Blackwell Publishing Ltd.

Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *12*.

Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2006). Compétences et pratiques sociales: discussions critiques. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, *84*, 1‑8.

Morgenstern, A. (2008). Discours repris, discours emprunté, discours habité chez l'enfant entre 1 et 3 ans. *Revista do Gel*, *4*(2), 171‑188.

Morgenstern, A., & Parisse, C. (Sous presse). *Le langage de l'enfant: de l'éclosion à l'explosion*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Morgenstern, A., & Parisse, C. (2007). Codage et interprétation du langage spontané d'enfants de 1 à 3 ans. *Corpus*, *6*, 55‑78.

Morgenstern, A., & Parisse, C. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. In *Acquisition du langage et interaction* (Edy Veneziano, Anne Salazar Orvig, Josie Bernico, p. 201‑222). L'Harmattan.

Morgenstern, A., & Préneron, C. (2004). La justification dans la négociation parents/enfants : un exemple de médiation discursive. In *La médiation* (R. Delamotte-Legrand (Ed.), p. 329‑339). Presses universitaires de Rouen.

Mori, J. (2002). Task Design, Plan, and Development of Talk-in-Interaction: An Analysis of a Small Group Activity in a Japanese Language Classroom. *Applied Linguistics*, *23*(3), 323‑347. https://doi.org/10.1093/applin/23.3.323

Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, *89*(i), 76‑91.

Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learner's oral communicatin: A classroom sttudy using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, *94*, *i*, 116‑136.

Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre. *Cahiers de l'APLIUT*, *XXI*(2), 40‑52.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC - Pour une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P., & Walski, J. (2004). Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions. *Cahiers de l'APLIUT*, *XXIII*(1), 27‑44.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New

York: Cambridge University Press.

Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orienta- tions and perceptions of their teachers' communication style. In *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (Z. Dörnyei, p. 97‑136). Oxford: Blackwell.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and in- tegrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian modern language review*, *57*, 424‑444.

Norris, J., & Ortega, L. (2003). Defining and Measuring SLA. In *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 716‑761). Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch21

Norris, J., & Ortega, L. (2006). *Synthesizing Research on Language Learning an Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Norton, J. (2005). The paired format in the Cambridge Speaking Test. *ELT Journal*, *59*, 287‑297.

Nunan. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, *33*(134), 35‑50. https://doi.org/10.3406/lgge.1999.2191

Ochs, E. (1979). Transcriptions as Theory (E. Ochs, and Schieffelin, B. (Ed.)). New York, NY: Academic Press.

Ochs, E. (1993). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. *Research on Language & Social Interaction*, *26*(3), 287‑306.

O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Sullivan, B. (2002). Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance",. *Language Testing*, *19*(3), 277‑295.

Oursel, E. (2013). *Des interactions de service entre francophones natifs et non natifs, analyse de la gestion de l'intercompréhension et perspectives didactiques*. Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris.

Ouvrier-Bonnaz, R. (2006, décembre). *Comprendre le travail, c'est compliqué*. Cahors.

Parks, S. (2003). Same Task, Different Activities: Issues of Investment, Identity, and Use of Strategy. *TESL Canada Journal*, *17*(2), 64–88.

Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (84), 9‑45.

Pekarek Doehler, S. (2013). Socio-interactional approaches to SLA. A state fo the art and some future perspectives. *Language, Interaction and Acquisition*, *4*(2), 134‑169.

Pekarek Doehler, S. (2016). More than an epistemic hedge: French « je sais pas » « I don »t know' as a resource for the sequential organization of turns and actions. *Journal of Pragmatics*, *106*, 148‑162.

Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2011). Developing « Methods » for interaction: A Cross-Sectional

Study of Disagreement Sequences in Frenc L2. In *L2 Interactional Competence and Development* (p. 286). Multilingual Matters.

Pekarek Doehler, S., De Pietro, J.-F., Fasel Lauzon, V., & Pochon-Berger, E. (2008). *L'organisation du discours dans l'interaction en langue première et seconde : acquisition, enseignement, évaluation* (Rapport final Projet CODI). Université de Neuchâtel & IRDP.

Pekarek, S. (1999). Social mediation and the acquisition of second language interactional competencies. Présenté à EARLI (European Conference for Research on Learning and Instruction), Goteborg, Sweden.

