



HAL
open science

Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur
Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère

Charlotte Dejean

► **To cite this version:**

Charlotte Dejean. Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère. domain_other. Université Stendhal - Grenoble III, 2004. Français. NNT: . tel-00176900

HAL Id: tel-00176900

<https://theses.hal.science/tel-00176900v1>

Submitted on 4 Oct 2007

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

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

Université Stendhal – Grenoble III
UFR Sciences du Langage
Laboratoire LIDILEM

Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur
Étude pragmatique et didactique d’une activité
de rédaction collective en Français Langue Étrangère

Thèse présentée en vue de l’obtention d’un Doctorat de Sciences du Langage

Sous la direction de Madame la Professeure Violaine DE NUCHÈZE

et Monsieur le Professeur François MANGENOT

Par

Charlotte DEJEAN-THIRCUIR

Le 16 décembre 2004

Composition du Jury :

Daniel Coste, Professeur émérite, ENS-LSH Lyon
François Mangenot, Professeur, Université Stendhal, Grenoble III
Marinette Matthey, Professeure associée, Université Lyon II
Violaine de Nuchèze, Professeure, Université Stendhal, Grenoble III
Daniel Peraya, Professeur, Université de Genève

à Antonin,
à mes parents

Remerciements

Un immense merci à mes deux directeurs pour leur précieux encadrement et pour m'avoir soutenue, chacun à sa manière, tout au long de ce travail.

Merci à Violaine de Nuchèze pour sa disponibilité, ses encouragements et pour son exigence qui m'a aidée à approfondir cette recherche.

Merci à François Mangenot pour ses encouragements, sa confiance, et ses remarques constructives.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux membres du jury, Daniel Coste, Marinette Matthey, Daniel Peraya pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Un grand merci à tous les étudiants du CUEF qui ont accepté l'enregistrement de leurs interactions ainsi qu'à leurs enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe me permettant ainsi d'effectuer mon recueil de données.

Je remercie Patricia Lambert pour nos « points sur la thèse », nos « stages-thèses », pour tous ces moments d'« étayages réciproques » et d'amitié qui m'ont aidée à avancer.

Je remercie chaleureusement tous ceux qui ont bien voulu partager avec moi des temps de « discussion collaborative » autour de ce travail : Yasuko Takeuchi, Françoise Boch, Fanny Rinck, Renata Varga, et tout particulièrement Cyril Trimaille pour son soutien et ses précieux conseils tout au long de la dernière « ligne droite ».

Je remercie Nathalie Blanc pour son soutien et notre complicité de doctorantes.

Merci à Josée Colin et Véronique Bonhomme pour leur disponibilité et leurs compétences.

Merci à tous mes amis et à toutes les personnes qui, directement ou indirectement, ont permis que cette recherche se fasse et aboutisse. Je pense notamment à Elisabeth Greslou.

Merci à mes parents pour m'avoir toujours encouragée et soutenue dans mes choix. Merci aussi à mon frère, ma sœur et à ma belle-famille, Marie-Christine, Alexandra et Cécile, pour leur affection et leurs encouragements.

Merci à mes si proches amies pour leur soutien inestimable tout au long de ces années : Christelle Robert, Claire Paulsen ma cousine, et Juliette Honvault.

Merci à Bruno.

Un tendre merci à mon fils Antonin pour avoir « accepté » une maman si peu disponible pendant les quatre premières années de sa vie. Je le remercie pour sa gaieté, sa patience, ses remarques rigolotes sur le nombre de pages qu'il me restait à écrire au cours des dernières semaines de rédaction.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1	
CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	10
1.1. Choix d'une approche qualitative	10
1.2. Le dispositif pédagogique observé	12
1.3. Mode de recueil de données et constitution du corpus	23
1.4. Présentation des dyades d'apprenants	29
1.5. Composantes du corpus	31
1.6. Procédures de transcription des données	36
CHAPITRE 2	
ANCRAGE THEORIQUE	43
2.1. De l'acteur social à l'action conjointe	43
2.2. D'une conception externe et déterministe du contexte à une conception interne et constructiviste du cadre	78
2.3. Acte, action, interprétation et co-construction du sens	83
2.4. De la langue à l'interaction en contexte didactique : groupe classe vs dyade	93
2.5. Recherches en didactique et en acquisition sur les interactions entre apprenants de langue étrangère	102
CHAPITRE 3	
L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ASSISTE PAR ORDINATEUR : DE L'ORDINATEUR PERMETTANT L'INDIVIDUALISATION A L'ORDINATEUR FAVORISANT LA COLLABORATION	117
3.1. Eléments de présentation générale de l'ALAO	117
3.2. Les Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (ACAO).....	131
CHAPITRE 4	
ANALYSE DES ACTIVITES D'ELABORATION DE CONTENU.....	152
4.1. Introduction.....	154
4.2. Propositions validées	159
4.3. Propositions rejetées	161
4.4. Propositions négociées.....	172
4.5. Propositions co-construites	179

4.6. Propositions imposées	194
4.7. Partage de l'information et délimitation d'un territoire commun.....	205
4.8. Synthèse sur les types de propositions et analyse de leur répartition dans les corpus	210
CHAPITRE 5	
ANALYSE DES ACTIVITES METALINGUISTIQUES	227
5.1. Introduction.....	227
5.2. Exploration de la langue ou recherche de formes linguistiques	230
5.3. Explication/compréhension	248
5.4. Activité de vérification	255
5.5. Activité de correction	265
5.6. Synthèse sur les activités métalinguistiques et sur leurs modalités d'accomplissement dans les corpus	277
CHAPITRE 6	
DYADES D'APPRENANTS DEVANT UN ORDINATEUR : EFFETS DES « OBJETS INTERMEDIAIRES » SUR LES MODALITES DE COLLABORATION	290
6.1. Limites de l'interactivité avec le logiciel <i>Gammes d'écriture</i>	290
6.2. L'écran comme objet de focalisation des regards.....	293
6.3. Gestuelle fonctionnelle et travail de coordination moteur entre les co-scripteurs.	303
6.4. Territoire partagé, cognition distribuée	304
6.5. La manipulation du clavier constitue-t-elle un enjeu pour les scripteurs ?	307
6.6. Conclusions.....	310
CHAPITRE 7	
SYNTHESE DES RESULTATS	315
7.1. Ecrire à deux : effets potentiels aux plans linguistique et interactionnel	315
7.2. Indicateurs du degré de collaboration dans l'accomplissement de la tâche	321
7.3. Profils des dyades observées	327
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	338
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	344
TABLE DES MATIERES.....	361
ANNEXES	368

INTRODUCTION

Introduction

Pour banal qu'il soit devenu, le constat selon lequel la place de l'ordinateur ne cesse de croître mais aussi de se diversifier dans le champ de l'éducation reste néanmoins pertinent. En effet, après le développement du multimédia et d'Internet, qui a marqué la fin des années 80 et le début des années 90, ce sont les potentialités qu'offrent les réseaux pour la mise en place de nouveaux modes de communication qui marquent les recherches portant sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Dans le champ de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO) et de l'apprentissage en général, l'ordinateur a longtemps été considéré comme un moyen de favoriser l'individualisation et l'autonomie des apprenants¹ ; l'idée d'interaction et celle de socialisation ne semblaient pas pouvoir être associées à son utilisation, ce qui, pour l'apprentissage d'une langue étrangère, pouvait paraître problématique. Dans les années 90, parallèlement au développement de la communication médiatisée par ordinateur², un nouveau champ de recherches appelé « Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur » (ACAO) s'est constitué. Principalement tourné vers l'étude des interactions à distance en contexte de formation et d'apprentissage, ce champ a cependant initié une réflexion plus générale sur l'apprentissage collaboratif et la collaboration, intégrant ainsi l'étude des interactions entre des apprenants travaillant ensemble autour d'un même ordinateur (*cf.* chap.3). Grâce à ces évolutions, la communication, considérée comme fondamentale pour l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère, a pu être introduite dans le domaine de l'ALAO. Les questionnements qui marquent les recherches actuelles portent notamment sur les rôles que peut jouer l'ordinateur dans les interactions, sur les dispositifs et les logiciels susceptibles de favoriser la pratique de la langue cible et son apprentissage, que ce soit à distance (notamment Lamy, 2001 ; Nissen, 2004), ou dans des interactions en face à face (notamment Abraham, Liou, 1990 ; Little, 1996 ; Eisenbeis, 2003).

¹ C. Puren (2004 : 135) parle de «*galaxie auto*» en référence à une expression de l'historien P. Rosanvallon.

² La communication médiatisée par ordinateur utilise les canaux offerts par le réseau internet (courrier électronique, « chats », etc.) ainsi que des logiciels *ad hoc* permettant de communiquer à distance.

Pour notre part, c'est précisément aux interactions entre apprenants face à un même ordinateur que nous nous intéressons. Le présent travail prend pour objet une situation d'apprentissage et d'interaction spécifique : la rédaction collective d'un texte par des apprenants de français langue étrangère travaillant en dyade, avec et devant un même ordinateur, en contexte d'enseignement-apprentissage³ formel. Il s'agira pour nous d'explorer les modalités de collaboration mises en oeuvre par ces dyades pour accomplir la tâche. L'identification de ces modalités présente selon nous un intérêt à la fois du point de vue de la pragmatique linguistique interactionniste et de celui de l'appropriation d'une langue étrangère. Il a été en effet montré que les interactions verbales en général présupposent une activité collaborative : « [...] *le sens d'un énoncé est le produit d'un "travail collaboratif" [...] il est construit en commun par les différentes parties en présence [...]* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28)⁴. La collaboration en lien avec l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage constitue donc un cas spécifique de ce principe de base. La production d'un texte collectif en langue étrangère implique de rédiger le texte et de collaborer dans l'accomplissement de la tâche. Elle repose sur un certain degré de réciprocité des perspectives, sur la coordination et sur la co-orientation des actions en lien avec l'accomplissement de la tâche collective. On peut considérer enfin qu'elle implique que chacun mette ses propres ressources au service de la dyade afin de faire progresser la tâche ensemble. Nous formons ici l'hypothèse que la collaboration se manifeste à travers un certain nombre de phénomènes qu'il s'agira d'identifier, d'analyser et de catégoriser à partir de l'étude des transcriptions des interactions observées.

Cette situation d'apprentissage au cours de laquelle deux étudiants ont à accomplir une tâche collective est envisagée comme une rencontre sociale dans laquelle les participants sont investis non seulement en tant qu'apprenants mais également en tant qu'acteurs sociaux. Nous postulons ainsi que « [...] *l'engagement dans des activités interactionnelles comprend la capacité à organiser sa conduite de façon adéquate au contexte de l'activité en cours – cet engagement constituant à la fois une occasion de socialiser et une occasion d'apprendre.* » (Gajo, Mondada, 2000 : 24). D'un point de vue général, l'apprentissage de la langue est considéré comme une activité microsociale

³ Nous parlons d'enseignement-apprentissage des langues pour signifier que nous nous situons dans un contexte d'apprentissage institutionnel.

⁴ Ayant choisi de présenter les citations dans le corps du texte, en italique, nous indiquons, en caractère normal, les éléments de la citation d'origine figurant en italique.

située dans un ensemble de contextes et impliquant principalement des activités discursives dialogiques. Nous situant dans un paradigme interactionniste, nous considérons donc que l'interaction est le lieu de mobilisation et de construction des compétences langagières.

Notre intérêt pour les interactions spécifiques que sont les interactions finalisées entre apprenants étrangers de français provient de ce que les participants sont dits des « pairs » ; c'est-à-dire qu'*a priori* « *la communication entre interlocuteurs y est plus égale sur divers aspects (les statuts, les rôles, les places, les moyens linguistiques, les savoir-faire langagiers...)* [...] » (Delamotte-Legrand, 1998 : 261). En effet, les interlocuteurs partagent le statut d'apprenants en langue cible dans un contexte d'apprentissage formel et la tâche ne leur impose aucune répartition des rôles préalables. Ils sont confrontés à un partage des responsabilités par rapport à l'accomplissement de la tâche, à la construction du discours et au traitement des formes. Ainsi, dans la lignée d'un certain nombre de travaux en acquisition et en didactique sur les interactions entre pairs en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère (notamment Gass, Varonis, 1985 ; Nussbaum, 2000 ; Nussbaum *et al.* 2002 ; Griggs, 2002), on formule l'hypothèse que ces dernières peuvent constituer un contexte socio-interactionnel particulièrement favorable à l'appropriation de la langue cible et à la socialisation des sujets alloglottes.

Notre étude est résolument empirique : son principal objectif est d'ordre descriptif. Il s'agit de contribuer à une meilleure compréhension⁵ des modalités de collaboration entre pairs en langue cible grâce à une approche qualitative et inductive. A cette fin, on s'attache à l'observation de la coordination des actions, de l'organisation des échanges et des contenus thématiques, de la gestion des relations interpersonnelles, des rapports de rôles et des asymétries, ainsi qu'à celle des formes d'étayage qui se mettent en place dans la dyade. On se demande notamment quelles conduites manifestent la co-construction d'un territoire (Goffman, 1973) partagé de la dyade, favorisant une progression conjointe de la tâche.

⁵ Comme le note M.Lusetti à propos du travail de groupe en contexte scolaire, « *Souvent lié à de fortes prises de positions idéologiques, cette forme de travail reste un point aveugle du travail en classe qu'il est difficile d'évaluer. En effet, si l'enseignant peut avoir une idée de ce qui se passe dans des interactions verbales qu'il (croit) dirige(r), il lui est très difficile d'appréhender le travail de chaque groupe, l'écoute épisodique et aléatoire de certains échanges ne pouvant lui donner une vue exacte de ce qui s'y déroule.* » (Lusetti, 2004 : 167).

En outre, il s'agit de s'interroger sur les effets potentiels de l'outil informatique (ordinateur + logiciel) sur ces modalités de collaboration dans les dyades. Influence-t-il la quantité et/ou la qualité des interactions ? A-t-il certains effets spécifiques sur l'engagement des participants dans l'accomplissement de la tâche d'écriture ? A-t-il un statut territorial spécifique influençant les modalités de collaboration des apprenants ?

Enfin, à travers l'étude des modalités de collaboration, ce travail vise également à montrer en quoi une tâche orientée vers une production écrite peut être favorable à la mobilisation et au développement de la compétence interactionnelle des apprenants ainsi qu'à l'appropriation de certaines formes de la langue cible grâce au traitement interactif des problèmes linguistiques (lexical, morphologique, syntaxique, phonologique).

Ce travail comporte sept chapitres ; le premier présente la construction de l'objet de recherche ; nous y précisons nos questionnements et hypothèses et nous y exposons nos choix méthodologiques, le dispositif pédagogique observé et les modalités de constitution de notre corpus. Compte tenu de l'étendue de notre ancrage théorique et de sa pluridisciplinarité, nous avons privilégié l'idée de nous centrer d'abord sur les corpus et sur le dispositif observé, afin de pouvoir, plus aisément dans le chapitre suivant, mettre en relation les notions théoriques abordées avec les spécificités des données empiriques et de nos questionnements.

Dans le second chapitre, nous présentons de façon détaillée l'ancrage théorique pluridisciplinaire, situé au carrefour de la pragmatique linguistique interactionniste et des recherches interactionnistes sur l'acquisition des langues étrangères. Ce chapitre nous permet à la fois de discuter et de clarifier un certain nombre de principes descriptifs et d'outils d'analyse que nous empruntons à ces différents champs. Ce tour d'horizon de l'analyse des interactions dans différents champs nous conduit jusqu'à la didactique des langues étrangères et nous amène à préciser ce que nous entendons par « compétence interactionnelle ». Nous achevons enfin ce chapitre par un état des lieux des recherches sur les interactions entre pairs, effectuées dans le domaine de l'acquisition/apprentissage des langues.

Le troisième chapitre complète l'ancrage de cette recherche, du fait du dispositif observé, dans le champ de l'Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur. Les recherches récentes dans ce domaine offrent des bases de réflexion intéressantes sur la

collaboration en tant que processus dans le cadre de l'accomplissement de tâches d'apprentissage avec un ordinateur.

Nous abordons ensuite l'analyse de nos données en étudiant deux activités constitutives de la tâche réalisée par les apprenants. Dans le quatrième chapitre, nous nous intéressons aux activités d'élaboration de contenu qui concernent la gestion des apports informationnels en lien avec l'élaboration conjointe de l'univers fictionnel du récit. Partant de l'acte de proposition, considéré comme prototypique dans ce type d'interaction finalisée, nous proposons une typologie des propositions d'élaboration de contenu et nous analysons les modalités d'accomplissement de chacune d'elles en montrant leur caractère plus ou moins collaboratif.

Dans le sixième chapitre, nous portons notre attention sur les activités métalinguistiques au cours desquelles les apprenants traitent les problèmes de code qui surviennent pendant la réalisation de la tâche. En nous référant notamment aux travaux réalisés sur la communication exolingue entre natif et alloglotte, nous distinguons différents types d'activités métalinguistiques ; nous examinons les procédures mises en œuvre par les dyades pour les accomplir ainsi que leur potentialité acquisitionnelle pour les apprenants.

Dans le sixième chapitre, nous nous attachons à décrire précisément les effets des outils utilisés pour la réalisation de la tâche sur les modalités de collaboration. En lien avec la manipulation des outils d'écriture (écran, clavier, souris), nous examinons les rapports entre actions verbales et actions non verbales. L'observation d'une dyade ayant réalisé la même tâche d'écriture sur papier et sur ordinateur, nous permet d'établir quelques comparaisons entre ces deux situations de travail.

Enfin, dans un dernier chapitre, nous présentons la synthèse de nos résultats sur les modalités de collaboration mises en œuvre par les différentes dyades observées dans ce travail. Nous synthétisons dans un premier point les effets potentiels, aux plans linguistique et interactionnel, de l'écriture en dyade. Nous présentons ensuite les différents indicateurs de la collaboration, que l'analyse de nos données aura permis de mettre au jour, et qui nous permettront enfin de proposer une caractérisation des profils des dyades observées.

CHAPITRE 1

Construction de l'objet de recherche

1. Construction de l'objet de recherche

Pour tenter de répondre à nos questionnements, nous adoptons une démarche empirique qui s'inscrit dans une approche qualitative.

1.1. Choix d'une approche qualitative

Suivant A. Mucchielli, nous considérons une méthode qualitative comme

une succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes. Dans une méthode qualitative, on distingue classiquement la phase de recueil et la phase de traitement des données. (Mucchielli, 1996 : 182)

Nous nous inscrivons dans un paradigme interactionniste et, au plan méthodologique, nous nous appuyons principalement sur les principes de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique. Ces principes seront exposés dans le chapitre suivant. Rappelons simplement que l'ethnométhodologie est un courant sociologique né aux Etats-Unis dans les années 60, héritier principalement de A. Schütz et de la phénoménologie sociale d'une part, et de l'interactionnisme symbolique (G.H. Mead et l'Ecole de Chicago) d'autre part. H. Garfinkel, fondateur de l'ethnométhodologie, reprendra notamment l'idée d'A. Schütz selon laquelle le monde social est celui de la vie quotidienne ou ordinaire. Pour cet auteur, « *Le but des sciences sociales est l'explication de la réalité sociale telle qu'elle est vécue par l'être humain qui vit sa vie quotidienne à l'intérieur du monde social* » (1962 : 34, cité par Bange, 1992a : 24). Empruntant à M. Weber la notion de *Verstehen* (comprendre), H. Garfinkel développe une sociologie compréhensive en s'attachant à « *l'étude des procédures d'interprétation que nous mettons en œuvre dans notre vie de tous les jours, pour donner un sens à nos actions et à celles des autres* » (Coulon, 1996 : 7). Il s'oppose à la sociologie traditionnelle -notamment à celle d'E. Durkheim- selon laquelle les faits sociaux correspondent à une réalité objective et emprunte à l'interactionnisme symbolique (cf. chapitre 2) son approche constructiviste de la réalité sociale. L'objectif que se donne l'ethnométhodologie est donc de décrire les « *méthodes* » ou les « *raisonnements pratiques* », c'est à dire les procédures, les actions, les savoir-faire, utilisés par les

membres d'une société donnée pour accomplir les diverses tâches de leur vie quotidienne et leur donner du sens. Elle tend à montrer que la réalité sociale est constamment construite et réactualisée par les individus et ne constitue pas une donnée préexistante aux situations, même si les comportements sociaux reposent en partie sur des normes implicites que le chercheur doit mettre en lumière.

L'enregistrement de données en contexte authentique constitue l'un des principes méthodologiques de cette approche ; il permet en effet de

préserver un certain nombre de leurs caractéristiques essentielles : d'une part la temporalité de l'événement et son déroulement séquentiel, qui permettent de travailler sur les processus de coordination et de synchronisation, et d'articulation ordonné du déploiement des activités, d'autre part, les détails observables mais non imaginables (Sacks, 1984) qui rendent disponible et descriptible cet ordre. (Mondada, 2001 : 4).

Dans ce travail, nous adoptons une perspective interactionniste selon laquelle la multimodalité est constitutive de l'interaction et doit être prise en compte pour l'analyse de celle-ci. Aussi, l'enregistrement vidéo de nos données apparaissait-il comme une nécessité pour pouvoir intégrer aux données analysées, certains aspects non verbaux de la situation de communication observée. Par ailleurs, les tâches d'écriture collective dans lesquelles sont engagés les apprenants impliquent la manipulation d'objets : des objets sémiotiques mais aussi des outils, techniques ou non, dont on fait l'hypothèse qu'ils ont des effets sur les modalités d'accomplissement de l'activité conjointe. Comme beaucoup d'autres, ce type d'interaction se fonde donc sur des conduites sémiotiquement hétérogènes et il importe, pour pouvoir en faire une description approfondie, de tenir compte de l'ensemble de ces actions qui participent à la gestion conjointe de la tâche.

Au plan de l'analyse des données, nous empruntons à l'analyse conversationnelle les deux principes méthodologiques que sont l'approche inductive et la prééminence accordée à la mise à jour des procédures d'organisation et de séquentialisation dans la description des interactions. A partir de l'examen minutieux des données empiriques recueillies et soigneusement transcrites, certains phénomènes sont décrits et interprétés grâce au repérage de marques. Comme l'explique A. Mucchielli, il s'agit d'une approche qui admet l'intervention de l'interprétation dans les procédures d'analyse :

La spécificité fondamentale des méthodes qualitatives vient de leur inscription dans le paradigme compréhensif (ou subjectiviste ou encore interprétatif). C'est à dire de leur

parti pris épistémologique de considérer les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (concernant des significations issues ou touchant les autres hommes) qui peuvent être « compris » par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens. Cet effort est appelé l'empathie. (Mucchielli, 1996 : 183)

Dans cette approche qualitative des interactions verbales, où dominant l'observation méthodique et la description minutieuse des conduites des interactants et de l'organisation de l'interaction, nous n'excluons pas d'avoir recours au nombre d'occurrences d'un item ou d'un phénomène afin de confirmer ou de nuancer des observations.

Pour finir, il semble important de souligner que le caractère empirique et qualitatif de nos descriptions est susceptible d'être remis en cause à partir de l'observation de nouveaux corpus. Néanmoins, à propos de ce type d'approche choisi pour examiner des corpus de longues interactions, M.-M. de Gaulmyn explique que : « [...] *nos observations mettent au jour les comportements ordinaires, les stratégies et les savoir-faire pratiques que les programmes d'enseignement ignorent et qui ne sont souvent acquis que par imprégnation* ». (de Gaulmyn, 2001 : 37). Nos propres descriptions poursuivent donc le même objectif.

1.2. Le dispositif pédagogique observé

Afin de présenter le dispositif pédagogique observé dans ce présent travail, nous évoquerons le type de cours dans lequel s'est inscrit ce dispositif, caractériserons la situation d'interaction étudiée comme exolingue, décrirons le type de tâche réalisé par les sujets en précisant préalablement le sens que nous donnons à cette notion, et présenterons enfin le logiciel utilisé par les apprenants avant de donner les consignes qu'ont eu à suivre ces derniers.

1.2.1. Informations générales

Un dispositif pédagogique correspond le plus souvent à l'organisation d'une formation dans son ensemble mais peut également renvoyer à l'organisation d'une séquence pédagogique spécifique. Dans les deux cas, il implique la définition

d'objectifs par l'enseignant ou le formateur et la mise en place de moyens au service d'une action finalisée.

Dans le cas qui nous intéresse, dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, un enseignant met en place une ou des séances de travail en présentiel, dans la salle informatique du centre d'enseignement. Les étudiants sont invités à travailler en binôme et, dans la mesure du possible, à choisir un partenaire ne partageant pas la même langue première⁶. Ces cours rassemblent en effet des étudiants d'origines et de langues premières diverses. L'utilisation de la langue cible⁷ comme langue de communication constitue donc une pratique habituelle pour ces étudiants, non seulement dans le cadre des cours mais également hors de l'institution puisqu'ils vivent en contexte homoglotte.

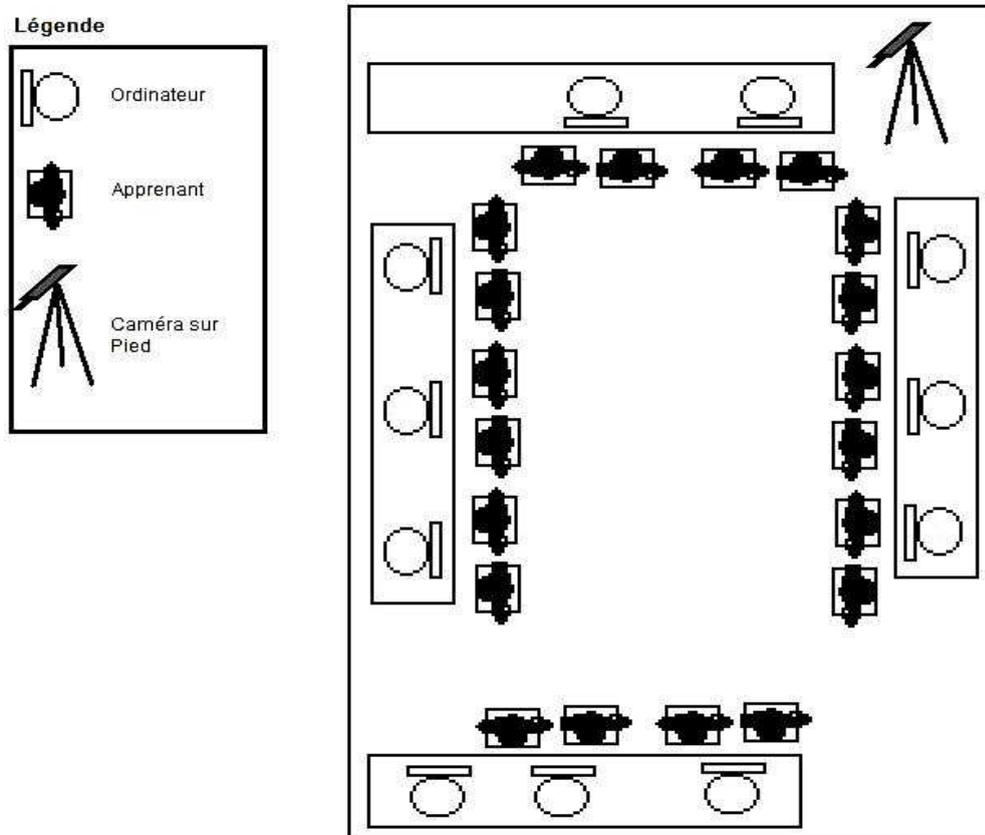
Les dyades d'apprenants doivent réaliser une tâche d'écriture avec un logiciel d'aide à l'écriture en communiquant dans la langue cible. Ils disposent d'une fiche de travail (préparée par l'enseignant) leur indiquant les activités à effectuer avec le logiciel. L'enseignant est présent et circule dans la classe, allant voir les binômes à tour de rôle soit sur leur demande, soit de sa propre initiative⁸.

