Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

81 | 2020

**Enseignement des langues : la grammaire et la
linguistique sont-elles solubles dans la pédagogie de
projet ?**

La grammaire du discours-en-interaction chez les apprenants de l'anglais L2 : le cas des ajustements

EFL learners' grammar for discourse-in-interaction: a case-study of adjustments

Pascale Manoïlov

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/7216>

DOI : [10.4000/linx.7216](https://doi.org/10.4000/linx.7216)

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2020

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Pascale Manoïlov, « La grammaire du discours-en-interaction chez les apprenants de l'anglais L2 : le cas des ajustements », *Linx* [En ligne], 81 | 2020, mis en ligne le 15 décembre 2020, consulté le 29 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/linx/7216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/linx.7216>

Ce document a été généré automatiquement le 29 janvier 2021.

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

La grammaire du discours-en-interaction chez les apprenants de l'anglais L2 : le cas des ajustements

EFL learners' grammar for discourse-in-interaction: a case-study of adjustments

Pascale Manoïlov

1. Introduction

- 1 Le domaine de l'apprentissage des langues étrangères qui concerne l'interaction orale se répartit en deux champs d'investigation dont le premier concerne le développement du système linguistique de l'apprenant en L2, tandis que le second, plus récent, porte sur l'émergence des procédures et ressources interactionnelles déployées par les apprenants pour accomplir leurs actions sociales (Pekarek, 2018). Cet article propose de s'intéresser aux liens entre ces deux aspects et notamment à la manière dont les apprenants traitent et actualisent les ressources grammaticales dont ils disposent dans leur répertoire pour développer leur compétence d'interaction orale en anglais L2. Levinson (2006) postule que c'est la structure même des interactions quotidiennes entre les humains qui est à l'origine du développement langagier mais que ces mêmes interactions sont en retour structurées par le langage.
- 2 Dans les recherches qui portent sur l'apprentissage des langues étrangères, le discours-en-interaction est encore assez peu exploré, alors même que cette activité langagière est centrale dans la communication en milieu naturel comme institutionnel. Et pour cause : alors que l'interaction orale occupe l'essentiel des échanges humains verbaux dans la vie courante (familiale, professionnelle, politique, sociale, etc.), celle-ci est assez peu présente dans la classe de langue. Ce qui relève de la pratique de l'interaction orale se limite souvent à des questions posées par l'enseignant aux apprenants et les échanges conversationnels (dialogue, discussion, conversation, débat) sont peu enseignés, notamment dans le système scolaire français (Manoïlov, 2019). Avec l'introduction du Cadre Européen de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe,

2001) et son intégration dès 2005 dans les instructions officielles en France, on aurait pu penser que l'approche actionnelle viendrait renforcer le développement de cette activité langagière. Mais alors que le travail par tâche s'est largement développé, la réflexion autour des interactions orales entre pairs n'a pas été approfondie et, dans le même temps, l'intégration de la grammaire aux enseignements s'est considérablement réduite. Les interactions sont pourtant susceptibles d'inscrire l'apprentissage dans un cercle vertueux propre à promouvoir le développement langagier.

- 3 La recherche présentée dans cet article se base sur les interactions orales filmées de 24 dyades d'élèves francophones en classe de 3^{ème}, qui étudient l'anglais. Inscrit dans une tradition d'Analyse Conversationnelle (AC) appliquée à l'apprentissage des langues, cet article s'attache à mettre en évidence la manière dont les apprenants se rendent mutuellement intelligible ce qu'ils sont en train de faire. L'AC s'attache à observer les méthodes développées pour que les participants à une interaction atteignent leur but. Cette approche ne porte donc pas de jugement sur la qualité de la langue dans sa dimension normée mais s'intéresse aux moyens mis en œuvre pour garantir l'intercompréhension. Il s'agit ici de comprendre quelle peut être la contribution d'une grammaire encore instable (en cours d'élaboration) à la construction du sens. Comment les locuteurs actualisent-ils leurs connaissances et leurs compétences grammaticales pour réussir à communiquer dans l'interaction ? Ce questionnement est alors à croiser avec l'approche actionnelle qui est préconisée dans le système scolaire français pour l'enseignement-apprentissage des langues vivantes. L'analyse se concentre sur un phénomène précis, à savoir les réparations auxquelles les participants procèdent au cours de leurs échanges, qui peuvent rendre compte de la conscience grammaticale des apprenants.

2. La place de la grammaire dans l'approche actionnelle

- 4 Avec la publication du CECRL en 2001 et son intégration dès 2005 dans les instructions officielles en France, l'approche actionnelle s'est depuis généralisée à tous les niveaux de l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel dans le pays. Il s'agit pour l'apprenant, considéré comme un acteur social, de mener des tâches en classe qui seraient proches de celles qui sont menées dans la vie réelle. La réalisation de ces tâches fait alors appel à des formes d'interaction sociale, avec pour l'oral, le recours à des jeux de rôles, des projets à réaliser, des jeux, des débats, etc. Mais alors que la pédagogie orientée vers la tâche se déployait dans les classes, l'enseignement de la grammaire a progressivement été laissé de côté comme si celui-ci était devenu « interdit ». Le rapport Manes-Taylor (2018) fait état d'une peur de la grammaire qui s'opposerait à la communication. C'est sans doute cette apparente incompatibilité qui a progressivement rendu la grammaire indésirable dans les classes, tout au moins dans sa version explicite. On semble même en être arrivé au point que cet enseignement serait totalement banni du cours de langue. Cette vision vient sans doute de ce que d'aucuns entendent par grammaire : un ensemble de règles qu'il faudrait appliquer pour construire des phrases. Cette conception prescriptive et réductrice, inspirée des théories générativistes, est largement répandue dans l'inconscient collectif. Elle apparaît pourtant en total décalage avec l'approche actionnelle qui vise l'agir autour d'une tâche ou d'un projet. Dans le questionnaire de contexte de l'évaluation nationale

CEDRE¹ 2016 anglais, 88% des enseignants interrogés affirment s'inscrire dans une approche actionnelle et 90% disent entraîner souvent ou très souvent leurs élèves à la réflexion grammaticale. Quant aux devoirs à la maison, ce sont à 94% des leçons à mémoriser qui portent sur le lexique, la grammaire, et la culture. Mais les réponses des enseignants ne disent pas de quelle grammaire il s'agit ni la manière dont celle-ci est abordée, enseignée et mise en pratique dans la classe.

- 5 Avec l'approche actionnelle l'usage et l'apprentissage de la langue s'appuient sur l'acquisition de certaines compétences, l'une d'entre elles étant la compétence linguistique, déclinée en sous-compétences : grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. La grammaire de la langue est définie comme :

l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases). La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites. (Conseil de l'Europe 2001, p. 89)

- 6 Dans cette perspective, le CECRL envisage d'ailleurs explicitement l'enseignement / apprentissage de la grammaire « en ayant notamment recours à des exercices formels, qui pourront donner lieu à des explications métalinguistiques » (Conseil de l'Europe 2001, p. 116). Cette première définition de la compétence grammaticale implique clairement la création de sens. Celui-ci est alors produit grâce aux compétences pragmatiques que doivent également développer les apprenants :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence [...]. (Conseil de l'Europe 2001, p. 18)

- 7 Parmi les compétences à maîtriser pour apprendre une langue étrangère, les dimensions grammaticale et pragmatique ainsi s'avèrent intimement liées.

3. Grammaire et apprentissage de la compétence d'interaction orale

- 8 Si l'on s'intéresse à la place que l'enseignement de la grammaire doit prendre pour qu'elle serve la construction du sens, il est alors nécessaire de bien comprendre comment on apprend et quel rôle celle-ci joue dans les apprentissages. La recherche en neurolinguistique nous indique que les aires du cerveau qui gèrent l'écrit et l'oral ne sont pas les mêmes et que par conséquent les processus sont différents. Germain et Netten (2014) précisent que la grammaire à laquelle il est fait appel pour l'écrit serait d'ordre externe, c'est-à-dire consciente et relevant de la mémoire déclarative. La grammaire de l'oral serait non-consciente et relèverait de la mémoire procédurale et tout du moins non-déclarative, en raison de la spontanéité nécessaire pour s'adapter à l'immédiateté et aux contingences des échanges (Levelt 1999). Autrement dit, elle serait formatée dans et par l'interaction car les participants ajustent en permanence leur discours à ce qui précède et ce qui va ou peut suivre. Pourtant, si les neurosciences nous donnent des pistes intéressantes, elles n'apportent pas encore de réponses tout à fait satisfaisantes pour comprendre la complexité des processus en jeu. C'est pourquoi l'observation d'apprenants et des traces qu'ils laissent à voir de leurs tâtonnements

peuvent constituer des pistes complémentaires et pertinentes qui viennent enrichir notre compréhension de la manière dont les apprentissages se construisent.

- 9 L'approche de l'apprentissage adoptée ici est socio-interactionniste (Pekarek Doehler, 2013) c'est-à-dire qu'on considère que les processus mentaux se façonnent et se développent dans la réalisation d'activités pratiques situées et contextualisées. La dimension sociale du discours-en-interaction est un élément central qu'il convient de souligner. Le sociologue E. Durkheim fait, à cet égard, valoir que le social est bien plus que la somme des attributs des individus. C'est pourquoi, au niveau des échanges dans l'interaction, le discours est considéré comme co-construit par les participants. Dans la lignée de Schegloff et al. (1996), il est postulé que le discours-en-interaction est une catégorie *émergente* c'est-à-dire qui constitue une catégorie en soi, ayant ses propres attributs. Autrement dit, les formes grammaticales émergent dans et par l'activité sociale. Dans cette optique, la grammaire fait partie d'un ensemble de ressources qui participent à l'organisation de la vie sociale. La grammaire ne saurait ainsi être considérée comme un système clos ayant son organisation propre mais plutôt comme un moyen pour participer à l'organisation des conduites humaines. Il convient de préciser que la grammaire dont il est question ici est basée sur l'usage et s'inscrit dans une approche fonctionnelle, envisageant la syntaxe et la sémantique dans un même mouvement. Elle se distingue donc de l'approche générativiste qui considère la grammaire comme un ensemble de règles déconnectées de l'usage. Ainsi, l'apprentissage de la langue implique l'appropriation de sa grammaire, c'est-à-dire de ses codes, la syntaxe ou la morphosyntaxe, mais également de son usage en interaction, usage intrinsèquement social et relevant d'une compétence pragmatique. Il en résulte qu'une pratique soutenue, faisant suite aux entraînements proposés par l'enseignant, serait susceptible de promouvoir les apprentissages à la fois langagiers mais également interactionnels.

