Interaction orale et production écrite : inférer pour mieux communiquer

Oral interaction and written production: making inferences to improve communication

Marie-Élaine Lebel, Usha Viswanathan et Alena Barysevich

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/praxematique/4577>

DOI : 10.4000/praxematique.4577

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Référence électronique

Marie-Élaine Lebel, Usha Viswanathan et Alena Barysevich, « Interaction orale et production écrite : inférer pour mieux communiquer », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 68 | 2017, mis en ligne le 22 juillet 2021, consulté le 22 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/4577> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.4577>

Ce document a été généré automatiquement le 22 juillet 2021.

Tous droits réservés

Interaction orale et production écrite : inférer pour mieux communiquer

Oral interaction and written production: making inferences to improve communication

Marie-Élaine Lebel, Usha Viswanathan et Alena Barysevich

Introduction

- 1 Les nouvelles approches en didactique des langues secondes ou étrangères soulignent l'importance du développement de la compétence stratégique chez les apprenants. L'une des stratégies qui joueraient un rôle majeur en compréhension est l'inférence (Bange, 1992 ; Porquier, 1979 ; Poussard, 2003 ; entre autres). De façon générale, l'inférence est une démarche de généralisation qui permet de construire du sens à partir d'indices du contexte (Bailly, 1998 et Le Gall, 1994, cités par Poussard 2000). Selon Poussard (2000 : 202) :
[...] l'inférence peut permettre de reconstruire un message, un passage, un mot à partir du contexte et des connaissances personnelles ou bien de compenser la non-compréhension d'un message, d'un passage ou d'un mot .
- 2 Bien que la recherche ait montré depuis les années 1960 et 1970 le rôle important de l'inférence dans l'apprentissage des langues secondes et étrangères (Carton, 1966 ; Twadell, 1973 ; Rubin, 1975 ; entre autres), à notre connaissance, il y a peu de travaux qui abordent l'étude de l'inférence dans sa perspective didactique et encore moins en compréhension orale, à l'exception près des travaux de Vandergrift (1998) et Poussard (2000 ; 2003).
- 3 Cette contribution propose une étude empirique des inférences produites par des apprenants de français langue seconde (FLS) de niveau intermédiaire en contexte universitaire et en contexte de communication exolingue entre locuteurs non natifs

(LNN). Elle a pour objectif de renseigner sur des pistes d'intervention didactique. Notre étude exploite des données provenant d'un dispositif didactique que nous avons élaboré et mis en place dans les cours de FLS, *le groupe de discussion et le suivi des pairs* (Lebel et Viswanathan, 2016). Plus précisément, cette étude porte sur les inférences produites par des apprenants qui devaient, à partir de l'observation d'une discussion de leurs pairs, rédiger un compte-rendu. Il s'agit donc d'une étude sur l'inférence en compréhension orale pour accomplir une tâche de production écrite.

- 4 Cet article est structuré comme suit : la section 1 présente le dispositif *groupe de discussion et suivi des pairs* (désormais GDSP) ; la section 2 décrit la méthodologie de l'étude ; la section 3 est consacrée à la présentation des données et la section 4 à une discussion sur les implications didactiques de l'étude.

1. Le GDSP : une tâche à lacune d'information

- 5 Le français est une des deux langues officielles du Canada, mais dans toutes les provinces canadiennes, à l'exception du Québec, le français est une langue minoritaire. C'est dans le milieu minoritaire francophone de Toronto (Ontario) que le Collège universitaire Glendon de l'Université York a fait du français, avec l'anglais, une langue officielle étudiée et imposée. Glendon propose ainsi un programme de FLS aux étudiants non francophones – qui représentent environ 80 % de la population de l'institution.
- 6 Le GDSP constitue un des piliers du programme développé et mis en place pour l'enseignement-apprentissage du FLS. Ce programme s'adresse à des étudiants universitaires non-spécialistes, c'est-à-dire des étudiants qui ne se spécialisent pas dans l'étude du français, mais qui étudient le FLS dans le but de développer une compétence à communiquer nécessaire pour évoluer dans une institution universitaire bilingue et pour suivre des cours de discipline enseignés dans la langue seconde en s'acquittant des tâches requises pour réussir dans ces cours¹. Le programme de FLS repose sur trois approches qui s'entrecroisent et se complètent, l'approche par tâche (Ellis, 2003 ; 2009), l'approche par genres de textes (Dolz et Schneuwly, 1998 ; Lousada, 2007) et l'apprentissage expérientiel (Kohonen, 2001), et le GDSP est le dispositif qui permet de mettre en œuvre ces approches. Le GDSP constitue une tâche, qui intègre et articule la compréhension et la production, à l'oral comme à l'écrit, qui permet d'aborder divers genres de textes et qui permet aux étudiants de mettre en pratique leur compétence à communiquer. Il repose sur l'idée d'une lacune d'information (Prabhu, 1987) à combler collectivement dans un contexte de communication exolingue entre LNN (1984).
- 7 Ce dispositif fait travailler ensemble deux groupes d'étudiants, un groupe-locuteur et un groupe-observateur. Le groupe-locuteur est formé de quatre ou cinq étudiants, qui doivent se préparer individuellement à mener une discussion, soit en lisant un texte soit en écoutant un document audio ou vidéo. Après cette tâche préparatoire, ces mêmes étudiants mènent une discussion sur le document préparé individuellement. Le groupe-observateur est formé aussi de quatre ou cinq étudiants qui, à partir de la discussion du groupe-locuteur, doivent faire une production écrite. Les étudiants du groupe-observateur se préparent à la production écrite en écoutant la discussion du groupe-locuteur, en prenant des notes et en posant, au besoin, des questions de clarification. Ce dispositif se réitère chaque semaine du cours de langue, permettant

ainsi aux étudiants de faire partie alternativement d'un groupe-locuteur ou d'un groupe-observateur.