⁶ Nous choisissons d'utiliser le terme «*langue première*» plutôt que «*langue maternelle*» dont le caractère ambigu et connoté a été mis en évidence dans plusieurs travaux réalisés sur le bilinguisme (voir notamment Lüdi, Py, 2003).

⁷ Nous parlerons indifféremment de langue cible ou de langue étrangère pour désigner la langue que sont en train d'apprendre les étudiants observés et qu'ils utilisent pour communiquer afin d'accomplir la tâche proposée.

⁸ Pour une présentation détaillée du dispositif tel qu'il a été mis en place par l'enseignant, voir Mangenot, 2000.

Schéma n°1 : Représentation de la salle informatique



1.2.2. Caractérisation de l'interaction comme exolingue

Le terme de « *communication exolingue* » a été introduit par R. Porquier (1979, 1984) ; il la définit une première fois en 1979 comme « *celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune* » (1984 : 17). Quelques années plus tard, il précise sa définition en écrivant qu'il s'agit de la communication « *qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle [...] éventuellement commune aux participants.* » (Porquier, 1984 : 18). Et il ajoute encore :

« Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue ou la dimension exolingue de la situation dans laquelle :

- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;

- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants ;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (*ibid.* : 18-19)

Dans son article, R. Porquier précise que la notion ne se réduit pas aux échanges entre natifs et non natifs. Pourtant, dans les travaux de l'équipe de Neuchâtel (entre autres : Alber, Py, 1986 ; Lüdi, 1989) et de celle de Bielefeld (Dausendschön-Gay, Gülich, Krafft, 1989), le terme renvoie à des conversations dans lesquelles la langue qui sert de véhicule à la conversation en cours est première pour l'un des participants et étrangère pour l'autre. On considère qu'elle met en présence au moins un locuteur natif (LN) de la langue utilisée et au moins un locuteur non natif (LNN)⁹ de cette langue. Les chercheurs s'intéressent à l'étude des procédures mises en œuvre par les interactants pour résoudre les problèmes posés par cette asymétrie linguistique unilatérale (*cf.* 2.1.3.2.)

En référence à l'acception large de la communication exolingue, proposée par R. Porquier, on considère qu'une situation, dans laquelle deux locuteurs de langues maternelles différentes communiquent dans une langue d'apprentissage, est une situation d'interaction exolingue¹⁰. Bien que faisant partie d'un groupe de même niveau, on considère que les répertoires langagiers des apprenants observés ne peuvent se recouvrir et que leurs compétences linguistiques respectives sont divergentes. On rejoint ainsi la définition de J.-F. De Pietro (1988 : 71) pour qui « *La communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques respectifs des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction.* »

Dans la situation qui nous intéresse, l'asymétrie linguistique n'est pas prédéfinie par la mise en présence d'un locuteur compétent et d'un locuteur moins compétent. On forme donc l'hypothèse que l'asymétrie est constitutive, mais que les positions des participants en matière d'expertise sur la langue ne sont pas figées et qu'ils sont

⁹ D'une manière générale, nous privilégierons l'emploi du terme « alloglotte » à celui de « non natif » par souci de ne pas désigner un locuteur par une négation.

¹⁰ Comme l'indique le titre du n°49 de la revue *Lynx* (« L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue »), le terme d' « interaction exolingue » tend à se substituer à celui de « communication exolingue ».

susceptibles d'être tour à tour expert dans la langue-cible, en fonction des éléments ou domaines langagiers en jeu dans l'interaction.

Afin de préciser un peu le type d'interaction exolingue dont il est question, il est possible d'emprunter le terme de « *communication interalloglotte* » proposé par S. Behrent (2002 : 3) pour désigner « *l'interaction dans des situations de contact entre interlocuteurs dont la langue de communication n'est pas la langue primaire* ». Cette définition intègre les situations dans lesquelles des interlocuteurs de même langue première communiquent dans une langue d'apprentissage et les situations dans lesquelles des interlocuteurs de langues premières différentes communiquent dans une langue d'apprentissage. Seul le deuxième type de situation renvoie à la situation observée dans la présente recherche.

Ces alloglottes communiquent dans un contexte formel d'apprentissage et ont une tâche à réaliser ; c'est sur ce point que nous nous penchons à présent.

1.2.3. La tâche réalisée par les apprenants

Le dispositif pédagogique étudié dans cette recherche intègre la notion de tâche puisque c'est elle qui donne son caractère finalisé à l'interaction. Avant de présenter la tâche proposée aux apprenants observés, il convient de s'arrêter préalablement sur la définition que nous donnons à la notion de tâche. Cette notion existe dans de nombreuses disciplines et revêt des sens différents au sein même du domaine de la didactique des langues étrangères. D. Nunan, qui propose d'adopter une approche centrée sur la tâche, insiste dans sa définition sur la focalisation des apprenants sur le sens :

The communicative task [is] a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (Nunan, 1989 : 10)¹¹.

¹¹ Notre traduction : La tâche communicative [est] une unité de travail dans la classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction en langue cible pendant que leur attention se focalise principalement sur le sens et non sur la forme. Elle doit avoir un sens à part entière et constituer un acte communicatif en soi.

Bien que riche et complète, cette définition passe sous silence un élément qui nous semble pourtant faire partie intégrante de la notion de tâche, à savoir, son orientation vers un but à atteindre ; dans le cas qui nous intéresse, elle vise en effet une production en langue cible. La définition de D. Nunan ne précise pas non plus que la tâche peut être constituée de diverses activités langagières. Ce dernier point reprend la distinction proposée par U. Frauendfelder et R. Porquier (1980) entre tâche et activité. Selon ces auteurs, une tâche peut donner lieu à plusieurs types d'activités langagières. Par exemple, une tâche de jeu de rôles peut donner lieu à une activité de production, de compréhension, etc. « *Dans ce sens, on peut dire que plus une tâche donne lieu à des activités différentes, plus elle est considérée comme potentiellement riche en occasions d'apprentissage* » (Gajo, Mondada, 2000 : 27).

C'est finalement en articulation avec les propositions faites dans les textes du Conseil de l'Europe (2001) que nous définissons la notion de tâche. Pour les auteurs du Cadre Européen Commun de Référence,

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable [...]. (CECR, 2001 : 121).

Si cette définition de la notion de tâche intègre des critères objectifs comme la production d'un résultat identifiable, il nous semble que d'autres critères ne peuvent être vérifiés qu'après analyse de la tâche et de la façon dont elle est réalisée par les apprenants, notamment par rapport à l'idée de « *communication réelle* », ayant un sens et une pertinence pour l'apprenant. Nous avançons en effet l'hypothèse que la tâche proposée aux apprenants observés comprend ces caractéristiques, mais ceci demande à être vérifié grâce à l'analyse des interactions.

La tâche de production collective d'un texte a été nommée « *rédaction conversationnelle* » par un certain nombre de chercheurs (notamment de Gaulmyn, Bouchard, Rabatel, 2001, mais aussi Krafft et Dausendschön-Gay, 1997, 1999) qui se sont intéressés à l'étude des processus rédactionnels mis en évidence par ces activités¹².

¹² Ces recherches ont été initiées par une conférence d'E. Gülich en 1988 sur « *la production conversationnelle d'un texte écrit* ». Deux pôles de recherche se sont développés autour des rédactions

Pour notre part nous parlerons d'*interactions rédactionnelles* afin de mettre l'accent sur la dimension de l'interaction plutôt que sur celle de rédaction, car c'est la description et l'interprétation des échanges verbaux dans ce type d'interaction finalisée et non l'étude du processus rédactionnel en tant que tel qui nous intéresse en premier lieu.

Comme nous le montrerons lors de la présentation détaillée des consignes fournies par le logiciel utilisé, la tâche d'écriture proposée aux étudiants est « *spécifiquement "pédagogique"* » (CECR, 2001 :121) en ce sens qu'elle est simplement présentée comme une activité d'entraînement à la production écrite, sans mise en situation visant à simuler une activité communicative authentique. De fait, la production du texte n'est pas orientée vers un destinataire spécifique, identifié, par rapport auquel les étudiants auraient à se positionner en tant que scripteurs. Dans ce cas, comme dans un grand nombre de tâches didactiques, le destinataire est donc prioritairement l'enseignant et/ou les autres apprenants de la classe. A ce titre, la tâche observée se distingue de celles étudiées dans les corpus recueillis par les chercheurs du GRIC¹³ de Lyon ou les chercheurs de Bielefeld : « *les situations « expérimentales » choisies pour ces recherches sont des situations rédactionnelles, ordinaires, vraisemblables, dans lesquelles des partenaires coopèrent à la production d'un texte écrit collectif visant un lecteur ou un lectorat défini* » (Bouchard, 1996 : 173)¹⁴. Cette citation révèle en outre que notre mode de recueil de données diffère de celui qu'ont mis en place ces recherches. Il s'agit en effet souvent de situations expérimentales ou semi-expérimentales alors que dans notre travail, le dispositif pédagogique observé s'inscrit

conversationnelles appelées aussi « *productions collectives de textes* » : un premier pôle à Bielefeld, avec notamment U. Krafft et U. Dausendschön-Gay qui analysent l'organisation de ces interactions d'un point de vue ethnométhodologique et cherchent à développer une réflexion et une théorie de la production discursive, et un deuxième pôle à Lyon, où M.-M. de Gaulmyn et R. Bouchard notamment, étudient ces activités dans une perspective plus didactique. Ils situent ces travaux dans le cadre d'un questionnement plus vaste sur les discours écrits et oraux en cours de constitution, notamment chez des apprenants alloglottes.

¹³ Le Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives a disparu depuis 2003 pour faire place au groupe ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations) associant l'ex-GRIC et l'équipe des linguistes de l'ENS/LSH (École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines).

¹⁴ Il s'agit par exemple de la rédaction d'une lettre adressée à un membre du personnel de l'Université Lyon II, pour obtenir des documents concernant un sujet précis (Dausendschön-Gay, Krafft, 1995), d'un texte de réponse à une « lettre de lecteur » sujette à controverse (*La réponse faite à Bichat*, Haller, Schneuwly, 1996), d'un texte argumentatif destiné à être intégré à une page de journal présentant les avis des lecteurs par rapport à un sujet précis (*Corpus Meite et Paulo : pour ou contre les devoirs à la maison*, Bouchard *et al.*, 2001). Dans un autre corpus, deux alloglottes (écossaises) ont eu pour consigne de réaliser une présentation du fonctionnement des institutions européennes destinée à des non européens, en s'appuyant sur un schéma qui leur avait été fourni (de Nuchèze, 1992 ; Bouchard, 1996).

dans un contexte d'apprentissage authentique ; il ne s'agit pas, au départ du moins, d'une situation expérimentale mise en place pour l'observation.

Voyons à présent le logiciel qui a été utilisé par les étudiants pour réaliser la tâche qui leur a été proposée.

1.2.4. Le logiciel utilisé : *Gammes d'écriture*¹⁵

Plusieurs descriptions et analyses approfondies du logiciel d'aide à l'écriture, dont sont issues les deux tâches proposées aux binômes observés, ont été réalisées par F. Mangenot, auteur de la version française de ce logiciel (notamment Mangenot, 1995, 1996, 2000)¹⁶. Pour notre part, nous nous contenterons donc, ici, d'évoquer certains principes de fonctionnement de ce programme, en lien avec la tâche qui a été soumise aux apprenants observés.

Selon F. Mangenot, la conception d'un environnement d'écriture tel que *Gammes d'écriture* visait à « proposer une forme d'écriture coopérative se déroulant entre l'apprenant et la machine, cette dernière restant cependant cantonnée à des « tâches non intelligentes » » (Mangenot, 1996 : 193).

La principale originalité de *Gammes d'écriture* réside dans le module *Assistants* fondé sur un système de « dialogue » machine-apprenant très spécifique car même s'il relève des *prompting programs* (aides par incitations), ce ne sont pas seulement la recherche d'idées ou la révision qui sont visées mais aussi la mise en texte. L'activité d'écriture est guidée par une succession de consignes (ou questions) :

Une consigne s'affiche, à la suite de laquelle l'utilisateur doit saisir un fragment textuel, d'une longueur variable mais le plus souvent de l'ordre de la phrase ; quand il a terminé d'écrire, il clique sur un bouton "suite", et la consigne suivante apparaît. La série de consignes arrivée à son terme, le logiciel génère un texte comprenant tous les fragments écrits par l'utilisateur, ces fragments étant inclus dans une structure (que l'on peut appeler "moule", à la suite de Balpe (1986 : 50) conçue par l'auteur de l'Assistant. Le texte généré demande bien sûr à être amélioré, ce qui se fait dans le traitement de texte qui est au coeur du logiciel. (Dejean, Mangenot, 2000).

¹⁵ *Gammes d'écriture* (1996), Paris, CNDP.

¹⁶ A l'origine, ce logiciel a été développé et créé par une équipe de chercheurs italiens en ingénierie éducative (Ferraris, Caviglia, Degl'Innocenti, 1992). Dans sa version italienne, il s'appelait *Scrivere con WordProf* (Centro Nazionale delle Ricerche, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Gênes) et il s'agissait d'un « environnement d'écriture » en italien langue maternelle destiné aux élèves de collège.

Le logiciel offre un autre niveau d'assistance, puisque à chaque consigne, un bouton « suggestion » permet de faire apparaître quelques mots indicateurs ou des précisions concernant la consigne. Il importe de souligner que malgré les apparences, ce système ne fait pas appel à l'intelligence artificielle : les fragments saisis ne font l'objet d'aucune analyse et si l'utilisateur ne suit pas les consignes, le texte généré n'a aucune chance d'avoir la moindre cohérence. Cela signifie que le texte une fois achevé doit être évalué par l'enseignant.

1.2.5. Les consignes données par le logiciel

Nous présentons, maintenant, les différentes consignes (initiales et intermédiaires) des deux tâches proposées aux étudiants observés.

1.2.5.1. Tâche n°1

Cette tâche a été réalisée avec ordinateur par les dyades 1 et 2 et avec papier par la dyade 3¹⁷.

Dans le cadre de la tâche qui nous intéresse ici, le logiciel propose d'abord aux apprenants le début d'un texte (dorénavant texte-amorce), extrait d'une courte nouvelle de Jacques Sternberg :

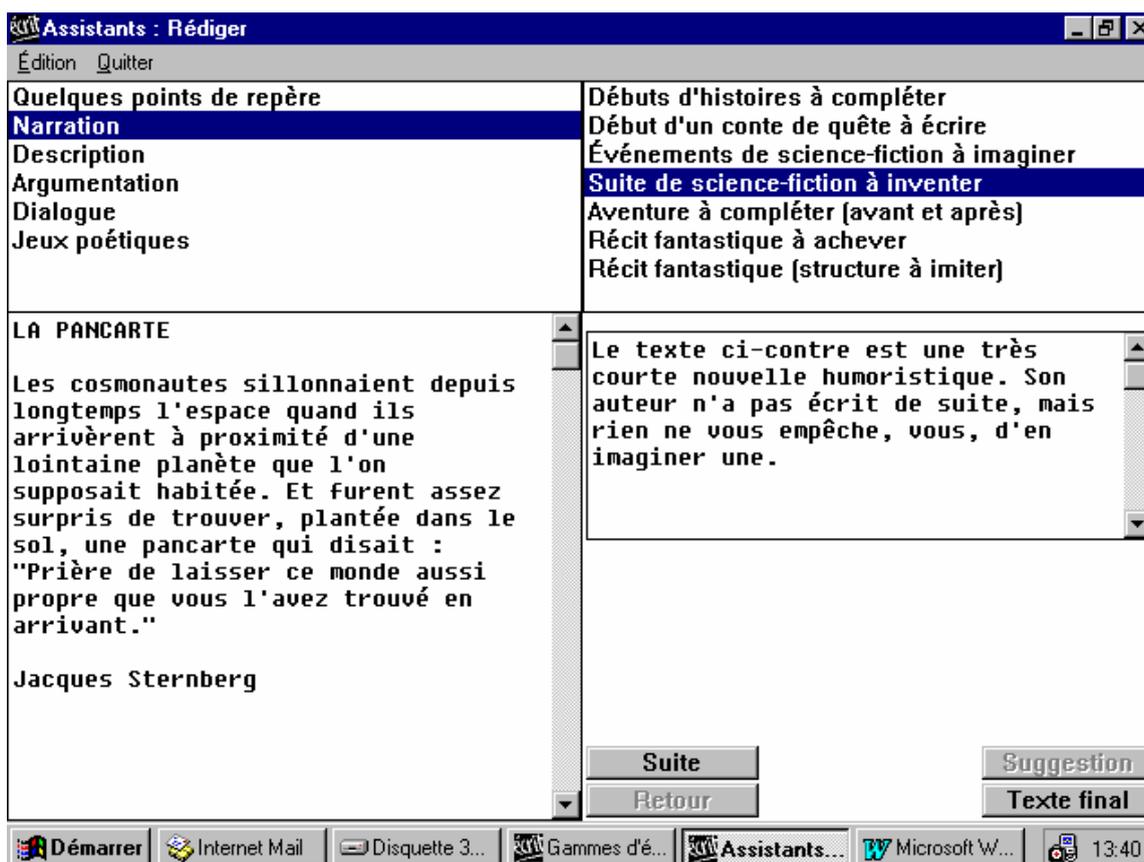
« La pancarte. Les cosmonautes sillonnaient depuis longtemps l'espace quand ils arrivèrent à proximité d'une lointaine planète que l'on supposait habitée. Et ils furent assez surpris de trouver, plantée dans le sol, une pancarte qui disait : prière de laisser ce monde aussi propre que vous l'avez trouvé en arrivant ».

Puis dans un cadre à droite se trouve la consigne générale de travail :

Le texte ci-contre est une très courte nouvelle humoristique. Son auteur n'a pas écrit de suite, mais rien ne vous empêche, vous, d'en imaginer une.

Sur cette première page-écran (cf. copie de la page-écran 1, page suivante) figure également un certain nombre d'indications concernant le type de texte à produire : une narration, un texte de science-fiction.

¹⁷ Les mêmes consignes que celles fournies par le logiciel lui ont été données sur une feuille de papier.



Copie de la page-écran 1¹⁸

Sur la seconde page-écran, une première « consigne intermédiaire » est proposée aux scripteurs pour orienter le début de leur texte ; trois autres consignes intermédiaires permettant de fragmenter la tâche suivront. A chaque nouvelle consigne, les apprenants peuvent cliquer sur un bouton « suggestion », le logiciel affiche alors une piste de recherche pour respecter la consigne.

Consigne intermédiaire 1 : *Cette pancarte les ayant intrigués, les cosmonautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions.*

Consigne intermédiaire 2 : *La rencontre avec les habitants de la planète. Brève description de ceux-ci. Premiers contacts.*

Consigne intermédiaire 3 : *Une forme de dialogue s'engage. Explication de l'existence de cette pancarte écrite dans la langue des Terriens.*

Consigne intermédiaire 4 : *L'épilogue : comment tout cela se termine-t-il ?*

¹⁸ Les différentes pages-écrans sur lesquelles figurent les consignes fournies par le logiciel sont présentées en annexe 1.

Compte tenu des consignes, on remarque que le texte à créer est censé intégrer des dialogues et des descriptions ce qui n'est pas le cas de la tâche n°2.

1.2.5.2. Tâche n°2

Cette tâche a été réalisée par la dyade 3 sur ordinateur.

A la différence de la tâche n°1 dans laquelle il était demandé aux apprenants de rédiger la suite d'un texte en respectant des consignes successives, dans la tâche n°2, le logiciel propose le début et la fin d'une courte nouvelle du même auteur (Jacques Sternberg) et la consigne est d'imaginer les étapes intermédiaires de cette nouvelle, tout en respectant des consignes d'écriture strictes.

Texte-amorce proposé :

« DEBUT :

Comme c'était une planète de sable fin, de falaises dorées, d'eau verte et de ressources nulles, les hommes avaient décidé d'en faire un centre de tourisme, sans chercher à exploiter son sol, d'ailleurs stérile.

... (partie à écrire)

FIN

La planète, en effet, ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne : elle était la seule créature de ce monde. Et elle aimait beaucoup les êtres vivants, les hommes en particulier. Mais elle les aimait bronzés, polis par le vent et l'été, chauds et bien cuits. »

La consigne générale d'écriture (présentée sur les pages-écrans 1 et 2)¹⁹ :

A gauche, vous pouvez lire le début et la fin d'une nouvelle de Jacques Sternberg (« La créature »). Vous allez essayer d'en rédiger la partie centrale (5 phrases).

Entre une situation initiale idyllique et une fin étrange, qu'a-t-il pu se produire ? Certains signes pouvaient-ils laisser présager le dénouement ?

Les consignes intermédiaires sont les suivantes :

Consigne intermédiaire 1 : *Ecrivez une phrase comportant (facultativement), le C.C. de temps « en automne », comme dans la nouvelle originale.*

Si vous cliquez sur « suggestion » ce complément apparaîtra.

¹⁹ Les pages-écrans sur lesquelles figurent les consignes de cette deuxième tâche sont présentées en annexe 1.

Consigne intermédiaire 2 : *Ecrivez une deuxième phrase comportant (facultativement) le C.C. de temps « quand l'été arriva ».*

Consigne intermédiaire 3 : *Ecrivez une troisième phrase comportant (facultativement) le C.C. de temps « cet été là ».*

Consigne intermédiaire 4 : *Ecrivez une quatrième phrase comportant (facultativement) le C.C. de temps « plusieurs semaines de charme et de rêve ».*

Consigne intermédiaire 5 : *Les choses se compliquent...
Ecrivez une dernière phrase comportant (facultativement) « puis, vers le 30 août »*

1.3. Mode de recueil de données et constitution du corpus

L'intégralité des données a été recueillie au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF) à Grenoble entre 1999 et 2002, selon deux modalités principales : un recueil non ciblé et dans un second temps, un recueil ciblé.

1.3.1. Recueil des données non ciblé

La première étape du recueil de données sur le terrain peut être qualifiée de non ciblée puisque nous avons cherché à enregistrer des binômes d'apprenants de FLE travaillant face à un ordinateur chaque fois que ce dispositif était mis en place dans le cadre d'un cours. Ainsi, en contact avec quelques enseignants du CUEF travaillant de façon plus ou moins régulière dans la salle informatique avec leurs groupes d'étudiants, nous avons filmé plusieurs dyades travaillant dans cette salle avec leur enseignant. Au cours de cette première étape, seul comptait le niveau des apprenants ; nous avons en effet décidé d'observer des dyades d'apprenants issues de groupes de niveau avancé car nous ne voulions pas que leurs difficultés linguistiques constituent un obstacle majeur à l'intercompréhension. En revanche, dans cette première phase, nous n'avons pas sélectionné les dyades observées en fonction du type de tâche qu'elles effectuaient. Ce choix se justifie par un parti pris lié à notre approche interactionniste impliquant une préférence pour un travail à partir de données recueillies en contexte écologique et dans des conditions les plus authentiques possibles. En outre, sur un plan didactique, nous souhaitons travailler sur des situations existantes et non créées pour les besoins de la recherche. Notre objectif n'étant pas de prouver, par exemple, les effets positifs du

travail avec ordinateur à partir d'une étude comparative et quantitative, il nous semblait pertinent de travailler sur de l'existant.

Durant cette première période de recueil de données, F. Mangenot²⁰ assurait un cours de rédaction de textes auprès d'apprenants de niveau avancé et ce cours se déroulait alternativement en salle de classe et en salle informatique. Nous avons assisté à plusieurs séances se déroulant en salle informatique et filmé à plusieurs reprises des binômes rédigeant différents types de texte (narratif, argumentatif, résumé) ou réalisant des activités diverses (de type reconstitution de texte, complétion de texte à trous, etc.) avec le logiciel *Gammes d'écriture*. Dans le cadre d'un autre cours, un autre binôme a été filmé alors qu'il accomplissait une tâche consistant à rechercher des informations sur un cédérom encyclopédique en vue de construire des phrases à la forme passive à partir de l'évocation d'un chercheur et de l'une de ses inventions.

Un premier dépouillement de ces différents enregistrements nous a conduite à délimiter et homogénéiser notre corpus ainsi qu'à repréciser notre problématique.

L'idée de faire varier le type de tâche réalisée par les apprenants observés n'est plus apparue pertinente dans la mesure où il n'avait pas été possible de faire travailler le même binôme sur des tâches différentes. Au vu des enregistrements, en effet, il a semblé nécessaire de neutraliser au moins la variable tâche et donc d'observer différentes dyades d'apprenants réalisant le même type de tâche, afin de pouvoir repérer des récurrences ou au contraire des divergences dans les modalités d'accomplissement de cette tâche. Comme nous l'avons évoqué plus haut, nous avons finalement décidé d'observer des apprenants rédigeant collectivement un texte.

Le choix d'étudier les interactions dans des dyades d'étudiants accomplissant une activité d'écriture alors que nous nous intéressons prioritairement à l'étude du « *discours dialogué oral* » (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55) pourra peut être paraître surprenant ; nous aurions pu en effet, à l'instar de L. Nussbaum (1996, 1999, 2000), choisir d'observer des apprenants confrontés à la réalisation d'activités dites communicatives. Mais notre choix se justifie de plusieurs façons. En premier lieu, il nous a fallu tenir compte du nombre limité d'activités pouvant être réalisées en dyade face à un ordinateur dans le cadre d'un cours, ou plus exactement, du nombre limité d'activités proposées aux étudiants par les enseignants. Ensuite, une première phase de

²⁰ F. Mangenot qui était à cette époque Maître de Conférence à l'Université Stendhal intervenait à la fois au département FLE de l'UFR de Sciences du Langage et au CUEF.

visionnement des enregistrements nous a amenée à constater que la nécessité pour les dyades de co-construire un texte commun dans le cadre d'une interaction rédactionnelle, semblait constituer un facteur déterminant dans la dynamique interactionnelle. Bien qu'elle soit prioritairement orientée vers l'écrit, nous avons formé l'hypothèse que cette tâche pouvait être communicativement pertinente pour les apprenants et donc particulièrement appropriée pour étudier les modalités de collaboration entre pairs et la mise en œuvre d'une compétence interactionnelle par les sujets alloglottes. Nous pouvons ici nous référer à L. Mondada et S. Pekarek qui affirment qu'en contexte de classe, « *L'appréciation de la dimension interactionnelle n'est plus limitée, [...], à des types de tâches, dites communicatives ; elle concerne tout type de tâche, [...]* » (Mondada, Pekarek, 2001 : 132).