4. La grammaire du discours-en-interaction

- 10 Au niveau de l'analyse, cette étude s'inscrit dans le domaine de l'Analyse Conversationnelle appliquée à l'Apprentissage des Langues (AC-AL, en anglais CA-SLA²) qui s'intéresse à ce domaine particulier qu'est le discours-en-interaction en milieu exolingue. L'Analyse Conversationnelle a émergé de la sociologie américaine et s'appuie sur certains aspects bien particuliers de la conversation, à savoir l'organisation des tours de parole, les séquences de réparation et l'organisation des séquences topicales, à la fois au niveau verbal mais également non verbal. Les méthodes développées par l'AC-AL visent une analyse séquentielle rigoureuse du discours-en-interaction. Cette analyse se base sur la description fine des détails du langage produit en interaction afin de faire émerger les interprétations que font les locuteurs de leur discours. Ces interprétations sont regroupées sous le terme *orientation* qui est utilisé en AC-AL pour parler de l'interprétation que font les interlocuteurs des actions sociales réalisées notamment grâce au langage.
- 11 L'analyse de la participation de la grammaire à l'action sociale s'est focalisée dans les années 60-70 sur le déroulement des « rituels interactionnels » (Goffman, 1964, 1967, 1974), les « pratiques » (Garfinkel, 1967 ; Bourdieu, 1977, 1990 ; Schegloff, 1972), les « activités » (Vygostky 1978 ; Leontyev, 1981) et le « discours-en-interaction » (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 ; Schegloff, Jefferson, and Sacks 1977 ; Schegloff, 1987) qui

sont socialement coordonnés et socio-temporellement situés (cités par (Ochs, Schegloff, Thompson 1996). Dans ces perspectives, « les participants (...) sont vus comme des agents actifs dont les actions et les sensibilités, à différents moments, influencent l'organisation, le sens et l'issue des événements » (Ochs et al, 1996 : 6, notre traduction)³.

- 12 Sur la question de la grammaire en particulier, l'AC ne considère pas que les locuteurs ont une connaissance linguistique innée. Il s'avère pourtant que les participants à un échange sont, par exemple, capables d'organiser les changements de tours de parole de façon appropriée en s'appuyant sur la syntaxe de l'énoncé : ils réussissent le transfert de parole en analysant implicitement les énoncés, les propositions, les expressions, les mots et la prosodie qui forment les tours, pour ainsi repérer quand prendre la parole. Le transfert de parole se déroule alors dans l'espace de transition potentiel⁴ (en anglais *transition relevant place*, TRP), c'est-à-dire le moment où le co-locuteur peut prendre la parole de façon logique à la suite du locuteur (Markee 2008). La grammaire fait ainsi partie des ressources à disposition des partenaires pour construire et organiser leurs échanges.

Grammar is part of a broader range of resources - organizations of practices, if you will - which underlie the organization of social life, and in particular the way in which language figures in everyday interaction and cognition. (Ochs, Schegloff, Thompson 1996, p. 2)

[La grammaire fait partie d'une plus large gamme de ressources (des organisations de pratiques, en un sens) qui sous-tendent l'organisation de la vie sociale et en particulier la manière dont le langage s'inscrit dans les interactions quotidiennes et la cognition. (notre traduction)]

- 13 Dans l'interaction, la grammaire est instrumentalisée par les locuteurs pour agencer les mécanismes qui prévalent à l'organisation de leurs échanges, notamment pour prendre leur tour de parole ou encore anticiper sur les actions à venir (Pekarek Doehler, 2018).

What we call the 'grammar' of a language is actually a massive set of linguistic practices that have evolved in, and are organized in terms of, the *sequential positions* and actions of utterances in their everyday conversational habitat⁵. (Fox & Thompson, 2010: 154, cité par Mazeland, 2013 : 476)

[Ce que nous appelons la 'grammaire' d'une langue est en réalité un ensemble gigantesque de pratiques linguistiques qui ont évolué au sein (et sont organisées selon) des positions séquentielles et des actions des énoncés dans leur habitat conversationnel quotidien. (notre traduction)]

- 14 Ainsi la grammaire donne forme à l'interaction et dans le même temps l'interaction donne forme à la grammaire. Selon Schegloff (1996), on a affaire à une *grammaire de l'interaction* : celle-ci est produite pièce après pièce, de façon incrémentale, au fur et à mesure des tours de parole. L'acquisition des règles d'interaction orale, en tant que processus social, se réalise dans et par l'interaction, d'où émergent les formes grammaticales nécessaires à la construction du sens. Cette grammaire vient alors au service des méthodes (ouvrir ou clore un échange, échanger les tours de parole, émettre un désaccord, 'réparer') que les interactants déploient pour organiser leurs interactions sociales. Néanmoins, les apprenants disposent d'une interlangue (Corder, 1967) et leur répertoire grammatical encore instable est susceptible de donner à voir des phénomènes qui nous renseignent sur cette double dimension de leur apprentissage que sont la compétence d'interaction orale et la composante linguistique. La méthodologie d'analyse développée par l'AC-AL nous permet d'observer

de près certains comportements qui sont habituellement perçus comme mineurs dans la conversation.

Methodologically, behaviors that mainstream SLA treats as mere 'noise' (see Gass, 2004)—cut-offs, sound stretches, the vocalization 'uh', pauses, etc.—are respecified as interactional resources that constantly reshape the emerging grammar of speech events. Their transcription and analysis (as foreseen by Hatch 1978) are thus obligatory components of any analysis that claims to illuminate how repair and interaction function as catalysts for L2 learning. (Markee, 2008: p. 408)

[En termes de méthodologie, certains phénomènes, tels que les interruptions, les allongements syllabiques, les vocalisations (uh), les pauses, etc. qui sont traités par les courants traditionnels de recherche en apprentissage des langues (Second Language Acquisition) comme de simples « bruits », sont requalifiés en ressources interactionnelles qui reformatent en permanence la grammaire émergente des actes de parole. Leur transcription et leur analyse (comme l'avait déjà indiqué Hatch 1978) sont ainsi des composantes obligatoires de toute analyse qui prétend informer comment les réparations et l'interaction fonctionnent comme catalyseurs d'apprentissage de la L2. (notre traduction)]

- 15 Les phénomènes cités par Markee peuvent être révélateurs du développement de certaines compétences. L'apprentissage de la grammaire du discours-en-interaction sera illustrée dans cet article par une étude ce qu'on appelle les séquences de réparation ou d'ajustement. Celles-ci interviennent dans l'interaction lorsque l'un ou l'autre locuteur interrompt le cours de l'échange pour remédier à une rupture potentielle de la communication ou plus précisément de l'intercompréhension entre les participants. L'analyse s'attachera à rendre compte des liens entre la construction de la relation interactionnelle et le développement grammatical des productions des apprenants.

5. Les séquences de réparations et la grammaire du discours-en-interaction

- 16 Le discours oral-en-interaction se caractérise par un certain nombre de dysfluences dues à la temporalité de l'oral. Contrairement à l'écrit, une fois l'énoncé produit, il n'est plus possible de l'effacer et les locuteurs sont amenés à « réparer⁶ » leur discours, ce que (Hockett 1960) nomme le « self-monitoring ». Ces dysfluences sont de deux ordres :
 - des opérations de réparation manifestes, telles que les autoréparations (qui peuvent prendre différentes formes), produites après la production initiale.
 - des opérations de réparation masquées telles que les pauses silencieuses ou sonores (notées en anglais par convention uh ou um), les hésitations qui sont marquées par des interruptions, des répétitions ou un allongement syllabique (Levelt 1989).
- 17 Dans le domaine de l'apprentissage des langues, alors que la longue lignée d'analyses psycholinguistiques traite de la question de l'erreur et de sa correction du point de vue d'une langue normée, externe au locuteur, l'AC-AL propose une approche fondamentalement différente. L'AC-AL ne parle pas d'erreur et considère la réparation comme une opération intersubjective dans le sens où ce sont les acteurs en présence qui sont seuls maîtres des actions qu'ils décident d'engager dans la conversation, s'ils considèrent qu'il y a un problème. Les réparations interviennent ainsi lorsque le locuteur, le co-locuteur, ou les deux, considèrent qu'il y a un problème de communication. Elles correspondent à des séquences latérales de négociation et

s'enchâssent dans une activité en cours, qu'elles interrompent provisoirement (Bange, 1992). Cette interruption est doublée d'un glissement de l'attention portée sur une action vers un élément qui pose problème dans le tour de parole. La séquence latérale est constituée de trois phases selon Selting (1987) : 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. La première étape marque clairement l'ouverture d'une parenthèse dans l'échange. L'attention du locuteur ou des partenaires se focalise alors sur l'élément qui fait problème, même sur un temps très court. Il y a décentrage provisoire du sens vers la forme. Une fois que les conditions satisfaisantes de poursuite de l'échange sont rétablies, celui-ci peut se poursuivre. La réparation apparaît ainsi comme un phénomène qu'il semble particulièrement pertinent d'étudier dans le cadre de l'apprentissage des langues et comme trace de la conscience grammaticale des apprenants lorsqu'ils participent à la construction d'un discours-en-interaction. A cet égard, les réparations et les questions de syntaxe s'avèrent intimement liées. Schegloff (1979) note que sans syntaxe, il n'y a pas de réparation et inversement, il ne saurait y avoir de construction syntaxique sans réparation, car un locuteur est toujours susceptible de ne pas savoir comment poursuivre son énoncé, d'avoir fait un choix lexical inapproprié ou même que son discours déclenche des indicateurs de désaccord de la part du locuteur. La syntaxe du discours-en-interaction doit alors pouvoir être modifiée à l'aide d'une opération d'autoréparation. Cette interdépendance entre syntaxe et réparation est renforcée par les analyses qui ont été faites de la structure des réparations : celles-ci ne sont pas organisées de façon hasardeuse. Fox et al. (1996) ont montré que la séquence de réparation intervient à des endroits précis de l'énoncé et notamment au niveau du mot réparé ou au début de la proposition subordonnée adverbale en cours. En revanche, elle n'apparaît pas au début de la proposition principale ou à un endroit arbitraire au milieu de la proposition adverbale. Ces patterns réguliers de réparation plaident en faveur d'une forte interdépendance entre syntaxe et réparation, témoignant du travail grammatical à l'œuvre lors de ces séquences.