- 8 Dans un cours de FLS de niveau intermédiaire, ce dispositif se décline de la manière suivante. À la maison, les étudiants se préparent à une discussion hebdomadaire en lisant un chapitre de l'essai *Les identités meurtrières* d'Amin Maalouf². Cette tâche de compréhension écrite a pour objectif de les amener à maîtriser les aspects discursifs, textuels et linguistiques du chapitre à l'étude et à faire des liens avec leur expérience personnelle ou avec leur domaine d'études. Les étudiants du groupe-locuteur participent ensuite, en salle de classe, à une discussion d'environ 30 minutes. Cette tâche de production orale a pour objectif de les amener à réinvestir dans un nouveau contexte, à l'oral, les concepts discursifs, textuels et linguistiques acquis lors de la tâche préparatoire, ainsi que de les amener à partager leur expérience personnelle ou leurs connaissances disciplinaires à propos des idées du chapitre. Le groupe-locuteur est observé par le groupe-observateur, qui a pour tâche de produire un compte-rendu de la discussion. Cette tâche de production écrite basée sur la production orale des pairs a pour objectif de les amener à identifier les éléments-clés d'une discussion et à les reformuler à l'écrit en respectant les propriétés génériques d'un compte-rendu (au niveau discursif, textuel et linguistique).
- 9 Dans l'approche par tâche, les tâches pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue seconde sont conçues dans le but de susciter les mêmes processus interactionnels qui surviennent dans l'usage naturel de la langue, la production d'inférences étant un de ces processus (Ellis, 2009, p.229). Cette production d'inférences découle notamment de la présence d'une lacune d'information inhérente à la tâche (Ellis, 2009, p. 223). Dans le GDSP, la discussion donne lieu à une construction collective du sens de laquelle dépend la production écrite des membres du groupe-observateur. Comment cette lacune d'information du GDSP suscite-t-elle la production d'inférences pour l'accomplissement de la tâche de production écrite ? Quelles conclusions l'analyse de ces inférences nous permet-elle de tirer pour l'enseignement ?

2. Méthodologie

2.1 Provenance des données

- 10 Cette étude exploite les données provenant de l'évaluation sommative du suivi des pairs d'un cours de niveau intermédiaire, c'est-à-dire la production écrite réalisée à partir de l'observation du groupe de discussion final du cours – également une évaluation sommative en production orale. Les étudiants du groupe-observateur avaient pour tâche de produire un compte-rendu de la discussion des étudiants du groupe-locuteur, qui avaient pour tâche de choisir trois grands thèmes de l'essai *Les identités meurtrières* et d'en expliquer les liens avec leur domaine d'études.

2.2 Participants

- 11 Le groupe-observateur dont nous avons analysé les productions écrites est composé de 4 étudiants, qui se spécialisent dans différents domaines d'études, qui ont des niveaux de compétence écrite plutôt hétérogènes et qui ont produit des comptes-rendus de longueur variable, comme l'indique le tableau 1.

	Observateur 1	Observatrice 2	Observatrice 3	Observatrice 4
Domaine d'études	Économie des affaires	Science politique	Biologie	Arts dramatiques
Niveau de compétence écrite ³	Scripteur expérimenté (C1)	Scriptrice expérimentée (C1)	Scriptrice indépendante (B2)	Scriptrice de niveau seuil (B1)
Nombre de mots du suivi des pairs	577 mots	694 mots	530 mots	435 mots

Tableau 1 – Étudiants du groupe-observateur

- 12 Les étudiants du groupe-locuteur observés pour la réalisation de la production écrite se spécialisent également dans différents domaines et ont aussi des niveaux de compétence orale hétérogènes, comme l'indique le tableau (2).

	Locutrice 1	Locutrice 2	Locutrice 3	Locutrice 4	Locuteur 5
Domaine d'études	Études hispaniques	Économie	Études internationales	Philosophie	Biologie
Niveau de compétence orale ⁴	Locutrice expérimentée (C1)	Locutrice au niveau seuil (B1)	Locutrice indépendante (B2)	Locutrice indépendante (B2)	Locuteur expérimenté (C1)

Tableau 2 – Étudiants du groupe-locuteur

2.3 Thèmes abordés et script de la discussion

- 13 Le groupe-locuteur a discuté, dans l'ordre, des trois thèmes suivants : la religion, l'identité linguistique et la mondialisation. Chaque locuteur a présenté à tour de rôle des exemples du traitement de chacun des thèmes dans le contexte de son domaine de spécialisation et la locutrice 1 a tenu le rôle de modératrice de la discussion.
- 14 La discussion a suivi le script suivant⁵, établi *a posteriori* afin de faciliter la comparaison des productions écrites avec la production orale.
- Introduction : Présentation des thèmes de la discussion (religion, identité linguistique et mondialisation) et présentation des participants à la discussion et de leur domaine d'études
 - Introduction du thème 1 : La religion
 - Religion et études internationales
 - Religion et économie
 - Religion et biologie
 - Religion et études hispaniques
 - Religion et philosophie
 - Introduction du thème 2 : L'identité linguistique
 - Identité linguistique et biologie
 - Identité linguistique et études internationales

- Identité linguistique et philosophie
- Identité linguistique et études hispaniques
- Identité linguistique et économie
- Introduction du thème 3 : la mondialisation
- Mondialisation et études internationales
- Mondialisation et philosophie
- Mondialisation et biologie
- Mondialisation et études hispaniques
- Mondialisation et économie
- Conclusion de la discussion

- 15 Demandes de clarification par l'observatrice 2 au locuteur 5 au sujet de la mondialisation et par l'observateur 1 au locuteur 5 au sujet de l'identité linguistique.