Enfin, comme nous l'avons déjà souligné, de nombreuses recherches ont été réalisées à propos des interactions rédactionnelles à partir de situations où les scripteurs rédigent un texte commun sur support papier. Nos données nous permettaient donc d'ouvrir une perspective de recherche sur les effets potentiels des outils d'écriture utilisés, sur les modalités de collaboration mises en œuvre par les dyades observées.

Quant au genre de texte visé par cette production écrite, nous avons vu qu'il s'agissait d'un texte narratif fictionnel de type science-fiction. Au moment où nous avons entrepris cette recherche, aucune étude portant sur la rédaction de ce genre de texte dans le cadre de interactions rédactionnelles entre adultes alloglottes n'avait, à notre connaissance, fait l'objet de publication.

1.3.2. Recueil de données ciblé

Dans la perspective d'un questionnement sur les effets potentiels de l'utilisation de l'ordinateur sur les interactions et les modalités de réalisation de la tâche, nous pensons nous appuyer sur les nombreuses études réalisées à propos d'interactions rédactionnelles sur support papier. Cependant, les limites de ce choix nous sont rapidement apparues ; en effet, une grande partie de ces recherches s'appuient sur des transcriptions de données audio²¹ ne prenant en compte que la dimension verbale et para-verbale des interactions. Ces données ne nous paraissant pas susceptibles de

²¹ Signalons cependant que U. Krafft et U. Dausendschön-Gay ont travaillé à partir de séquences filmées, notamment pour le corpus de la « mousse au chocolat » (1997, 1999). Mais les transcriptions fournies dans les articles se réduisent à de courts extraits qui ne permettent pas de les utiliser comme données comparatives. De plus, les éléments non verbaux y sont en nombre très limité.

répondre à l'un de nos questionnements, nous avons décidé de compléter notre corpus en filmant un binôme d'apprenants réalisant le même type de tâche dans deux situations différentes : une fois avec et face à l'ordinateur et l'autre fois avec papier et crayon. Ce binôme n'a pu être filmé dans le cadre d'un cours car les enseignants travaillant avec leur groupe en salle informatique n'étaient plus au CUEF ou n'avaient pas de groupe de niveau avancé à ce moment-là. Cette dyade s'est constituée sur la base du volontariat ; avec l'accord d'une enseignante du CUEF ayant un groupe d'apprenants de niveau avancé, nous avons sollicité l'ensemble des étudiants de la classe et deux d'entre eux se sont portés volontaires pour participer à l'étude.

Avant les deux enregistrements, il a été demandé aux étudiants de travailler comme ils l'auraient fait s'ils avaient eu à réaliser la tâche proposée dans le cadre d'un cours.

Au cours d'une première séance de travail, les deux étudiants ont donc reçu pour consigne de rédiger collectivement sur papier un texte narratif fictionnel en respectant les consignes d'écriture proposées. Ces consignes figurant sur une feuille de papier étaient les mêmes que celles que les deux autres dyades avaient eu à suivre en travaillant avec le logiciel *Gammes d'écriture* (cf. tâche n°1 : « Suite de science fiction à inventer : La pancarte »).

Une semaine plus tard, ils ont été amenés à rédiger le même type de texte avec le logiciel *Gammes d'écriture* en salle informatique (cf. tâche n°2).

Il importe donc de souligner que pour arriver à constituer le corpus définitif qui allait faire l'objet des transcriptions et des analyses dans le cadre de cette recherche, nous avons été amenée à modifier notre protocole de recueil de données en passant d'une situation écologique à une situation semi-expérimentale ou semi-naturelle. Précisons néanmoins que ces étudiants ont tous été filmés dans un de leurs milieux dits « naturels », à savoir le centre dans lequel ils suivaient quotidiennement des cours.

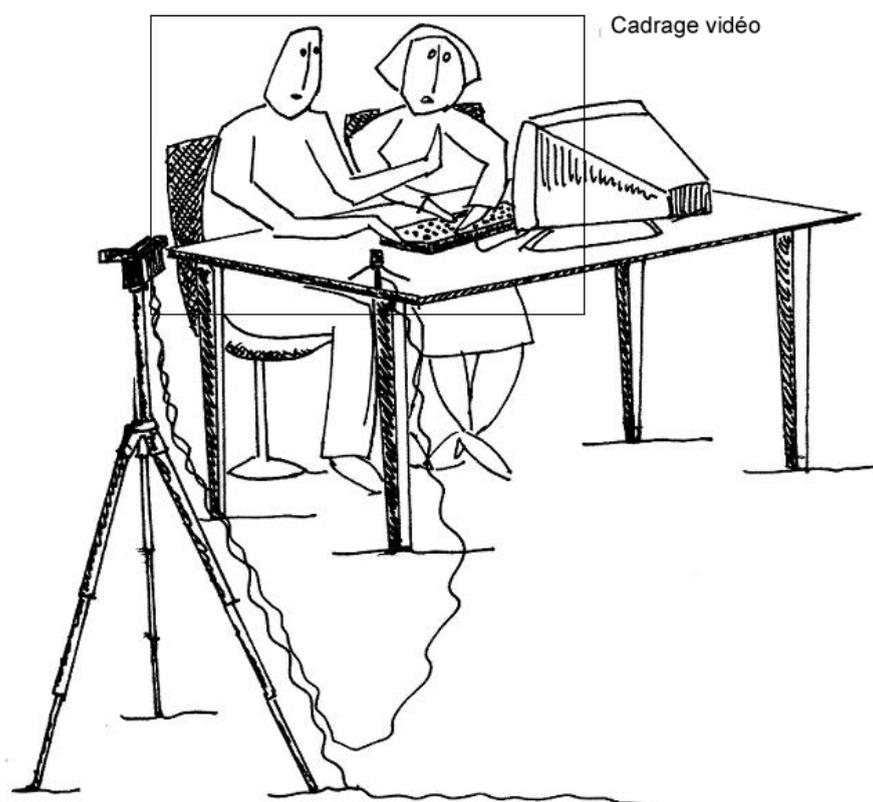
Au total, une douzaine de séances de travail ont été filmées mais quatre seulement ont été retenues pour constituer le corpus qui fait ici l'objet d'une analyse. Compte tenu du nombre restreint de cas retenus pour l'observation et l'analyse, il est certain que toute prétention à la représentativité d'un échantillon est à écarter comme dans de nombreuses démarches qualitatives. Le souci a été de réaliser, en quelque sorte, une « radiographie » d'un type d'interaction spécifique en contexte didactique. Il s'avère, après la description de notre corpus, que les trois dyades observées mettent en œuvre des modalités de collaboration distinctes qui seront détaillées dans nos analyses et nos conclusions.

Malgré le fait que certaines données aient été recueillies en contexte authentique et d'autres en contexte semi-authentique, il convient de souligner l'homogénéité des données du point de vue du cadre situationnel où ont été filmées les dyades, du type de tâche réalisée, du niveau des apprenants (niveau avancé) et de leur âge (entre 18 et 20 ans). En revanche, les dyades observées sont très hétérogènes du point de vue de l'origine des apprenants ; comme nous l'avons vu, tous les apprenants sont de nationalités et de langues premières différentes. Mais cet aspect de notre corpus respecte l'une des caractéristiques du milieu dans lequel ont été recueillies ces données puisque au CUEF, des étudiants de toute nationalité se côtoient. Il est donc clair que nous n'adoptons pas, dans ce travail, de perspective comparative en termes culturels et langagiers. En revanche, nous n'excluons pas de faire référence à certains travaux nous semblant en mesure de rendre compte de certaines conduites ou de proposer une hypothèse interprétative en lien avec l'origine culturelle d'un sujet observé.

La constitution par étapes du corpus révèle le caractère prioritairement empirique de notre démarche dans laquelle le recueil des données a progressivement contribué à délimiter notre objet et orienter plus précisément nos questionnements. Ainsi, alors que nous pensions au départ faire varier le type de tâche sur lequel avaient à travailler les binômes, nous avons finalement décidé d'observer la façon dont les binômes différents réalisent le même type de tâche : le sujet devient donc le centre du dispositif.

1.3.3. Modes et conditions d'enregistrement

Le matériel utilisé pour les enregistrements est composé d'un caméscope posé sur pied, d'un micro externe à la caméra posé sur la table de travail, d'un magnétophone ou d'un mini-disque également posés sur la table. La caméra était placée derrière l'ordinateur sur lequel travaillait la dyade filmée, à la fois face à cette dernière et en léger décalage latéral de façon à ce que les conduites non verbales des apprenants rentrent bien dans le champ.

Dessin 1 : Deux apprenants face à un ordinateur

Pour les apprenants filmés en dehors d'un cours, l'enregistrement s'est également passé dans la salle informatique du CUEF quand la tâche était réalisée avec un ordinateur. L'interaction rédactionnelle avec support papier s'est déroulée dans une salle de classe.

Nous avons dit aux étudiants qui acceptaient d'être filmés que nous réalisions une recherche sur la façon dont on travaille à deux face à un ordinateur.

Nous avons toujours effectué une observation directe des situations filmées. En outre, pour tous les corpus recueillis dans le cadre des cours de rédaction de textes dispensés par F. Mangenot, nous avons assisté à plusieurs séances de ce cours se déroulant en salle informatique et étions considérée comme personne-ressource par certains étudiants, au même titre que l'enseignant. Nous ne pouvons néanmoins considérer que notre démarche relève d'une observation participante²² dans la mesure où nous n'avons pas suffisamment pris part aux activités des sujets observés.

²² « l'observation participante consiste à participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés » (Laburthe-Tolra, cité dans Mucchielli (dir.), 1996 : 146)

1.4. Présentation des dyades d'apprenants

1.4.1. Informations générales

Tableau 1 : Présentation synthétique des modalités de recueil de données

	Date d'enregistrement	Lieu	Nationalité des étudiants	Âge des étudiants	Niveau (catégorisation institutionnelle)	Tâche effectuée	Durée du travail
Corpus 1 - Dyade 1	Mars 1999	Salle informatique du CUEF	Une Emirienne (E) Une Sud-coréenne (S)	20 ans 19 ans	Avancé Avancé	Rédaction d'un texte narratif fictionnel face à un ordinateur avec le logiciel <i>Gammes d'écriture</i> (Tâche n°1)	1h05
Corpus 2 – dyade 2	Mars 2000	Salle informatique du CUEF	Une Allemande (K) Une Néo-zélandaise (R)	19 ans 19 ans	” ”	”	45 mn (35 mn + 10 mn de révision pour mettre au passé le texte initialement rédigé au présent)
Corpus 3 – dyade 3	Février 2002	Salle de classe du CUEF	Un Etasunien (Jo) Une Hollandaise (Su)	18 ans 18 ans	” ”	Rédaction d'un texte narratif fictionnel sur support papier (avec consignes identiques à celles fournies par le logiciel aux dyades 1 et 2 : cf. tâche n°1).	1h15
Corpus 4 – dyade 3	Mars 2002	Salle informatique du CUEF	”	”	” ”	Rédaction d'un texte narratif fictionnel face à un ordinateur avec le logiciel <i>Gammes d'écriture</i> (tâche n°2)	50 mn

N.B. Afin de respecter l'anonymat des sujets, nous les avons désignés au moyen de l'initiale de leur prénom ou des deux premières lettres de ce dernier (pour la dyade 3).

1.4.2. Informations complémentaires

1.4.2.1. Dyade 1 : S et E

Au moment de l'enregistrement de leur interaction rédactionnelle, S et E étaient en France depuis plusieurs mois et devaient y rester encore au moins jusqu'à la fin de l'année universitaire. Elles habitaient dans la même résidence universitaire et avaient plusieurs cours en commun. Elles avaient déjà eu l'occasion de travailler ensemble.

Il n'est sans doute pas inutile de préciser que l'étudiante des Emirats Arabes Unis avait vécu aux Etats-Unis, parlait couramment l'anglais et n'était apparemment pas issue d'un milieu traditionnel. Aussitôt la tâche d'écriture terminée, les étudiantes ont immédiatement commencé à discuter de ce qu'elles avaient fait pendant le week-end ; l'étudiante émirienne a parlé de son ami qui l'avait appelée de Londres la nuit précédente à deux heures du matin.

Cette dyade a été filmée dans le cadre d'un cours de rédaction de texte dispensé par F. Mangenot qui alternait cours en salle de classe traditionnelle et cours en salle informatique. Le jour de l'enregistrement, c'était la seconde fois qu'elles travaillaient dans la salle informatique avec le logiciel *Gammes d'écriture* dans le cadre de ce cours.

En ce qui concerne le choix du binôme, les choses se sont mises en place de façon informelle. Aucun apprenant ne s'était porté volontaire pour être filmé lorsque cela leur avait été demandé lors du précédent cours auquel nous avons assisté. Aussi, le jour de l'enregistrement, au moment où les étudiants entraient dans la salle informatique, l'enseignant et l'enquêtrice ont demandé à deux apprenantes qui semblaient vouloir travailler ensemble si elles acceptaient de réaliser le travail en étant filmées.

1.4.2.2. Dyade 2 : R et K

Toutes les deux âgées de 19 ans, les étudiantes constituant le second binôme étaient inscrites dans un cours intensif de FLE (20 heures par semaine) et n'étaient en France que pour une durée d'un mois. Dans leur pays respectif, K suivait des études d'économie tandis que R faisait des études de langues. Elles se connaissaient un peu puisqu'elles suivaient le même cours et habitaient également dans la même résidence universitaire. Elles avaient eu l'occasion de sortir ensemble le soir mais n'avaient jamais travaillé toutes les deux. L'enseignante qui assurait le cours travaillait de temps

en temps en salle informatique ; le jour de l'enregistrement, c'était la deuxième fois qu'elle organisait une séance de travail dans cette salle.

La sélection de cette dyade parmi les autres dyades constituées dans la classe s'est faite de la même façon qu'avec la dyade 1.

1.4.2.3. Dyade 3 : Su et Jo

Les deux étudiants âgés de 18 ans étaient en France depuis cinq mois au moment des enregistrements. Ils avaient appris le français dans leur pays et avaient décidé de venir passer une année en France après le bac avant d'entreprendre des études à l'université. L'étudiant américain suivait des cours au CUEF depuis le mois de septembre et l'étudiante hollandaise avait suivi des cours à Chambéry avant de venir à Grenoble au mois de janvier. Ils étaient inscrits au cours de Langue et Civilisation du second semestre proposé par le CUEF ; il s'agit d'un cours semi-intensif. Contrairement aux apprenants qui constituent les deux autres dyades, Su et Jo semblaient ne pas se connaître personnellement ; ils ne se fréquentaient pas en dehors des cours et, les séances de travail enregistrées s'étant déroulées plutôt en début de session, ils n'avaient pas encore eu l'occasion de suivre un grand nombre d'heures de cours ensemble. Rappelons qu'ils se sont tous deux portés volontaires pour participer à l'étude.

1.5. Composantes du corpus

Outre les transcriptions des interactions entre étudiants, le corpus comprend également les textes réalisés au terme du processus d'écriture collective, ainsi que des entretiens individuels des différents sujets observés au cours de l'ensemble de notre recueil de données.

1.5.1. Les interactions transcrites

Les quatre séances de travail retenues pour constituer notre corpus définitif et faire l'objet de l'analyse ont duré entre 45 minutes et 1 heure 30. Pour chacune d'entre elles, entre 25 et 30 minutes d'interaction ont été transcrites. Les extraits transcrits sont répartis tout au long de l'interaction et sont d'une longueur variable. Le choix de transcrire des séquences prélevées tout au long de l'interaction se justifie par la volonté

de prendre en compte d'hypothétiques évolutions ou modifications dans les modalités de collaboration entre les partenaires au fur et à mesure du déroulement de la séance de travail.

La plupart des extraits transcrits recouvrent au moins une unité du schéma du processus rédactionnel tel qu'il a été établi par M.-M. de Gaulmyn et R. Bouchard (1997). Selon ce schéma, qui fonde le découpage des unités conversationnelles sur celui de segments écrits traités par les locuteurs, le processus rédactionnel comprend cinq étapes²³, l'inscription correspondant à l'étape centrale.

Au cours de nos analyses, nous avons été amenée à effectuer quelques transcriptions complémentaires d'extraits des interactions afin d'approfondir certains phénomènes observés dans nos données.

1.5.2. Les textes produits

Outre la transcription de séquences des différentes interactions rédactionnelles, nous disposons bien entendu des textes produits par les apprenants. Nous les avons intitulés comme suit en fonction de leurs caractéristiques thématiques saillantes :

Texte 1 : « Les extraterrestres »

Texte 2 : « Les créatures vertes »

Texte 3 : « Une planète idyllique »

Texte 4 : « Une planète anthropophage »

Les textes sont reproduits en annexe tels qu'ils ont été rédigés et écrits par les participants avec leurs différentes erreurs. Dans le cas du texte rédigé sur papier (texte 3), nous avons fait apparaître les ratures et les corrections effectuées par les apprenants. Chaque texte est présenté en annexe avant la transcription des interactions de la dyade

²³ - Une phase d'« *élaboration prérédactionnelle* » ou de « *préformulation* », au cours de laquelle les partenaires effectuent des propositions de contenu, sans tenir compte a priori de la forme.
 - Une phase d'« *élaboration rédactionnelle* » ou de « *formulation proprement dite* » pendant laquelle les apprenants concentrent leur attention sur la formulation du segment à inscrire.
 - L'inscription du fragment adopté.
 - Une phase de lecture et d'évaluation du fragment inscrit, les partenaires s'interrogeant sur son rattachement à ce qui précède (recherche de la cohésion). Cette opération peut entraîner de nouvelles propositions et des modifications.
 - La dernière phase comprend les corrections ou la réinscription du nouveau fragment remplaçant le précédent.
 U. Krafft et U. Dausendschön-Gay (1995) ont également proposé un schéma de ce type, distinguant la « *préparation* » ou « *verbalisation des contenus* », la « *mise en mots* » et la « *finition* » qui comprend l'« *inscription* » et la « *révision* ».

qui l'a produit. Ainsi le corpus 1 (annexe 3) est-il composé du texte écrit par la dyade 1 et de la transcription des interactions de cette dyade.

Dans le corps du texte, les extraits des textes produits par les dyades seront présentés en petites capitales. Exemple : 'C'EST EXACTEMENT LA MEME PANCARTE QU'ON TROUVE AUX TOILETTES DE LA RESIDENCE".

1.5.3. Entretiens avec les apprenants comme aide à l'analyse

Dans le cadre de notre recueil de données, des entretiens semi-directifs ont été réalisés après la réalisation de la tâche. Ces entretiens avaient pour objectif de recueillir les impressions des étudiants sur le déroulement de la séance de travail, et quelques unes de leurs représentations concernant le travail en binôme et le travail avec un ordinateur dans le cadre du dispositif observé (*cf.* guide d'entretien en annexe 7). Ainsi, à l'issue de toutes les séances de travail filmées (sauf une, correspondant au corpus 1), nous avons effectué un entretien individuel auprès de chaque apprenant d'une durée de 10 à 15 minutes. Tous les entretiens menés auprès d'apprenants ayant été filmés alors qu'ils accomplissaient une tâche d'écriture avec le logiciel *Gammes d'écriture* ont été transcrits et figurent en annexe 7. Nous disposons donc au total de quatorze entretiens.

Il convient d'évoquer précisément l'utilisation qui en a été faite ainsi que certaines limites liées à leur conduite, par rapport aux principes méthodologiques habituellement rattachés à la réalisation d'entretiens semi-directifs. Tous ont été réalisés la même journée que la séance de travail, immédiatement après ou un peu plus tard, en début d'après-midi après le déjeuner. Les enregistrements des séances de travail ayant toujours eu lieu en fin de matinée et les apprenants ayant souvent cours l'après-midi, la mise au point d'un rendez-vous pour les entretiens n'était pas aisée. Lorsque nous les avons conduits à l'issue de la séance de travail, nous nous sommes engagée à ce qu'ils ne durent pas longtemps car le deuxième étudiant devait attendre pendant la conduite du premier entretien. Cette contrainte de temps associée au fait que les entretiens se déroulaient dans la langue d'apprentissage des apprenants a influencé notre manière de mener l'entretien. En premier lieu, ne souhaitant pas que l'étudiant puisse se sentir en trop grande insécurité linguistique ou communicative, nous l'avons parfois aidé dans ses efforts de formulation. Ensuite, afin de lever de potentiels problèmes de compréhension des propos de l'étudiant, nous avons parfois été amenée à reformuler ses paroles. Dans ces conditions, l'interaction construite entre l'enquêtrice et l'étudiant s'est

éloignée de l'objectif généralement visé en pareil cas : obtenir un discours qui contienne le moins de marques possibles d'influence du partenaire conversationnel. Nous avons néanmoins fait le choix de les intégrer à notre travail considérant qu'ils pouvaient offrir un éclairage intéressant sur les représentations des apprenants concernant le travail en binôme, le travail avec un ordinateur et la tâche réalisée. L'intégration de ces informations à nos analyses sera cependant limitée dans la mesure où il ne nous a pas été possible de réaliser d'entretiens auprès des apprenants de la dyade 1, et où de ce fait, cette procédure de recueil de données ne revêt pas un caractère systématique.

Par ailleurs, compte tenu de notre volonté de nous focaliser uniquement sur le contenu de ces entretiens et de ne les utiliser que pour illustrer, conforter ou relativiser des observations, nous avons privilégié la lisibilité de ces derniers en ne réalisant pas une transcription exhaustive²⁴.

Dans les chapitres suivants, les extraits d'entretien sont référencés à l'issue de la citation par des codes qui renvoient à la désignation du locuteur, au numéro de l'entretien et au numéro de la ligne de transcription.

Exemple :

"ben tu peux pas dire des trucs cons alors tu dis rien donc si y a d'autres gens qui disent rien y a pas grand chose qui se passe je trouve" (Jo/Entr.4 : 32).

1.5.4. Tableau récapitulatif des données

²⁴ De ce fait, certains phénomènes tels que les silences, les pauses oralisées, les bribes et les répétitions de mots n'ont pas été transcrits.

Tableau 2 : Récapitulatif des données

	Transcriptions d'interaction	Textes	Entretiens
Corpus 1 (dyade 1)	30 minutes de transcription en portée + transcriptions d'extraits complémentaires en mode linéaire	« Les extraterrestres »	-
Corpus 2 (dyade 2)	25 minutes de transcription en portée	« Les créatures vertes »	K/Entr.1 R/Entr.2
Corpus 3 (dyade 3)	25 minutes de transcription en portée	« Une planète idyllique »	Su/Entr.3 Jo/Entr.4
Corpus 4 (dyade 3)	25 minutes de transcription en portée + transcriptions d'extraits complémentaires en mode linéaire	« Une planète anthropophage »	Su/Entr.5 Jo/Entr.6
Autres	-	-	Huit entretiens complémentaires réalisés auprès d'apprenants ayant participé à des interactions rédactionnelles en classe, avec <i>Gammes d'écriture</i> : Ba/ Entr.7 Mé/Entr.8 Be/Entr.9 Li/Entr.10 Co/Entr.11 Fi/Entr.12 Il/Entr.13 Al/Entr.14

1.6. Procédures de transcription des données

1.6.1. Présentation en portée

Le mode de transcription choisi est celui de la transcription en portée car elle permet de rendre compte lisiblement de l'alternance et de la synchronisation entre les prises de parole. En outre, elle a l'avantage de rendre présent le locuteur qui ne parle pas, grâce à la représentation de certains aspects de son comportement non verbal qui ont été retenus dans la transcription. Notre système de transcription se fonde en effet sur le point de vue théorique selon lequel l'interaction doit être envisagée dans sa multimodalité, même si les données verbales restent l'objet principal de l'analyse.

Par rapport à une transcription linéaire, la présentation en portée facilite la notation d'un certain nombre de données non verbales, tels que les regards, dont nous avons voulu tenir compte dans les observations. Nous savons que « *les échanges opérés par le canal visuel ne peuvent être traités aussi aisément que ceux du canal voco-acoustique* » (Cosnier, 1987 : 295). Alors que l'émission/réception par le canal voco-acoustique est discontinue et alternative,

le canal visuel est toujours partiellement ouvert, on ne peut pas ne pas émettre d'image, et il en découle que les positions « d'émission » et de « réception » sont difficiles à préciser en elles-mêmes et la règle d'alternance difficile à leur appliquer (*ibid.*).

La transcription en portée apparaissait donc comme l'unique moyen de tenir compte du mouvement continu des conduites non verbales des apprenants que nous avons choisi d'étudier.

Exemple (cf. conventions pages suivantes) :

[Corpus 3 : 17-21] Su (Hollandaise) et Jo (Américain) – (séance papier) / Scribe : Su

Extrait 10 : "qu'est-ce que c'est une colline"

Au début de cet extrait, les deux scripteurs sont engagés dans une activité d'élaboration de contenu portant sur la description de la planète où sont arrivés les cosmonautes.

17Jo	(↑.....)	c'est opff (3s)	on peut commencer la description de (3s) [000] sur une colline y a quoi
17Su	(→.....)	euh	
18Jo	(←.....)(↑.....)	de particulier sur une colline +	<ben une (mime une
18Su	(→.....)	euh + <qu'est-ce que c'est une colline> ☺ +	
19Jo	(↑.....)(←.....)(↑.....)	colline comme: dans les montagnes t'as des t'as des collines>	<ah
19Su	(→.....)(↑.....)(→.....)		ah oui un peu comme ça (mime avec la main
20Jo	(↑.....)(←.....)	ouais ouais> +	<ouais> (<i>petit rire</i>) (met son index devant sa bouche)
20Su	(→.....)	<hill> ☺	(<i>petit rire</i>) merci euh + oui une colline oui + qui qui a l'air (écrit.....)
21Jo	(←.....)(↑.....)		au milieu d'un vallée euh:::
21Su	(→.....)	qui euh: ++ qui avait l'air d'une sorte de ++ non° euh au milieu	rouge (écrit..

A l'instar de l'exemple ci-dessus, lorsqu'un extrait de corpus sera présenté dans les chapitres suivants, il sera précédé :

- des références de l'extrait (numéro du corpus et numéros des rangs, en italique),
- de la désignation des participants,
- d'une indication concernant celui des deux qui occupe la fonction de scribe, lorsque cela est jugé nécessaire pour la compréhension du contexte,
- d'une précision concernant les outils d'écriture utilisés (séance papier ou séance ordinateur) pour les corpus 3 et 4.

En outre, à l'intérieur de chaque chapitre, les extraits sont numérotés afin de pouvoir y référer plus facilement dans le corps du texte. Pour les extraits d'une certaine longueur et lorsque cela a été nécessaire à une meilleure compréhension de ceux-ci, ils disposent d'un titre qui résume le thème de l'épisode ou qui reprend un segment d'énoncé émis par un des deux locuteurs (utilisation de : " "). L'extrait peut également être précédé d'un petit résumé du contexte.

Dans la transcription en portée, chaque portée est numérotée. A l'intérieur de chacune, trois lignes sont attribuées à chaque interactant : la ligne centrale rend essentiellement compte des données verbales et para-verbales, la ligne supérieure est consacrée au regard et la ligne inférieure est porteuse d'autres types d'informations (données non verbales et commentaires de l'observateur).