- 18 Par ailleurs, Schegloff et al. (1977) ont montré qu'en L1 une nette préférence pour l'autoréparation, généralement auto-initiée, s'affiche dans les échanges entre adultes. Or dans la classe de langue, c'est souvent l'enseignant qui est à l'origine du signalement d'un problème de production. L'apprenant est alors sollicité pour réparer son propre discours, grâce à un guidage plus ou moins serré. Mais lorsque les apprenants sont amenés à interagir entre pairs (dans les jeux de rôle ou lors d'un travail collaboratif par exemple), ils doivent disposer de ressources linguistiques pour répondre aux contraintes de la construction du sens et donc des nécessaires ajustements liés aux contingences du discours-en-interaction. Mondada et Pekarek Doehler soulignent que la réparation est « un aspect fondamental de la gestion de l'intercompréhension qui permet de maintenir la relation entre les participants et qui peut jouer un rôle fondamental dans leur appropriation de nouvelles ressources linguistiques » (2000 : 166).
- 19 Néanmoins, au niveau terminologique, le terme *réparation* est plutôt connoté négativement en français car il sous-entend qu'il y a une déviance (par rapport à une norme) qui nécessite une réparation, c'est-à-dire une action sur quelque chose qui se serait cassé ou non conforme. Or, chez des apprenants, la modification apportée à un

énoncé semble intervenir davantage comme un ajustement (morpho)syntaxique, lexical ou phonologique qui anticipe sur une suite du discours, en cours de préparation, ou bien à une réaction du co-locuteur (même à peine perceptible comme un froncement de sourcils ou un léger mouvement de tête vers l'avant). La notion d'ajustement est utilisée dans la théorie des opérations énonciatives de Culioli qui la définit comme « une relation entre sujets énonciateurs ».

La notion d'ajustement est elle-même fondée sur la conception qu'il n'y a pas des énoncés tout prêts, des vérités toutes prêtes, mais des énoncés *produits* par un sujet, de telle manière que autrui va lui-même *reconstruire* à partir des marqueurs des représentations. Entre cette construction et cette reconstruction, nous allons donc avoir un ajustement. (...) Celui qui va recevoir l'énoncé, le reconnaître, il le déconstruit pour le *reconstruire* et il va partir d'un agencement de marqueurs pour reconstruire une valeur à l'énoncé. (Culioli, 2002 : 187)

- 20 Dans la perspective adoptée dans cette recherche, la non-conformité doit alors s'entendre, non par rapport à une norme, mais davantage par rapport à la non-conformité à l'objectif de communication des interlocuteurs. Par ailleurs, l'étude du corpus montrera que les ajustements réalisés ne permettent parfois pas de réparer la forme initiale de façon canonique ou de parvenir à une intercompréhension. C'est pourquoi, le terme d'*ajustement* sera préféré et nous parlerons d'ajustement auto-initié ou hétéro-initié lorsque le locuteur modifie son discours spontanément ou suite à une intervention du co-locuteur. Dans le cas où ce dernier propose une rectification de l'énoncé, le terme *réparation* sera alors conservé.

6. Le corpus et la méthodologie de recherche

- 21 L'étude porte sur des données de thèse collectées dans une recherche-action menée dans quatre classes de 3^e en France (4^{ème} année de l'enseignement secondaire) en 2015. Quarante-huit participants (12 par classe) ont été sélectionnés en début d'année à partir de tests de niveau, destinés à constituer des paires intra et inter-niveaux. Les dyades ont été filmées lors d'échanges en début puis en fin d'année. Ce corpus longitudinal a été transcrit sous CLAN⁷ (MacWhinney, 2000) puis codé. L'étude présentée ici prend en compte essentiellement la seconde tâche d'interaction orale mais des retours sur la tâche de début d'année sont parfois réalisés pour enrichir l'analyse. Dans les deux cas, les élèves devaient échanger sur leur sphère personnelle et scolaire dans la perspective d'un séjour à l'étranger. Cette tâche s'inscrit bien dans une approche actionnelle telle que décrite par le CECRL (Conseil de l'Europe 2001) car elle s'apparente au type de conversation que les apprenants pourraient avoir dans la vie réelle⁸ : il s'agissait de simuler un échange que les apprenants auraient pu avoir avec un hôte de famille d'accueil dans le cadre d'un voyage linguistique.
- 22 Comme indiqué précédemment, l'AC-AL étudie ce que donnent à voir les participants de leurs échanges et les méthodes (langagières ou autres) qu'ils emploient pour rendre leurs actions mutuellement reconnaissables. Sans préjuger de la correction (par rapport à une norme) de leurs productions orales, ce sont donc les ajustements ou réparations réalisés par les interlocuteurs qui ont été identifiées dans le corpus. Certains phénomènes de dysfluente souvent présents dans l'interlangue des apprenants n'ont pas été retenus pour l'analyse. Les hésitations (répétitions à l'identique d'un même segment, allongement syllabique) et les pauses (silencieuses ou sonores) ne faisant pas intervenir de modification visible de l'énoncé n'ont pas été

codées. Si elles témoignent sans aucun doute d'une difficulté d'accès au lexique ou à la forme syntaxique qui permet au locuteur d'atteindre son but, ces types de dysfluences laissent peu de traces analysables du travail cognitif à l'œuvre. Celui-ci est certes présent mais on en ignore la nature. Tandis qu'avec les ajustements ou réparations, il est possible d'observer, tout au moins partiellement, le cheminement en cours. Le choix a été fait ici de ne prendre en compte que les éléments qui ont donné lieu à une modification de l'énoncé, considérée comme trace du travail sociocognitif à l'œuvre. C'est ainsi que les ajustements et réparations, auto ou hétéro-initiés ont été codés uniquement lorsque le locuteur, le co-locuteur, ou bien les deux, ont jugé qu'un ajustement ou une réparation était nécessaire en raison d'un potentiel problème de production et d'intercompréhension. On peut considérer qu'ils sont l'image publique que les interlocuteurs donnent à voir de leur traitement de la grammaire. Autrement dit, ce sont les moments où le locuteur doit traiter, à l'aide de ses connaissances, des productions qui ne sont pas encore procéduralisées (Anderson, 1983, 1985).

- 23 Schegloff (1992) a entrepris de décrire la structure de base d'une séquence de réparation qui sera utilisée pour cette étude. 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.

Table 1. Structure des séquences d'ajustement/réparation, d'après Schegloff (1992)

Position	Localisation	Initiation de l'ajustement ou de la réparation	Résolution
Position 1	Immédiatement après le problème, au cours du tour de parole	Auto-initiée	Autoréparation/ajustement OU Hétéro-réparation
Espace de transition potentielle (TRP)	Juste après la fin du tour (passage potentiel de parole)	Auto-initiée	Autoréparation/ajustement OU Hétéro-réparation
Position 2	Tour de parole suivant, pris par le <u>co</u> -locuteur	Hétéro-initiée	Autoréparation/ajustement OU Hétéro-réparation
Position 3	Tour de parole du locuteur immédiatement après la position 2	Auto-initiée	Autoréparation/ajustement OU Hétéro-réparation
Position 4	Tour de parole suivant la position 3, pris par <u>co</u> -locuteur	Hétéro-initiée	Autoréparation/ajustement OU Hétéro-réparation

- 24 Sur la base de cette description fondée sur le positionnement du signalement et de l'ajustement/réparation, notre étude a été réalisée à plusieurs niveaux pour identifier :
- les problèmes d'expression (par opposition à compréhension) ;
 - la nature du problème d'expression : problème lexical, morphosyntaxique ou syntaxique, phonologique ou problème d'accès. Les catégories choisies sont assez larges pour ne pas influencer a priori l'analyse des problèmes de production qui se posent au locuteur. Ce qui a été identifié sous le terme « accès » désigne un problème de production qui se manifeste par une interruption ou un abandon implicite ou explicite du discours en cours ;
 - la position de l'initiation de l'ajustement ou de la réparation (cf. table 1 ci-dessus) ;
 - l'auteur du signalement (locuteur ou co-locuteur) ;
 - la nature du signalement : absence de signalement, signalement implicite (pause sonore, pause silencieuse, rire, faux-départ, interruption), signalement explicite (ratification, rejet, aveu d'ignorance, geste, gap filler, question rhétorique, retour à

la L1, geste), demande implicite (geste d'impuissance, souffle, regard, tentative infructueuse, allongement syllabique, intonation montante) ou demande explicite (en L2 ou en L1) :

- l'auteur de l'ajustement (locuteur ou co-locuteur) ;
- le type de résolution mis en œuvre : reformulation, étayage ou abandon ;
- le signalement de la résolution : ratification explicite, reprise de l'activité, abandon.