2.4 Corpus et codage des données

- 16 Quatre productions écrites (suivis des pairs) constituent notre corpus – la plus longue compte 694 mots et la plus courte 435 mots. Elles ont été saisies en format électronique, sans que la langue soit modifiée. De plus, la production orale (groupe de discussion) d'environ 30 minutes a été filmée et transcrite, en adoptant une orthographe traditionnelle, mais en intégrant quelques informations sur la prosodie (notamment les hésitations et les troncations).
- 17 Nous avons utilisé le logiciel NVivo 9, un logiciel d'analyse de données qualitatives⁶, pour le codage et l'analyse des données écrites. Une première comparaison entre les productions écrites (suivi des pairs) et la transcription de la production orale (groupe de discussion) a permis un premier codage : chaque énoncé des productions écrites a été associé à une partie du script de la discussion, de manière à faciliter les comparaisons subséquentes.
- 18 Une deuxième comparaison entre les productions écrites et la transcription de la production orale a permis le codage des énoncés des productions écrites qui montraient des signes qu'une inférence avait été produite par l'observateur. Ces énoncés ont été codés en suivant la typologie de Fayol (1992) et de Gaonac'h et Golder (1998)⁷.
- 19 Nous avons d'abord distingué les inférences de types logiques, c'est-à-dire les inférences basées sur le discours original, les inférences pragmatiques, c'est-à-dire celles basées sur les connaissances personnelles, et les inférences logicopragmatiques, c'est-à-dire basées à la fois sur le discours original et les connaissances personnelles. Nous avons ensuite distingué les inférences de cohérence (ou obligatoires), essentielles à la compréhension du discours, et les inférences d'élaboration (ou facultatives), contribuant plutôt à l'enrichissement du texte. Nous avons finalement évalué l'interprétation du discours original et des intentions du ou des locuteurs et avons codé chacune des inférences comme bonne ou mauvaise, selon que l'interprétation paraissait juste ou non compatible avec le discours original, ou encore comme une surgénéralisation. Pour limiter la part de subjectivité dans le codage des inférences, notamment pour l'interprétation des bonnes ou des mauvaises inférences, l'ensemble des données a été soumis à trois codages indépendants ; ces codages ont ensuite été comparés et un consensus a été établi.

- 20 Dans les données soumises à NVivo 9, chaque production écrite constitue une source différente, ce qui nous permet de relier chacune des inférences à l'étudiant qui l'a produite.

3. L'inférence dans les productions écrites des observateurs

- 21 La tâche de production écrite basée sur l'observation de la discussion des pairs a suscité la production d'un nombre important d'inférences chez tous les étudiants observateurs, comme le montre le tableau 3.

			Obs1	Obs2	Obs3	Obs4
A. Inférences logiques			22	26	15	13
	Cohérence		21	20	11	10
		Bonnes	14	9	4	2
		Mauvaises	7	11	7	8
	Élaboration		1	6	4	3
		Bonnes	1	6	1	2
		Mauvaises	0	0	3	1
B. Inférences pragmatiques			8	1	4	0
	Cohérence		5	1	4	0
		Bonnes	5	1	0	0
		Mauvaises	0	0	4	0
	Élaboration		3	0	0	0
		Bonnes	3	0	0	0
		Mauvaises	0	0	0	0
C. Inférences logicopragmatiques			8	6	4	1
	Cohérence		6	3	4	1
		Bonnes	6	3	2	0
		Mauvaises	0	0	2	1
	Élaboration		2	3	0	0

		Bonnes	2	3	0	0
		Mauvaises	0	0	0	0
TOTAL D'INFÉRENCES PRODUITES			38	33	23	14
	BONNES INFÉRENCES		31	23	7	4
	MAUVAISES INFÉRENCES		7	10	16	10