Peñate Cabrera, M. (2014). Choosing a speaking test in English as a foreing language for the university entrance exam. *Didáctica. Lengua y Leteraratura*, *26*, 377‑400.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris: ESF.

Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève: Peter Lang.

Philip, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*. Routledge.

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage, *Structures of social action* (Cambridge University Press, p. 57‑101).

Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. In *Handbook of Conversation Analysis* (Jack Sidnell and Tanya Stivers (eds), p. 210‑228). Boston: Wiley-Blackwell.

Pooley, T. (1996). *Chtimi: The urban vernaculars of northern France*. Clevedon: Multilingual Matters.

Porquier, R. (1986). Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Etudes de Linguistique Appliquée*, *63*.

Porquier, R., & Py, B. (2013). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Didier.

Rabatel, A. (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Presses universitaires de Franche-Comté.

Raby, F. (2008). Comprendre la motivation en LV2 : quelques repères venus d'ici et d'ailleurs. *Les Langues Modernes*, *3*.

Rampton, B. (1997). A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies. In *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London: Longman.

Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui*. Editions du Seuil.

Rédéquat, F. (1971). *Les exercices structuraux*. Hachette/Larousse.

Rege Colet, N., & Lanarès, J. (2013). Comment soutenir la motivation des étudiants ? In *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (Berthiaume, Denis et Rege Colet, Nicole (Ed.)). Peter Lang.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité - Veille et analyses - ENS de Lyon*, (82).

Richard, E. (2015). A propos de répétition : entre continuité et rupture. *SEMEN [En ligne]*, *38*.

Richards, J. (Éd.). (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language learning*. London: Longman.

Ricoeur, P. (1977). Le discours de l'action. In *La sémantique de l'action*. Paris: CNRS.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit, t1*. Paris: Seuil.

Rine, E. F., & Hall, J. K. (2011). Becoming the teacher: Changing participant frameworks in international teaching assistant discourse. In *L2 Interactional Competence and Development* (J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (eds.)). Clevedon: Multilingual Matters.

Robinson, J. D. (2006). Managing trouble responsibility and relationships during conversational repair. *Communication Monographs*, *73*(2), 137‑161.

Ross, S., & Berwick, R. (1992). The Discourse of accomodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, *14*, 159‑176.

Ruben, D.-H. (1990). Singular Explanation and the Social Sciences. *Midwest Studies In Philosophy*, *15*(1), 130‑149. https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1990.tb00210.x

Sacks, H. (1987). On the Preferences for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. In *Talk and Social Organisation* (Graham Button, John R.E. Lee, eds, p. 54‑69). Clevedon: Multilingual Matters.

Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation, Volume I, II*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444328301

Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, (50), 696‑735.

Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, *140*, 68‑91.

Sandlund, E., & Sundqvist, P. (2011). Managing Task-Related Trouble in L2 Oral Proficiency Tests: Contrasting Interaction Data and Rater Assessment. *Novitas-ROYAL (Research on Youth Language)*, (5 (1)), 91‑120.

Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Paris: Gallimard.

Saville, N., & Hargreaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal*, *53*, 42‑51.

Sawyer, M. (1992). The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final particle ne (G. Kasper (Ed.), p. 83‑125). Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.

Schegloff, E. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthrophologist*, *70*(6), 1075‑1095.

Schegloff, E. (1972). Notes on a conversational practice: Formulating place. In *Studies in social interaction* (David Sudnow, , p. 75‑119).

Schegloff, E. (1987). Some sources of Misunderstanding in Talk-in-Interaction. *Linguistics*, *25*, 201‑218.

Schegloff, E. (1992). Repair after next turn - The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, *97*(5), 1295‑1345.

Schegloff, E. (1996a). Confirming Allusions: Towards an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, *102*(1), 161‑216.

Schegloff, E. (1996b). Turn-organization: One intersection of grammar and interaction (Ochs et al., p. 52‑133).

Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, *53*(2), 361‑382.

Schegloff, E., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, *8*(3), 289‑327.

Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In *Sociolinguistics and second language acquisition* (N. Wolfson & E. Judd (Eds.),). Rowley, MA: Newbury House.

Schmidt, R. (2001). Attention. In *Cognition and second language instruction* (P. Robinson (Ed.), p. 3‑32). Cambridge: Cambridge University Press.

Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Searle, J. . (1972). *Les actes de langage*. Paris: Hermann.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, *10*, 219‑231.