- 25 L'analyse se concentre sur le croisement entre la nature des problèmes d'expression et les auteurs des ajustements ainsi que sur les moyens qu'ils emploient pour ajuster leur interlangue à leur intention de communication, c'est-à-dire sur les dispositifs de construction et d'accès au sens qu'ils déploient. Les séquences qui présentent des problèmes de production sont étudiées comme un lieu idéal à l'interface entre l'apprentissage de la grammaire et de la compétence d'interaction orale.

7. Résultats

7.1. Données globales

- 26 Lors de la seconde session d'enregistrement, en fin d'année, les 24 dyades ont échangé en moyenne 7 minutes 53 secondes. Le corpus pour la tâche étudiée est composé de 15,302 mots pour une durée totale de 3h 09mn 09sec.

Table 2. Données quantitatives sur les caractéristiques langagières des interactions

Données par conversation (pour 2 participants)	Interactions Orales – Tâche 1 (N=24)
Durée moyenne des IO	<u>Moy</u> = 7'53'' Min = 4'35'' Max = 12'09''
Nombre moyen de tours de parole	<u>Moy</u> = 108,6 Min = 58 Max = 228
Nombre moyen de tours de parole par minute	<u>Moy</u> = 13,9 Min = 7,7 Max = 26,3
Nombre moyen de mots par minute	<u>Moy</u> = 76,7 Min = 53 Max = 113,2
Nombre moyen de <u>tokens</u> -@s ¹ par minute	<u>Moy</u> = 73,8 Min = 50,1 Max = 110,5
Nombre moyen de mots prononcés dans une autre langue que l'anglais	<u>Moy</u> = 2,8
Nombre moyen de <u>tokens</u> -@s +r6 ² par minute	<u>Moy</u> = 77,6 Min = 53,1 Max = 112,8

- 27 On note à la lumière de ces données que les dysfluences sont un phénomène assez marqué puisque la différence entre le nombre moyen de tokens par minute, sans et avec les autorépétitions, reformulations et faux départs, est de 3,8 tokens. Autrement

dit, ce sont près de 4 tokens par minute qui donnent lieu à un traitement linguistique visible.

- 28 Sur l'ensemble du corpus, un total de 360 séquences d'ajustements a été traité par les participants. Celles-ci se répartissent de la manière suivante :

Figure 1. Répartition des problèmes de production selon leur nature (N=360)

- 29 Il est intéressant de noter que l'une des dyades a été extrêmement pro-active dans le traitement de la production du discours-en-discours puisqu'elle comptabilise 48 occurrences sur les 360 présentes dans le corpus. Une attention particulière sera donc portée sur le type de problèmes et le mode de traitement opérés par cette paire.
- 30 Le codage a permis d'identifier l'auteur du signalement des problèmes de production. Dans une très large majorité des cas, les difficultés sont auto-signalées, avec pour le lexique une proportion un peu plus importante de problèmes hétéro-signalés.

Figure 2. Auteur du signalement des problèmes de production selon leur nature

- 31 Au niveau grammatical, les problèmes d'ordre syntaxique et morphosyntaxique sont traités selon 3 modes principaux :

- l'ajustement se fait sans signalement, c'est-à-dire que le locuteur transforme une partie de son énoncé sans faire de pause ou sans informer son co-locuteur,
- l'ajustement est réalisé après une pause sonore (uh) ou un rire,
- l'ajustement est réalisé à la suite d'un faux-départ : l'énoncé commencé est abandonné.

Table 3. Types de signalement selon les problèmes grammaticaux

Les signalements des problèmes		Syntaxique	Morphosyntaxique
Pas de signalement		44	15
Signalement implicite	pause sonore, rire	48	8
	pause silencieuse	3	
	interruption, faux-départ	11	3
Signalement explicite	No(n), <u>yes</u> , I <u>don't</u> know	2	2
	Question rhétorique, gap-filler, geste, intonation	3	1
	Passage en L1	0	0
Demande implicite	geste d'impuissance, regard, souffle	0	1
	tentative d'explication infructueuse	0	0
	intonation montante	0	1
Demande explicite	Demande en L1	2	0
	Demande en L2	0	1

- 32 Les deux exemples suivants montrent un ajustement d'abord sans signalement puis un autre suite à une pause sonore.

Extrait 1 - P4 - S2-T1

122 *B01: yes and uh <where was your> [//] where were your holidays this years?

[oui et euh où était tes // où étaient tes vacances cette années ?]

- 33 B01 modifie l'accord de la copule « be », sans faire pause, car le sujet s'avère être pluriel. La reformulation s'effectue sans signalement particulier et B01 termine la construction de son énoncé.

- 34 A l'inverse, dans l'exemple suivant, la modification du temps de la copule « be » intervient après une pause sonore (uh).

Extrait 2 - P8 - S2-T1

25 *B06: my years is [//] uh was very good.

[mon année est // euh était très bonne.]

- 35 Ce signalement implicite endosse deux rôles : il a tout d'abord pour objectif de marquer une pause afin d'accéder à la forme qui permettra d'exprimer au mieux son objectif (travail cognitif) et par ailleurs, le son émis (uh) permet de signaler à son interlocuteur qu'il souhaite conserver son tour de parole.
- 36 Une fois le problème survenu et parfois signalé, la prise en charge de l'ajustement ou de la réparation peut être faite par le locuteur ou son co-locuteur. Il arrive également, notamment lors des problèmes d'accès, qu'il n'y ait pas de prise en charge (34 cas sur 105). Les participants s'orientent alors vers un abandon de l'action en cours, sans doute faute de moyens langagiers ou peut-être faute d'avoir quelque chose à dire ou à ajouter.

Figure 3. Auteur de l'ajustement ou de la réparation des problèmes de production selon leur nature

- 37 Ces premières données nous montrent que les problèmes manifestes de production sont très majoritairement pris en charge par le locuteur qui initie le signalement et procède à un ajustement.

7. 2. Analyse détaillée

- 38 L'analyse détaillée des problèmes de production s'appuie sur des séquences⁹ prototypiques observées dans le corpus.

7.2.1. Les problèmes lexicaux

- 39 Les problèmes d'accès au lexique sont nombreux (82 cas) et ceux-ci ont parfois un impact sur la construction du discours-en-interaction. L'extrait ci-dessous permet d'observer un ajustement lexical auto-initié et hétéro-réparé, donnant lieu à une expansion révélatrice d'une sensibilité à la valeur des temps en anglais.

Extrait 3 - P9-S1-T1

214 *C06: do you read?

[est-ce que tu lis ?]

215 *C05: I read but I don't like **uh** [>]¹⁰ read a book!

[je lis mais je n'aime pas euh lire un livre !]

216 *C06: **read** [<]!

[lire !]

217 *C06: ok uh me I read.

[ok euh moi je lis]

218 *C06: uh I don't read uh book sometimes I read book occasionally.

[euh je ne lis livre parfois, je lis livre occasionnellement.]

- 40 Dans cette séquence, on observe deux types d'ajustement. Tout d'abord, le problème d'accès au lexique est signalé par une pause sonore (l.215) et la réparation est hétéro-construite par C06 (l. 216) qui apporte le mot manquant. Néanmoins la forme proposée n'est pas celle qui serait nécessaire ici (gérondif requis). Mais celle-ci est immédiatement intégrée par C05 qui peut ainsi terminer son énoncé (l.215). C'est alors que C06 réagit au discours de sa partenaire en proposant une expansion qui se concentre sur la fréquence de sa lecture. L'adverbe *occasionally* est alors utilisé pour remplacer *sometimes*. Cette expansion correspond à une prise de risque syntaxique

puisque la phrase est complexifiée. Par ailleurs, elle s'inscrit dans un apprentissage de l'interaction : C06 utilise les adverbes étudiés en classe (programme de 5^e) pour référer à la fréquence et préciser sa pensée par rapport au discours de sa partenaire, dans une volonté d'alignement. L'ajustement porte sur une gradation de la validation de *read* : de façon épilinguistique, C06 a bien compris que, sans repérage spatio-temporel explicite, le présent simple valide la relation prédicative de façon globale, lui donnant une portée générique. Il a donc introduit un ajustement sur la validation de *read* en utilisant des adverbes de fréquence, étudiés en classe, pour en limiter la validation.

- 41 Dans cet exemple comme dans de nombreux autres, la négociation du sens donne régulièrement lieu à une entraide entre les participants, suite au signalement par le locuteur.
- 42 Par ailleurs, on remarque que les choix lexicaux ont parfois une influence sur la structure de l'énoncé et des ajustements s'avèrent nécessaires, notamment lorsque les locuteurs s'appuient sur le français lors de leur réflexion initiale. À l'émission de l'énoncé, certaines contraintes grammaticales de l'anglais imposent alors une modification du choix lexical initial.

Extrait 4 - P20-B14-B15

234 *B15: (.) <I want to play> [//] I want to be a professional basketball.
[je veux jouer // je veux devenir un basketball professionnel.]

- 43 Ici, les locuteurs sont des élèves sportifs de haut niveau, qui jouent au basket-ball. La plupart voudrait bien faire carrière dans ce domaine. Le locuteur est probablement influencé par sa L1 (le français) lorsqu'il utilise le verbe *play* car son énoncé témoigne d'un transfert de la structure du français « jouer en pro(fessionnel) ». Mais il réalise que cette structure en anglais ne fait pas partie de son répertoire et qu'un calque ne permettra pas d'atteindre son objectif. Il utilise un bloc lexicalisé *I want to be a...* présent dans son répertoire. Grâce à une reformulation, il ajuste son énoncé à la fois aux ressources grammaticales disponibles dans son répertoire et à ses besoins de communication. Seul le nom *player* reste manquant, sans doute en raison de l'influence du français mais le but est atteint.

7.2.2. Les problèmes de morphosyntaxe

- 44 La reprise du discours de l'autre est un procédé typique des interactions en classe de langue, que celles-ci aient lieu entre le professeur et les élèves ou bien entre pairs. En reprenant une partie du discours qui précède, le locuteur ménage une certaine cohésion discursive tout en gagnant du temps pour préparer la suite de son énoncé. Néanmoins chez les apprenants L2, la reprise peut induire en erreur, par un effet *priming*, comme dans l'exemple ci-dessous qui présente un ajustement morphosyntaxique du groupe nominal auto-initié et auto-ajusté.