1.6.2. Conventions de transcription²⁵

- Données figurant sur la ligne centrale

Sur cette ligne principalement réservée au canal vocal figurent les données verbales de l'interaction ainsi que les rires, et les éventuelles modalités intonatives, interrogatives et/ou exclamatives. On a également intégré sur cette ligne, un phénomène non verbal : le sourire²⁶.

Conventions de transcription²⁷

:	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre de : est approximativement proportionnel à l'allongement)
/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
+	pause allant jusqu'à une seconde
++	pause de 1 à 2 secondes
(2s)	pause égale ou supérieure à deux secondes, durée indiquée entre ()
NON	accentuation d'une syllabe, d'un mot
I. O. M.	prononciation de lettres isolées ou action d'épeler
j'veux	effacement d'un phonème ou d'une syllabe
euh, ah, oh	unités non lexicalisées
°	modalité interrogative
}	modalité exclamative

²⁵ Celles-ci figurent également dans le volume d'annexes (cf. annexe 2).

²⁶ La ligne supérieure étant réservée à la direction des regards et la ligne inférieure aux gestes et mouvements, la mimique que constitue le sourire nous a paru plus à sa place sur la ligne de la parole.

²⁷ Ces conventions de transcription des interactions entre pairs ont été reprises pour la transcription des entretiens.

<ça veut dire quoi>	le locuteur parle à voix basse
[0000]	séquence inaudible ou incompréhensible
[pancarte?]	tentative de transcription pour une séquence dont l'interprétation est incertaine
(rire)	rire
(rire : une pancarte)	parle en riant
☺	sourire
.....	
S	extraterrestres + TES
E	ces extra/ extraterrestres terrestres E. extra/ ouais
.....	
Lorsque les énoncés des interlocuteurs sont superposés, il y a chevauchement.	

- **Données figurant sur la ligne inférieure**

Etant donné notre objectif d'analyser notamment la place de l'outil ordinateur dans ce type d'interaction, il était essentiel de transcrire tous les gestes de manipulation de l'outil : placement du clavier et de la souris, manipulation de la souris, mouvements liés à la saisie, gestes déictiques en direction de l'écran. Ces indications sont présentées sous forme de commentaires sous la ligne réservée à la transcription des données vocales. Certaines conduites non verbales nécessaires à la compréhension de la tâche en cours ont également été signalées sur cette même ligne : lecture ou relecture de consignes à l'écran, recherche d'un mot dans un dictionnaire ou dans un livre. Enfin on pourra également y trouver des indications concernant certains gestes et postures manifestement dirigés vers le partenaire : contact tactile, buste entièrement tourné vers lui alors que la position « habituelle » est le face à face avec l'ordinateur et le côté à côté avec l'interlocuteur.

Conventions de transcription

	main dirigée vers l'écran
	doigt pointant un élément affiché sur l'écran dans les corpus 1, 2, 4 et un élément inscrit sur une des feuilles de papier dans le corpus 3.
	manipule la souris
(désigne la fenêtre)	commentaire du transcripteur

- **Données figurant sur la ligne supérieure**

Cette ligne est exclusivement consacrée à l'orientation des regards ; quatre orientations différentes y sont signalées : vers le partenaire, vers le clavier, vers l'écran de l'ordinateur et dans une direction autre que les trois précédemment citées. Dans ce

dernier cas, lorsque cela nous semblait utile, nous avons écrit en toutes lettres vers quel « objet » était dirigé le regard.

Conventions de transcription

←	le locuteur regarde son interlocuteur situé à sa droite. La flèche est orientée vers la gauche ce qui correspond à la perception de l'observateur lorsqu'il visionne l'enregistrement.
→	le locuteur regarde son interlocuteur situé à sa gauche. La flèche est orientée vers la droite ce qui correspond à la perception de l'observateur lorsqu'il visionne l'enregistrement.
	regard dirigé vers le clavier
	mouvement de va et vient du regard entre le clavier et l'écran pendant la saisie
↑	regard dirigé dans une autre direction que celles de l'écran, du clavier ou de l'interlocuteur
#	la position du locuteur ne permet pas de voir dans quelle direction s'oriente son regard (ex : tête baissée mais tournée vers le partenaire)

Par défaut, lorsque aucune indication n'est donnée concernant la direction du regard d'un apprenant, cela signifie qu'il est dirigé vers l'écran de l'ordinateur () lorsque les apprenants travaillent avec le logiciel (corpus 1, 2, 4), ou vers la feuille de papier sur laquelle ils écrivent lorsqu'ils travaillent sur papier (corpus 3)

1.6.3. Présentation linéaire

Malgré son intérêt, la transcription en portée n'est pas sans inconvénient du fait de la difficulté à suivre le fil du texte conversationnel, notamment dans le cas de longs extraits de corpus. C'est la raison pour laquelle, dans le corps de notre travail, les extraits de corpus seront la plupart du temps présentés sous la forme d'une transcription en mode linéaire. Le retour à la ligne systématique à chaque nouvelle contribution et la limitation de la transcription aux données verbales et para-verbales facilitent en effet grandement la lecture.

Les conventions de transcription sont les mêmes que celles qui sont utilisées pour la ligne centrale de la présentation en portée. Seule l'indication concernant les chevauchements se présente de façon différente : les segments en chevauchement sont soulignés.

Exemple :

3K cosmonautes
4R monautes se mettent à la recherche

Exemple :

[Corpus 2 : 1-3] R (Néo-zélandaise) et K (Allemande) / Scribe : K

Extrait 3 : "c'est quelle planète°"

Les deux apprenantes ont pris connaissance du texte-amorce et de la consigne générale d'écriture. Au début de cet extrait, elles lisent la première consigne intermédiaire fournie par le logiciel.

1K	euh cette pancarte [00] +
2R	les ayant intrigués les cos
3K	cosmonautes
4R	monautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions ++ euh (7s)
5K	hmm: mais ça [000] sur planète° [00]
6R	hm hm + ils euh +
7K	ils [pirent?]
8R	c'est quelle planète°
9K	bon euh: ++
10R	Mars°

Avec ce mode de transcription, les informations liées au comportement non verbal des interactants (regards, gestes, postures, actions non verbales de type saisie), n'apparaissent pas. Cependant, des commentaires du transcripteur portant sur ce type d'information sont ajoutés entre parenthèses, lorsque cela a été jugé nécessaire pour la compréhension du segment cité. Par ailleurs, les observations du corpus ont toujours été faites à partir de la présentation en portée, si bien que nous pouvons tenir compte, dans les descriptions et les analyses, d'éléments ne figurant pas dans la présentation linéaire.

Précisons que pour les transcriptions d'extraits complémentaires (ajoutés à notre corpus initial), nous nous sommes limitée à une présentation linéaire considérée comme suffisante pour rendre compte du phénomène observé.

L'ensemble de ce dispositif méthodologique, dans la lignée des travaux de l'interactionnisme et des conversationnalistes s'inspirant de l'ethnométhodologie, vise à indiquer clairement nos options : partir de la transcription multimodale des données brutes, avec le minimum d'*a priori* ou de préconstruits, afin de tester nos hypothèses de départ et de les revisiter au fil de l'analyse. Celle-ci s'appuie sur la pragmatique linguistique et vise à articuler interactionnisme et acquisition.

CHAPITRE 2

Ancrage théorique

2. Ancrage théorique

Cette analyse de la collaboration entre pairs dans le cadre d'interactions rédactionnelles s'inscrit dans la lignée des recherches sur les interactions verbales menées dans une perspective de pragmatique linguistique interactionniste telle qu'elle a été définie par C. Kerbrat-Orrechioni (1990, 1998). Dans ce chapitre, nous allons donc présenter des courants, des modèles et des théories, auxquels nous empruntons un certain nombre d'outils d'analyse dont le caractère potentiellement opératoire sera mis à l'épreuve de fragments de notre corpus. Afin de pouvoir développer une approche multidimensionnelle de l'interaction, nous nous appuyons sur des champs disciplinaires variés, ce qui implique de souligner le caractère pluridisciplinaire de notre ancrage. En effet, nous nous référerons à l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, aux modèles de structuration du discours (genevois notamment), à la pragmatique linguistique, à l'interactionnisme social et symbolique, aux travaux sur l'acquisition des langues dans une perspective interactionniste et, enfin, à la didactique des langues étrangères. Nous achèverons ce chapitre par un état des lieux des recherches sur les interactions entre pairs en contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue afin d'indiquer le positionnement du présent travail en relation à ces travaux déjà effectués.

2.1. De l'acteur social à l'action conjointe

Dans la perspective d'une analyse des interactions entre apprenants travaillant en dyades en contexte didactique, il semble opportun, dans un premier point, de revenir aux sources de l'interactionnisme à la fois dans les domaines de la sociologie, de la psychosociologie et de la psychologie du développement. En effet, l'interactionnisme constitue d'une part un paradigme ou cadre de référence général de type constructiviste et renvoie, d'autre part, à des approches spécifiques dans des champs disciplinaires variés (sociologique, psychosociologique, philosophique...). Nous remonterons d'abord à l'émergence de l'interactionnisme symbolique dans la sociologie nord-américaine et nous nous arrêterons précisément sur certains apports d'E. Goffman constituant des outils utiles pour l'analyse de nos données, du point de vue de la relation

interpersonnelle entre les interactants. Nous nous tournerons ensuite vers les courants qui se sont particulièrement intéressés aux aspects de la structuration et de l'organisation des interactions et qui ont ainsi proposé des modèles d'analyse de celle-ci. Nous aborderons enfin les travaux en acquisition des langues étrangères, menés dans une perspective interactionniste, en présentant préalablement les deux principaux auteurs (L. Vygotski et J. Bruner) qui ont particulièrement marqué la psychologie du développement par leur approche interactionniste et qui ont, par ailleurs, fortement inspiré les recherches sur l'acquisition en contexte exolingue. Précisons que nous nous inspirons largement de ces derniers travaux pour la description et l'analyse de nos données.

2.1.1. Interactionnisme symbolique : interprétations de rôles, système des faces et rapports de places

D'une part, l'interactionnisme trouve son origine dans la sociologie de la ville de Chicago de la première moitié du 20^{ème} siècle, grâce aux travaux d'une mouvance née au sein de l'université de Chicago et qui sera connue sous le nom de « *l'Ecole de Chicago* ». W. Thomas, R. Park ou E. Burgess qui fondent l'écologie urbaine et développent les méthodes qualitatives de terrain sont les précurseurs de ce courant. D'autre part, G. H. Mead (1963), philosophe et proche des pragmatistes tel que J. Dewey, constitue également une source théorique de référence de l'interactionnisme symbolique grâce à ses travaux en psychosociologie. C'est ce dernier qui introduit l'idée que le « soi²⁸ » est une structure sociale résultant des interactions du sujet avec son environnement ; l'individu est avant tout considéré comme un acteur social et on quitte ainsi la perspective du sujet individuel et l'idée que la communication ne serait que la rencontre entre deux subjectivités préconstruites et indépendantes.

L'interactionnisme symbolique s'inscrit dans une démarche constructiviste considérant que

La signification sociale des objets et du monde en général, provient de ce qu'on leur donne sens au cours de nos interactions. Et si certaines de ces significations sont stables

²⁸ « *Le soi se constitue progressivement ; il n'existe pas à la naissance, mais apparaît dans l'expérience et dans l'activité sociale. Il se développe chez un individu donné comme le résultat des relations que ce dernier soutient avec la totalité des processus sociaux et avec les individus qui y sont engagés.* » (Mead, 1963 : 115).

dans le temps, elles doivent être renégociées à chaque nouvelle interaction. (Coulon, 1996 : 12).

Le réel est ainsi envisagé comme une construction des individus, de même que le « soi » est considéré comme résultant des relations entre les sujets.

C'est précisément à E. Goffman, issu de ce courant de la sociologie américaine et créateur d'une « micro-sociologie des interactions », que nous emprunterons un certain nombre de concepts dans le cadre de l'analyse de nos données.

2.1.1.1. Rôles et travail de représentation de l'acteur

E. Goffman, qui s'intéresse aux interactions sociales et notamment aux comportements conversationnels dans les interactions, reprend dans ses recherches quelques concepts clés de l'interactionnisme symbolique tels que interaction, *self*, rôle, etc. Pour rendre compte du comportement social d'un individu dans la vie quotidienne, il élabore une construction théorique au centre de laquelle se trouve une métaphore théâtrale²⁹. Le sujet s'y conduit comme un acteur lorsqu'il entre en scène, au contact d'autres participants, avec qui il doit négocier la « *définition de la situation* » en fonction de laquelle la rencontre va pouvoir s'organiser. Tout acteur en présence d'autres acteurs est censé remplir un rôle et attend de se voir reconnu dans ce rôle par les autres participants ; il s'agit de la représentation. L'une des composantes de cette représentation est la « façade », soit « *l'appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'acteur, à dessein ou non, durant sa représentation* » (Goffman, 1973a : 29). La façade, c'est le moi qui s'extériorise à travers différentes dimensions qui sont : le « *décor* », (éléments matériels constituant l'environnement dans lequel évolue l'acteur), l'« *apparence* » révélant le statut social de l'acteur (fonction, grade, tenue vestimentaire) et la « *manière* » exprimant la façon dont il entend jouer son rôle dans la situation (façon de parler, de se déplacer, mimiques).

La définition collective de la situation par les acteurs doit leur permettre d'établir un consensus minimum pour que l'interaction puisse se dérouler sans antagonisme majeur, même si, affirme E. Goffman « *il est souvent préférable de concevoir l'interaction non comme une scène d'harmonie mais comme une disposition permettant de poursuivre*

²⁹ « *La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale ; les principes qu'on en a tirés sont des principes dramaturgiques. J'examinerai de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelle sorte de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation* » (Goffman, 1973a : 9).

une guerre froide » (1988 : 102), car dans toute interaction chacun cherche à la fois à défendre et à mettre en avant une image très positive du moi (voir ci-après).

Bien entendu, les conduites adoptées, l'expression de soi-même à donner aux autres, varient selon l'identité des autres participants, selon les contextes et selon de nombreuses normes attachées à ces derniers, normes essentiellement d'ordre moral, comme en témoigne le caractère fortement ritualisé des rencontres. Ainsi, pour analyser les conversations, E. Goffman considère qu'on ne peut se contenter d'utiliser un modèle ne prenant en compte que les contraintes d'organisation séquentielle des échanges ; il introduit donc un autre niveau d'analyse concernant les contraintes rituelles qui pèsent sur les interactions sociales. Ce modèle repose sur un certain nombre de concepts parmi lesquels figurent ceux de « *face* » et de « *territoire* ».

2.1.1.2. Le territoire³⁰

Le concept de territoire selon E. Goffman est directement lié à celui de « *droit* » situé « *au centre de l'organisation sociale* » (1973b : 43) et à celui de « *défense* » situé « *autour* » car les droits s'exercent notamment sur un territoire « *-une réserve- dont l'ayant droit surveille et défend habituellement les limites* » (*ibid.*). Le territoire du moi, tel qu'il est présenté par cet auteur est extrêmement hétérogène. Il intègre aussi bien des éléments « *fixes* » appartenant de façon permanente à un seul « *ayant-droit* », que des éléments « *situationnels* » dont une personne peut disposer de façon temporaire parce qu'ils font partie de l'équipement fixe d'un lieu public ou privé qui ne lui appartient pas (une place dans le train), et enfin, que, des « *réserves égocentriques* » c'est-à-dire des territoires non fixes que le propriétaire déplace avec lui, comme un sac à main par exemple. E. Goffman répertorie huit formes de « *territoires du moi* » :

1. L'espace personnel : La portion d'espace qui entoure un individu et où toute pénétration est ressentie par lui comme un empiètement qui provoque une manifestation de déplaisir et parfois un retrait. [...]
2. La place (*stall*) : espace bien délimité auquel l'individu peut avoir droit temporairement et dont la possession est basée sur le principe du "tout ou rien". [...]
3. L'espace utile : Le territoire situé immédiatement autour ou devant un individu et auquel il a droit en raison de besoins matériels évidents. [...]

³⁰ La notion de territoire telle qu'elle est entendue en sociologie, en psychologie et en anthropologie est issue de l'éthologie. Elle est définie comme la « *zone qu'un animal se réserve et dont il interdit ou limite l'accès* » (*Le Grand Robert*, 1985)

4. Le tour : L'ordre dans lequel un ayant droit reçoit un bien quelconque, par rapport aux autres ayants droit placés dans la même situation. [...]
5. L'enveloppe : la peau qui recouvre le corps et, à peu de distance, les habits qui recouvrent la peau. [...]
6. Le territoire de la possession : tout ensemble d'objets identifiables au moi et disposés autour du corps, où qu'il soit. Les exemples principaux en sont les « effets personnels », possessions aisément détachables telles que les vestes, les chapeaux, les gants, les paquets de cigarettes, les allumettes, les sacs à main et leur contenu, les paquets. Enfin, il y a des objets, similaires aux places, qui restent liés à un cadre particulier, mais que les personnes présentes, peuvent temporairement revendiquer : les cendriers, les magazines, les coussins et les couverts par exemple. On pourrait également inclure ici le contrôle technique d'objets domestiques : radio, télévision, chauffage, fenêtre, éclairage, etc. [...]
7. Les réserves d'information : l'ensemble de faits qui le concernent dont l'individu entend contrôler l'accès lorsqu'il se trouve en présence d'autrui. [...] Il y a ce que contient l'esprit de l'ayant droit, menacé par des questions qu'il juge importunes, indiscretes ou déplacées [...]. Il y a le contenu des poches, des sacs, des boîtes, des lettres, etc. [...] les faits qui concernent la vie de l'individu [...], l'enveloppe corporelle et le comportement habituel dont l'individu a le droit de ne pas souffrir l'examen. [...]
8. Les domaines réservés de la conversation : le droit qu'a l'individu d'exercer un certain contrôle sur qui peut lui adresser la parole et quand ; et encore le droit qu'a un groupe d'individus qui se parlent de protéger leur cercle contre l'intrusion et l'indiscrétion d'autrui. (Goffman, 1973b : 43-53)

Comme l'explique lui-même E. Goffman pour présenter ces différents territoires, il étend « *la notion de territorialité à des objets non spatiaux mais territoriaux par leur fonction* » (*ibid.* : 44). Ainsi, le territoire du moi s'incarne-t-il dans des objets ou dans l'espace mais peut également être réalisé dans et par les interactions verbales (par ex., le choix de divulguer ou non à autrui des informations). Par ailleurs, le territoire est prioritairement envisagé dans une perspective de confrontation à autrui (« droit » et « défense ») ; aussi E. Goffman décrit-il précisément les différentes formes de violation du territoire et les offenses territoriales qui peuvent survenir dans les rencontres sociales : « *le prototype de l'offense territoriale consiste pour un individu à empiéter sur une réserve revendiquée par et pour un autre ; l'un fait alors obstacle au droit de l'autre* » (*ibid.* 62).

Bien qu'originellement rapportée à un individu chez E. Goffman, la notion de territoire telle qu'elle est proposée par cet auteur nous paraît intéressante pour envisager l'espace de travail collectif au plan symbolique, à la fois d'un point de vue matériel et spatial, d'un point de vue discursif, cognitif et d'un point de vue relationnel. Il nous semble donc pertinent d'appréhender cette notion dans une perspective interactionnelle. Dans les situations que nous nous proposons d'étudier ici, le mode de travail à deux avec un même ordinateur ou une même feuille de papier, qui a été imposé aux étudiants par l'enseignant ou par l'enquêtrice, contraint les interactants à investir un espace collectif. Mais la dimension territoriale de la dyade n'est pas uniquement liée au spatial et au matériel ; elle comprend aussi la gestion et la relation de «*distances personnelles*» (cf. *proxémie* : Hall, 1966) et le rapport aux outils utilisés pour accomplir la tâche. Pour référer aux différentes dimensions (évoquées ci-dessus) de ce territoire, nous parlerons du *territoire partagé de la dyade*.

Sur un plan matériel et spatial, nous montrerons l'importance de l'écran dans la constitution de ce territoire commun. Mais nous pouvons d'ores et déjà, grâce aux deux extraits suivants, montrer que la manipulation par les deux apprenants des outils d'écriture peut être interprétée comme un indice de ce territoire partagé au plan matériel. Ces deux fragments sont présentés grâce à une transcription en portée afin de faire apparaître les comportements non verbaux des apprenants, notamment par rapport à la manipulation des outils. Dans le premier fragment, Su intervient sur le clavier pour effacer des lettres et donc effectuer une correction, alors que c'est Jo qui est en train de taper le texte. Dans l'extrait 2, Su manipule la souris pour indiquer à Jo des endroits dans le texte où il y a lieu d'effectuer des corrections et, dans le même temps, elle verbalise ces demandes de correction. On peut observer que ces manipulations des outils par le non scribe sont réalisées sans négociation, sans demande d'autorisation et sans que cela semble perturber l'accomplissement de la tâche, bien au contraire.

[Corpus 4 : 4-5] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise) / Scribe : Jo

Extrait 1

	(🗣️/📄.....)	(🗣️/📄.....)	
4Jo	(tape.....)	(<i>petit rire : ouais en effet</i>) (7s) (tape.....)	
4Su	sur le sur (9s) ça c'est anglais ++ bien	😊	progressent + progressent
5Jo	progressaient rapidement° + progressaient bien + (tape.....)	(🗣️/📄.....)	(←) (🗣️/📄.....) 😊 <[pardon?]> (tape.....)
5Su		(🗣️)	oui mais c'est ++ N. T. + N. T. (<i>petit rire</i>) (efface plusieurs lettres)

[Corpus 4 : 37-38] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise) / Scribe : Jo

Extrait 2

37Jo	(🗣️.....)	(🗣️/📄.....)	(↑)
	quelques touristes (8s) tape.....	montraient leur + + mouvt nég de la tête.....	(tape)
37Su		tsst 😊 ++	leur euh int intéress (6s) quel ques + S. (👉 place le curseur en
38Jo	(🗣️)	(🗣️)	(🗣️)
	(tape)	ouais (tape)	(tape)
38Su	touristes (4s) S.	du terre (4s) montra mon mais c'est: (3s) non + pourquoi un futur ici°	différents endroits du texte pour amener Jo à effectuer des corrections.....

Nous serons amenée à revenir sur ces fragments dans le cadre de l'analyse des données.

2.1.1.3. De la face au rapport de places

La notion de territoire est directement liée à celle de « face » définie par E. Goffman « *comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (1974 : 9); il s'agit donc d'une image valorisante de soi qui s'expose dans l'interaction. Dans la rencontre avec autrui, ces deux versants du moi

(face et territoire)³¹ sont revendiqués par le sujet, mais sont dans le même temps menacés par cette rencontre, car les revendications identitaires et les attentes de reconnaissance d'un sujet peuvent entrer en conflit avec celles des autres participants. C'est la raison pour laquelle chaque interactant cherche à ménager sa propre face tout en préservant celle de l'autre.

Certaines pratiques sont d'abord défensives, et d'autres protectrices, mais en général, ces deux points de vue sont présents en même temps. Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres. (Goffman, 1974 : 17).

Pour cela, tout individu dispose de moyens constituant son « *répertoire figuratif* » qui comprend l'« *évitement* » (par exemple, changer de sujet de conversation au moment opportun, pour ne pas aborder « un sujet qui fache », éviter la rencontre, cacher ses sentiments) et la « *réparation* » (justification, excuse qui peuvent être formulés par celui qui a été mis « en danger » dans l'interaction ou par les autres participants). La mise en œuvre de ce travail de figuration (*face-work*), le respect des règles de bonne conduite interactionnelle proviennent de la nécessité pour les interactants, de rétablir l'ordre rituel de l'interaction. Pour E. Goffman en effet, les interactions sont des pratiques symboliques comportant une dimension rituelle car la face, à la fois protégée et valorisée, est un « *objet sacré* » (1974 : 21).

La théorie de la face est particulièrement pertinente pour étudier la dimension de la relation interpersonnelle dans une interaction. Au cours d'une interaction entre apprenants en contexte didactique, précisément orientée vers l'élaboration d'un texte commun, la finalité semble *a priori* prendre le pas sur l'établissement et le maintien de la relation. On s'interrogera donc sur la place du travail de figuration dans ce type d'interaction.

Habituellement, garder la face est une condition de l'interaction et non son but. Mais les buts, qui sont par exemple de se trouver une face, d'exprimer ses opinions, de déprécier les autres ou de résoudre des problèmes et d'accomplir des tâches sont généralement poursuivis de façon à ne pas contredire cette préservation. (*ibid.*: 15).

Comment situer le travail de figuration par rapport à la collaboration mise en œuvre par les interactants afin de réaliser la tâche ? Constitue-t-il, par exemple, un frein à la

³¹ Ces deux notions de « *territoire* » et de « *face* » ont été renommées respectivement « *face négative* » et « *face positive* », par P. Brown et S. Levinson dans le cadre de leur théorie de la politesse (1978, 1987). Ces auteurs proposent une typologie des actes menaçants pour l'un ou l'autre des versants de la face, ainsi qu'une présentation des stratégies d'évitement et de réparation de ces actes.

confrontation de point de vue, signe d'un engagement des apprenants dans la réalisation de la tâche ?

Selon E. Goffman, la face ou l'image de soi revendiquée et exposée à l'autre n'est pas définie au début de l'interaction; il s'agit d'un élément négociable dans l'interaction. La notion de face est donc une donnée interactionniste qui ne prend sens que dans la communication. Cependant, on peut noter avec les auteurs du *Guide terminologique pour l'analyse des discours* (de Nuchèze, Colletta, 2002 : 134), que « *la face relève plutôt de la problématique subjective de la construction du sujet* ». Or, dans le cadre d'une interaction finalisée tendant à la réalisation d'une tâche commune, on s'intéresse non seulement à la subjectivité de l'individu mais également à la dimension intersubjective de la construction des relations interpersonnelles à travers la co-action, la co-construction sur un axe vertical. Aussi adopterons-nous également la notion de « *place* » ou plutôt de « *rapport (ou système) de place* » (Flahault, 1978) comme outil d'analyse des relations interpersonnelles dans cette interaction spécifique.

Qu'on l'appelle pouvoir, « rang », « autorité », « dominance » ou « domination » (vs « soumission »), ou bien encore « système des places » (Flahault, 1978), cette dimension renvoie à l'idée qu'au cours du déroulement de l'interaction, les différents partenaires peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que l'un d'entre eux se trouve occuper une position « haute » de « dominant », cependant que l'autre est mis en position « basse » de « dominé ». (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 71).

Les rapports de place se négocient par le biais d'éléments sémiotiques de type verbal, non-verbal et/ou paraverbal, appelés « *insignes de place* » (Flahault, 1978) ou « *taxèmes* » (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Dans le cadre d'une interaction finalisée en contexte d'apprentissage formel, où les deux participants sont issus du même groupe d'apprenants, les interactants sont considérés comme des pairs³² puisqu'ils jouissent du même statut institutionnel et ont à peu près le même âge³³. Ce statut partagé d'apprenant, dans le cadre de cours constitués

³² Définition du *Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert* (édition 1993) : « *Pair, paire, adj. et n. m., d'abord peer (980), per (1050), est issu du latin par, paris, « égal » (en quantité, en dimension, en valeur), substantivé pour désigné le compagnon, l'homme de même rang et, en latin médiéval, le vassal du même seigneur (856)* ». « *En tant qu'adjectif exprimant l'idée de similitude (980) l'adjectif français a été remplacé par pareil et semblable* ».