Selting, M. (2000). The construction of units in conversational talk. *Language in society*, *29*, 477‑517.

Shank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding*. NJ: L. Erlbaum and associates.

Sinclair, J. M., & Coulthard, R. . (1975). *Towards discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Sinclair, J. M., & Coulthard, R. . (1992). Towards an analysis of discourse. In *Advances in spoken discourse analysis* (Coulthard, M.). London: Routledge.

Sperber, D., & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Edition de minuit.

Sprague, J. (2005). *Feminist Methodologies for critical researchers. Bridging differences* (Altamira Press, Gender Lens).

Stalker, J. C. (1989). Communicative competence, pragmatic functions, and accommodation. *Applied Linguistics*, *10*(2), 182‑193.

Stivers, T. (2010). An overview of the question-response system in American English conversation,

(42), 2772‑2781.

Stivers, T. (2013). Sequence Organization. In *The Handbook of Conversation Analysis* (Jack Sidnell and Tanya Stivers, p. 191‑209). Wiley-Blackwell.

Stivers, T. (2015). Coding Social Interaction: A Heretical Approach in Conversation Analysis? *Research on Language & Social Interaction*, *48*(1), 1‑19.

Stivers, T., & Enfield, N. J. (2010). A coding scheme for question-response sequences in conversation. *Journal of Pramatics*.

Stivers, T., & Robinson, J. D. (2006). A Preference for Progressivity in Interaction on JSTOR. *Language in society*, *35*(3), 367‑392.

Stivers, T., & Rossano, F. (2010). Mobilzing Response. *Research on Language & Social Interaction*, *43*(1), 3‑31.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and Situated Actions : The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sundqvist, P. (2009). *Extramural English Matters* (PhD Dissertation). Karlstad University Studies, Karlstad, Sweden.

Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development (S. Gass and C. Madden (eds), p. 235‑52).

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In *For H.G. Wiiddowson: Principles ans Practice in the Study of Language* (G. Cook and B. Seidhofer (eds)). Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (James P. Lantolf, p. 97‑114). Oxford University Press.

Taine, H. (1876). L'acquisition du langage chez les enfants dans l'espèce humaine. *Revue Philosphique de la France et de l'Etranger*, *1*, 357‑395.

Tannen, D. (1981). The machine-gun question: an example of conversational style. *Journal of Pramatics*, (5), 383‑397.

Tannen, D. (1986). *That's not what I meant! How conversational sytle makes or breaks relationships*. New York: Ballentine Books.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.

Tardieu, C. (2014). *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal:

Editions Logiques.

Tardif, J. (1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information / Quel cadre pédagogique ? (p. 54‑56). Paris: ESF.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage studies. *Language Learning*, *30*, 417‑431.

Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistique perspective on second language use in immersion classroom. *The Modern Language Journal*, *79*, 166‑178.

Tavakoli, P. (2011). Pausing patterns: differences between L2 learners and native speakers. *ELT Journal*, *65*(1), 71‑79.

Taylor, L. (2001). The paired speaking test format: recent Studies. *University of Cambridge ESOL Examinations Research Notes*, *6*, 15‑17.

Tellier, M. (2014). Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés. *Discours*, (15).

Tellier, M., Guardiola, M., & Bigi, B. (2011). Types de geste et utilisation de l'espace gestuel dans une description spatiale: méthodologie de l'annotation. In *Actes du premier défi geste langue des signes* (p. 45‑55). Montpellier, France.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate?* Cambride, Mass.: MIT Press.

Trognon, A. (2003). La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue. *Questions de communication*, (4), 411‑425.

https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.5828

Trognon, A., & Brassac, C. (1992). L'enchainement conversationnel. *Cahiers de linguistique française*, *13*, 76‑108.

Van Compernolle, R. A. (2011). Responding to Questions and L2 Learner Interactional Competence during Language Proficiency Interviews: A Microanalytic Study with Pedagogical Implications. In *Interactional Competence and Development* (J.K Hall, J. Hellermann, S. Pekarek Doehler, p. 117‑144). Multilingual Matters.

Van Ek, J. A., & Trim, J. L. . (1991). Threshold. Council of Europe.

Van Lier, L. (1984). Analysing interaction in second language classrooms. *ELT Journal*, *38*(3), 160‑169.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. New York: Longman.

Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: a model for negotiation fo meaning. *Applied Linguistics*, *6*, 71‑90.