Extrait 5 - P2- S2-T1

41 *B02: uh what's your favourite **books**?

[euh quel est tes livres préférés ?]

42 *B03: uh my favourite **books** [//] uh **book** uh is uh Harry Potter.

[euh mon/mes livres préférés // euh livre est euh Harry Potter.]

43 *B03: and you, do you have **a favourite book**?

[et toi, est-ce que tu as un livre préféré ?]

- 45 Dans cet exemple, la reprise du groupe nominal *favourite books* initialement utilisé au pluriel (l.41) par B02, nécessite un ajustement lorsque le locuteur réalise que la suite de

son énoncé ne portera que sur une seule occurrence (l.42). Le problème trouve sa source dans l'interaction puisque B03 a repris le syntagme nominal utilisé dans la question de B02 (pour des raisons de cohésion mais également de gain de temps, qui s'avère nécessaire comme le montre la pause sonore en position initiale qui témoigne du travail cognitif à l'œuvre dans la préparation de réponse). Arrive alors le moment où le locuteur doit accorder le verbe et préparer l'attribut du sujet, et il s'avère alors nécessaire de reformuler pour utiliser le nom *book* au singulier. B03 confirme sa maîtrise du groupe nominal singulier (maîtrise qui reste très aléatoire dans l'ensemble du corpus) puisque l.43 il produit une question en cohérence avec son énoncé précédent qui comprend bien l'article indéfini *a* pour introduire le GN dont le noyau est singulier.

- 46 Ce type d'ajustement qui porte sur la morphosyntaxe est typique du discours oral-en-interaction puisque l'énoncé est construit dans le cours de l'action et nécessite parfois des ajustements. Il s'agit donc dans ce type de cas pour l'apprenant d'être capable de s'adapter à la dynamique du discours-en-interaction.
- 47 L'ajustement morphosyntaxique auto-initié et auto-ajusté peut également porter sur le groupe verbal (25 cas).

Extrait 6 - P7-S2-T1

46 *A08: what is your favourite book?

[quel est ton livre préféré ?]

47 *A07: I think it's the *Maze runner*.

[je crois que c'est *Le labyrinthe*.]

48 *A07: what about you?

[et toi ?]

49 *A08: uh this year I haven't uh <read a lot> [/ /] read a lot.

[euh cette année je n'ai pas lu // lu beaucoup.]

50 %com: modifie la prononciation de read /i:/ vers /e/

51 *A07: oh ok.

[oh ok.]

- 48 Alors que la question porte sur les goûts des participants en matière de lecture, A08 décide de prendre le risque de proposer une réponse non alignée avec le discours de A07 en ne fournissant pas le type de réponse attendu, à savoir un titre de livre. Au contraire, elle propose un bilan de son année scolaire (*this year*) qui ne lui a, semble-t-il, pas laissé le temps de lire. Son énoncé (l.49) donne lieu à un ajustement sur le verbe irrégulier *read* qui est prononcé différemment selon qu'il est à la base verbale ou au participe passé. L'élaboration de cet énoncé donne lieu à un travail cognitif, comme en témoigne la pause sonore initiale puis celle qui précède le verbe, dont la forme sonore sera ensuite modifiée.

7.2.3. Les problèmes de syntaxe

- 49 Lors des échanges, les locuteurs sont amenés à élaborer un discours construit dans le cours de l'action et la syntaxe de la phrase en anglais nécessite d'ajuster en temps réel l'ordre des mots.

Extrait 7 - P4-S2-T1

47 *A02: uh have you a favourite book, film or video game of the year?

[euh as-tu un livre, film ou jeu vidéo préféré de l'année ?]

48 *B01: uh I don't know but *The Giver*.

[euh je ne sais pas mais *Le passeur*.]

49 *B01: I [/ /] I [>1] uh read yes read *The Giver* [>2] and that was <very good and

50 **very> [/]** uh **a very good writer.**

[je / j'ai euh lu oui lu *Le passeur* et c'était très bien et très // euh un très bon écrivain.]

51 *A02: 0 [<1].

52 %com: *hoche la tête*

53 *A02: um um [<2].

54 %com: *hoche la tête*

55 *A02: yes I like it uh too.

[oui, je l'aime bien euh aussi]

56 *B01: yes (..) but <**I didn't> [/]** **I don't have** uh any [/] any **film** [/] **best film** this year.

[oui (..) but je n'avais pas // je n'ai euh aucun / aucun film // meilleur film cette année.]

- 50 Dans un premier temps, B01 élabore un énoncé pour répondre à la question qui lui a été posée sur son livre préféré de l'année. Puis il ajoute une autre proposition afin de justifier son choix en qualifiant de livre de très bon et il entreprend de donner également son avis sur l'auteur. Néanmoins, il est alors obligé d'introduire le nom *writer* car la référence change et la composition du nouveau groupe nominal nécessite l'usage d'un déterminant, ici l'article « a ». La structure reste elliptique mais parfaitement compréhensible par A02 qui encourage par deux fois B01 à poursuivre (rétroactions non verbale et verbale 1.52 à 54) avant de formuler lui aussi son avis, qui s'aligne sur celui de son partenaire. On ne peut cependant dire ici si l'usage du pronom *it* 1.55 se réfère à *The Giver* ou à *writer*.
- 51 B01 reprend ensuite la parole pour répondre à la seconde partie de la question. Il donne une réponse négative sur le fait d'avoir un film préféré (1.56) mais doit reformuler le groupe nominal en ajoutant un adjectif avant le nom « *film* ». Il paraît légitime de s'interroger sur l'origine de ce type d'ajustement par des locuteurs francophones. Est-ce qu'il s'agit d'une adaptation en cours de production à la structure de l'anglais qui positionne l'adjectif avant le nom ? Dans le cas présent, la structure serait la même en français avec l'adjectif « meilleur » mais peu idiomatique. Si l'élève a d'abord pensé une formulation en français, il est probable qu'il ait pensé à son « film favori ou préféré », ce qui place l'adjectif après le nom. Le travail cognitif réalisé en temps réel engendre une nécessité de reformulation pour respecter la structure de l'anglais adjectif + nom. Cette séquence montre un tissage serré entre les productions des deux interlocuteurs qui co-élaborent leur discours, démontrant ainsi un intense travail propre à développer à la fois leurs compétences grammaticale et interactionnelle.

7.2.4. La construction du cadre spatio-temporel

- 52 Certains problèmes dépassent largement les catégories grammaticales isolées et s'inscrivent dans la dynamique conversationnelle, notamment pour élaborer, souvent conjointement, le cadre spatio-temporel. La construction de ce cadrage est un enjeu majeur dans une discussion où les apprenants sont invités à s'exprimer à la fois sur des moments passés ou des projets futurs. Le type de négociation qui apparaît ci-dessous est sans doute particulièrement prototypique du discours-en-interaction entre apprenants d'une langue étrangère, même si l'apparition de telles occurrences serait tout à fait possible entre des locuteurs natifs.
- 53 Dans le corpus, les locuteurs se donnent à voir comment ils localisent dans le temps et dans l'espace leurs actions : dans l'exemple suivant, la locutrice A13 interroge sa

partenaire sur ses prochaines vacances (*next holidays*). Cette question donne lieu à une co-élaboration de la définition à la fois de la temporalité des vacances, ainsi que du lieu où elles se dérouleront, le lieu étant défini à la fois géographiquement et en référence à des personnes.

Extrait 8 – P19-S2-T1

110 *A13: and what would you like to do uh in your **next** [/] **uh next holidays**?

[et qu'est-ce que tu aimerais faire euh pour tes prochaines / euh prochaines vacances.]

112 *A14: next holidays?

[les prochaines vacances ?]

113 *A14: oh uh <I go> [/] uh enfin@s so **I will go** uh **to uh my uh mother's** (.)

114 **sister's**.

[Oh euh je vais // euh enfin donc je vais aller euh chez euh la euh sœur (.) de ma mère.]

115 *A13: oh **your auntie** ok!

[oh ta tante ok!]

116 *A14: yes!

[oui !]

117 *A13: oh where?

[oh où ?]

118 *A13: **where is it** ?

[où ça ?]

119 *A14: **Nice in France**.

[Nice en France.]

120 *A13: +< Nice !

121 *A13: oh <**my father**> [/] **uh <my>** [/] <**my sis(ter)**> [/] **my brother live** uh **there**.

[oh mon père // euh ma / ma so(eur) // mon frère vit euh là-bas.]

123 *A14: your brother?

[ton frère ?]

124 *A13: yes.

[oui.]

125 *A14: 0 [=! rit] .

126 *A13: **my brother is here** [=! rit].

[mon frère est là.]

127 *A14: oh !

128 *A14: **but uh for uh the first month I stay in my home**.

[mais euh pendant euh le premier mois je reste à la maison.]

129 *A13: oh.

130 *A13: me uh I +/.

[moi euh je +/.]

131 *A14: poor me uh?

[pauvre de moi hein ?]

132 *A13: uh yeah [=! rit].

[euh ouais.]

133 *A13: poor you.

[pauvre de toi.]

134 *A13: but you **can see** your friends!

[mais tu peux voir tes amis !]

135 *A14: yes yes .

136 *A13: uh and go anywhere [=! rit] .