³³ Précisons en effet que nous aurions sans doute hésité à utiliser le terme de pairs si les dyades observées avaient été constituées d'un alloglotte étudiant d'une vingtaine d'année et d'un alloglotte travaillant en

en niveau à peu près homogène, les rend *a priori* égaux du point de vue du savoir et du pouvoir. Ainsi, par rapport à la distinction établie par les chercheurs de Palo Alto (1972), entre les interactions symétriques qui minimisent les différences entre les interlocuteurs et les interactions complémentaires qui reposent au contraire sur ces différences, les interactions rédactionnelles que nous nous proposons d'étudier, semblent se situer du côté des interactions symétriques³⁴. Cependant, la question de l'homogénéité du niveau des apprenants au plan des compétences langagières demande bien entendu à être remise en question. Malgré les efforts des enseignants pour constituer des groupes d'étudiants le plus homogène possible après une phase d'évaluation initiale, le niveau des apprenants varie considérablement selon les compétences visées. Par ailleurs, les interactants «*se distinguent par leur sexe, leur nationalité, leur histoire et leur expérience, par leurs savoirs, y compris linguistiques et culturels, et par leur intention et implication dans la rencontre*» (Vasseur, 2000 : 59). Il importe donc de se montrer prudent face au risque d'association rapide entre l'idée de pair et celle d'égalité, ou encore d'identité. Dans un article, R. Delamotte-Legrand (1998) questionne la notion de « pairs » à partir de l'observation de groupes d'enfants débattant entre eux en contexte scolaire, et elle s'interroge en ces termes : «*Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ?* ». Elle conclut notamment sur le fait que «*mêmes* » et «*pairs* » ne renvoient pas à des réalités identiques, remarque que nous ferons nôtre.

Comme le rappelle M.-T. Vasseur (2000) dans un article intitulé «*De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en LE* », de nombreux travaux sur les échanges en langue maternelle montrent que «*l'interaction 'ordinaire' se caractérise, [...], par l'inégalité des positions, par l'instabilité et par la complexité (Grünig & Grünig, 1985 ; François, 1990 ; Vion, 1992, 1999)* » (Vasseur, 2000 : 52). A l'instar de ces différents auteurs, nous considérons donc que toute rencontre, qu'elle soit exolingue ou non, entre pairs ou non, se caractérise par son asymétrie³⁵. Pour préciser cette asymétrie, nous nous appuyons sur une catégorisation proposée par V. de Nuchèze (2004). Considérant que l'asymétrie est multiforme, l'auteure distingue ses dimensions linguistique,

France, d'une quarantaine d'années, ce qui se produit fréquemment dans les cours dispensés au CUEF, notamment dans les cours du soir.

³⁴ Le dernier axiome de l'école de Palo Alto est résumé en ces termes : «*Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence* » (Watzlawick et al., 1972 : 68).

³⁵ Pour les mêmes raisons que celles avancées par C. Heredia-Deprez (1990, cité dans de Nuchèze, 2004 : 18), nous préférons le terme d'asymétrie à celui d'inégalité : «*C'est le terme d'asymétrie qui est retenu ici car il respecte les connaissances de l'autre et n'exclut pas une certaine complémentarité dans les moyens d'expression et de compréhension utilisés* ».

interactionnelle, informationnelle et sociologique. Dans la mesure où les sujets que nous observons partagent le même statut d'apprenant alloglotte en contexte institutionnel, nous ne retiendrons que les trois premières dimensions de l'asymétrie évoquées ci-dessus, dont nous reproduisons les définitions ci-après :

- Elle est linguistique : Les compétences respectives sont inégales, et la variation est la règle ; chacun le sait et peut (ou non) l'admettre, ce qui déclenche les procédures d'aide, d'étayage, etc. mais aussi des conduites de domination et de soumission. [...]
- Elle est interactionnelle : Les procédures conversationnelles – ethnométhodes – mises en œuvre pas les interactants sont inégales. [...]
- Elle est informationnelle : La détention des informations sur le thème des échanges, les activités en cours (plus ou moins explicitement finalisées) et les partenaires (les représentations que l'on en a et les intentions qu'on leur prête) sont inégaux, et cette inégalité donne lieu plus ou moins à partage (« savoir c'est pouvoir », dit le sens commun...) selon le caractère plus ou moins coopératif de la dyade. (de Nuchèze, 2004 : 18-19).

Ainsi, au cours de l'interaction, la relation interpersonnelle se joue sur un axe vertical et des rapports de places se négocient, notamment autour des rôles occupés par chacun. Aucun rôle n'étant prédéfini au départ de cet événement de communication, il n'y a pas de « domination » de l'un ou de l'autre qui soit inscrite dans le contexte, et le rapport de places est donc en principe très ouvert.

Cette brève évocation de l'origine de l'interactionnisme symbolique et de quelques aspects de la micro-sociologie d'E. Goffman aura permis de présenter certaines notions qui seront convoquées dans l'analyse de nos données pour étudier, notamment, la dimension de la relation interpersonnelle entre les interactants. Afin d'appréhender la relation des deux apprenants, contraints de travailler ensemble dans ce contexte formel, nous avons vu que la notion de territoire, liée au départ à un sujet, pouvait être envisagée pour la dyade. En outre, nous avons montré que la notion de face demandait à être complétée par celle de rapport de places pour étudier la relation au plan de la verticalité. Enfin, les notions de rôles et de rapports de rôle, de place et de rapports de place, nous conduisent à souligner le caractère central des notions de symétrie, d'asymétrie et de complémentarité qui seront largement présentes dans notre travail.

A présent, nous allons nous pencher sur une autre dimension de l'analyse des interactions, à savoir les principes d'organisation de celles-ci. Nous commencerons par

rendre compte du modèle d'organisation des interactions mis en place par les analystes de la conversation dont les travaux s'inscrivent dans la lignée de l'ethnométhodologie et de l'École de Chicago. Puis, nous aborderons le modèle hiérarchique fonctionnel de l'école de Genève avant de préciser quelles unités interactionnelles nous retiendrons particulièrement pour entrer dans l'analyse de nos données.

2.1.2. Principes et modèles d'analyse de l'organisation des interactions

Plusieurs modèles de description des interactions ont été proposés dans les travaux sur les interactions verbales. Les plus importants d'entre eux sont sans doute :

- le modèle du « *Turn-taking system* » (système de prise de tour), mis en place par les analystes de la conversation (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) ;
- Le modèle de l'école de Birmingham (Sinclair et Coulthard, 1975) ;
- Le modèle Genevois ou hiérarchique fonctionnel (Roulet et al., 1985).

Ces modèles se distinguent notamment par le type de corpus à partir duquel ils ont été élaborés : pour le premier, il s'est agi dans un premier temps d'observer des conversations quotidiennes. Le second a été conçu à partir de l'observation d'interactions pédagogiques et le troisième à partir d'interactions commerciales et médiatiques.

Dans cette partie, seuls le premier et le troisième modèles seront présentés. Le premier est considéré comme le plus simple et le plus universel puisque l'on considère qu'il peut fonctionner par rapport à tout type d'interaction. Quant au troisième, il place l'acte et/ou la fonction comme l'unité de base de l'analyse et semble donc particulièrement approprié pour observer l'interaction finalisée à laquelle nous nous intéressons dans ce travail.

2.1.2.1. Les principes établis par les analystes de la conversation

Sous l'impulsion de H. Sacks, un groupe de chercheurs se réclamant de l'ethnométhodologie, dont E. Schegloff et G. Jefferson (1974), se donne comme champ d'investigation l'analyse des conversations et initie le courant de l'analyse conversationnelle. « *Pour ces chercheurs, les échanges langagiers les plus ordinaires de la vie quotidienne, comme les discours ritualisés, sont des activités socialement structurées que la sociologie peut constituer en objet d'étude* » (Bachmann et al., 1981 : 133). Et c'est justement leur intérêt pour les activités quotidiennes et la notion

d'organisation qui guide leur choix ; les conversations correspondent au type de communication verbale sur lequel pèse le moins de contraintes extérieures, elles constituent une forme de base de l'organisation sociale et sont par ailleurs faciles à délimiter et à observer (notamment grâce aux possibilités d'enregistrement). A. Coulon résume en ces termes les principales hypothèses de l'analyse de la conversation :

Afin qu'elles puissent se dérouler, nos conversations sont organisées, respectent un ordre, que nous n'avons pas besoin d'explicitier pendant le cours de nos échanges, mais qui est nécessaire pour rendre nos conversations intelligibles. Autrement dit, nous démontrons, dans le cours de nos conversations, notre compétence sociale à échanger avec nos semblables, d'une part en exposant, en rendant compréhensible notre comportement et d'autre part en interprétant celui des autres. (Coulon, 1996 : 66).

Ce courant vise donc à révéler « *les procédures et les attentes à travers lesquelles l'interaction est produite et comprise* » (Heritage, 1992 : 119), à dégager la façon dont les interlocuteurs coordonnent leurs activités ainsi que les différents niveaux d'organisation de la conversation, à partir de la transcription fine d'interactions authentiques.

▪ Le système d'alternance des tours de parole

Au niveau local d'abord, les auteurs ont décrit les règles de distribution de la parole entre les participants. Une prise de parole correspond à la contribution d'un locuteur à un moment précis dans une conversation, et est appelée « tour de parole ». Il importe de préciser avec C. Bachmann *et al.* que le tour de parole

est une unité interactionnelle, qui recouvre une multitude de moyens linguistiques, allant des constructions lexicales autonomes aux phrases complexes, en passant par le rire, l'onomatopée et les types de syntagmes les plus divers » (Bachmann *et al.*, 1981 : 142).

H. Sacks, E. Schegloff et G. Jefferson (1974) montrent qu'il existe un système d'alternance des tours de parole (« *turn taking system* ») reposant sur un certain nombre de règles et permettant la coordination des actions verbales individuelles des interactants.

□ La construction des tours

- En règle générale, « *un seul partenaire parle à la fois* » et deux grands principes permettent de coordonner le passage d'un tour de parole à l'autre : la minimisation des silences et des chevauchements (« *minimization of gap and overlap* »). Les

chevauchements sont des énoncés ou des parties d'énoncés prononcés simultanément par au moins deux locuteurs ; ils sont fréquents mais brefs.

- Un tour de parole peut être constitué d'un morphème ou d'une ou plusieurs phrases complètes au plan syntaxique. Il n'y a pas nécessairement équilibre entre la longueur des tours de parole des différents locuteurs.

- Le transfert d'un tour à l'autre ne peut s'effectuer à n'importe quel moment ; il a lieu lorsque le locuteur en place est arrivé de manière prévisible pour le locuteur suivant à une place pertinente pour le changement de locuteur ; ce que l'on appelle un point de transition ou une place transitionnelle (TRP : « *transition relevant place* »). Le TRP peut être indiqué par des signaux de natures diverses : verbale (exemples : la complétude syntactico-sémantique d'un énoncé, le statut illocutoire d'un acte comme une question), paraverbale (exemples : pause de la voix, ralentissement du débit, marqueur intonatif), non verbale (exemple : le locuteur sollicite son partenaire du regard ou par un mouvement de tête). Il importe de souligner que ces places transitionnelles ne sont pas définies par le seul locuteur ; cette coordination du déroulement de la conversation repose sur un « *savoir pragmatique qui permet au récepteur de prévoir les activités possibles en ce point de l'interaction* » (Bange, 1992 : 33).

□ L'allocation des tours

Dans une interaction, le mode de sélection du locuteur suivant peut se faire de deux façons différentes :

- Le locuteur suivant est sélectionné par le locuteur en place (hétéro-sélection). Lorsque le locuteur en place sélectionne le suivant, le participant sélectionné a le droit et l'obligation de prendre le tour suivant.

- Le locuteur suivant se sélectionne lui-même (auto-sélection). Si personne n'a pris la parole au moment du TRP, le locuteur en place continue à parler.

Nous illustrons à présent ce modèle à l'aide d'un exemple issu de notre corpus :

[Corpus 3 : 8-12] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise)

Extrait 3 : La signification de colline

1Jo	on peut commencer la description de (3s) [000] sur une colline y a quoi de particulier sur une colline ^o +
2Su	euh + <qu'est-ce que c'est une colline> ☺ +
3Jo	<ben une colline comme: dans les montagnes t'as des t'as des collines> (désigne du doigt les montagnes visibles à travers la fenêtre)
4Su	ah oui un peu comme ça

5Jo	<ah ouais ouais> +
6Su	[hill ?] ☺
7Jo	<ouais> ++ (<i>petit rire</i>)
8Su	(<i>petit rire</i>) merci euh + oui une colline oui

Même si l'on observe des pauses marquées à la fin des tours [1], [2], [5] et [7], cet extrait illustre le respect des règles d'alternance des tours tel qu'il a été décrit par les conversationnalistes. On constate en effet qu'il n'y a pas de chevauchement ni de silence supérieur à une seconde entre les tours. La pause de deux secondes entre les tours [7] et [8] constitue une pause oralisée puisque les deux partenaires rient à ce moment-là ; les silences sont donc bien minimisés. Les TRP à la fin des tours [1] et [2] sont indiqués par un ensemble d'indices : formulation d'une question avec construction syntaxique complète et contour intonatif interrogatif, suivie d'une pause. Les TRP à la fin des tours [3] et [4] sont repérables grâce à la complétude sémantique des prises de parole. Dans les trois tours suivants, qui sont très courts, les TRP sont marqués par des pauses en [5] et [7] ou par un énoncé apparemment interprété comme une demande de confirmation [6]. Dans cet extrait l'alternance des locuteurs s'effectue de façon régulière, respectant les principes établis par les conversationnalistes, mais nous verrons que cela n'est pas toujours le cas.

▪ Alternance des tours et interactions rédactionnelles

□ A propos du « no gaps no overlaps »

Certaines spécificités du système d'alternance des tours ont été observées dans des types d'interaction, tels que des entretiens ou des situations didactiques³⁶, ou encore dans des conversations exolingues. Ces spécificités s'expliquent notamment par les statuts distincts des interactants, marqué institutionnellement (enseignant/apprenant, juge/prévenu) ou non (natif/non natif, interviewer/interviewé). Mais lorsque deux apprenants issus d'un même groupe-classe et disposant *a priori* d'un statut symétrique (cf. 2.1.1.3.), interagissent, on observe également quelques variations du mécanisme d'alternance par rapport aux conversations quotidiennes.

Dans la partie d'analyse des données, nous nous attacherons notamment à observer les moments de chevauchements pour pouvoir rendre compte de leur valeur

³⁶ L'alternance des tours y est institutionnellement marquée et les chevauchements par exemple, sont encore plus rares. La méthode utilisée dans ce cas est un système de « pré-allocation » et non pas d'« allocation locale » des tours (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974)

fonctionnelle. Nous formons l'hypothèse que ces chevauchements constituent fréquemment des traces d'un travail collaboratif entre les apprenants et non des traces d'un dysfonctionnement³⁷ du système d'alternance des tours.

L'observation du corpus révèle que les silences « inter-tour » peuvent également être très longs dans certaines dyades. Ils surviennent souvent pendant l'inscription ou la saisie du texte, mais il s'agit aussi de silences réflexifs qui marquent la recherche de formulations ou d'idées. Nous relèverons donc ces silences, leur durée et leur contexte d'apparition pour voir s'il s'agit d'un phénomène marqué ou au contraire constitutif de ce type d'interaction. V. de Nuchèze (2001) a montré que le tempo d'échanges entre alloglottes est, en règle générale, plus lent que celui qui prévaut entre natif. Cette lenteur semble être accentuée dans les interactions rédactionnelles à cause des types d'activités qui les constituent.

□ La question des prises de parole de type régulateur

Lorsque l'on se penche sur la notion de tour de parole en tant qu'unité de base pour l'analyse des interactions, se pose la question du statut de certaines prises de parole dont on considère qu'elles ne permettent pas à leur émetteur d'occuper véritablement le terrain conversationnel (« *floor* », Sacks, 1972). En effet, dans toute interaction, celui ou ceux qui se trouvent en position de récepteur ne sont pas passifs : ils émettent des signaux d'écoute, d'attention, d'approbation tels que « oui », « d'accord », « hm » ; il s'agit de « régulateurs³⁸ » ou « signaux de réception » qui peuvent intervenir en chevauchement avec le tour du « parleur » (L1) ou à l'occasion d'une pause dans la prise de parole de ce dernier, surtout au moment d'une TRP. C'est notamment grâce à ce phénomène de régulation que le locuteur construit son tour, en étroite coordination

³⁷ Le modèle du système d'alternance des tours constitue les règles privilégiées de la conversation et, bien entendu, elles peuvent ne pas être respectées. Certains auteurs ont montré que l'on assistait à des ratés du système de tours, à des « incidents » (Traverso, in Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 581) et même à des « infractions » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 176), dans le cas de chevauchements aboutissant à l'interruption du locuteur en place. Cependant, interruptions et chevauchements surviennent fréquemment dans la conversation quotidienne et dans d'autres types d'interactions, aussi ne saurait-il être question de statuer a priori sur la valeur fonctionnelle de ces phénomènes, avant de les avoir analysés dans une interaction particulière et en séquences. C'est ce que nous ferons par rapport aux conversations rédactionnelles constituant notre corpus.

³⁸ La question du statut des régulateurs au sein de l'organisation séquentielle de la conversation a suscité de nombreux travaux. Certains auteurs considèrent en effet qu'un régulateur constitue un tour à part entière, alors que d'autres défendent le point de vue selon lequel il s'agit d'un « faux tour », car il contribue à maintenir dans sa position de locuteur celui qui parle. Ainsi, par exemple, S. Duncan et D. Fiske (1985) (cités par Bange, 1992 : 38) distinguent deux types d'« unité d'interaction » : les « unités de tour de parole » (*speaking turn unit*) et les « unités pendant le tour » (*within-turn units*) constituées par les régulateurs.

avec le récepteur. Précisons avec J. Cosnier que «*ce système de «back-channel» comprend en sus des éléments voco-verbaux classiquement considérés, des éléments gestuels et mimiques, l'ensemble s'associant pour assurer le pilotage de l'interaction [...]»* (Cosnier, 1988 : 183). Les régulateurs, de même que les «*phatiques*» émis par le locuteur pour s'assurer de l'attention de son interlocuteur, participent tous deux à la «*synchronisation interactionnelle*». Ce phénomène, décrit par A. Kendon (1978, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 20), a été largement exploré par J. Cosnier (notamment 1988) et C. Kerbrat-Orecchioni (1990). La synchronisation interactionnelle est liée aux «*influences mutuelles qu'exercent les interactants, et qui consistent dans le fait qu'ils ajustent, coordonnent, harmonisent en permanence leurs comportements respectifs*» (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 20).

Nous prenons un exemple de ce phénomène dans notre corpus :

[Corpus I³⁹ : 15-19] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 4 : Décrire la réaction des cosmonautes face à la pancarte

16S	(←.....)	on commence par une narration ou: par une phrase comme ça entre	(→.....)
16E	hum + qu'est ce qu'on [000]		oui oui
<hr/>			
17S	(←.....)	guillemets	(→)
	(→.....)	hm hm HH	hm hm HH
17E	oui	oui ouais ça ça c'est le pancarte après y a [00000] bra la la	et:: quelqu'un na/ le le: y a un
	(→.....)	(→.....)	(→.....)
<hr/>			
18S	(←.....)	hm hm	(↑.....) comme euh: euh
	H		
18E	(→.....)	cosmo/naute je sais pas et: il peut dire quelque chose	(↑.....) oui/ comme: je sais pas:
	(→.....)		
19S	(←.....)	nous voilà: euh: ++ non° ☺	
19E	(→.....)	ah/ et par ce que/ ils ont + assez + i/ ils étaient assez: surpris d'	
	(→.....)		

Dans cet extrait, les nombreux régulateurs émis par S (vocalisations de type : 'hm hm'⁴⁰, accompagnées de signaux non verbaux de type hochements de tête), se situent en

³⁹ En raison de problèmes de mise en page, les extraits issus du corpus 1 ont dû être insérés dans le corps du texte en format image ; ceci explique leur lisibilité réduite.

⁴⁰ Dans le corps du texte, les propos des sujets enregistrés sont cités entre guillemets plats (" ") et dans une taille de police plus petite que celle du reste du texte.

chevauchement avec le tour de E ou pendant des micro-pauses. S laisse E poursuivre son tour de parole malgré ses pauses et ses hésitations, jusqu'à ce que cette dernière ait signalé explicitement qu'elle ne savait plus quoi dire ("je sais pas:" [18E] et pause oralisée). Ces régulateurs ont pour fonction ici de confirmer E dans son rôle de parleur et l'incitent même à poursuivre. Il s'agit donc de signaux d'écoute, mais également d'adhésion au contenu propositionnel développé par E, comme le montre l'intervention de S en [18-19]. En effet, S commence son intervention en répétant le terme par lequel E avait tenté d'initier une proposition ("comme") et elle formule une proposition allant dans le sens de celle émise par E. Dans ce fragment, les formes observées correspondent à des régulateurs et non à de véritables prises de terrain.

Cependant, l'observation de nos données nous amène à souligner, dans certains cas, la difficulté à établir une distinction entre les deux, pour l'analyste comme pour les interactants. C'est ce qu'illustre l'exemple suivant :

[Corpus 3 : 1-2] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise) / Scribe : Su

Extrait 5 : Décrire l'environnement de la pancarte

1Jo	↑.....)			(↑.....)
			hm	
1Su	euh (3s) on peut euh + continuer avec le sujet de pancarte	(→.....)		le: la pancarte était + placée
	(désigne la feuille de consignes avec son stylo.....)			
2Jo		(←.....)	ouais ouais	ouais <était placée sur le sol
2Su	sur euh sur le sol qui était bla bla bla	(→.....)	oui°	ok +

Jo émet un premier régulateur ("hm" en [1]) au cours d'une micro-pause pendant le tour de Su, répondant ainsi à un phatique (regard adressé) émis par cette dernière. Un second régulateur ("ouais ouais") chevauche légèrement le tour de Su (une proposition volontairement inachevée au plan du contenu propositionnel "bla bla bla" en [2]). Mais au lieu de poursuivre son tour précédent, Su veut s'assurer que le "ouais ouais" émis par Jo constitue bien un marqueur de ratification et non seulement un simple signe de réception; elle demande donc confirmation de l'accord de Jo ("oui°" avec modalité interrogative). Jo confirme son accord et elle sanctionne à nouveau ce double accord

("ok") qui, dans cette séquence, permet de démarrer concrètement la construction du texte. A travers cette demande de confirmation, Su soulève l'ambiguïté de ces formes classées parmi les régulateurs, susceptibles d'être signaux d'écoute, de compréhension, mais aussi marqueurs d'accord véritables et donc tour à part entière. Elle demande à Jo d'occuper le territoire conversationnel et de prendre son « tour » pour donner son point de vue et non simplement pour manifester son écoute.

▪ **Le tour de parole comme unité d'analyse minimale de l'interaction ?**

Dans le modèle du système d'alternance des tours, le tour de parole constitue bien entendu l'unité d'analyse minimale de la conversation. C'est également le point de vue défendu par P. Bange lorsqu'il démontre que cette notion peut s'articuler à une analyse actionnelle et donc constituer l'unité actionnelle minimale :

[...] le tour de parole constitue « le plus petit élément de déroulement de l'action au niveau de l'organisation stratégique » et il représente donc l'étape d'action. Cela correspond bien à la définition du tour de parole en analyse conversationnelle comme unité orientée vers le/les tour(s) précédent(s) et suivant(s). Chaque tour de parole s'achève par la réalisation d'un but partiel autonome (ou encore par sa non réalisation). (Bange, 1992a : 90).

Pour notre part, nous considérons qu'un même tour de parole comprend souvent plusieurs actions langagières qu'il est nécessaire de pouvoir distinguer pour rendre compte de la progression de l'action conjointe des interactants.

Un court extrait de notre corpus permettra d'illustrer notre point de vue.

[Corpus 3 : 96-99] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise) / Scribe : Su

Extrait 6

1Jo	ben des: des: euh (3s) des: organismes organiques (<i>petit rire</i>) ++ des: + de tous les matières organiques (<i>petit rire</i>) (3s)
2Su	☺ ok des organismes ++ je ss je pense pense pas que ça marche en français organismes pour ça +
3Jo	ouais p't'être pas ++

En [1], Jo verbalise une proposition de contenu et de mise en forme avec auto-reformulation et ce tour de parole ne comprend qu'un seul mouvement discursif. En revanche en [2], tandis que "ok des organismes" constitue une ratification avec sélection de l'un des termes proposés par Jo, la suite du tour ("je ss je pense pense pas que ça marche en français organismes pour ça") correspond à une remise en question de la pertinence de

l'emploi du terme "organisme", pourtant accepté dans un premier temps. Su initie donc, dans cette deuxième partie de tour, une nouvelle négociation portant sur la validité de ce terme. Situées dans un même tour, il s'agit bien de deux actions langagières correspondant à deux étapes distinctes dans la réalisation de la tâche collective.

L'examen des données nous amène donc à considérer que :

1/ D'un point de vue séquentiel, le tour de parole est une unité essentielle pour :

- le locuteur qui, sur un plan psychologique, revendique son droit à la parole (donc au tour) et reconnaît ce même droit à son interlocuteur (« c'est ton tour »).
- l'analyste qui, pour examiner son objet, doit dans un premier temps le constituer dans le respect de la linéarité du flux langagier, donc attribuer toutes les contributions à un locuteur précis et les numéroter pour en assurer la lisibilité.

Dans cette perspective, nous considérons comme tour, toute prise de parole quelle que soit sa forme : régulateur, bribe, énoncé inachevé, etc.

2/ D'un point de vue actionnel, chaque interactant, dans chacun de ses tours, est susceptible de réaliser plus d'une action (dans le cadre d'une activité), par le biais – le plus souvent, mais pas systématiquement – de la profération de plus d'un acte de langage intentionnel et, à ce stade, virtuel (il est doté d'une valeur illocutoire, orienté vers un but, mais rien ne permet encore de prévoir les effets de son accomplissement, tant vers autrui que vers la tâche).

On peut donc considérer que le tour de parole est bien l'unité minimale au plan séquentiel, mais non au plan actionnel⁴¹. Nous reviendrons sur cette question dans la section 2.3. lorsque nous examinerons les notions d'acte et d'action.