Vasseur, M.-T. (1991). Solliciter n'est pas apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une

langue étrangère. In *Interactions en langue étrangère* (C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique, p. 49‑60). Aix-en-Provence: Publications de l'université de Provence.

Vasseur, M.-T. (2000). De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *12*.

Vasseur, M.-T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (8), 57‑87.

Veneziano, E. (1999). La conversation : instrument, objet et source de connaissance. In *La conversation : instrument, objet et source de connaissance.* (p. 1‑24). Paris, France: L'Harmattan.

Veneziano, E. (2008). L'émergence des explications de type « pourquoi » dans l'interaction naturelle mère-enfant avec attention particulière aux situations confictuelles : méthodes d'analyse et un modèle d'acquisition. In *L'explication – Enjeux cognitifs et interactionnels* (in C. Hudelot, A. Salazar Orvig, p. 151‑171). Peeters.

Vernant, D. (1997). *Du Discours à l'action*. Paris: PUF.

Victorri, B. (2004). Continu et discret en sémantique lexicale. *Cahiers de praxématique*, *42*, 75‑94.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette Supérieur.

Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, (1996‑4).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambride, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (Réédition de la traduction française revue et modifiée de Grançoise Sève). Paris: La Dispute.

Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning; Beyond the basics. *System*, *27*, 435‑441.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice, Meaning and Identity*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambride, Mass.: Harvard Business School Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Pyschiatry*, *17*, 89‑100.

Yngve, V. (1970). On getting a word in edgewise. *Chicago Linguistic Society*, *6*, 567‑578.

Young, R., & Milanovic, M. (1992). Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition*, *14*, 403‑424.

Young, R., & Miller, E. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESOL writing conferences. *Modern Language Journal*, *88*, 519‑535.

Yuan, F., & Ellis, R. (2003). The effects of pre-task planning and on-line planning on fluency, complexity, and accuracy in L2 monologic oral production. *Applied Linguistics*, *24*(1), 1‑27.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ILLUSTRATIONS - TABLEAUX - FIGURES

Tableau 1 – Identification des participants au projet.....140
Tableau 2 - Maitrise du vocabulaire (CECRL, 2001 p.89) 141
Tableau 3 - Correction grammaticale (CECRL, 2001 p.90) 141
Tableau 4 - Organisation des binômes par niveau dans les classes 145
Tableau 5 - Etapes et organisation du protocole de recueil des données 146
Tableau 6 - Répartition des élèves avec les enseignants évaluateurs.....148
Tableau 7 - Structure de base d'une séquence de réparation 190
Tableau 8 - Traits saillants de la pragmatique des interactions en public adolescents vs adultes 247
Tableau 9 - Nombre de séquences topicales dans les interactions avec l'élève THO.....268
Tableau 10 - Nombre de séquences topicales pour les interactions avec l'élève BOU 268
Tableau 11 - Note d'auto-évalution sur 10 donnée par les participants sur leur niveau d'anglais oral.....311
Tableau 12 - Données quantitatives générales sur les IO pour la tâche 1 au S1 et au S2...312
Tableau 13 - Evolution du nombre de tours de parole par minute entre le S1 et le S2 par classe 314
Tableau 14 - Evolution du nombre moyen de tokens par minute et par classe entre S1 et S2315
Tableau 15 - Nombre de séquences latérales par type et par groupe 328
Tableau 16 : Profil des enseignantes.....369
Tableau 17 - Données quantitatives sur les IO 373
Tableau 18 - Répartition de l'occupation de l'espace verbal dans les dyades élève-élève (Modalité 1) 375
Tableau 19 - Notes obtenues par les élèves A01, A12, B02 & B14 dans les 2 modalités .388
Tableau 20 - Types de réaction 415

Figure 1 - Modèle de motivation selon Dörnyei, 2005, p.84 78
Figure 2 - Chevauchement des processus de production et de compréhension dans la conversation 88
Figure 3 - Les 3 phases de la constitution du corpus.....112
Figure 4 - Positionnements du chercheur pour deux formats de recherche-action en milieu institutionnel 118