- 54 La question initiale (l.110) provoque une vérification de la compréhension (répétition l. 112 de *next holidays* avec une intonation ascendante), répétition qui permet accessoirement de gagner du temps pour préparer une réponse. Celle-ci, initiée au

présent simple (l.113), donne lieu à une reformulation dans laquelle est introduit le modal *will*, pour présenter l'organisation prévue. Alors que l'échange se poursuit sur le lieu des vacances, A14 revient sur son organisation (l.128) pour apporter une précision supplémentaire : le premier mois [des vacances] (les vacances françaises durent 2 mois), elle reste chez elle (*I stay in my home*). Alors que A14 avait modifié le groupe verbal au présent simple en ajoutant le modal *will*, (l.113), l'énoncé l.128 n'est pas ajusté. Elle produit un calque de la structure du français avec un verbe au présent « le premier mois, je reste chez moi ». Est-ce l'éloignement de la question précisant *next holidays* qui fait oublier la nécessité d'utiliser une forme indiquant une action future ? Il est difficile de le dire. Néanmoins, l'introduction de l'énoncé (l.128) par le marqueur de contraste *but* signale bien une continuité du discours de A14 qui, dans un premier temps, avait jugé nécessaire d'auto-ajuster son énoncé. De la même manière, A13 reprend l.134 la structure de l'énoncé l.128 en débutant par le même marqueur de contraste *but* et utilise un groupe verbal au présent. Le parallélisme des structures est un des aspects majeurs de la syntaxe dialogique (Du Bois, 2014) qui révèle un alignement des participants et leur orientation conjointe vers leurs buts. Dans le cas présent, la seconde construction, s'appuyant sur la première, donne également lieu à un problème sur le groupe verbal mais celui-ci n'est pas traité, l'intercompréhension étant validée par les participantes. Dans le corpus, cet extrait est l'un des rares dans lesquels la trace du futur n'est pas marquée. Deux des suggestions de topiques à discuter étaient les projets futurs (*next holidays* ou *next year plans*) et chaque question a donné lieu à une réponse dont la forme incluait (a) l'usage du modal *will* ou (b) la forme aspectuelle *I'm going to / I'm gonna*, ou encore (c) une projection avec *I want to*. Ces formes semblent maîtrisées par les locuteurs du corpus car elles n'ont pas donné lieu à des séquences auto ou hétéro-négociées. En revanche, les formes concernant l'expression du passé ont représenté la quasi-totalité des réparations morphosyntaxiques (30 sur 32).

- 55 Au niveau du cadrage spatial, l'extrait montre un travail de précision définitoire qui est élaboré progressivement et conjointement par les participantes. Aux l.113-4, A14 localise le lieu de ses vacances en se référant à ses liens familiaux *I will go uh to uh my uh mother's (.) sister's*. La construction du groupe nominal laisse entrevoir une difficulté d'élaboration avec une courte pause silencieuse entre les deux substantifs, ce qui conduit A13 à proposer une reformulation lexicale l.115 *oh your auntie ok !* qui est immédiatement validée par A14. On remarque que A14 prend la peine ensuite de préciser que sa tante vit à Nice, **en France** (l.119). Cette précision, a priori totalement inutile pour deux locutrices qui vivent en France, montre que les participantes ont parfaitement endossé le rôle défini par la situation d'énonciation, simulée par la tâche qu'elles doivent réaliser en classe. Ainsi, on voit que la réalisation d'une tâche dans une perspective actionnelle est susceptible de générer une certaine authenticité interactionnelle (Manoïlov, 2019), c'est-à-dire une capacité des locuteurs à prendre en compte à la fois leur interlocuteur et la situation dans laquelle ils communiquent.
- 56 L'exemple ci-dessous porte quant à lui sur l'élaboration du cadre temporel, pour une situation passée, qui représente la large majorité des séquences de négociation dans le corpus.

Extrait 9 - P8-S2-T1

103 *B05: and you?

[et toi ?]

104 *B06: I love horror film too and and uh <I **have seen**> [//] uh I **saw** this week .

[j'adore film d'horreur aussi et euh j'ai vu (present perfect) // euh j'ai vu (prétérit)
cette semaine.]

106 *B05: **this week** yeah.

[cette semaine ouais.]

107 %com: hoche la tête

108 *B06: +< **last week**.

[la semaine dernière.]

109 %com: **ramène sa main vers l'arrière pour signifier le passé**

112 *B06: <that's> [//] that **was** good.

[c'est // c'était bien.]

113 *B05: oh ok so maybe I'm going to +...

[oh ok donc peut-être que je vais ...]

114 *B06: yes.

[oui.]

115 %com: hoche la tête

116 *B05: +, see that.

[voir ça.]

- 57 Lorsque l.104, B06 modifie la forme verbale *have seen* en *saw*, elle marque la dimension passée de son action, en rupture avec le présent. Elle confirme sa compréhension de la valeur du prétérit en anglais à la l.108 lorsqu'elle reformule la dernière partie de son énoncé l.104 (*this week*) : elle réalise que le démonstratif *this* ne fonctionne pas dans la situation et que l'utilisation de l'opérateur de rupture *last* s'avère nécessaire. La marque du passé est alors renforcée par la gestuelle (ramène sa main vers l'arrière pour signifier le passé, l.109), qui place explicitement la réalisation de l'action « derrière » par rapport au moment de l'énonciation. La manifestation multimodale de ce travail cognitif est d'autant plus intéressante que, dans cet exemple particulier, sa partenaire B05 avait ratifié sa production en reprenant le syntagme *this week* suivi d'une validation *yeah* assortie d'un hochement de tête. Bien sûr, il n'est pas question d'affirmer que B06 saurait expliquer ses choix mais ceux-ci sont la trace de son cheminement cognitif qui s'appuie sur l'input ou une rétroaction corrective qu'elle a reçue ou entendue et qui lui permet de confronter son énoncé, au moment où elle le produit, avec la forme langagière qu'elle a intériorisée. Ce travail sur le récit au passé se poursuit l. 112 lorsque B06 utilise dans un premier temps une forme au présent de la copule *be* avant d'ajuster son discours en utilisant le prétérit qui marque à nouveau la rupture avec le moment présent.
- 58 Le travail sur l'élaboration d'un cadrage dans le passé a posé de nombreux problèmes aux élèves, qui démontrent une maîtrise très partielle de la valeur des temps et aspects en anglais et qui ont du mal à accéder aux formes irrégulières des verbes, celles-ci n'étant visiblement pas intériorisées.

7.2.5. Séquences métalinguistiques

- 59 Certains ajustements ou réparations s'inscrivent dans des séquences métalinguistiques pendant lesquelles les apprenants concentrent explicitement leur attention sur la forme afin de parvenir à un accord négocié sur le sens.
- 60 L'exemple ci-dessous montre comment la forme verbale est négociée entre les interlocuteurs. L'ajustement est auto-initié et auto-ajusté après vérification auprès du partenaire.

Extrait 10 - P8-S2-T1

183 *B06: what did you do in your holidays?

[qu'est-ce que tu as fait pendant tes vacances ?]
 (...)
 213 *B05: and uh what about you?
 [et euh toi ?]
 214 *B06: uh I [/] I **we :nt.**
 [euh je / je suis allé.]
 215 %com : **intonation montante sur went et allongement syllabique**
 215 *B05: 0.
 216 %com: **hoche la tête**
 217 *B05: **yeah.**
 [ouais.]
 218 *B06: I went in mountains
 [je suis allé aux montagnes.]

- 61 B06 n'a pas encore procéduralisé la production du récit au passé (en particulier les verbes irréguliers) et doit faire appel à ses connaissances. Elle semble maîtriser la formulation de la question qui est peut-être acquise sous forme de bloc lexicalisé (*what did you do*, l.183) mais la production d'un verbe irrégulier au prétérit fait appel à une connaissance déclarative (Anderson, 1983) et nécessite donc encore une réflexion consciente. Après sa production qui se caractérise par une incertitude, marquée par l'intonation montante sur le verbe, et un allongement syllabique (l.214 & 215), B06 fait une pause qui incite sa partenaire à valider la forme utilisée, d'abord d'un hochement de tête (l.216) puis verbalement (l.217). Ce passage témoigne parfaitement d'une co-construction du discours prototypique des échanges entre apprenants, qui collaborent de façon explicite à la construction du sens.
- 62 Biber et al. (1999) montrent que les échanges prennent appui sur des blocs lexicalisés qui apparaissent de manière récurrente (dans les extraits 10 & 11 : *what do / did you do*). L'utilisation de ces formes préfabriquées s'explique, selon les auteurs, par la nécessité de construire en temps réel et de manière spontanée son discours. La pression exercée par le temps rend parfois difficile l'exploitation du riche répertoire linguistique à disposition des locuteurs et fait dépendre le discours de formes préfabriquées immédiatement disponibles en mémoire. Celles-ci sont néanmoins susceptibles d'être introduites trop vite dans le discours et génèrent un besoin d'ajustement, comme ci-dessous.

Extrait 11 – P8-S2-T1

194 *B06: what do you do?
 [qu'est-ce que tu fais ?]
 195 *B05: uh.
 [euh.]
 196 *B06: **what did you do?**
 [qu'est-ce que tu as fait ?]
 197 *B06: **sorry.**
 [désolé.]
 198 *B05: it's ok.
 [pas de soucis.]
 199 *B05: uh I [/] <I've visit> [/] I **was visiting** uh the [/] the monuments.
 [euh je / j'ai visite // j'avais visité euh les / les monuments.]
 200 *B06: 0.
 201 %com: **fait un rictus pour approuver**

- 63 La première partie de l'extrait porte sur un auto-ajustement sur le temps de l'auxiliaire (l.196) qui donne alors lieu à la formulation d'excuses (*sorry*) par le locuteur (l.197), après avoir modifié sa question. Dans un échange, interroger son partenaire représente

un acte menaçant pour la face car toute mise en difficulté est aggravée par la présence de l'autre, alors témoin de la difficulté qui devient une chose publique (Goffman, 1968). Ne pas savoir dire ou comprendre quelque chose, c'est afficher son incompetence. Les excuses, formulées par B06 et acceptées par B05 (l.198), montrent la responsabilité qu'endosse le locuteur pour avoir été la source de ce qu'il considère alors clairement comme un problème. Le travail de construction du cadre temporel reprend alors et c'est cette fois-ci c'est B05 qui est amené à ajuster la forme du groupe verbal (l.199) avec l'approbation de son partenaire (l.200 & 201).