Tableau 3 – Nombre d'inférences par observateur

- 22 Dans cette vue d'ensemble des inférences de notre corpus, on remarque que l'observateur 1 et l'observatrice 2, définis comme des scripteurs expérimentés, font plus d'inférences que les observatrices 3 et 4, dont le niveau de compétence écrite est plus faible. De plus, l'observateur 1 et l'observatrice 2 infèrent mieux, puisqu'ils produisent plus de bonnes inférences que de mauvaises, alors que c'est l'inverse pour les observatrices 3 et 4. Ces résultats sont cohérents avec la recherche qui a montré un lien entre le niveau de compétence et le nombre et la qualité des inférences (Bianco, Coda et Gourgues, 2002 ; Vandergrift, 2003a ; 2003b ; Yuill et Oakhill, 1991).
- 23 La plupart des inférences produites par chacun des quatre observateurs sont d'ordre logique, donc basées sur ce qui a été dit dans la discussion. En outre, chacun des observateurs a fait plus d'inférences de cohérence, c'est-à-dire des inférences nécessaires à la compréhension du message, que d'inférences d'élaboration. Toutefois, on remarque que l'observateur 1 et l'observatrice 2 ont fait de façon générale plus d'inférences d'élaboration que les observatrices 3 et 4, et que toutes ces inférences étaient compatibles avec le discours original (bonnes inférences). Les observatrices 3 et 4 n'ont fait aucune inférence d'élaboration qui faisait appel à leurs connaissances personnelles (pragmatique ou logicopragmatique).
- 24 La nature de la tâche, à savoir identifier les éléments-clés d'une discussion pour produire un compte-rendu, pourrait expliquer ces données, car cette tâche ne requiert pas forcément des observateurs qu'ils approfondissent le sens du message ou qu'ils fassent appel à leurs connaissances personnelles. Cependant, les observateurs d'un niveau de compétence plus élevé font appel à leurs connaissances personnelles pour approfondir le sens de la discussion.

3.1 Inférences et thèmes de la discussion

- 25 La recherche sur les inférences montre que l'intérêt et la familiarité pour le sujet sont des facteurs qui contribuent à la production d'inférences (Armand, 1994 ; Carrelle et Wise, 1998 ; Fayol, 1992 ; Pulido, 2007). Ainsi, nous nous sommes intéressées au lien entre la production d'inférences et les trois thèmes de la discussion, à savoir l'identité linguistique, la religion et la mondialisation. Le tableau 4 présente les inférences produites par thème de la discussion⁸.

	Religion	Identité linguistique	Mondialisation
--	----------	-----------------------	----------------

TOTAL D'INFÉRENCES PRODUITES		36	58	37
	BONNES	19	22	27
	MAUVAISES	17	36	10

Tableau 4 – Nombre d'inférences par thème

- 26 Le thème de l'identité linguistique est celui qui a suscité le plus grand nombre d'inférences. Ce résultat peut certainement s'expliquer par le fait que ces données ont été recueillies dans un cours de langue et qu'un des thèmes principaux travaillés en classe en lien avec l'essai d'Amin Maalouf est celui de l'identité linguistique. En effet, nous exploitons l'essai *Les identités meurtrières* pour aborder notamment diverses questions liées au bilinguisme et au plurilinguisme. Les étudiants avaient ainsi une connaissance préalable du thème et cette connaissance semble se refléter dans le nombre d'inférences produites. Cependant, il est étonnant de constater que le nombre de fausses inférences sur ce thème est plus élevé que le nombre de bonnes inférences.
- 27 La production de fausses inférences pour le thème de l'identité linguistique peut toutefois être corrélée à la performance du groupe-locuteur. En effet, un retour sur la discussion du groupe-locuteur permet de voir que sur ce thème spécifique, tous les étudiants ont eu du mal à faire des liens clairs avec leur domaine d'études. La locutrice 1 a parlé des différents accents et de la variation du vocabulaire dans le monde hispanique, mais n'a pas vraiment abordé la question de l'identité linguistique. La locutrice 2 n'a que très brièvement parlé de la prédominance de l'anglais dans le domaine de l'économie. La locutrice 3, au lieu de présenter l'identité linguistique dans la perspective des études internationales, a plutôt résumé les idées de Maalouf sur le thème de l'identité linguistique. La locutrice 4 a mentionné la branche de la philosophie du langage, mais n'a pas vraiment su expliquer le concept d'identité linguistique dans une perspective philosophique. Quant au locuteur 5, qui se spécialise en biologie, il a présenté des exemples de communication entre animaux, mais n'a lui non plus pas su expliquer clairement les liens entre sa discipline et le thème de l'identité linguistique. D'ailleurs, son intervention a fait l'objet d'une demande de clarification par l'observateur 1 à la fin de la discussion, mais sa réponse est demeurée tout aussi confuse.
- 28 Dans la rédaction de leur compte-rendu de discussion, les observateurs, au lieu de strictement rapporter l'information ou de rapporter le manque de clarté de la discussion sur ce thème spécifique, ont choisi de construire leur propre interprétation ; ils ont donc dû inférer, avec plus ou moins de justesse, sur le lien éventuel entre l'identité linguistique et les domaines d'études des locuteurs.
- 29 Les thèmes de la religion et de la mondialisation semblent, à première vue, susciter sensiblement le même nombre d'inférences, mais le type d'inférences produites diffère légèrement. Alors que la grande majorité des inférences produites pour le thème de la religion – comme pour celui de l'identité linguistique – sont de type logique, le thème de la mondialisation suscite un plus grand nombre d'inférences d'élaboration. Mais il est à noter que la majorité des inférences produites sur le thème de la mondialisation, ainsi que de la majorité des inférences d'élaboration, sont attribuables à l'observateur 1, étudiant en économie et commerce. En somme, nos données semblent affirmer que

l'intérêt et la familiarité avec le sujet contribuent à la production d'inférences, mais d'autres facteurs sont également à considérer pour mieux comprendre ce qui détermine l'acte d'inférer.