▪ L'organisation de la conversation en séquences

L'apport des ethnoéthnologues ne se limite pas à la mise en évidence du système d'alternance des tours, ils se sont également attachés à identifier des unités conversationnelles telles que la «*paire adjacente*» (*adjacency pair*), une séquence de deux énoncés successifs produits par deux locuteurs différents (Sacks et Schegloff, 1973), tels les couples question/réponse, offre/acceptation, offre/refus,

⁴¹ C'est également ce qu'affirme L. Filliettaz lorsqu'il écrit que « [...] la valeur descriptive de la notion de prise de tour dans une analyse de la conversation ne réside pas dans la constitution de l'unité praxéologique minimale, mais plus précisément dans la gestion matérielle de la participation à l'interaction » (2002 : 141).

déclaration/réplique, etc. Les deux tours de parole qui constituent une paire adjacente sont liés par un «*principe de dépendance conditionnelle*» (*principle of conditional relevance*) ce qui signifie que cette séquence est ordonnée : un premier énoncé appartenant à un certain type catégoriel donné implique, en réaction de la part de l'interlocuteur, un énoncé appartenant à ce même type. Un tour de parole crée donc un système d'attentes. A travers cette manière d'envisager l'organisation conversationnelle, ce modèle tend à mettre en évidence la manière dont les interactants articulent leur parole à celle qui précède.

En lien avec la notion de paire adjacente, certains auteurs ont conçu celle d'«*organisation préférentielle*» des répliques (sur cette notion, voir les références proposées par C. Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 272). Ils montrent que dans bon nombre de paires adjacentes, certains enchaînements d'un tour à l'autre sont dits «*préférés*⁴²». C'est ainsi qu'à une question, la réplique préférentielle est la réponse informative. Des répliques non préférentielles sont l'affirmation d'ignorance ou le refus de répondre. On parle de répliques ou d'énoncés non préférés parce qu'ils sont moins fréquents et qu'ils contiennent des marques (pauses, hésitations, répétitions) indiquant l'embarras du locuteur.

Dans le cadre d'une interaction visant l'accomplissement d'une tâche collective, telle que l'écriture d'un texte, deux types de paires adjacentes sont particulièrement représentés : le couple question / réponse, portant notamment sur l'organisation de la tâche et sur l'échange d'informations relatif à l'univers fictionnel du récit et le couple proposition / acceptation.

La paire adjacente en tant qu'unité conversationnelle rejoint celle d'échange dans le modèle de l'école de Genève. Nous évoquerons dans la partie suivante, les limites pour l'analyse de notre corpus, de cette unité à deux constituants.

2.1.2.2. Les catégories d'analyse du modèle de l'école de Genève

- Quelques rappels

⁴² «*Le concept de "préférence" a été développé dans l'analyse conversationnelle afin de caractériser les événements conversationnels dans lesquels plusieurs choix non-équivalents de déroulements de l'action sont à la disposition des participants [...]. Le terme de "préférence" se réfère à l'éventail des phénomènes associés au fait que les choix parmi plusieurs déroulements non équivalents de l'action sont faits spontanément tout en reflétant une hiérarchisation institutionnalisée des différentes possibilités. Malgré ses connotations, ce terme n'a pas pour but de faire référence à des désirs ou dispositions personnels, subjectifs ou "psychologiques".*» (Atkinson, Heritage, 1984, cités et traduits par Takeuchi 2004 : 80-81).

S'appuyant sur le modèle de l'école de Birmingham et notamment sur la notion d'échange, proposée à l'origine par E. Goffman (1973), les linguistes genevois (Roulet, 1981, Roulet *et al.*, 1985) proposent un modèle hiérarchique et fonctionnel de l'interaction, fondé sur une analyse en rangs, les unités de plus bas niveau constituant celles du rang supérieur. Les unités dialogales sont l'incursion (interaction), la transaction et l'échange. Les unités monologiques sont l'intervention et l'acte.

Dans la dernière version du modèle genevois, inscrite dans l'approche modulaire du discours (Roulet, 1999), seules trois catégories ont été conservées dans la dimension hiérarchique : l'échange, l'intervention et l'acte⁴³.

- l'intervention

Au plan monologal, l'intervention est composée d'au moins un acte directeur qui donne sa valeur illocutoire à l'énoncé (fonction illocutoire de l'acte au sein de l'échange). Dans les interventions complexes (à plusieurs actes), les relations qu'entretiennent les actes subordonnés avec l'acte directeur relèvent de la fonction interactive (niveau monologal).

L'acte de langage, comme unité de discours, a trois propriétés : (i) c'est l'unité segmentale minimale, (ii) il a une fonction interactive (être directeur vs être subordonné) ; (iii) il peut transférer son potentiel illocutionnaire au constituant de rang supérieur (intervention). (Moeschler, Reboul, 1994 : 486).

Cette analyse met l'accent sur les propriétés séquentielles des énoncés liées à leurs propriétés illocutoires. C'est ainsi qu'« *en principe, toute intervention illocutoire initiative appelle obligatoirement une intervention illocutoire réactive* » (Roulet *et al.*, 1985 : 25). Cette idée de contrainte imposée sur la suite de l'échange par une intervention de type initiatif, se rapproche de la notion, développée par les analystes de la conversation, de « dépendance conditionnelle » reliant deux tours de parole à l'intérieur d'une paire adjacente (ex : une question appelle une réponse ; un salut initiatif appelle un salut réactif). Les chercheurs de Genève distinguent les interventions initiatives, réactives et réactives-initiatives (lorsqu'elles remplissent les deux fonctions à la fois).

⁴³ Bien qu'évoquée dans cette section, la notion d'acte sera plus largement explorée dans la section 2.3.

[Corpus 4 : 18-20] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise)

Extrait 7

	Type d'intervention
1Jo tu veux dire quoi° (3s)	Intervention initiative
2Su qu'y a beaucoup de de choses qui sont bien pour les enfants + euh pour tout le monde + sauna toute toute inclus oui + mais ++ et: (12s) et plusieurs (6s)	Intervention réactive/initiative
3Jo distraire°	Intervention réactive/initiative
4Su oui + <et plusieurs [00]> ☺	Intervention réactive

La notion d'intervention associée au type de fonction qu'elle recouvre (en termes initiatif et réactif) nous semble particulièrement utile pour pouvoir dégager les modes d'engagement dans la tâche des apprenants, ainsi que les rôles interactionnels qu'ils remplissent.

- L'échange

Reprenant la distinction effectuée par E. Goffman (1973b) entre « *échange confirmatif* » (généralement à deux constituants) et « *échanges réparateurs* » (généralement à trois constituants)⁴⁴, les chercheurs de l'Ecole de Genève considèrent que les échanges (unités dialogales minimales) sont constitués d'au moins deux interventions produites par deux locuteurs, l'une initiative, l'autre réactive. La définition de l'échange, dans ce modèle, intègre le principe de clôture : « *On dira qu'un échange est complet ou clos s'il satisfait la **complétude interactionnelle** ou **contrainte du double accord**, imposant aux deux dernières interventions d'être coorientées argumentativement* » (Moeschler, Reboul, 1994 : 481).

Pour les Genevois, l'échange peut être complexe au point d'intégrer la majeure partie des interventions d'une interaction. Les chercheurs de l'Ecole de Genève et tous ceux qui se sont inspirés par la suite de leur modèle, ont travaillé sur les différentes formes que peut revêtir l'échange (notamment : échange enchâssé, échange croisé, échange tronqué).

⁴⁴ E. Goffman (1973b) articule la dimension rituelle à la dimension formelle des échanges et il définit deux types d'unités : les « *échanges confirmatifs* » et les « *échanges réparateurs* ». Les premiers visent la réalisation de rituels positifs permettant d'instaurer, de maintenir ou de faire cesser une interaction. Composés le plus souvent de deux constituants, ils apparaissent notamment au moment des salutations, présentations ou séparations.

Lorsqu'une menace a été perçue dans l'interaction, les deux ou trois mouvements successifs des participants pour rétablir un équilibre rituel, vont constituer un « *échange réparateur* ». Les plus caractéristiques de ces échanges sont les excuses ou les justifications survenant après une demande de service ou de renseignement.

Notre corpus valide partiellement ces deux grands types d'échange à deux ou trois constituants.

[Corpus 1 : 8-10] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 8

1S	tu vois c'est déjà euh je crois qu' <u>c'est déjà euh: passé simple</u>
2E	<u>c'est un passé simple oui</u> + oui mais c'est: c'est passé simple ++ et + puis il y a le l'imparfait
3S	l'imparfait aussi ah c'est tant mieux ☺
4E	ouais ouais ☺
5S	tant mieux +
6E	ouais ça l'passé simple c'est un peu [des ennuis ?]
7S	ouais
8E	ouais alors euh:

Dans l'extrait présenté, il est possible de regrouper les tours deux par deux en échanges bipartites. Après la formulation par S d'un constat portant sur une caractéristique morphologique du texte-amorce [1], E réagit en validant ce constat et en le complétant. Il faut compter ensuite six tours de parole afin que les apprenantes achèvent de manifester leur accord réciproque par rapport au constat réalisé. Plutôt que d'appréhender cet extrait en envisageant un découpage en échanges à deux constituants, il est plus pertinent de considérer cet ensemble de tours comme une seule unité qui permet notamment de rendre compte de la lenteur du tempo dans la progression de la tâche et de l'interaction, et de l'importance de l'accordage dans certaines dyades. Les échanges à deux ou trois constituants ne paraissent pas convenir complètement à la description de notre corpus d'actions conjointes. Une unité dialogale minimale pouvant intégrer un nombre fluctuant de constituants semble donc plus adaptée qu'une unité d'échange binaire. Au début des années 80, E. Goffman abandonne l'idée d'échange comprenant un nombre défini d'interventions, pour considérer qu'il y a une intervention initiative suivie d'un nombre variable d'interventions réactives-initiatives en fonction de l'échange et il parle alors de « *chaînage* » des échanges (Goffman, 1987 : 14).

Cependant, comme l'explique R. Bouchard l'idée de chaîne ou d'enchaînement « *connotant une linéarité simple* » (1993 : 174) n'est pas non plus complètement satisfaisante pour rendre compte de l'organisation d'une interaction rédactionnelle où se mêlent et s'entremêlent actions verbales et actions non verbales, et où bien souvent des interventions ne semblent être reliées ni sémantiquement, ni pragmatiquement à celle qui précède. C'est ce que montre l'extrait suivant :

[Corpus 4 : 8-10] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise) / Scribe : Jo

Extrait 9

8Jo	(~.....)			
8Su	ok en automne les travaux sur le centre de tourisme progressent bien euh + il y avait déjà + on (lit le segment précédemment inscrit.....)			(→.....)
9Jo	(.....) (tape.....)	<merde>	☺ non c'est parce que:	(.....) (petit (tape.....)
9Su	→...) peut euh: + dire quelques facilités ☺ (6s)	(rire)		oui je sais
10Jo	(.....) rire) (10s) avait déjà tape.....)			
10Su	(~.....)			

Dans cet extrait, Su commence par lire à l'écran, le segment qui vient d'être achevé puis elle formule une proposition de contenu afin de poursuivre l'élaboration de ce segment de texte. Jo commence à taper avant la fin de l'intervention de Su et on observe que les contributions verbales ("*<merde>*" [9Jo], "*non c'est parce que:*" [9Jo]) et paraverbales ("*(rire)*" [9Su]) ne sont pas provoquées par l'intervention précédente mais par un problème de frappe rencontré par Jo. Il n'y a pas de continuité sémantique et pragmatique entre la première intervention et les suivantes, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne provoque pas de réaction de la part du partenaire puisqu'en commençant à taper, Jo valide la proposition de Su. Ce fragment de corpus illustre donc la nécessité de prendre en compte les notions de « *faisceau et de tressage qui permettent de mettre en rapport successivité et simultanité* » (Bouchard, 1993 : 174).

L'analyse de notre corpus montrera que l'on rencontre des configurations interactionnelles très variées dans ce type d'interaction.

2.1.2.3. Organisation d'une interaction rédactionnelle : unités interactionnelles et perspective praxéologique

Comme l'ont écrit R. Bouchard et M.-M. de Gaulmyn, dans ce type d'interaction finalisée « *les manifestations verbales sont subordonnées à la tâche et à son organisation potentielle en épisodes. Le schéma de l'action matérielle imprime sa forme sur la conversation* » (Bouchard, de Gaulmyn, 1997 : 166). C'est également ce qu'affirment U. Krafft et U. Dausendschön-Gay en des termes un peu différents :

Si la rédaction conversationnelle est une conversation, c'est une conversation d'un type particulier, puisque son objet est la production d'un texte. [...] Les activités conversationnelles sont donc des contributions à la rédaction, et l'organisation de la conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel (1995 : 366).

Afin de rendre compte de cette organisation, il nous semble nécessaire d'avoir recours à une macro-unité que nous nommons la « macro-séquence ». Nous choisissons le terme de macro-séquence plutôt que celui de séquence afin d'éviter les confusions avec la séquence dont le modèle type est la paire adjacente chez les conversationnalistes, et de souligner son caractère macro. Pourtant, pour définir cette unité, nous nous appuyons sur la définition de la séquence proposée par C. Kerbrat-Orecchioni. Reprenant le modèle genevois, cette auteure a remplacé l'unité « transaction » (rapidement abandonnée dans ce premier modèle) par la séquence⁴⁵, unité intermédiaire entre l'interaction et l'échange, définie « *comme un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et/ou pragmatique, c'est à dire traitant d'un même thème, ou centré sur une même tâche* » (1990 : 213). Cette définition qui intègre une dimension fonctionnelle nous paraît pertinente pour délimiter, dans nos corpus, une phase de l'interaction orientée vers la construction d'un segment de texte, d'autant plus qu'elle est assez souvent facilement délimitable (le début de la séquence est marqué par une annonce de l'un ou l'autre des interactants). Ces macro-séquences correspondent en effet le plus souvent à ce que M.-M. de Gaulmyn et R. Bouchard appellent un épisode du processus rédactionnel (l'élaboration d'un segment de texte), mais pas seulement, car il existe des phases de l'interaction non directement orientées vers la rédaction d'un fragment. La macro-séquence est une unité également pertinente pour rendre compte de ces étapes de l'interaction (exemple : cadrage général de la tâche au début de la séance de travail), qui, même si elles ne débouchent pas sur

⁴⁵ Unité appelée « *épisode* » par André-Larochebouvy (1984).

une modification matérielle de la situation, correspondent pour les interactants à une avancée dans la progression de la tâche.

Les macro-séquences sont constituées de différentes activités et, compte tenu de ce qui a été dit par les auteurs cités au début de cette section, c'est à partir de ces activités qu'il nous semble pertinent d'aborder la description et l'analyse des données. La notion d'activité ne prédéfinit en aucune façon la longueur ni la configuration de celle-ci, et cela constituera l'un de nos objectifs d'analyse que de dégager la configuration des activités étudiées. Comme nous l'avons déjà précisé dans le premier chapitre (*cf.* note 23, p. 32), des schémas récurrents du processus rédactionnel ont été proposés par différents auteurs. Ces schémas rendent compte d'un certain nombre d'activités : activité d'élaboration de contenu, activité de mise en mots ou mise en forme en vue de l'inscription, activité d'inscription, activité de correction. En sus de ces activités, il nous apparaît nécessaire de prendre en compte d'autres activités constituantes pouvant survenir à tout moment du processus rédactionnel, c'est à dire ne s'inscrivant pas chronologiquement dans ce dernier : les activités de micro-cadrage (que nous définirons ultérieurement), les activités métalinguistiques, les activités orientées vers la manipulation des outils d'écriture, les activités orientées vers l'organisation de la tâche.

Toutes ces activités sont déployées par les sujets-apprenants dans le cadre de l'acquisition d'une langue étrangère. Il nous faut donc nous tourner vers le champ de la psychologie de l'acquisition. Avant de rendre compte des travaux actuels dans le domaine de l'acquisition des langues dans une perspective interactionniste (précisément les recherches sur les interactions exolingues), nous revenons brièvement aux sources de l'interactionnisme social dans le domaine de l'acquisition en évoquant certains aspects des théories de L. Vygotski, et de J. Bruner.

2.1.3. Interactionnisme et acquisition

2.1.3.1. Les théories socio-cognitives du développement de L. Vygotski et J. Bruner

Les théories socio-cognitives du développement élaborées par L. Vygotski (notamment 1935, traduit en français en 1985) et par J. Bruner (notamment 1983)

constituent des appuis théoriques essentiels aux recherches interactionnistes sur l'acquisition des langues. L'approche socio-culturelle, développée par le psychologue russe L. Vygotski, constitue un apport majeur pour l'étude de l'apprentissage et du développement en général. Alors que le courant piagétien considère les interactions sociales comme un ingrédient parmi d'autres dans le développement cognitif, L. Vygotski (1935) en fait la force motrice de ce développement, et donc également du développement langagier. En effet, selon cet auteur, l'acquisition d'une langue constitue un processus sociocognitif ancré dans l'emploi instrumental de cette langue, dans le cadre d'interactions entre êtres humains. Afin d'étudier le développement, langagier ou non, de l'individu dans le cadre d'interactions, il élabore la notion de « *zone proximale de développement* » (ZPD). Celle-ci représente l'écart qui existe entre le niveau de développement actuel d'un apprenant (enfant ou adulte), tel qu'on peut le déterminer en observant la façon dont il résout seul un problème, et son niveau potentiel de développement qui se manifeste lorsqu'il parvient à résoudre des problèmes à condition d'être aidé par une personne plus compétente (Vygotski, 1985). Seule la prise en compte de ces deux niveaux de développement permet de rendre compte de l'état réel du développement mental d'une personne à un moment donné. Ainsi, c'est par le biais de la collaboration avec des partenaires plus compétents que la personne en phase d'apprentissage parvient à exécuter des tâches qu'elle réussira ensuite à exécuter seule⁴⁶. Cette assistance permet une maturation des connaissances non encore stabilisées.

J. Bruner reprend le modèle de la médiation déjà présent chez L. Vygotski, considérant également que la médiation humaine fondée sur l'interaction verbale constitue le principal mode de réalisation du développement du cognitif en général et du linguistique en particulier. L'apprentissage résulte donc d'échanges, de négociations entre l'apprenant et un membre de sa culture plus expérimenté que lui. Bien que principalement centrée sur les relations « mère-enfant » les travaux de J. Bruner portent d'une manière plus générale sur la relation de tutelle entre un apprenant et une personne plus experte. Cette dernière développe des procédures d'étayage⁴⁷ qui permettent la

⁴⁶ « La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement ». (Vygotski, 1985 : 271)

⁴⁷ « Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un « étayage » à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la

mise en place de «*formats*» d'échanges réguliers et ritualisés⁴⁸. Le format est une standardisation des formes de l'interaction et rend compte de l'action conjointe des participants. Les interactions de tutelle s'inscrivent dans ce que J. Bruner appelle un «*système de support à l'acquisition du langage*» (LASS) qui constitue «*un trait central du système par lequel les adultes transmettent la culture dont le langage est à la fois l'instrument et le créateur*» (1991 : 112).

Les recherches de L. Vygotski, comme celles de J. Bruner se sont focalisées sur l'acquisition du langage par l'enfant dans le cadre de considérations plus générales sur le développement cognitif, mais les réflexions théoriques de ces auteurs ont été largement exploitées dans le cadre d'études portant sur l'acquisition d'une langue étrangère (par exemple De Pietro, Matthey, Py, 1989 ; Dausendschön-Gay, Krafft, 1990 ; Dausendschön-Gay, Krafft, 1994 ; Pekarek, 1999) dont certaines caractéristiques vont être présentées dans la section suivante. Précisons par ailleurs que les apports de L. Vygotski et J. Bruner sont également repris dans le cadre de nombreuses recherches sur l'apprentissage collaboratif et sur les interactions entre pairs, avec l'idée que ni les connaissances «*noyau*» de chacun, ni les zones de connaissances encore incertaines ne se recouvrent ; bien au contraire elles se chevauchent et se complètent. Notons, d'ailleurs, que J. Bruner (1998) lui-même recommande les interactions entre pairs en contexte de classe, considérant que l'école doit être envisagée comme «*un endroit où, entre autre chose, les apprenants s'aident les uns les autres à apprendre, chacun selon ses aptitudes*» (1998)⁴⁹. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus le seul à assurer le rôle de tuteur, il doit également faire en sorte que «*les apprenants « s'appuient » les uns sur les autres*» (1998).

tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul.» (Bruner, 1983 : 288)

⁴⁸ J. Bruner désigne précisément par format «*les échanges habituels qui fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mère et enfant*» (Bruner, 1983 : 171).

⁴⁹ Ces propos sont extraits d'une conférence de J. Bruner au cours de laquelle il a exprimé sa vision des systèmes éducatifs actuels et de ce qu'ils devraient être. Cette conférence a été présentée en ouverture de la «*4^{ème} biennale de l'éducation et de la formation*» le 15 avril 1998 à la Sorbonne. Extraits du texte consultés sur internet en décembre 2002 : <http://membres.lycos.fr/fmattei/reeducation/bruner.htm>
Le texte a également été publié dans la Revue EPS n° 277 mai juin 1999 et APRIEF. C'est cette deuxième référence qui figure en bibliographie.

2.1.3.2. Les recherches sur la communication exolingue en situation non formelle

- « **Bifocalisation** » de la communication

Depuis les années 80, les tenants de la démarche interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères s'intéressent à la dimension interactive et processuelle de l'acquisition privilégiant l'étude des procédés dialogiques de traitement de la langue cible à celle des « stratégies » (entre autres : Bialystok, 1990 ; Gaonac'h, 1990). S'inspirant notamment des travaux de L. Vygotski le courant interactionniste considère que « *c'est dans la rencontre sociale, à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques que se transforment, se consolident et se construisent les compétences langagières.* » (Mondada, Pekarek, 2001 : 113). Dans cette perspective,

l'analyse doit porter sur l'ensemble des comportements communicationnels des protagonistes dans la pratique de la langue, leur droit respectif à la prise de parole, leurs tentatives réciproques d'ajustement, l'évitement, l'occultation et la résolution des malentendus, etc. Cela implique de ne pas s'en tenir aux productions verbales du sujet observé et baptisé « apprenant », mais de le prendre comme élément d'une co-construction, située et contextualisée, dont il partage la responsabilité avec son ou ses partenaires [...]. (Arditty, 2003 : 23).

Il s'agit donc d'observer les « méthodes » (au sens ethnométhodologique du terme) mises en œuvre par les interactants pour gérer de façon commune les activités de mise en mots et d'intercompréhension.

En outre, pour P. Bange, « *le travail de recherche dans la perspective interactionniste consiste donc à préciser la relation entre communication et acquisition, la relation entre la phase interactionnelle de la communication et la phase intrapsychique de l'acquisition* » (1992b : 54).

Trouvant leurs racines dans divers versants de l'interactionnisme social (Schütz, Goffman, Garfinkel) et dans certaines approches psychologiques du développement

(Vygotski, Bruner)⁵⁰, les recherches interactionnistes sur l'acquisition d'une langue seconde explorent les formes possibles d'activités, de contextes, de modes d'interaction susceptibles de favoriser l'acquisition, et se focalisent à leurs débuts sur l'étude de la communication exolingue entre natif et alloglottes. Caractérisée par une asymétrie linguistique importante entre les interactants, la communication exolingue apparaît comme une situation particulièrement pertinente pour étudier la relation entre l'interaction et le processus d'acquisition. L'une des principales caractéristiques de ces interactions, mise en lumière par les chercheurs, est le phénomène de « *bi-focalisation* » (Bange, 1992b). Même si elles sont en priorité focalisées sur les contenus des messages échangés, certaines séquences liées à l'apparition d'obstacles communicatifs (non-compréhension, malentendus, ratés dans la formulation, appels à l'aide ou offre de collaboration, etc), sont orientées vers les moyens linguistiques de l'échange et constituent donc un moment privilégié pour que l'apprenant transforme les données linguistiques présentes dans le discours du natif en « *prise* » (Py, 1989). Ces « *séquences latérales* » (Bange, 1992b : 53) (*side sequence*, Jefferson, 1972) qui portent sur la recherche des moyens langagiers dont ont besoin les interlocuteurs pour atteindre leurs buts communicatifs ou sur une forme linguistique indépendamment de problèmes d'intercompréhension, ont fait l'objet de nombreuses recherches. Un certain nombre d'auteurs se sont en effet attachés à décrire, catégoriser, identifier les caractéristiques formelles de ces séquences.

Les plus connues aujourd'hui sont sans doute les « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » (SPA) révélées et définies par J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py (1989). Selon B. Py,

ces séquences articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétéro-structuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. (Py, 1990 : 83).

Elles rassemblent à la fois des « *traces des opérations cognitives qui interviennent dans la construction et le fonctionnement de l'interlangue* » (*ibid.*) de l'apprenant et des

⁵⁰ En ce qui concerne les deux principaux ancrages des approches interactionnistes (interactionnisme social et psychologie vygotkienne), on peut se reporter notamment à l'article de J. Arditty et M.-T. Vasseur (1999) et à celui de S. Pekarek Doehler (2000).

traces de la gestion collaborative des problèmes d'intercompréhension par les deux interlocuteurs grâce à un travail de coordination, d'ajustement, de co-construction du sens. Leur définition n'est pas structurale mais avant tout fonctionnelle (Bange, 1992b : 56).

D'autres types de séquences ont été observés dans le cadre d'un modèle développé par U. Krafft et U. Dausendschön-Gay (1994). Reprenant le concept de LASS (Language Acquisition Support System) proposé par J. Bruner dans le cadre de l'acquisition de la L1, ils postulent l'existence d'un SLASS (Second Language Acquisition Support System). Ce système recouvre « *l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique* » (Krafft, Dausendschön-Gay, 1994 : 132). Il permet de rendre compte de l'étagage offert par le natif dans le cadre de « *schémas d'actions conjointes* » ou de « *formats* » au niveau global et au niveau local dans l'interaction. Au niveau global, ce système comprend des formats telles que les interactions fortement stéréotypées, les méthodes d'organisation de la conversation, et localement, les formats sont orientés vers le traitement de l'information ou le travail sur le code (type SPA). S'appuyant sur une méthodologie d'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, les chercheurs de Bielefeld mettent l'accent, à travers la notion de SLASS, sur la variété des méthodes employées par les partenaires de l'interaction pour régler les tâches communicatives. A l'instar d'autres auteurs (notamment : Gülich, 1986 ; Vasseur, 1991, 1993), ils décrivent et catégorisent ces séquences ; ils distinguent ainsi : les séquences analytiques, explicatives, les achèvements interactifs et les corrections enchâssées.

▪ **Le contrat didactique**

Ces séquences au cours desquelles les interlocuteurs se focalisent sur les moyens langagiers de l'échange sont considérées comme potentiellement acquisitionnelles, susceptibles de favoriser le développement de l'interlangue ; il importe donc d'évoquer les facteurs qui peuvent être considérés comme déterminants dans cette acquisition. En effet, dans le cadre d'une interaction exolingue, l'accès de l'alloglotte aux formes de la langue cible, grâce au natif, ne conduit pas à l'appropriation automatique de ces données.

Pour commencer, même si face à des obstacles linguistiques, les interactants remplissent leur rôle d'expert et de non expert, cela ne signifie pas pour autant que tous deux intègrent une démarche d'enseignement/apprentissage, car, comme le souligne B. Py, « *l'alloglotte n'est pas nécessairement un apprenant* » (1990 : 87). Il importe donc de ne pas confondre les buts d'apprentissages et les buts communicatifs (Bange, 1992b). Pour que l'acquisition soit postulée dans une interaction entre natif et alloglotte, la situation doit être définie par les deux interactants comme un lieu de construction/transmission de savoirs linguistiques et pour ce faire, les interlocuteurs doivent établir un « *contrat didactique*⁵¹ » (De Pietro, Matthey, Py, 1989) qui

a pour fonction non pas de surmonter les obstacles à la communication, mais d'infléchir les formes discursives de l'alloglotte vers les normes linguistiques de la langue cible (ou plus précisément vers les représentations que s'en fait le locuteur natif). (Py, 1997 : 213).