- 64 Cette collaboration dans la construction du sens donne parfois lieu à une intervention plus affirmée du partenaire qui démontre alors sa compétence grammaticale et interactionnelle. L'acquisition de la compétence d'interaction passe effectivement par la capacité à repérer et signaler une difficulté dans le discours de l'autre, voire à proposer son aide pour ajuster ou réparer ce qui a besoin de l'être. Ci-dessous le problème sur la formulation de la question est auto-signalé et hétéro-réparé en position 2.

Extrait 12 - P11-S2-T1

121 *C07: have you interesting (..) in uh the book or +...

[as-tu intéressé (..) par euh le livre ou ...]

122 *C07: do you like uh?

[est-ce que tu aimes euh ?]

123 *A05: **uh you mean I like reading?**

[euh tu veux dire si j'aime lire ?]

124 *C07: **ah yes sorry!**

[ah oui désolé !]

125 %com: met sa main devant la bouche

126 *A05: +< yes uh no not really.

[oui euh no pas vraiment.]

127 %com: lève une épaule

128 *A05: I prefer listening to music.

[je préfère écouter de la musique.]

- 65 Dans cet extrait, C07 signale son problème de production d'une question de plusieurs façons implicites : à la l.121 tout d'abord avec une pause silencieuse puis une pause sonore (uh) avant d'interrompre son énoncé. Il conserve néanmoins la parole et tente de reformuler sa question qu'il interrompt avec une pause sonore (uh). C'est alors que son partenaire A05 intervient (l.123) pour proposer explicitement (*you mean ... ?*) un étayage qui est validé par C07. La proposition est construite à l'aide des indices recueillis dans les deux énoncés produits par C07 : le nom *book* associé au verbe *like* qui permettent de construire le sens *like reading*. On voit ici qu'il a manqué à C07 la maîtrise de la structure *verbe de goût* suivi d'un gérondif, difficulté que A05 repère et apporte dans l'échange l.123. D'une manière consciente ou non, A05 propose à nouveau à son partenaire cette structure l.128. On note à nouveau dans cette séquence les excuses formulées par l'apprenant qui, d'une manière symbolique, va porter sa main devant sa bouche, geste souvent associé de manière symbolique à une volonté du locuteur de bloquer l'erreur qu'il reconnaît avoir produite.

8. Discussion

- 66 On remarque, dans le corpus, que la préférence notée par Schegloff et al. (1977) pour l'autocorrection est respectée puisque la très grande majorité des énoncés sont auto-

initiés et auto-ajustés. Sur les 360 problèmes de production qui ont été traités de façon visible, 50 n'ont pas donné lieu à une tentative de résolution, l'abandon ayant été signalé explicitement dans 19 cas. Les autres problèmes signalés ont été pris en charge par les participants, souvent avec succès même si le rétablissement de la communication ne s'est pas nécessairement fait sur la base de la production de formes canoniques. Il s'avère que ce travail d'élaboration du discours est facilité par les pairs, qui contrairement aux enseignants, ne viennent pas signaler ou corriger une erreur mais laissent le locuteur réaliser ses actions, en l'encourageant et en apportant leur aide lorsque celle-ci est requise. Les exemples traités ici, prototypes des schémas observés, font émerger cette caractéristique importante qu'est la co-construction du discours. Celle-ci s'avère fondamentale pour les apprenants qui ont ainsi l'occasion, souvent grâce à leur partenaire, d'affiner leur discours en passant par des ajustements.

- 67 La stabilisation des formes grammaticales dans l'interaction s'avère très progressive. Les apprenants qui ont participé à l'étude ont été impliqués dans des interactions orales entre pairs au moins une fois par semaine, mais souvent davantage, lors de l'une de leurs 3 heures de cours hebdomadaires. C'est bien sûr assez peu si l'on considère les 70 heures hebdomadaires auxquelles un enfant qui apprend sa langue maternelle est exposé et, durant lesquelles il est susceptible de participer à des interactions. Ce faible contact avec la langue cible est sans doute la raison pour laquelle, après au minimum 4 années d'étude de l'anglais, il est encore si difficile pour les apprenants de construire de manière fluide des énoncés dans l'interaction. Si la nécessité de pratiquer la langue en interaction de manière intense pour procéduraliser la production peut paraître une évidence, il s'avère que la pratique dans les classes ne répond pas toujours à ce besoin. C'est pourquoi, à la lumière des résultats présentés ici, on ne peut qu'engager les enseignants à mettre en place des activités en classe qui permettent aux apprenants d'interagir souvent et dans des situations différentes. Car ce qui, dans une certaine perspective, peut apparaître comme une erreur qu'on peut ajuster avec plus ou moins de succès, peut être également perçu et analysé comme la trace d'un travail socio-cognitif propre à promouvoir les apprentissages, au moins en termes de procéduralisation.
- 68 Les nombreuses occurrences d'ajustement qui apparaissent dans le corpus donnent lieu, dans la très grande majorité des cas, à des reformulations. Celles-ci permettent parfois de produire un énoncé conforme à la forme canonique de la langue cible, mais pas toujours. Mais l'analyse proposée ici ne vise pas à démontrer que les apprenants sont capables de s'auto-corriger (dans le sens de rectifier une erreur) spontanément mais plutôt qu'ils procèdent à un travail cognitif qui porte sur la grammaire de l'interaction. C'est parce qu'ils sont en interaction qu'ils sont amenés à s'exprimer et donc à ajuster leur production pour parvenir à un accord sur le but de leurs actions avec leur partenaire.
- 69 Les auto-ajustements sont potentiellement le lieu d'appropriation et d'internalisation des règles, des régularités ou au contraire des irrégularités de la langue. Lorsque l'apprenant ajuste son discours et tout particulièrement lorsqu'il soumet cet ajustement à l'approbation de son partenaire, on peut postuler qu'il donne ainsi à voir l'image des processus cognitifs à l'œuvre dans la construction de son interlangue.
- 70 On note dans le corpus que les auto-ajustements adoptent souvent le schéma suivant (extraits 2, 5, 7, 8, 9, 11 & 12) :

Mot ou groupe de mots / Pause sonore (uh) / Reformulation

- 71 Ce pattern laisse à penser que le problème potentiel apparaît au locuteur non pas au moment où il pense son énoncé mais davantage lorsqu'il est confronté à l'image sonore de son énoncé. L'expression populaire qui dit que la phrase « sonne bien » semble s'appliquer à la situation : quand le locuteur entend sa production oralisée, il prend conscience qu'il y a un problème, fait alors une pause souvent sonore (« uh ») afin de signaler à son partenaire qu'il souhaite conserver son tour de parole puis, procède à un ajustement.
- 72 Un autre type de schéma d'auto-ajustement apparaît dans le corpus (extraits 1, 6 & 7) : C'est le cas des reformulations qui apparaissent immédiatement après la production d'une première tentative, celle-ci étant rectifiée sans qu'une pause ne soit insérée entre les deux occurrences. Le problème a pu être anticipé lors du travail d'élaboration cognitif qui se fait quelques microsecondes avant que la parole ne soit prononcée. Or, comme nous l'avons vu, ces paires, composées d'une tentative immédiatement rectifiée, sont dans la très grande majorité des cas, elles-mêmes précédées d'une pause sonore, selon le schéma suivant :
- Pause sonore (uh) / Mot ou groupe de mots / Reformulation
- 73 Il est possible d'imaginer que lors de la phase intra-cognitive d'élaboration du dire, le locuteur ait envisagé les deux solutions, décide d'en proposer une, dont l'image sonore ne le satisfait pas, ce qui donne alors lieu à un ajustement.
- 74 Le repérage de certaines spécificités de la langue témoigne d'une conscience métalinguistique tandis que le traitement de ces traits spécifiques relève d'une conscience métacognitive. Ce qui sous-tend cette double approche est bien que les activités de repérage (*noticing*) sont un préalable au traitement conscient des aspects grammaticaux de la langue, dans un premier temps, avant de pouvoir s'automatiser. Autrement dit, la conscience métalinguistique suivie du traitement métacognitif est potentiellement propice aux apprentissages.
- 75 Les problèmes d'accès n'ont pas été traités dans cet article car il était difficile de repérer l'origine de la difficulté rencontrée par le locuteur. La majorité de ce type d'occurrences s'est effectivement soldée par un abandon. Néanmoins, dans le cadre d'une formation à l'interaction orale, on pourrait demander aux élèves de noter, à l'issue de leurs échanges, les cas où l'expression a été empêchée en raison d'un manque de lexique ou de compétence grammaticale. C'est ce que Manoïlov (2017) qualifie de « vouloir-dire empêché ».
- 76 Selon Tardif (1992), il est important dans une perspective d'apprentissage que l'élève connaisse les stratégies que l'enseignant considère comme efficaces pour réaliser adéquatement les tâches demandées. Il est donc nécessaire de les lui présenter explicitement : on peut ainsi, avant la tâche d'interaction orale sensibiliser les élèves ou les étudiants au fait que leurs difficultés sont potentiellement des lieux de développement de leur compétence grammaticale et interactionnelle. Il a été montré avec les exemples présentés que les divers problèmes sont facilement repérables en raison des divers signalements et de leur traitement. Les répétitions, reformulations ou mêmes échanges métalinguistiques qui émergent dans le discours peuvent être des indices tout à fait pertinents pour guider les apprenants sur les points qui méritent leur attention. À l'heure actuelle, il est très simple d'enregistrer une conversation en mode audio, vidéo, ou même une visioconférence réalisée sur une plateforme d'échanges, pour ensuite en prendre connaissances des échanges. Avec un enregistrement et une

écoute des conversations avec ses pairs, l'élève peut être mis en capacité d'évaluer la qualité de ses productions et la pertinence de ses choix, notamment lorsqu'une difficulté est intervenue. Repérer les problèmes lexicaux et grammaticaux et les traiter sur la base d'une réponse à un besoin identifié est potentiellement un moyen efficace de développer ses compétences.