Figure 5 - Pré-test septembre - Tâche 1 - Support.....150
Figure 6 - Post-test mai - Tâche 1 - Support.....150
Figure 7 - Pré-test septembre - Tâche 2 - support consigne.....151
Figure 8 - Post-test mai - Tâche 2 - Support consigne 151
Figure 9 - Interaction élève/enseignant - Tâche 2 - Support consigne.....152
Figure 10 : Continuum du format des hétéro-initiations de correction (adapté de Schegloff et al., 1974) 197
Figure 11 – Richesse lexicale : nombre d'items lexicaux (types) /2min30.....234
Figure 12 –Richesse lexicale : Ratio type sur nombre de mots au total /2min30.....235
Figure 13 - Nombre de mots / 2min30.....236
Figure 14 - nombre de tours de parole par dyade / 2min30 237
Figure 15 - Tâche avec étape préalable 251
Figure 16 - Schéma d'organisation d'un speed-meeting 267
Figure 17 - Schéma d'organisation de l'étape 3 de la tâche « Apprendre à apprendre » 295
Figure 18 – Schéma d'organisation de l'étape 4 de la tâche « Apprendre à apprendre »....296
Figure 19 – Schéma d'organisation de l'étape 5 de la tâche « Apprendre à apprendre »....296
Figure 20 - Nombre d'élèves qui estiment avoir été formé à la compétence d'interaction orale par classe 309
Figure 21 - Nombre d'élèves par classe qui estiment que la formation à l'IO les a aidés à progresser en anglais.....310
Figure 22 - Nombre de tours de parole par minute et par classe au S1 et au S2.....314
Figure 23 - Evolution du nombre moyen de tokens -@s par minute et par classe entre S1 et S2 314
Figure 24 - Continuum des signalements de problème de production au S1 et au S2 339
Figure 25 - Répartition de la prise de parole avec TCH1.....377
Figure 26 - Répartition de la prise de parole avec TCH2.....378
Figure 27 - Répartition de la parole avec TCH3 378
Figure 28 - Répartition de la prise de parole avec TCH4.....378
Figure 29 - Répartition de la prise de parole avec TCH5.....379
Figure 30 - Répartition de la prise de parole avec TCH6.....379
Figure 31 - Répartition de la prise de parole avec TCH7.....380
Figure 32 - Répartition de la prise de parole avec TCH8.....380
Figure 33 - Croisement du sentiment de réussite et de la réussite effective avec un professeur 381

Figure 34 - Taux de validité des impressions de réussite chez les élèves selon leur partenaire 382
Figure 35 - Préférence des élèves pour interagir avec le professeur de la classe ou un enseignant inconnu.....383
Figure 36 - Stress des élèves selon le partenaire 383
Figure 37 - Sentiment des élèves sur la différence de niveau du partenaire.....384
Figure 38 -Moyenne des 48 notes (sur 10) accordées par les élèves à l'intérêt, la longueur et la qualité des échanges selon le partenaire.....385
Figure 39 - Répartition du nombre d'élève par résultat selon les deux modalités pour le critère pragmatique.....386
Figure 40 - Répartition des niveaux de réussite selon la modalité 1 ou 2.....387
Figure 41 - Nombre de "tokens" par minute : A01 avec C04 et A01 avec TCH1.....389
Figure 42 - Distribution des questions entre A01 & C04 en modalité 1.....392
Figure 43 - Distribution des questions entre A01 et TCH1 en modalité 2.....393
Figure 44 - Nombre de "tokens" par minute : A12 avec B12 et A12 avec TCH6.....396
Figure 45 - Distribution des questions dans l'IO entre A12 & TCH6.....398
Figure 46 - Nombre de "tokens" par minute : B02 avec B03 et B02 avec TCH2 399
Figure 47 - Répartition des questions dans l'IO B02-TCH2 401
Figure 48 - Appréciation des élèves sur l'activité en modalité 1.....430
Figure 49 - Appréciation des élèves sur l'activité en modalité 2.....430
Figure 50 - Appréciation des élèves sur les supports 431

LISTE DES ANNEXES

Les annexes sont disponibles dans un autre fichier, en format numérique

Annexe 2-1 Descripteurs du CECRL (2001)