3.2 Inférences et niveau de compétence des locuteurs

- 30 Les travaux de Buck (2001) ayant montré que des facteurs tels le débit et l'accent des locuteurs peuvent affecter la production d'inférences, il y a lieu de penser que le niveau de compétence orale des locuteurs aurait un impact sur la production d'inférences. Le tableau 5 ci-dessous montre le nombre d'inférences produites à partir du discours de chacun des locuteurs.

	Loc1	Loc2	Loc3	Loc4	Loc5
	Locutrice expérimentée (C1)	Locutrice au niveau seuil (B1)	Locutrice indépendante (B2)	Locutrice indépendante (B2)	Locuteur expérimenté (C1)
TOTAL D'INFÉRENCES PRODUITES	26	19	29	33	26
BONNES	12	8	18	20	11
MAUVAISES	14	11	11	13	15

Tableau 5 – Nombre d'inférences produites à partir du locuteur

- 31 Dans ces données, nous constatons que c'est la locutrice (Loc2) la plus faible (niveau B1) qui suscite le moins d'inférences, mais aussi que les locuteurs les plus expérimentés (Loc1 et Loc5) (niveau C1) suscitent le plus grand nombre de mauvaises inférences. Les deux locutrices autonomes (Loc3 et Loc4) (niveau B2) sont celles qui suscitent non seulement le plus d'inférences, mais aussi le plus grand nombre de bonnes inférences.
- 32 En somme, un faible niveau de compétence à l'oral peut se traduire par un discours difficilement interprétable pour des observateurs, mais à l'opposé, un niveau de compétence élevé ne facilite pas automatiquement l'interprétation du discours.

4. Implications didactiques

4.1 Quelques pistes d'intervention pour l'enseignement de la langue

- 33 L'examen des énoncés considérés comme de fausses inférences est l'élément qui se révèle être le plus instructif de cette étude, puisqu'il nous permet de dégager certaines pistes d'intervention didactique pour l'enseignement de la langue. En effet, cet examen permet de remarquer que des énoncés considérés comme de fausses inférences sont reliés à certains concepts linguistiques. De plus, ces concepts linguistiques sont étroitement liés au genre de texte *compte-rendu*, dont les propriétés génériques ont fait l'objet d'un enseignement explicite en salle de classe.

- 34 Dans le cours de FLS dont sont issues les données de cette étude, le genre de texte *compte-rendu de discussion* est décrit et enseigné comme un de texte objectif qui expose le contexte et les participants à la discussion, et qui rapporte fidèlement le thème, les idées principales et les intentions des participants à la discussion. Les informations essentielles de la discussion y sont reformulées, synthétisées et aussi possiblement réorganisées. Sa rédaction doit se faire dans un style dépersonnalisé et les relations entre les phrases doivent être établies au moyen de marqueurs de relations. Chaque observateur a cherché à intégrer différemment ces propriétés du compte-rendu de discussion. Ainsi, l'observateur 1 a réussi à complètement dépersonnaliser son texte, mais en utilisant la phrase et le style impersonnel, il a notamment introduit une modalité ou des intentions qui ne sont pas toujours compatibles avec le discours oral. L'observatrice 2 a rapporté l'information en suivant strictement le script de la discussion.
- 35 Son compte-rendu est fidèle à la discussion, mais l'information n'est ni suffisamment synthétisée ni réorganisée. L'observatrice 3 a bien synthétisé l'information, mais elle a toutefois omis des informations importantes. Quant à l'observatrice 4, elle a tenté de synthétiser l'information avec pour résultats quelques surgénéralisations.
- 36 Une première piste d'intervention didactique vient de l'observation que les relations entre les phrases sont souvent établies au moyen de mauvais marqueurs de relation. Dans les exemples (1) et (2), tirés respectivement des productions écrites des observatrices 2 et 3, la relation de causalité établie constitue de fausses inférences des observateurs.
- (1) LOC1 a suivi par expliquer que la colonisation a forcé des religions sur les hispaniques **alors** dans ses cours le sujet droit être discuté objectivement.
(Observatrice 2)
- (2) L'identité linguistique est important pour LOC1 **car** au cours des années ses profs venait de plusieurs pays divers. (Observatrice 3)
- 37 Dans ces deux exemples, le lien de causalité – plutôt implicite dans la discussion de par les caractéristiques de l'oral en interaction – paraît peu compatible avec le discours original, ce qui témoigne soit de la difficulté à interpréter les relations de causalité dans le discours oral, soit d'un usage inapproprié des marqueurs de relations à l'écrit.
- 38 La difficulté d'établir des liens de causalité entre énoncés et de traduire ces liens avec le marqueur approprié n'est pas propre à la langue seconde, de nombreux professeurs de français langue maternelle pourraient en témoigner. Mais ces exemples nous rappellent la nécessité d'enseigner les marqueurs de relation de manière contextualisée, et aussi intégrée à l'étude de l'inférence, à l'écrit comme à l'oral.
- 39 Une seconde piste d'intervention didactique vient de l'observation que la phrase impersonnelle, pour dépersonnaliser le texte, peut aussi introduire certaines modalités ou intentions, qui sont absentes du discours original. Les exemples (3), (4) et (5), tous produits par l'observateur 1, illustrent ce phénomène.
- (3) Il est également possible de dire que **il existe** un lien entre le niveau économique et le niveau religieux d'un pays. (Observateur 1)
- (4) Au niveau scientifique **il est aussi clair** que la religion et la science sont des compléments comme l'a montré Albert Einstein en disant que la science sans religion est boiteuse ou comme Darwin, le chef de l'évolutionnisme qui était également un croyant en Dieu. (Observateur 1)