Conclusion

- 77 L'étude des productions montre que les traces de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire peuvent être repérables, notamment lors de séquences de réitération telles que les répétitions, les reprises ou les reformulations, dont certaines constituent des auto ou des hétéro-ajustements, témoignant potentiellement de la conscience grammaticale des élèves.
- 78 Nos analyses montrent que l'apprentissage grammatical ne peut être défini a priori mais qu'au contraire, il émerge des tensions et des choix auxquels les partenaires sont confrontés dans l'interaction. Le développement de la compétence linguistique s'avère intrinsèquement lié au développement de la compétence d'interaction orale. Les deux systèmes s'enrichissent mutuellement et émergent d'une nécessité réciproque. Néanmoins, adapter la production aux exigences d'une communication en temps réel reste le problème majeur auquel les apprenants sont confrontés.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, J.R., 1983, *The architecture of cognition*, MA : Harvard University Press, Cambridge.
- ANDERSON, J.R., 1985, *Cognitive psychology and its implication*, MA : Harvard University Press, Cambridge.
- BANGE, P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier / Didier, Langues et apprentissage des langues, Paris.
- BIBER, D., JOHANSSON, G., CONRAD, S., FINEGAN, E. et LEECH, G., 1999, *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Pearson Education, London.
- 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*, 1967, Vol. 5, p. 160-170.
- CULIOLI, A., 2002, *Variations sur la linguistique, Entretiens avec Frédéric Fau*, Préface et notes de Miche Viel, Kincksieck, Langres, Paris,.
- DU BOIS, J.W., 2014, *Towards a dialogic syntax : Cognitive Linguistics* [en ligne], de Gruyter Mouton, Berlin, <<https://www.degruyter.com/view/journals/cogl/25/3/article-p359.xml>>

FOX, B.A., MAKOTO, H. et JASPERSON, R., 1996, "Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair", in Ochs E., Schegloff E. & Thompson S.A. (éds) *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, New York.

GERMAIN, C. et NETTEN, J., 2014, « Comment enseigner à communiquer oralement dans une L2/LÉ? », in L. de Serres, F. Ghillebaert (éds), *Aspects culturels, linguistiques et didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français à un public non francophone*, Association internationale des études québécoises, Québec, pp. 19-33.

GOFFMAN, E., 1968, *Asiles*, Éditions de Minuit, Paris.

HOCKETT, C., 1960, "The Features of Human Language, The Origin of Speech", *Scientific American* Vol.203 N°3, <<https://www.jstor.org/stable/24940617>>

LEVELT, W. J. M., 1989, *Speaking: From intention to articulation*, MIT Press. ACL-MIT, MA, Press series in natural-language processing, Cambridge.

LEVELT, W. J. M., 1999, "Producing spoken language: A blueprint of the speaker", in Colin M. Brown & Peter Hagoort (eds), *The Neurocognition of Language*, Oxford University Press, Oxford, p. 83-122.

LEVINSON, S., 2006, "On the human « interaction engine »", In N.J. Enfield & S.C. Levinson (eds), *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*, Berg, Oxford.

MACWHINNEY, B., 2000, *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Erlbaum, Mahwah, NJ.

MANES-BONISSEAU, C. et TAYLOR, A., 2018, *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris.

MANOÏLOV, P., 2017, *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 de doctorat, Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris.

MANOÏLOV, P., 2019, « Quelle formation pour permettre aux élèves de communiquer de manière authentique en classe de langue ? », *Quelle authenticité pour (l'enseignement de) l'anglais oral ?* Communication au Colloque de l'ALOES - 28-30 mars 2019, Université de Lorraine, Metz.

MANOÏLOV, P., 2019, « Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant », *Linx - Revue des linguistes de l'université Paris Nanterre* [en ligne]. N° 79, <<https://journals.openedition.org/linx/3784>>

MARKEE, N., 2008, "Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA", *Applied Linguistics*, Vol. 29, n° 3, pp. 404-427.

MAZELAND, H., 2013, "Grammar in Conversation", in J. Sidnell & T. Stivers (Eds), *The Handbook of Conversation Analysis*, Blackwell Publishing Ltd., Chichester, p. 475-491.

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*, Vol. 12.

OCHS, E., SCHEGLOFF, E. et THOMPSON, S.A. (éd.), 1996, *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, New York.

PEKAREK DOEHLER, S., 2013, "Socio-interactional approaches to SLA. A state of the art and some future perspectives", *Language, Interaction and Acquisition*, Vol. 4, n° 2, p. 134-169.

PEKAREK DOEHLER, S., 2018, "Elaborations on L2 interactional competence: the development of L2 grammar-for-interaction", *Classroom Discourse*, Vol. 9, n° 1, p. 3-24.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H., 1977, "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation", *Language*, Vol. 53, n° 2, p. 361-382.

SCHEGLOFF, E., 1992, "Repair after next turn - The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation", *American Journal of Sociology*, Vol. 97, n° 5, p. 1295-1345.

SCHEGLOFF, E., 1996, "Turn-organization: One intersection of grammar and interaction", in E., Ochs et al. (eds), *Interaction and Grammar*, Cambridge University Press, New York, p. 52-133.

SCHEGLOFF, E.A., 1979, "The relevance of repair to syntax-for-conversation", *Syntax and Semantics*, Academic Press, New York.

SELTING, M., 1987, "Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder : Zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen", *Linguistische Berichte*, Vol. 108, p. 128-149.

TARDIF, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques, Montréal.

NOTES

1. CEDRE : Cycle des Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillons. Ces sont des évaluations réalisées tous les 5 ans en fin de cycle 4 (fin de secondaire inférieur) par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), le service de statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale en France. L'enquête de 2016 a porté sur un échantillon représentatif de 167 enseignants en classe de 3^e.

2. CA-for-SLA : Conversation Analysis for Second Language Acquisition

3. People are [not] visualized [as passive bearers of unconscious patterns of language and culture, but rather] as active agents whose actions and sensibilities at different moments influence the organization, meaning, and outcome of events.

4. Notre traduction

5. « Ce que nous appelons la 'grammaire' d'une langue est en réalité un ensemble gigantesque de pratiques linguistiques qui ont évolué au sein (et sont organisées en termes de) des positions séquentielles et des actions des énoncés dans leur habitat conversationnel quotidien. » (notre traduction)

6. Traduction de l'anglais « repair ». Nous verrons plus loin que cette traduction n'est pas forcément adaptée.

7. CLAN est un logiciel qui permet d'aligner les transcriptions et la vidéo afin de tenir compte de la dimension multimodale de la communication, c'est à dire du verbal et du non-verbal. CLAN permet ensuite un traitement quantitatif automatique des données codées.

8. Le CECRL propose la réalisation de tâches proches de la vie réelle (real-life tasks). Il présente l'apprenant comme un usager qui devra utiliser la langue dans la vie et le prépare à agir. C'est là l'objet de la *perspective actionnelle* adoptée par le cadre et qui permet de se projeter dans des tâches de la vie réelle.

9. Des codes sont utilisés pour repérer certains phénomènes.

(.) = pause silencieuse

+... = énoncé laissé en suspens

+//. = interruption du discours par co-locuteur

+< = chevauchement avec l'énoncé précédant

<xxx> = identification d'un segment qui sera répété ou reformulé

[/] = répétition d'un mot ou d'un segment

[//] = reformulation d'un mot ou d'un segment

[///] = reformulation d'un mot ou d'un segment avec modification du sens

10. Le signe [>] signale une insertion par le co-locuteur. Cette insertion est transcrite sur la ligne suivante et est suivie de [<] qui identifie le segment inséré.

RÉSUMÉS

Cet article se concentre sur la conscience grammaticale dont témoignent des apprenants d'une langue étrangère dans une activité langagière particulière : l'interaction orale entre pairs. Dans une approche actionnelle, la réalisation d'une tâche à l'oral dépend de la capacité des interactants à atteindre leur but communicatif grâce à un dialogue qui est co-construit. Il s'agit donc d'ajuster en permanence et en temps réel les énoncés à ceux qui ont précédé ou qui vont suivre, pour parvenir à un accord sur le message transmis. L'étude se base sur les interactions orales de 24 dyades d'élèves francophones en classe de 3^{ème}, qui étudient l'anglais. À partir d'un corpus vidéo, sont observées les traces que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire laissent effectivement dans des productions orales en interaction, ainsi que la manière dont les participants actualisent leurs connaissances lors de leurs échanges. L'analyse se concentre sur les phénomènes particuliers que sont les ajustements ou réparations du discours effectués par les participants. Les nombreuses séquences identifiées montrent d'une part que les apprenants font appel à leurs connaissances grammaticales et d'autre part que c'est justement la dynamique propre aux échanges entre pairs qui nourrit le développement des compétences grammaticales en même temps que leur compétence d'interaction orale.

This article focuses on how learners display their awareness of the importance of grammar in a particular language activity: peer-interaction in English as a Foreign Language. In an action-oriented approach, the accomplishment of an oral task depends on the partners' ability to achieve their communicative goal through a co-constructed dialogue. They therefore need to adjust their speech in real time to what came before or will follow, in order to come to an agreement on their communicative intentions. The study is based on the spoken interactions of 24 dyads of French-speaking students in middle school. Using a video corpus, we look at the marks left by the teaching and learning of grammar in their discourse-in-interaction, as well as the way the participants update their knowledge as the conversation unfolds. The analysis focuses on a particular aspect of speech-in-interaction, that is the adjustments or repairs made by the participants. The identified sequences show on the one hand that learners actually make use of their grammatical knowledge, and on the other hand, that it is precisely the dynamics of peer-interaction that support the development of grammatical skills as well as interaction skills.

INDEX

Mots-clés : interaction orale, grammaire, compétence, analyse conversationnelle, approche actionnelle

Keywords : spoken interaction, grammar, skills, Conversation Analysis, task-based teaching and learning

AUTEUR

PASCALE MANOÏLOV

Université Paris Nanterre - EA 370 - CREA (GReG)