Annexe 3-1 Formulaire d'autorisation élève sept. 2014

Annexe 3-2 Formulaire d'autorisation élève mai 2015

Annexe 3-3 Test de positionnement

Annexe 3-4 Tâche 1 - S1

Annexe 3.5 Tâche 1 - S2

Annexe 3-6 Tâche 2 - S2

Annexe 3-7 Tâche 2 - S3

Annexe 4-1 Guide de transcription

Annexe 6-1 Guide de formation initiale

Annexe 6-2 Guide de formation continue

Annexe 6-3 Séquence 1 - Identity

Annexe 6-4 Séquence 2 - Odd Jobs

Annexe 6-5 Séquence 3 - At the museum

Annexe 6-6 Séquence 4 - American immigration

Annexe 6-7 Fiche méthodologie - Reprise - Répétition

Annexe 7-1 Questionnaire IO élève/élève sept. 2014

Annexe 7-2 Questionnaire IO élève/élève mai 2015

Annexe 7-3 Questionnaire IO élève/professeur mai 2015

Annexe 8-1 Formulaire d'autorisation professeurs - ÉvaluÉ

Annexe 8-2 Notes attribuées par les professeurs évaluateurs

Les vidéos et les transcriptions en format *.cha* (CLAN) ainsi que les extraits vidéo présentés dans les chapitres 7 et 8 seront disponibles pour les membres du jury en format numérique.

La grille d'évaluation pour les interactions élève/élève et élève/professeur sera également communiquée personnellement aux membres du jury (document confidentiel).

L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 - *Analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*

Résumé

Cette recherche vise à étudier et rendre-compte du fonctionnement des interactions orales entre pairs, en classe d'anglais L2, au niveau du collège en France. L'enjeu est donc, à partir d'une description détaillée de tâches (au sens didactique du terme) et de l'analyse des productions des apprenants, de documenter la notion de compétence d'interaction orale. L'approche retenue relève de la recherche-action et s'appuie sur des données empiriques recueillies dans des classes. Après avoir mené plusieurs études exploratoires sur des groupes d'apprenants, un protocole de recherche a été mis en place pour collecter des données longitudinales sur un échantillon 24 dyades, soit 48 élèves de 3ème. Les participants ont mené deux tâches d'interaction orale en début d'année puis en fin d'année scolaire, après avoir bénéficié, d'une formation spécifique à l'interaction orale. Leurs performances ont été filmées (18h) et transcrites sous CLAN pour être analysées. Au plan théorique, des liens sont tissés entre plusieurs cadres. Le premier est la didactique des langues qui retient la perspective actionnelle telle que décrite dans le CECRL (2001). Je m'appuie également sur la théorie socioculturelle, issue des travaux de Vygotsky (1978), puis de Lantolf (2000) qui avancent que l'interaction sociale ne se contente pas de faciliter l'apprentissage, mais est au cœur du processus de développement. Enfin les outils de l'analyse conversationnelle sent convoqués afin d'étudier la construction des échanges de manière systématique. Ce sont les questions de formation spécifique des apprenants à l'interaction orale, les résultats auxquels il est raisonnable de s'attendre dans ce contexte, et enfin les modalités d'évaluation de cette compétence en milieu institutionnel qui sont au cœur du sujet.

Mots clé : interaction orale, compétence, didactique des langues, corpus vidéo, apprentissage

---

Peer Spoken Interactions in ESL Classrooms - A *Didactic and Linguistic Analysis of the Development of Learners' Interactional Competence*

Abstract

This research explores the potential of teenage peer spoken interactions in ESL classrooms in France. The focus here is on analysing task-based activities and learners' performances, in order to improve our understanding of interactional competence. My approach is based on Action Research and a collection of empirical data from language classrooms. Several studies were conducted before setting up a protocol for a longitudinal corpus of video-recorded conversations between 24 dyads of peers. The 48 lower intermediate participants performed two tasks at the beginning and end of the school year. Specific training was offered in order to improve strategic spoken interaction. The 18 hours of verbal and non-verbal outcome was transcribed on CLAN and analysed according to the Conversational Analysis method. On a theoretical level, my approach brings together the European tradition of language didactics based on the CEFR (2001) and the sociocultural theory that takes its roots in Vygotsky's (1978) work, followed by Lantolf (2000) who deals more specifically with SLA. According to these authors, social interaction not only promotes learning but is also at the core of a development process. This thesis examines the effects of training on communication strategies, the expectable outcomes and assessments of such a competence in an institutional environment.

Key words: spoken interaction, competence, didactics, videotaped corpora, learning outcomes

---

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 514 - EDEAGE
EA 4398 - PRISMES
Maison de la recherche de l'Université Sorbonne Nouvelle - 4, rue des Irlandais, 75005 Paris