Dans cette perspective, l'alloglotte choisit d'adopter le rôle de « *candidat-apprenant* » (Bruner, 1985) et il n'hésite pas à signaler ses difficultés et à solliciter de l'aide de la part du natif qui devient alors expert et peut exercer sa fonction étayante sans risquer des problèmes de figuration (Dausendschön-Gay, Krafft, 1994). En effet, lorsque l'alloglotte revendique un rôle d'apprenant et accepte une relation didactique avec le natif, les séquences orientées vers le dépassement de ses déficits linguistiques ne constitueront pas une menace pour sa face, d'autant plus s'il en est souvent l'initiateur. Cependant cela n'empêche pas le locuteur natif de chercher à compenser grâce à certaines formulations ou négociations conversationnelles, la position basse qu'occupe l'alloglotte à cause de ses difficultés linguistiques (Bouchard, de Nuchèze, 1987). Il apparaît clairement que les rapports de face constituent un élément majeur de ce type d'interaction et pour reprendre les termes de M.-T. Vasseur et J. Arditty (1996 : 72), « *un équilibre subtil doit s'instaurer pour que l'échange se déroule à la satisfaction des deux partenaires aux niveaux pragmatiques et relationnels tout en étant un espace d'acquisition* ».

La définition commune de la situation par les deux interlocuteurs ne constitue pas l'unique condition permettant de postuler le caractère potentiellement acquisitionnel de

⁵¹ « [...] le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue : le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif » (De Pietro et al., 1989 : 110).

certaines séquences dans la conversation exolingue. En effet, lorsque survient une séquence latérale, l'alloglotte doit être en mesure de traiter les données qui lui sont proposées et qu'il manipule. Comme l'explique P. Bange (1992b), parallèlement au travail de co-construction, le travail d'élaboration du nouveau système se fait de façon autonome et essentiellement « interne ». Ainsi, l'alloglotte doit être capable d'analyser et d'intégrer les nouvelles données dans l'ensemble des règles qu'il a déjà mises en place plus ou moins provisoirement et qui font partie de son interlangue. Il importe que l'intervention du natif porte sur une « règle critique ⁵² », au sens de Klein (1989). C'est cette idée que développe M. Matthey à propos des SPA, en se situant dans la lignée du modèle vygotkien :

[...] les SPA construites autour de données morphosyntaxiques ne peuvent s'initier qu'à partir de l'existence de formes concurrentes dans l'interlangue. Les SPA seraient donc, non pas un moyen pour procurer des données totalement nouvelles en regard du niveau d'interlangue, mais pour organiser la variation, reflétant la zone proximale de développement de l'interlangue. (Matthey, 1996 : 157).

Pour achever ce tour d'horizon concernant la recherche sur les interactions exolingues en milieu non formel, on peut noter que ces travaux ont plus porté sur le « potentiel acquisitionnel » de ces situations pour l'alloglotte que sur les acquis eux-mêmes. U. Dausendschön-Gay, notamment, montre à travers l'analyse de ses corpus conversationnels qu'il est « impossible de prouver un rapport direct entre le développement de l'interlangue d'un individu et l'intensité de ses activités potentiellement acquisitionnelles » (Dausendschön-Gay, 1997 : 28). Sur un plan didactique, c'est la question de l'évaluation qui est ici posée et seules des études longitudinales portant sur les mêmes sujets ont permis d'aboutir à ce constat : on ne peut surestimer le potentiel acquisitionnel de ces séquences latérales de recherche lexicale, d'ajustement morpho-syntaxique ou de demande d'explication.

Dans le cadre de l'analyse de nos données, nous nous questionnerons sur la façon dont sont réalisées les activités métalinguistiques par les apprenants, sur la présence de séquences potentiellement acquisitionnelles et sur l'actualisation de contrats didactiques. Mais pour ce faire, il nous faut proposer une définition du contrat didactique plus adaptée à notre objet (dyade d'apprenants allogottes) que celle initialement donnée par J.-F. De Pietro *et al.* (1989).

⁵² « Une règle critique correspond à une hypothèse incertaine et d'actualité pour l'apprenant qui dépend de son propre stade d'acquisition » (Klein, 1989, cité par Gaonac'h, Perdue, 2000 : 232).

Le contrat didactique dans la conversation exolingue entre pairs ne peut être envisagé par rapport à une définition commune de la situation posée une fois pour toute. En effet, l'asymétrie des compétences linguistiques n'est pas « officiellement » répartie entre les interactants. Pour qu'il y ait contrat didactique, il faut donc qu'à un moment de l'interaction, l'interactant qui problématise un aspect de la langue-cible manifeste clairement sa volonté que son partenaire lui apporte un certain savoir, et que ce dernier endosse le rôle d'expert. Dans ce type d'interaction, on formule l'hypothèse qu'il y a alternance des rôles d'expert et d'apprenant et qu'il n'y a donc pas un contrat didactique mais des contrats didactiques locaux.

Nous ne nous intéressons pas uniquement à ces phénomènes dans le but de dégager les potentialités acquisitionnelles de ces interactions au plan linguistique mais considérons avec U. Dausendschön-Gay (1997 : 29) que dans l'interaction exolingue (entre natif et alloglotte ou interalloglottes), il y a mise en œuvre et développement des savoir-faire interactionnels, car l'alloglotte est amené à adopter dans l'interaction exolingue le rôle d'un interactant autonome capable de collaborer à la gestion des problèmes d'intercompréhension et à la construction des buts communicationnels. C'est également le point de vue qu'adopte M.-T. Vasseur lorsqu'elle écrit qu' « *il semble bien qu'on n'apprenne pas à mettre en place les seules formes linguistiques dans le cadre de formats centrés sur le code. On apprend plutôt à gérer l'ensemble de la tâche avec l'autre* » (Vasseur, 1993 : 39), tâche étant entendue ici au sens de tâche interactionnelle.

C'est cette importance de l'engagement et du « faire ensemble » qu'évoquent d'ailleurs certains apprenants au cours des entretiens :

"oui c'est mieux d'être si on est si on travaille tout le temps tout seul c'est c'est chiant je sais pas c'est plus agréable et j'aime bien parler avec des gens c'est ouais c'est le contact social" (Li/Entr.10 : 8).

"[...] là on a le droit de parler et autrement c'est plutôt on prend des notes et tout ça et avec les petits couples ça fait du bien je pense [c'est moyen de ?] d'être engagé soi-même pas seulement écouter écouter écouter" (Be/Entr.9 : 18)

Ces commentaires semblent indiquer que – plus qu'un texte – les sujets construisent ensemble le cadre même de leurs activités conjointes. C'est cet aspect de l'interaction que nous allons examiner à présent.

2.2. D'une conception externe et déterministe du contexte à une conception interne et constructiviste du cadre

Les notions de contexte et de cadre ont trait à la façon dont les interactants s'orientent dans la conversation, aux moyens qu'ils ont ou qu'ils se donnent de se comprendre, d'agir ensemble dans une direction commune. Ces deux notions ont chacune été investies par différents domaines de recherche (anthropologie, sociologie, linguistique, psychologie cognitive, intelligence artificielle...) et on peut souligner que sciences cognitives et sciences sociales se sont influencées mutuellement par rapport à l'évolution de ces deux notions. Nous évoquerons d'abord la notion de contexte puis celle de cadre, en précisant l'acception de ces termes que nous adoptons dans le cadre de ce travail.

Selon les auteurs, le terme de «contexte» renvoie, soit à l'environnement verbal d'une unité linguistique (appelé aussi cotexte), soit à la situation de communication (appelée « situation de discours » dans la définition qui suit), soit aux deux.

On appelle **situation de discours** l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation (écrite ou orale). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où elle prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (y compris la représentation que chacun possède de ce que l'autre pense de lui), les événements qui ont précédé l'énonciation (notamment les relations qu'ont eues auparavant les interlocuteurs, et les échanges de parole où s'insère l'énonciation en question). » (Ducrot, Schaeffer, 1995 : 764).

Cette définition repose sur une terminologie traditionnelle distinguant les circonstances extra-linguistiques de l'interaction et les circonstances linguistiques de celle-ci. Pour notre part, n'ayant pas pour objet d'étude le fonctionnement de la langue, cette distinction ne nous semble pas utile. Nous considérons la notion de contexte dans un sens plus global pour recouvrir tous les éléments (linguistiques et non linguistiques) qui dans le cours de l'interaction permettent aux interactants de s'orienter. Néanmoins, nous utiliserons la notion de situation de communication lorsqu'il s'agira de n'évoquer que les éléments dits « externes » de l'événement communicatif observé.

Les ethnographes de la communication, et plus particulièrement D. Hymes et J. Gumperz, ont profondément marqué la réflexion sur l'étude de l'usage de la langue en

contexte avec la création du modèle *SPEAKING*. Les orientations théoriques de l'ethnographie de la communication sont ainsi résumées par D. Hymes : « [...] *emphasis and primacy of speech over code ; function over structure ; context over message* [...] » (Hymes, 1964 : 11). Il ne s'agit pas seulement en effet d'étudier le code linguistique ou la structure du langage, mais la parole en tant qu'action sociale dans une situation de communication spécifique. « *Pour l'ethnologue de la communication, l'usage de la langue est encore plus important que sa structure, le sens du message est toujours situé dans son contexte naturel* » (Bachmann *et al*, 1981 : 60). Pour étudier la communication en contexte, et plus précisément un « événement de communication » dans sa globalité, et prendre en compte les différentes composantes qui le constituent, D. Hymes élabore le modèle *SPEAKING* (1964, 1972) : *Setting* (cadre), *Participants*, *Ends* (finalités), *Acts* (actes), *Key* (tonalité), *Instrumentalities* (instruments), *Norms* (normes), *Genre*.

Ce modèle propose une approche externe du contexte et cette analyse en facteurs est sous-tendue par un point de vue selon lequel le comportement des sujets serait lié à des normes sociales rattachées à l'événement de communication ; il se distingue d'une approche dynamique du contexte selon laquelle on considère que les sujets co-construisent le contexte dans l'interaction. Le modèle *speaking* nous semble néanmoins constituer un instrument utile à l'analyste pour réaliser une première approche d'un corpus d'interactions par rapport aux différents éléments de la situation de communication, avant de s'intéresser à la façon dont les interactants actualisent à travers leurs comportements les éléments du contexte pertinents pour eux. On peut donc envisager ces différents paramètres comme des éléments déclencheurs de questionnements par rapport aux interactions que l'on se propose d'analyser.

Par rapport à notre objet, un certain nombre de ces facteurs ont été présentés lors de la description du dispositif observé (*cf.* chapitre 1) ; nous pouvons cependant revenir sur l'un de ces facteurs tel que les finalités (qui regroupent à la fois les intentions ou les buts et les résultats de l'interaction) afin de préciser quelques questionnements. La finalité « officielle » ou « affichée » des interactions étudiées est l'accomplissement d'une tâche imposée aux interactants par l'enseignant ou l'enquêteur en contexte didactique. Contrairement à de nombreux autres types d'interaction comme une transaction commerciale entre un client et un vendeur où les objectifs poursuivis sont interdépendants mais non équivalents, dans une interaction rédactionnelle du type de celle que nous observons, les participants s'orientent vers un but commun qui est la

rédaction d'un texte. Cependant, les modalités d'accomplissement de cette tâche ne sont pas nécessairement envisagées de la même façon par ces derniers.

En outre, d'autres enjeux non explicités liés à l'apprentissage de la langue cible peuvent être ou non considérés par les participants. A cela s'ajoute bien entendu la gestion de la relation et des images identitaires (*cf.* 2.1.1.) inhérente à tout type d'interaction. Il importe donc d'envisager une hétérogénéité fonctionnelle de l'interaction qui ne peut être définie *a priori*.

Depuis le modèle *speaking*, l'approche du contexte a largement évolué et des recherches récentes sur cette notion ont fait apparaître le point suivant :

Le discours est une activité tout à la fois conditionnée (par le contexte) et transformatrice (de ce même contexte) ; donné à l'ouverture de l'interaction, le contexte est en même temps construit dans et par la façon dont celle-ci se déroule [...]. [...] la relation entre texte et contexte est non point unilatérale mais dialectique : « Context shapes language and language shapes context. [...] Context is not simply a constraint on language, but also a product of language use » (Duranti, Goodwin, 1992 : 30).

(Kerbrat-Orecchioni, in Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 135).

C'est une conception non plus statique mais dynamique du contexte qui s'est peu à peu imposée.

En outre, pour aborder l'étude du contexte, C. Goodwin et A. Duranti (1992) proposent de partir de la perspective des participants dont les comportements font l'objet d'analyse. Il s'agit d'observer et de déterminer les éléments du contexte pertinents pour les interactants, pour appréhender une activité à un moment donné de l'interaction, en considérant que ces éléments interviennent dans la communication sous la forme de « savoirs » et de « représentations ». Ces représentations peuvent être ou non partagées par les participants au processus communicatif.

Cette perspective, à la fois constructiviste et cognitive du contexte, qui envisage notamment ce dernier à travers la façon dont il est perçu par les interactants, permet d'établir un rapprochement entre cette notion et celle de « *cadre cognitif* » (Colletta, de Nuchèze, 2002 : 22).

A l'origine, la notion de cadre est issue de travaux en intelligence artificielle et en psychologie cognitive⁵³ utilisant cette notion au même titre que celles de script ou de scénario pour renvoyer à l'idée de plan d'actions intériorisé.

On parle en des sens très voisins de « scripts » de « scénarios » de « cadre » pour désigner, en science cognitive, les formes stéréotypiques de savoir qui permettent de s'orienter dans des situations sociales. La totalité des schémas dont dispose un individu constitue sa compétence d'action. (Bange, 1992a : 61).

Dans ces approches, ces notions ont un caractère figé et apparaissent comme une condition nécessaire à la réalisation d'action finalisée. Elles reflètent en outre une conception individualisante de l'activité humaine dans laquelle l'interaction n'est pas prise en compte.

Dans une perspective interactionniste, on ne rejette pas l'idée que les apprenants disposent de schémas d'action, de « *cadres de références* » (Schütz, 1987), de « *cadres de l'expérience* » (Goffman, 1991) ou de « *cadres cognitifs* », organisés par des expériences intériorisées et impliquant donc des attentes par rapport aux situations. Au cours des entretiens, les apprenants indiquent tous qu'ils ont une certaine expérience du travail en groupe ou en binôme, et certains d'entre eux ont également une pratique du travail avec ordinateur (le plus souvent individuelle) ; en revanche le fait de rédiger collectivement un texte en langue étrangère en travaillant avec un logiciel d'écriture et qui plus est, en étant filmés, ne correspond pas pour eux à une activité connue et habituelle (cf. Annexe 7 : Entr.1/K : 16, 21 ; Entr.2/R : 1-8 ; Entr.10/Li : 13-16 ; Entr.12/Fi : 2). La composition des actions, individuelles et/ou collectives, verbales et/ou non verbales, qu'implique l'accomplissement de la tâche « *ne se fonde pas sur des « scénarii » comme pour les interactions de service* » (Bouchard, 1993 : 173). Pourtant, cela n'empêche pas les interactants d'avoir des attentes concernant cette situation. Dans le cadre d'une interaction rédactionnelle, on postule que les principales attentes des apprenants proviennent de cadres cognitifs liés à deux dimensions de cette activité conjointe : ce que doit être un texte narratif fictionnel et ce que sont les modalités de l'action conjointe. On fait l'hypothèse que ces cadres cognitifs ne se recouvrent que partiellement et que des divergences potentielles nécessitent des

⁵³ Ces concepts ont été théorisés notamment par R.C. Schank et R.P. Abelson (1977).

ajustements⁵⁴ entre les interactants dans le courant du déroulement de l'interaction. En effet, « *l'existence d'un schéma est la condition pour qu'elles [les interactions] puissent être réalisées et, d'autre part, elles le font dans des formes non prédictibles car dépendantes de la conjonction de deux (au moins) histoires singulières* » (Bange, 1992a : 53).

Nous adoptons donc une conception dynamique et non figée ou déterministe du cadre, qui prend en compte à la fois les ressources schématiques qui orientent les interactions sociales et la dimension émergente de la régulation contextuelle. Avec les auteurs du *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, on admet qu'

A l'intérieur du cadre cognitif du sujet, le schéma d'interaction actualisé en contexte est : (éventuellement) prévu avant la rencontre (anticipation de l'action) ; comparé aux schémas d'actions antérieurs ; ajusté aux actions de l'interlocuteur ; évalué par rapport à l'interaction hic et nunc ; ré-incorporé au cadre cognitif. (Colletta, de Nuchèze, 2002 : 25)

La co-construction du contexte par les interactants passe bien entendu par la co-construction du sens des énoncés. C'est à ce point que nous allons nous intéresser à présent en repartant de la notion clé d'acte de langage telle qu'elle a été élaborée en philosophie analytique.

⁵⁴ L'ajustement, défini de façon générale par V. de Nuchèze (2004 : 16) comme la «*somme des procédures d'accommodation mutuelle observables sur corpus et/ou racontés par les acteurs eux-mêmes*», est un terme très répandu dans les recherches sur les interactions exolingues. Cependant, il ne recouvre pas toujours le même sens selon les domaines. Dans certains travaux en analyse conversationnelle contrastive (notamment les études réalisées à partir de la méthodologie du triple corpus développé au Lidilem à Grenoble : Takeuchi, 2003 ; Nguyen, 2004), l'ajustement est envisagé comme une procédure d'imitation par l'un des interactants d'une conduite langagière repérée comme caractéristique de la langue-culture du partenaire. Dans le cadre des recherches en acquisition sur les interactions exolingues, l'ajustement désigne plutôt des ajustements conversationnels telles que des demandes de confirmation, de clarifications, les phases d'accordage, etc., manifestant la négociation du sens entre les interactants. Dans l'analyse de nos données, c'est à ce deuxième type de procédé que l'on renverra en parlant d'ajustement.

2.3. Acte, action, interprétation et co-construction du sens

2.3.1. La notion d'acte de langage dans la théorie classique des philosophes du langage

Il revient à J. Austin d'avoir réalisé, en prononçant les *William James Lecture* en 1955, une remise en question fondamentale du langage en tant qu'outil de représentation et d'information. Il met au jour la distinction entre différents types d'énoncés, à savoir les énoncés constatifs (exemple : assertion du type « il fait beau ») qui peuvent s'analyser en termes de vrai/faux, et les énoncés performatifs qui s'analysent en termes de réussite/échec (exemples : « Je t'ordonne de sortir », « Je jure que je n'ai rien fait »), parce qu'ils conduisent le locuteur à exécuter un acte au moment de l'énonciation. J. Austin envisage le langage comme un moyen et une forme d'action, et remet donc fondamentalement en cause la conception « vériconditionnelle » ou « représentationnaliste » du langage posée par les logiciens.

La vision de J. Austin évoluant au cours de ses conférences, il ne maintiendra pas sa distinction entre constatifs et performatifs, mais défendra l'idée selon laquelle tout énoncé correspond à la fois à la formulation d'une proposition et à la réalisation d'un acte de langage, même lorsque la valeur performative de l'acte n'est pas explicite (exemple : « Sors » vs « Je t'ordonne de sortir »). Cette valeur constitue la force illocutoire de l'énoncé⁵⁵.

C'est à travers l'illocution que la notion de performatif est reprise et c'est cet aspect de l'acte qui retiendra principalement l'attention de J. Austin puis de J.R. Searle (1972). Ce dernier reprend et développe la théorie élaborée par J. Austin en s'intéressant particulièrement à la façon dont les intentions s'expriment à travers les actes de langage et aux effets que visent à produire ces actes. Il insiste notamment sur la distinction à établir dans un énoncé, entre le marqueur de force illocutoire qui donne à ce dernier sa valeur d'acte et le contenu propositionnel propre à cet énoncé (f/p). Il adopte une approche conventionnaliste et décrit les règles et contraintes linguistiques qui pèsent sur

⁵⁵ J. Austin considère que tout énoncé est susceptible de réaliser trois sortes d'actes :

- locutoire : acte de dire quelque chose ayant une signification ;
- illocutoire : acte réalisé en disant quelque chose ;
- perlocutoire : acte accompli par le fait de dire quelque chose, qui concerne les effets de cet acte.

la réalisation de chaque acte ou catégorie d'actes. Par ailleurs, se situant dans la perspective du locuteur et de son intention, il s'intéresse à l'analyse des diverses conditions de réussite de l'acte de langage.

S'il y a réussite de l'acte, cela signifie qu'il peut y avoir échec. Cette idée qui a été posée comme une règle par les philosophes du langage paraît intéressante à interroger par rapport à notre objet de recherche. En effet, on peut se demander s'il existe des conditions de réussite de l'activité conjointe pour des binômes d'apprenants situés en contexte d'apprentissage formel. Nous reviendrons sur cette idée lorsque nous évoquerons, à partir de l'analyse de nos données, des degrés de qualité de la collaboration.

2.3.2. Limites de la théorie illocutoire

Les philosophes du langage ont illustré la notion d'acte de langage grâce à des exemples qui étaient non seulement fabriqués par l'analyste, mais correspondaient en outre à des actes isolés par rapport à d'autres actes et pour ainsi dire « a-contextuels » : *« Leur caractère ad hoc et leur faible représentativité vis-à-vis des fonctionnements langagiers réels ne pouvaient satisfaire aux exigences d'une théorie linguistique de l'action et de l'activité langagière »* (Vion, 1992 : 172). De plus, les pragmaticiens se sont intéressés principalement aux intentions du locuteur, aux aspects conventionnels des actes, à leur valeur illocutoire, et non à leur valeur perlocutoire c'est à dire aux effets, de type comportemental et/ou psychologique, réellement obtenus par l'énonciation sur l'interlocuteur⁵⁶. C. Kerbrat-Orecchioni explique que

dans la perspective « classique » elle-même, l'acte est bien décrit comme créant, par le biais de sa force illocutoire intrinsèque, certaines contraintes sur l'enchaînement – mais il est vrai que l'acte réactif reste à l'état de pure virtualité, sans être pris en compte en tant que tel. (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 11)

Malgré ces réserves, il nous semble, à l'instar de C. Kerbrat-Orecchioni, que la notion d'acte peut être opératoire pour analyser une interaction à condition d'être élargie et adaptée à une perspective interactionniste. Considérer les énoncés comme des actes dans une perspective interactionniste, implique d'admettre qu'ils sont proférés pour agir sur autrui, mais aussi pour l'inciter à réagir. De ce point de vue, leurs valeurs sont

⁵⁶ Comme l'illustre la citation suivante, ce point de vue semble perdurer : *« Alors que l'acte illocutoire est de nature linguistique, qu'il est attaché à la profération d'une certaine formule, l'acte perlocutoire échappe au domaine de la langue »* (Maingueneau, 1996 : 10).

construites conjointement par les interactants au cours de l'interaction, et la valeur perlocutoire des actes, qui est à rattacher au travail d'interprétation (processus d'inférence) mis en œuvre par l'interlocuteur pour enchaîner par rapport à cet acte, apparaît primordiale. Si l'on admet que la notion d'acte est pertinente dans cette perspective, il importe néanmoins d'en proposer une définition plus large et de substituer à la notion d'acte de langage celle d'acte communicatif.

En effet, lorsque l'on souhaite analyser des interactions, il importe de pouvoir prendre en compte les prises de parole dépourvues de valeur illocutoire mais participant à la construction interactive du texte conversationnel, telles que les régulateurs, les phatiques, les complétions, les énoncés inachevés, les constituants d'intervention qui semblent jouer un rôle de bornage en début ou en fin d'échange (« bon », « enfin »), etc. Par ailleurs, certaines interventions peuvent n'être constituées que de signaux kinésiques, tout en ayant valeur d'acte communicatif. Il importe donc d'élargir la notion d'acte au non verbal communicatif : *« L'acte communicatif peut être de nature voco-verbale comme de nature non verbale ; il équivaut à un acte discursif lorsqu'il est doté d'une valeur illocutoire, à un acte interactif lorsqu'il est doté d'une valeur phatique ou régulatrice »* (de Nuchèze, Colletta, 2002 : 9). Par rapport à la notion classique d'acte de langage, cette définition nous paraît doublement pertinente en ce qu'elle étend la notion d'acte à la dimension non verbale, permet de prendre en considération les actes dépourvus de valeur illocutoire et de les examiner écologiquement en relation avec l'action conjointe. Tout en considérant comme opératoire la notion d'acte communicatif (désormais acte), il nous faut à présent revenir sur la nécessité, déjà évoquée précédemment, d'avoir recours à une unité d'analyse minimale plus large pour décrire nos données.

2.3.3. De la nécessité d'une unité praxéologique plus large : la notion d'action

L'extrait suivant permettra d'introduire cette notion :

[Corpus 4 : 1-4] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) – séance écriture papier

Extrait 7 : Construction du premier segment du texte

1Jo	( (6s) (tape)	()(↑..) travaux ++	ben en automne les travaux
1Su	en automne les	qu'est-ce que tu veux écrire°	()
2Jo	(↑) euh: progressaient bien +		
2Su	()	ah oui + ah les travaux de: de: de: faire un centre de tourisme°	

Cet épisode survient aussitôt après la lecture oralisée par Su, du texte-amorce et des consignes d'écriture affichées à l'écran. Il commence par une action non verbale de Jo consistant à saisir silencieusement un segment de texte non oralisé préalablement. Par cette saisie, il réalise une action participative au sens où elle est orientée vers la finalité « affichée » de cette interaction, à savoir la rédaction d'un texte commun. Cette action est suivie par la lecture à haute voix, par Su, du nouveau segment figurant à l'écran. Jo réagit à cette action verbale en complétant verbalement (sans l'achever), le segment qu'il a commencé à saisir. Puis, Su intervient pour demander à son partenaire ce qu'il souhaite écrire, réalisant ainsi un acte de type demande de dire, interprété comme tel par son partenaire.

Dans cet extrait on observe donc une série d'actions verbales et non verbales orientées vers l'accomplissement de la tâche, mais de natures diverses. Ainsi, la première action (l'inscription) peut être considérée comme non communicative dans la mesure où elle est plus orientée vers des fins que vers l'entente (Filliettaz, 2002 : 180). Cette action non verbale provoque une action verbale (lecture à voix haute) dont on ne peut considérer qu'elle est porteuse d'une valeur illocutoire. Les actions qui suivent constituent des actes discursifs. Ainsi, l'action initiale constitue un point de départ et un point de référence pour les prises de parole qui lui succèdent, que ces dernières

correspondent à des actes ou non. Qu'elle soit de nature communicative ou non, verbale ou non verbale, l'action revêt donc un caractère structurant dans l'accomplissement de la tâche collective.