- (5) Ensuite au niveau d'identité linguistique envers la science **il est clair** que les hommes ont des liens avec les animaux. (Observateur 1)
- 40 Dans l'exemple (3), l'expression impersonnelle *il existe* fait apparaître son complément comme une certitude, ce qui n'est pas compatible avec la discussion où l'existence du lien entre le niveau économique et le niveau religieux d'un pays est plutôt remis en question. Dans les exemples (4) et (5), l'expression *il est clair que* fait apparaître son complément comme une évidence. Cette modalité diverge aussi du discours oral où les informations sont plutôt présentées comme des possibilités.
- 41 Le verbe introducteur du discours rapporté introduit également une modalité, qui est parfois non-conforme au discours oral, comme le montrent les exemples (6) et (7), produits respectivement par les observatrices 2 et 3.
- (6) Loc 4 **admet** que la philosophie est dominée par l'occident et des hommes blancs. (Observatrice 2)
- (7) Elle **pense** que la religion a une grande influence sur son domaine d'étude parce que tous les pièces de théâtre et les lectures qu'elle doit lire parlent de la religion des hispaniques. (Observatrice 3)
- 42 Dans l'exemple (6), la modalité d'acceptation du verbe *admettre* est en dissonance avec le discours de la locutrice 4 dont les propos sont rapportés. Même constat pour l'exemple (7), où la modalité d'opinion du verbe *penser* est aussi en dissonance avec le discours de la locutrice 1.
- 43 Les exemples (3) à (7) illustrent une modalité non compatible avec le discours oral des locuteurs et suggèrent que l'enseignement de la dépersonnalisation du texte au moyen, entre autres, de la phrase impersonnelle, ainsi que l'enseignement du discours rapporté doivent absolument s'accompagner d'une sensibilisation à la modalité des énoncés.
- 44 Enfin, la dernière piste d'intervention didactique vient de l'observation que certaines expressions, comme les adverbes, certains déterminants ou encore certains verbes modaux, peuvent conduire à des surgénéralisations, comme l'illustrent les exemples (8), (9) et (10), tous produits par l'observatrice 4.
- (8) Pour LOC3 et ses études internationales, elle voit **souvent** des conflits entre les religions, comme l'islam et le christianisme. (Observatrice 4)
- (9) ... puisque pour LOC5 et ses études de biologie, il y a **toujours** des conflits entre les sciences et les religion... (Observatrice 4)
- (10)
N'importe leur domaine, soit les études économique, de biologie, de philosophie, d'hispanique et des études internationales, le respect pour les autres traditions, cultures, les différentes personnes et les pays eux-même **doivent** être une importance pour tout le monde. (Observatrice 4)
- 45 Ces exemples suggèrent qu'il peut être nécessaire de mieux expliciter en salle de classe ce que veut dire faire une généralisation et inférer dans le contexte d'un compte-rendu, en plus d'accompagner cette explication d'outils linguistiques.

4.2 Le dispositif GDSP

- 46 Le GDSP est un dispositif élaboré dans l'objectif de susciter des interactions en L2 favorables à l'apprentissage de la langue. La lacune d'information inhérente au GDSP suscite la production d'inférences, bonnes ou mauvaises, qui font partie de l'usage

naturel de la langue. Mais cette étude empirique des inférences produites par des apprenants universitaires de FLS qui devaient accomplir une tâche de production écrite à partir de l'observation des pairs suggère que la nature de la tâche aurait un impact sur le type d'inférences produites. Nous avons en effet pu observer dans nos données la nette prédominance d'inférences de type logique ainsi que la nette prédominance d'inférences de cohérence pour l'accomplissement de la tâche de rédaction d'un compte-rendu de discussion ; en outre, les inférences considérées comme fausses peuvent être corrélées à certaines propriétés (ou structures) propres au genre de texte *compte-rendu*.

- 47 D'un point de vue didactique, ces observations rappellent l'importance de concevoir des tâches pour l'enseignement-apprentissage de la langue adaptées aux finalités de la formation. Dans un contexte de français à vocation universitaire, la production d'un compte-rendu de discussion est certes un bon exercice pour permettre aux apprenants de mobiliser leur capacité à faire des inférences logiques, à rapporter l'information essentielle et à développer leur esprit de synthèse. Cet exercice leur permet de plus d'acquérir des concepts linguistiques, comme la modalisation et la dépersonnalisation du texte, qui peuvent être réinvestis dans d'autres genres de textes propres au domaine universitaire. Cependant, ce type de tâche ne semble pas susciter la production d'inférences basées sur les connaissances personnelles ni d'inférences d'élaboration. Afin de permettre aux apprenants d'élargir leur capacité à inférer et à acquérir d'autres compétences fondamentales dans le contexte universitaire, il est primordial de varier la tâche du groupe-observateur et, éventuellement, celle du groupe-locuteur au sein du GDSP. Par exemple, on pourrait demander la rédaction d'un compte-rendu critique au lieu d'un simple compte-rendu, obligeant ainsi les observateurs à évaluer l'information de la production orale. Il serait également possible de proposer une tâche où le groupe-observateur devrait, à partir de l'observation d'un débat du groupe-locuteur, rédiger un texte argumentatif réfutant les arguments présentés. Ce type de variation dans les tâches du GDSP pourrait amener les observateurs à produire d'autres types d'inférences que celles produites dans le cadre de cette étude.
- 48 Par ailleurs, le GDSP est un dispositif qui met en scène une communication exolingue entre LNN et dans lequel l'accomplissement de la tâche du groupe-observateur dépend du groupe-locuteur. Le fait que la discussion se déroule dans un contexte de communication exolingue entre LNN ne semble pas constituer un obstacle à la production d'inférences et donc à la compréhension ; c'est du moins ce que suggèrent les données sur les inférences produites selon le niveau de compétence des locuteurs (Tableau 5). Il est cependant évident que la performance du groupe-locuteur peut se refléter sur le groupe-observateur – les données sur les inférences produites sur le thème de l'identité linguistique vont dans ce sens, mais ce constat ne compromet pas l'intérêt du GDSP. Un des défis majeurs des cours de langue où les apprenants partagent la même L1 ou dans ce cas-ci langue dominante est de créer des contextes où l'usage de la L2 est incontournable. Or, le GDSP, en établissant une relation de dépendance entre le groupe-observateur et le groupe-locuteur, permet de créer ce contexte propice à l'usage de la L2. Toutefois, ce que les données sur les inférences produites sur le thème de l'identité linguistique soulignent peut-être, c'est qu'il serait bénéfique d'insister davantage auprès des observateurs pour qu'ils valident leur compréhension en posant des questions de clarification à la fin de la discussion.

Conclusion

49 Dans cet article, nous nous sommes intéressées aux inférences produites à l'intérieur du GDSP. Ce dispositif encourage la communication entre locuteurs non natifs. Dans ce dispositif, les étudiants du groupe-observateur doivent faire une production écrite à partir de l'observation d'une discussion de leurs pairs (groupe-locuteur). Nous avons analysé les inférences produites par les apprenants du groupe-observateur qui devaient rapporter les éléments essentiels de la discussion sous la forme d'un compte-rendu. Si notre étude ne permet aucune nouvelle conclusion sur l'inférence, elle nous permet de réaffirmer l'importance d'un enseignement explicite de l'inférence en cours de langue. En effet, dans notre cas, malgré le fait que les apprenants soient encouragés à faire des inférences, comment bien inférer n'est pas explicitement, stratégiquement et systématiquement enseigné dans nos cours. Le développement de cette compétence stratégique en compréhension orale est indispensable à la réalisation de bonnes inférences (Fayol, 2004). Mais surtout et peut-être l'élément le plus instructif de notre étude, c'est qu'elle nous renseigne d'une part sur certaines pistes d'interventions didactiques pour l'enseignement de la langue et d'autre part sur l'importance de varier les tâches au sein du GDSP pour éventuellement rendre le dispositif plus performant.

ARMAND, F., « Connaissances antérieures et compréhension de textes chez les élèves allophones. », *AQEFLS*, 16 (2), 1994, pp. 116-126.

BAILLY, D. *Les mots de la didactique des langues-Le cas de l'anglais-Lexique*, Paris-Gap : Ophrys, 1998.

BANGE, P., « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 1992, pp. 53-85.

BIANCO, M., CODA, M. et D. GOURGUES, *Compréhension*, Grenoble : Éditions de la Cigale, 2002.

BUCK, G., *Assessing Listening*, New York: Cambridge University Press, 2001.

CARRELLE, P. L. et T.E. WISE, « The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading ». *SSLA*, 20, 1998, pp. 285-753.

CARTON, A. S., *The method of inference in foreign language study*. The Research Foundation of the City of New York, 1966.

CONSEILS DE L'EUROPE de l'Europe, *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2001.

DOLZ, J., et B. SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF, 1998.

ELLIS, R., *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 2003, 387 pages

ELLIS, R., « Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. », *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 2009, pp. 221-246.

FAYOL, M., « Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisme au contrôle ». Dans M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris : P.U.F, 1992.

FAYOL, M., L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis 10 ans. Actes des « Journées de l'Observatoire », 2004, <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/> Consulté en octobre 2016.

GAONAC'H, D. et C. GOLDBER, *Lire et comprendre - Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette, 1998.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et V. TRAVERSO, « Types d'interactions et genres de l'oral » *Langages*, 38^e année, n 153, Les genres de la parole, sous la direction de Simon Bouquet, 2004, pp. 41-51.
- KISPAL, A., *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review (DCSF Research Report 31)*, London: DCSF, 2008.
- KOHONEN, V. (2001), « Towards experiential foreign language education. », Dans Kohonen, V., R. Jaatinen, P. Kaikkonen et J. Lehtovaara (Eds), *Experiential learning in foreign language education*. London : Pearson Education, 2001, pp. 8-60.
- LEBEL, M.-É. et U. VISWANATHAN, « Une séquence didactique en français langue seconde : le groupe de discussion comme objet et comme dispositif authentique d'enseignement à l'université ». Coedeiro, G.S & D. Vrydachs (dir.) *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique ?* Presses universitaires de Namur & AIRDF, collection « Recherches en didactique du français », (7), 2016, pp. 279-301
- LE GALL, M. *Inférer pour comprendre*. Mémoire de DEA Sciences de l'homme et technologie. Directeur de recherche J.-P. NARCY. Université technologique de Compiègne, 1994.
- LOUSADA, E. (2007). « Genres textuels et perspective actionnelle : éléments de rapprochement ». *Le français à l'université*, 12^e année, 4), 2007, pp. 2-4.
- MAALOUF, A., *Les identités meurtrières*, Éditions Grasset et Fasquelle, 1998, 189 pages
- MANGIANTE, J.-M. et C. PARPETTE, *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2011.
- PORQUIER, R. « Communication exolingue et apprentissage des langues ». Py, B. (Dir.) *Acquisition d'une langue étrangère* (Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982), Université Paris-VIII et Université de Neuchâtel, 1984, pp. 12-48.
- PORQUIER, R. *Stratégies de communication en langue non-maternelle*. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques* 33, 1979, pp. 38-52
- POUSSARD, C., *La compréhension de l'anglais et les technologies éducatives*. Thèse de doctorat. Université Paris-7, 2000, 390 pages.
- POUSSARD, C., *Guider des stratégies de compréhension de l'oral en ALAO : Le cas de l'inférence*. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6 (1), 2003, pp. 143-150.
- PRABHU, N. S., « *Second Language Pedagogy* », Oxford University Press, 1987.
- PULIDO, D., The effects of topic familiarity and passage sight vocabulary on L2 lexical inferencing and retention through reading. *Applied Linguistics*, 28(1), 2007, pp. 66-86.
- RUBIN, J., « What the « Good Language Learner » Can Teach Us». *TESOL Quarterly*, 9(1), 1975, pp. 41-51.
- SCHANK, R.C. et R. P. ABELSON, *Scripts, Plans, goals, and understanding. An inquiry into human knowledge structure*, Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates, 1977.
- TWADELL, F., Vocabulary expansion in the ESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 7(1), 1973, pp. 61-78.
- VANDERGRIFT, L., « La métacognition et la compréhension auditive en langue seconde ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 1(1-2), 1998, pp. 83-105.
- VANDERGRIFT, L., « "It was nice to see that our predictions were right": Developing metacognition in L2 listening comprehension ». *Canadian Modern Language Review*, 2002, 58, 555-75.
- VANDERGRIFT, L., « Orchestrating strategy use: Toward a model of the skilled second language listener ». *Language Learning*, 53, 2003a, pp. 463- 496.

VANDERGRIFF, L., « From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. » *Canadian Modern Language Review*, 59, 2003b, pp. 425–440.

YUILL, N. M. et J. V. OAKHILL, *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*, Cambridge University Press, 1991.

NOTES

1. Le type de programme de FLS mis en place a plusieurs caractéristiques du Français sur objectif universitaire (FOU) (Mangiante et Parpette, 2011).
 2. Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*, Éditions Grasset et Fasquelle, 189 pages.
 3. Les critères pour déterminer les niveaux de compétences sont ceux du Cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001)
 4. *Ibid.*
 5. Le script est un outil des analyses interactionnelles qui permet de décrire la séquence des événements de l'interaction dans un contexte particulier. (Voir entre autres Schank et Abelson, 1977 ; Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2003)
 6. Logiciel développé et distribué par QSR International Pty Ltd. Version 9, 2010. (<http://www.qsrinternational.com/nvivo-french>).
 7. Pour la revue détaillée de la littérature sur le domaine des inférences, voir Kispal (2008).
 8. Dans le tableau 4, le total des inférences produites est plus élevé que le total des inférences présenté dans le tableau 3. Cette différence s'explique par le fait que certaines inférences produites par les observateurs ont une portée sur plus d'un thème à la fois.
-

RÉSUMÉS

Cette contribution s'intéresse à la compétence stratégique chez les apprenants du français langue seconde (FLS) de niveau intermédiaire en contexte universitaire et en contexte de communication exolingue entre locuteurs non natifs. Plus particulièrement, nous nous intéressons à l'inférence comme stratégie en interaction. Nous proposons une étude empirique des inférences produites par des apprenants qui devaient exécuter une tâche de production écrite à partir de l'observation d'une discussion de leurs pairs. Nous exploitons des données provenant du dispositif *groupe de discussion et suivi des pairs* (Lebel et Viswanathan, 2016). Ce dispositif suscite des interactions orales authentiques et repose sur le concept de lacune d'information inhérent à la tâche communicative (Ellis, 2009). Il s'agit donc ici de considérer l'inférence en relation avec la tâche définie à partir de la lacune d'information. Cette étude a pour objectif d'identifier des pistes d'intervention didactique pour l'enseignement de la langue.

This article focuses on a group of intermediate learners of French as a second language (FSL) and the development of strategic competence in interaction, specifically the use of inferencing. We

analyze the role of inferencing in exolingual communication between non-native speakers of French. We propose an empirical study of the inferences produced by learners in the completion of a written task. The task was to observe a discussion conducted by peers and to produce a written summary of the discussion. The data we exploit comes from a pedagogical tool we devised and labeled *the discussion group* (Lebel & Viswanathan, 2016). An information gap is inherent in the task to encourage authentic interactions (Ellis, 2009). We, thus, seek to study the inferences made by learners due to this gap in information. The objective of this study is to identify possible pedagogical interventions for language teaching.

INDEX

Mots-clés : inférence, groupe de discussion et suivi des pairs, lacune d'information, communication exolingue, français langue seconde, didactique

Keywords : inference, information gap, exolingual communication

AUTEURS

MARIE-ÉLAINE LEBEL

Université de York, Canada

USHA VISWANATHAN

Université de York, Canada

ALENA BARYSEVICH

Université de York, Canada