L'organisation discursive ne peut être envisagée sans prise en compte de l'accomplissement des actions dans le monde, autrement dit : « *Parce qu'elles sont étroitement imbriquées dans des enjeux extra-discursifs, les productions langagières ne peuvent pas être décrites indépendamment des actions qu'elles médiatisent* » (Bouchard, de Gaulmyn, 1997 : 169). A ce propos, la définition de l'action minimale proposée par L. Filliettaz nous paraît opératoire pour l'analyse de notre corpus. Il s'agit de « [...] *la plus petite unité praxéologique repérable au niveau stratégique, c'est à dire guidée cognitivement par un but ou une intention, telle qu'elle est potentiellement identifiable par un co-agent.* » (Filliettaz, 2002 : 147). Il exclut de cette définition les « opérations » telle qu'elles sont définies en psychologie (Leontiev, von Cranach), à savoir comme des unités infra-intentionnelles, type comportements auto-régulés ou mouvement corporels.

Cette définition est intéressante pour deux raisons que l'auteur commente lui-même : premièrement, au même titre que l'acte tel que nous l'avons défini, elle

s'inscrit explicitement dans une conception dialogique et permet une description efficace des mécanismes interactionnels, dans la mesure où elle adopte comme critère central, non pas l'existence d'une intention individuelle, mais son émergence publique et son interprétabilité. (*ibid.* : 148).

Deuxièmement, cette notion « *paraît adaptée à l'hétérogénéité sémiotique des activités quotidiennes et s'applique indistinctement aux comportements verbaux et non verbaux*⁵⁷ » (*ibid.*).

On considère donc que tout acte (verbal ou non verbal) est une action communicative ; en revanche toute action ne constitue pas un acte. La lecture à haute voix du texte à l'écran par l'un des interactants est une action, et si celle-ci accompagne la saisie du texte par le partenaire, on peut dire que ces actions sont à la fois simultanées et coordonnées et qu'elles s'inscrivent dans l'activité d'inscription. Lorsque nous souhaiterons mettre l'accent sur les dimensions illocutoires et/ou perlocutoires d'un

⁵⁷ Précisons ici que le terme non verbal est employé dans un sens large puisqu'il intègre aussi bien le non verbal communicatif que le non communicatif (ex : saisir un segment de texte ou chercher un mot dans le dictionnaire).

énoncé, nous parlerons d'acte ; sinon nous parlerons plus globalement d'action. La prise en compte du caractère sémiotiquement hétérogène de la situation et du caractère multimodal de la communication nous incite à adopter une unité minimale d'analyse plus englobante que la notion d'acte. La validité des notions d'acte et d'action en tant qu'outils d'analyse complémentaires nous semble pouvoir être vérifiée à partir de nos données.

Après avoir mis l'accent sur l'importance, dans une perspective interactionniste, de la construction conjointe de la valeur des actions par les interactants, il convient d'évoquer de quelle façon ces derniers effectuent ce travail de co-construction du sens.

2.3.4. Coopération et co-construction du sens par les interactants

2.3.4.1. Implicatures et inférences chez H. P. Grice

C'est notamment avec H. P. Grice (1979) que va pouvoir s'opérer le glissement d'une problématique orientée vers l'analyse des intentions du locuteur à une problématique fondée sur le travail interprétatif de l'interlocuteur et plus globalement sur la co-construction du sens dans l'interaction. Partant du constat que les échanges entre individus ne s'enchaînent pas de façon aléatoire mais au contraire de façon cohérente et rationnelle, il explique qu'

ils sont le résultat, jusqu'à un certain point au moins, d'efforts de coopération ; et chaque participant reconnaît dans ces échanges (toujours jusqu'à un certain point) un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. (Grice, 1979 : 60).

Le principe de base qui selon P. Grice fonde toute interaction du point de vue de l'échange d'informations et de la construction du sens est donc un principe de coopération (*cooperative principle*) CP, ce principe sera respecté par les participants de la façon suivante : « *que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé* » (*Ibid.* : 61). Ce principe très général repose sur un certain nombre de maximes dites conversationnelles (*ibid.*) :

1) La maxime de quantité : « *Que votre contribution contienne autant d'information qu'il est requis. [...]. Que votre contribution ne contienne pas plus d'information qu'il n'est requis. [...]* »

2) La maxime de qualité : « *Que votre contribution soit véridique. [...] N'affirmez pas ce que vous croyez faux. N'affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves* »

3) La maxime de relation (ou pertinence): « *Parlez à propos. (be relevant)* »

4) La maxime de modalité (ou manière) : « *Soyez clair. Evitez de vous exprimer avec obscurité, évitez d'être ambigu, soyez bref, soyez méthodique.* »

Formulées ainsi, ces maximes ont souvent été perçues (et critiquées comme telles) comme des règles prescriptives concernant l'encodage des énoncés ; pourtant elles ont été conçues par P. Grice pour rendre compte des processus interprétatifs (ou inférences) réalisés dans l'interaction : « *Plutôt que des normes que les interlocuteurs doivent suivre, les maximes de conversation sont des attentes qu'ils ont face aux locuteurs ; ce sont davantage des principes d'interprétation que des règles normatives ou des règles de comportement* » (Moeschler, Reboul, 1998 : 53). C'est à partir de ces principes interprétatifs que les interactants vont pouvoir formuler un certain nombre d'hypothèses pour tenter de reconstruire le sens d'un énoncé lorsque le locuteur semble avoir transgressé (intentionnellement ou non) l'une des maximes ; ils déclenchent ainsi une « *implication (ou implicature) conversationnelle* ». P. Grice distingue implications conversationnelles et implications conventionnelles, ces dernières regroupant les implications et présupposés susceptibles d'être directement déduits des énoncés. On peut considérer que cette distinction entre implications conventionnelles et implications conversationnelles se rapproche de celle proposée par J. R. Searle (1982, chap. 2) entre actes de langage indirects conventionnels et non conventionnels. Avec ses travaux sur les règles du discours et l'implicite dans le langage, P. Grice ouvre la voie d'un nouvel axe de recherche en pragmatique linguistique et en pragmatique cognitive⁵⁸.

Dans une perspective cognitive, le « *principe de pertinence* » est repris et développé par D. Sperber et D. Wilson (1989). Censé d'une certaine façon dépasser tous les autres, ce principe extensif repose sur l'idée qu'un énoncé est pertinent lorsqu'il produit un maximum d'effets (dans un contexte donné) pour un minimum d'efforts de traitement cognitif⁵⁹. La « *théorie de la pertinence* » est une théorie de l'interprétation et de

⁵⁸ D'autres auteurs tels que O. Ducrot (1972) proposent de nouvelles typologies des règles du discours : les « *lois du discours* ».

⁵⁹ « *Nous soutiendrons que, pour qu'une information soit pertinente, il faut qu'elle ait des effets contextuels. Nous soutiendrons aussi que, toutes choses étant égales d'ailleurs, plus les effets contextuels sont grands, plus grande est la pertinence* » (Sperber, Wilson, 1989 : 182).

l'inférence. Elle permet de rendre compte du processus de traitement de l'information des interactants et plus spécifiquement de l'interlocuteur, considéré comme interprétant parce qu'il est capable de construire des inférences à partir des données fournies par l'énoncé, reliées au contexte et à ses connaissances et expériences antérieures. Nous nous interrogerons sur la validité de la notion de rendement dans cette théorie, par rapport aux situations d'interaction qui nous intéressent, dans lesquelles les difficultés linguistiques des interactants nécessitent souvent un maximum d'effort linguistique pour des effets limités.

2.3.4.2. Les indices de contextualisation par J. Gumperz

Dans le prolongement de l'ethnographie de la communication, J. Gumperz, marqué par les recherches des ethnométhodologues et des philosophes du langage ordinaire, met en place une sociolinguistique interactionnelle ; il souhaite intégrer les dimensions pragmatiques et interactionnelles dans l'analyse de l'activité linguistique des sujets parlants et de la dynamique conversationnelle. Cette approche, qu'il développe surtout à partir des années 70, est aussi nommée sociolinguistique interprétative⁶⁰ ; c'est également une sociolinguistique de l'interprétation car J. Gumperz s'intéresse avant tout à la façon dont les interlocuteurs interprètent les messages pour agir de façon efficace en situation d'interaction. Il s'attache à observer les processus de compréhension actualisés par les participants au cours d'une interaction, en fonction d'un certain nombre d'indices. Son approche s'appuie sur deux notions principales : l'inférence et la contextualisation. S'inspirant de la théorie des implicatures de P. Grice, il développe la notion d'« *inférence conversationnelle* » définie comme un « *processus d'interprétation situé, c'est à dire propre à un contexte, par lequel les participants déterminent les intentions d'autrui dans un échange et fondent leur propre réponse* » (Gumperz, 1989 : 55). Ce processus inférentiel, appelé « *contextualisation* » est guidé par la présence d'« *indices de contextualisation* » considérés comme « *les caractéristiques superficielles de la forme du message* » (Gumperz, 1989 : 28). Ces indices peuvent se situer au niveau de la prosodie (intonation, accent, accentuation, changement de ton, de rythme, etc.), des choix énonciatifs (alternance codique, stylistique, choix morphologiques, syntaxiques), des expressions métaphoriques ou des routines

⁶⁰ Il importe de rapprocher cette perspective de la sociologie compréhensive de M. Weber et de l'émergence des approches qualitatives.

d'ouverture et de clôture. Ils fonctionnent comme des «*filtres*» (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 108) ou des «*modes d'emploi*» (Colletta, 1992 : 69) qui, rattachés au cadre physique, aux présupposés socio-culturels des participants, à leurs hypothèses concernant les rôles et les statuts de chacun, doivent leur permettre d'interpréter correctement les énoncés et d'évoluer dans la conversation. Ces indices interviennent à deux niveaux dans le processus d'inférence : au niveau global du type d'activité, favorisant ainsi le cadrage, la définition de la situation par les participants, mais également au niveau local des séquences conversationnelles.

Nous nous proposons d'illustrer, grâce à un exemple issu de nos données, le processus interprétatif intervenant dans la co-construction du sens.

2.3.4.3. Illustration par un exemple

[Corpus 1 – 5-6] – S (Sud-coréenne) et E (Emirienne)

Extrait 8 : Désignation du scripteur au clavier

1.....)	(1.....)	(←.....)
5S: hm hm on entre euh	tu: je crois que tu manipules bien hein + l'ordinateur parce que tu en as déjà (rire)	
	(prend la feuille de consignes)(désigne la souris)	
(1		
5E : c'est déjà: écrit dans/ sur l'écran	ok comment on fait ça°	(rire je sais pas oui j'en
(%...)	(%.....)	

6S:

6E : ai déjà mais/ ça fait longtemps)

(%.....)

Dans sa deuxième prise de parole notée sur la ligne [5], S réalise un compliment destiné à E ("tu: je crois que tu manipules bien + l'ordinateur [...]"), aussitôt suivi d'un acte de justification de ce compliment. Ce compliment correspond à la valeur littérale de cet énoncé, mais un certain nombre d'indices révèlent qu'indirectement S réalise un acte illocutoire de sollicitation visant à amener E à se saisir du clavier et à jouer le rôle de scripteur. L'un des indices permettant cette interprétation est de nature non verbale et correspond au geste de désignation de la souris effectué par S au début de sa prise de parole. Mais il faut également s'appuyer sur certains principes généraux évoqués ci-dessus. A ce moment précis de l'interaction, les deux apprenantes ont pris connaissance des consignes figurant sur la feuille distribuée par l'enseignant : elles ont choisi la tâche

qu'elles allaient réaliser parmi celles qui étaient proposées ; l'étape suivante consiste donc à « prendre en main » le logiciel en commençant par cliquer en un certain point de l'écran pour faire apparaître la tâche à réaliser. Ainsi, pour trouver la pertinence de ce compliment dans la situation, le destinataire (E) doit construire une inférence (implicature, selon P. Grice), en lien avec le principe de pertinence, telle que : si S me dit que je manipule bien l'ordinateur parce que j'ai l'habitude de l'utiliser, c'est qu'elle considère que je suis la mieux placée pour m'en saisir et occuper la position de scribe.

Lorsqu'un même énoncé possède plusieurs valeurs superposées, rien ne permet de prédire à l'avance quel sera l'enchaînement discursif choisi, d'où la nécessité d'analyser les actes dans leur contexte. Si l'on observe à présent la réaction de E, au plan verbal d'abord, on constate qu'elle enchaîne sur la valeur du compliment en en minimisant la portée ("*rire : je sais pas oui j'en ai déjà mais/ ça fait longtemps*") et en respectant ainsi la « loi de modestie » (Kerbrat-Orecchinoni, 2001 : 77). Ensuite, au plan non verbal, elle se saisit de la souris et commence à chercher où cliquer sur l'écran ; E a donc interprété le compliment de S comme une suggestion-requête indirectement formulée par celle-ci.

Comme nous venons de le voir à travers cet extrait, les maximes conversationnelles ne constituent qu'un des paramètres à prendre en compte dans le processus d'interprétation ou « *calcul interprétatif* » (Kerbrat-Orecchinoni, 1986) d'un énoncé. En effet, pour interpréter la valeur pragmatique d'un énoncé, son sens implicite, les interlocuteurs disposent d'éléments de natures très hétérogènes : informations extraites de l'énoncé (ex : présence ou non de marqueurs de dérivation illocutoire), nature du contenu propositionnel, signaux prosodiques et kinésiques accompagnant la verbalisation de l'énoncé, données contextuelles, bref d'indices de contextualisation, auxquels s'ajoutent les principes interprétatifs qui viennent d'être évoqués. L'activité interprétative repose donc à la fois sur l'identification d'un certain nombre de signaux et sur la formulation d'inférences. Au terme de ce travail interprétatif, l'interlocuteur attribue une valeur à l'énoncé (dont l'analyste peut prendre connaissance à travers l'étude de l'enchaînement des interventions) ; or cette valeur ne correspond pas nécessairement à l'intention du locuteur, notamment à cause du caractère plurisémiotique d'un énoncé. Ainsi, toutes ces données permettant le travail interprétatif n'empêchent pas pour autant les malentendus ou les difficultés au cours des situations interlocutives. Le travail collaboratif d'apprenants en situation d'apprentissage formel constitue un laboratoire d'observation directe de ces tâtonnements mutuels.

2.4. De la langue à l'interaction en contexte didactique : groupe classe vs dyade

2.4.1. Développement des approches communicatives et de la notion de compétence de communication

2.4.1.1. Apparition des approches communicatives dans la didactique des langues étrangères

A partir du milieu des années 1970, les approches communicatives se développent progressivement dans le champ de la didactique des langues étrangères (DLE). Elles succèdent à la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle en place depuis les années 1950, sans marquer de rupture radicale avec cette dernière qui prônait déjà l'apprentissage d'une langue d'usage telle qu'elle est utilisée dans des situations de communication authentique. Néanmoins, de profondes modifications, liées notamment à une nouvelle conception de la langue et de la communication, interviennent dans ce domaine. Cette conception est portée par les travaux de courants issus de différents champs disciplinaires : la philosophie du langage, la sociolinguistique, la psycholinguistique, l'analyse de discours, la linguistique de l'énonciation, la sociologie avec l'ethnographie de la communication et l'ethnométhodologie.

Parallèlement à l'émergence des théories de référence, un facteur politique lié au développement de l'Europe intervient également dans la mise en place des approches de type communicatif pour l'enseignement/apprentissage des langues. On voudrait que les personnes amenées à se déplacer d'un pays à l'autre puissent apprendre le plus rapidement possible à communiquer avec un natif. Le découpage de la langue à apprendre ne se fait plus en termes de structures mais en termes de fonctions de communication (*Un Niveau-Seuil*, 1976). Par ailleurs, l'approche communicative est marquée par la prise en compte de la notion de besoin qui est liée aux différents types de publics apprenants et aux domaines sociaux d'activités dans lesquels ils doivent s'insérer. C'est ainsi que la centration de l'enseignement se fait sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant ou sur la langue comme cela avait pu être le cas dans les méthodologies antérieures. De ce fait, le rôle de ce dernier se trouve modifié ; il est notamment censé favoriser les interactions entre les apprenants, leur fournir les moyens linguistiques nécessaires à leurs objectifs communicatifs et leur proposer des situations

de communication stimulantes au cours desquelles ils sont amenés à négocier du sens et à réaliser des actes de parole de leur propre initiative. Ainsi, dès le début des années 80, le principal objectif que se voit fixer l'enseignement-apprentissage des langues est non seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des circonstances de production déterminées pour leur permettre de développer leur « compétence de communication » (Hymes, 1984). C'est sur cette notion, fondatrice des approches communicatives que nous allons à présent nous arrêter afin de rendre compte de certaines de ses évolutions jusqu'à aujourd'hui.

2.4.1.2. La compétence de communication

- **Compétence de communication vs compétence linguistique**

En lien avec les notions de communauté et de situation de communication, D. Hymes développe la notion de « compétence de communication » à travers laquelle il met en cause la position de N. Chomsky (1955) concernant la compétence linguistique. Ce dernier étudie la compétence considérée comme la connaissance implicite qu'a de sa langue tout locuteur-auditeur, lui permettant de comprendre et de produire un nombre infini d'énoncés ; il ne se préoccupe donc pas de la possibilité d'utiliser de manière cohérente et adaptée ces énoncés en situations, c'est-à-dire de la « performance ». A l'inverse, selon D. Hymes, « *les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi* » (Hymes, 1984 : 47). La compétence linguistique ne suffit donc pas pour participer verbalement à des situations de communication ; il faut également savoir se servir d'une langue de façon appropriée au contexte. Ainsi, pour D. Hymes, la compétence de communication ne peut être appréhendée qu'à travers sa mise en œuvre, son actualisation dans des conditions réelles de communication.

Une fois posée par D. Hymes, la notion de compétence de communication s'inscrit dans le champ des sciences du langage et dans les recherches en didactique des langues notamment. C'est à la façon dont a pu être définie et théorisée cette compétence en didactique que nous nous intéressons dans la section qui suit.

▪ **Compétence de communication et enseignement/apprentissage des langues étrangères**

L'étude de la compétence de communication et de son acquisition chez les enfants a constitué l'une des principales orientations de recherche de l'ethnographie de la communication dans les années 70. Elle s'est ainsi donnée pour objectif d'

expliquer le fait qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. (Hymes, 1984 : 74).

Par la suite, cette notion a été particulièrement exploitée dans le champ de la didactique des langues ; elle a eu en effet un impact déterminant sur les études portant sur l'enseignement et l'apprentissage d'une langue maternelle et seconde et dans le développement des approches communicatives.

De nombreux travaux ont tenté de préciser ce que pouvait recouvrir cette notion, envisagée comme très englobante par D. Hymes. Un certain nombre de catégorisations des composantes de la compétence de communication ont été effectuées par des auteurs cherchant à rendre cette notion « fonctionnelle » dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, c'est à dire à la constituer en objet didactique. C'est ainsi que M. Canale et M. Swain (1980 : 28) distinguent trois secteurs de compétence : le grammatical, le sociolinguistique incluant lui-même une compétence discursive (connaissance des différentes formes de discours) et une compétence socioculturelle (connaissance des règles sociales dans un groupe donné), et enfin le stratégique. La compétence stratégique désigne l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les ratés de la communication. S. Moirand (1982) a également proposé une définition de la compétence de communication en identifiant quatre composantes : une composante linguistique, une compétence discursive, une compétence référentielle qui renvoie à « *la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation* » (Moirand, 1982 : 20) et une compétence socioculturelle, « *c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* » (*ibid.*).

En 1998, les compétences communicatives langagières de l'apprenant de langue sont une nouvelle fois définies de façon extrêmement précise dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe. Sont distinguées, cette fois-ci, les compétences linguistiques (lexique, grammaire, sémantique, phonologie, orthographe), la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. La seconde «*porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale*» (CECR, 2000 : 93) et inclut les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, les expressions populaires, les différences de registre, les dialectes et accents. Quant à la compétence pragmatique, elle

traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). (*ibid.* : 96).

Même si la compétence communicative est une nouvelle fois définie dans le CECR, il importe de souligner que du point de vue de l'évolution de la notion de compétence en langue, le principal apport du CECR réside dans l'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle⁶¹, issue notamment des recherches en sociolinguistique, et censée dépasser la compétence de communication. Bien que de plus en plus présente dans les travaux en didactique et en acquisition des langues étrangères, la notion de compétence plurilingue ne constitue pas une notion de référence dans notre présente recherche ; nous nous intéressons en effet à la notion de compétence interactionnelle qui, comme nous allons le voir, recouvre pour partie la compétence pragmatique telle qu'elle est définie dans le CECR ainsi que certaines dimensions des «*compétences générales*»⁶² (CECR, 2001 : 82).

⁶¹ Dans le cadre de l'Europe, la volonté de préserver et de promouvoir la diversité des langues et des cultures conduit en effet à une valorisation du plurilinguisme. «*On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné*» (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12). Par rapport à la compétence de communication, la compétence plurilingue est envisagée comme une compétence plus dynamique dans la mesure où elle ne peut, ni ne doit, être considérée comme stabilisée ; elle est constamment en évolution en fonction du parcours de l'acteur social.

⁶² Nous pensons notamment à certaines composantes du «*savoir-être*» et du «*savoir-apprendre*» constitutifs des «*compétences générales*» de l'apprenant telles qu'elles sont définies par le CECR.

Il est à noter que dans toutes les catégorisations de la compétence de communication évoquées précédemment, la notion de compétence interactionnelle n'est pas utilisée. La raison en est peut être que celle-ci implique nécessairement échange, co-construction et doit être envisagée à travers l'étude de l'interaction, alors que lorsque l'on se penche sur la notion de compétence, on s'attache à la définition des compétences d'un individu. Nous allons nous tourner à présent vers les travaux récents de certains auteurs qui comme nous souhaitons le faire dans ce travail, s'intéressent aux « *composantes proprement interactives des compétences langagières* » (Pekarek : 1999 : 10).

▪ **Peut-on définir une compétence interactionnelle ?**

En 1999, S. Pekarek fait paraître une étude dont le point de départ est un questionnaire portant sur les difficultés rencontrées par des apprenants d'une L2 de niveau avancé, à participer à la gestion locale d'une interaction dynamique et rapide. Elle adopte une approche socio-cognitive et socio-interactionniste de l'acquisition en s'appuyant sur les travaux s'inscrivant dans la ligne vygotkienne d'une part, et sur les travaux de l'analyse conversationnelle et de la sociologie interprétative d'autre part. Elle utilise le terme de compétences discursives (au pluriel), pour désigner

un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage à côté de savoirs socio-culturels ou linguistiques spécifiques et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles : prendre des initiatives à tous les niveaux du discours, défendre son point de vue, manier des thèmes (modifier, initier, développer, négocier, etc.), gérer l'organisation du discours dans l'interaction (prendre et garder la parole ou la passer à l'autre, enchaîner de façon appropriée sur son propre discours ou sur celui de son interlocuteur, négocier les activités et les tâches), etc. Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la construction et à la régulation du discours. (Pekarek, 1999 : 10-11).

A travers cette longue définition, on remarque que ces compétences discursives englobent à nouveau des compétences nombreuses et hétérogènes. Pour commencer, elles se distinguent de la compétence communicative, puisqu'elles se situent « *à côté de savoirs socio-culturels* » qui sont aux fondements de la compétence de communication telle qu'elle est définie par D. Hymes. Ensuite, ces compétences intègrent la capacité à gérer le discours selon les principes de l'organisation conversationnelle tels qu'ils ont été établis par les analystes de la conversation. Enfin, elles comprennent des capacités,

qui dans une perspective socio-cognitive s'intéressant aux traitements cognitifs liés au développement des compétences en L2, relèvent des compétences langagières de niveau supérieur (négocier, argumenter, développer, etc.).

Cette approche des « compétences discursives » censées être mises en œuvre par des apprenants de L2 de niveau avancé, nous paraît particulièrement pertinente par rapport au type d'interaction finalisée que nous nous proposons d'étudier. En effet, dans le cadre d'une interaction rédactionnelle en situation de classe, on s'attend à ce que les apprenants constituant la dyade travaillent ensemble afin d'élaborer un texte commun. Ils sont censés agir conjointement pour réaliser cette tâche et rappelons que l'une de nos hypothèses est que la collaboration implique à la fois la mise en œuvre et le développement de compétences du type de celles que S. Pekarek appelle « discursives ». Dans un article commun, L. Mondada et S. Pekarek (2000) utilisent la notion de compétence interactionnelle pour désigner

les procédés que les interlocuteurs emploient méthodiquement pour organiser leur interaction – p. ex. pour minimiser les pauses et les chevauchements dans la gestion des tours de parole, ou pour réparer un malentendu – [...]. Les méthodes constituent en effet la compétence qui permet au membre de participer à l'interaction sociale et à son organisation socialement intelligible. Cette compétence interactionnelle comporte l'usage pertinent de ressources conversationnelles telles que s'identifier au téléphone, attirer l'attention de quelqu'un et le saluer, parler topicalement, clore une conversation... i.e. des procédés qui sont 'known only-in-the-doing' (Coulter, 1974 : 117). (Mondada, Pekarek, 2000 : 167).

Cette définition assez large reprend un certain nombre d'éléments présents dans la définition des compétences discursives proposée par S. Pekarek (1999), notamment la capacité à manier des thèmes qui implique l'initiation, le développement, la négociation ainsi que la capacité à prendre position face à autrui, qui paraissent *a priori* nécessaires dans un type de dispositif pédagogique orienté vers la réalisation d'une tâche collective.

Dans le cadre de ce travail, nous choisissons de parler de compétence interactionnelle, désignation qui nous paraît plus appropriée dans la perspective interactionniste adoptée. En effet, la notion de compétence discursive renvoie plutôt à un plan monologique. En outre, elle a souvent été employée pour désigner des compétences de type textuel. Ce choix terminologique se justifie enfin par le fait que la compétence interactionnelle inclut, selon nous, une autre dimension non explicitement

évoquée par les auteures citées ci-dessus dans leurs définitions, qui a trait à la capacité des interactants à gérer la relation interpersonnelle. Dans le cadre du type d'interaction qui nous intéresse, les interactants sont censés maintenir une relation suffisamment positive pour pouvoir réaliser collectivement la tâche, effectuer si nécessaire un travail de figuration, gérer leurs positionnements et leurs rôles par rapport à l'engagement dans la tâche.

En nous référant à la définition des compétences discursives proposée par S. Pekarek (1999) et en y ajoutant explicitement la gestion de la relation, nous utiliserons donc la notion de compétence interactionnelle, pour désigner très globalement les compétences langagières et non langagières nécessaires à l'accomplissement collaboratif d'une tâche collective en langue cible.

L'examen des définitions de la compétence de communication et des notions qui l'ont suivie dans les recherches en didactique nous a amenée à choisir d'utiliser celle de compétence interactionnelle dans le cadre de ce travail. Nous revenons à présent aux débuts des approches communicatives dans la didactique des langues étrangères, dans les années 1980, période au cours de laquelle se multiplient les études sur les interactions langagières en classe de langue.

2.4.1.3. Les interactions langagières en classe de langue

Les approches communicatives, s'appuyant notamment sur le postulat selon lequel c'est en communiquant que l'on apprend à communiquer, vont susciter un très grand nombre de travaux portant sur l'authenticité de la communication en classe et les interactions qui s'y établissent. Ces travaux se réfèrent pour la plupart à la pragmatique linguistique, l'analyse du discours, la sociolinguistique, la psycholinguistique ou l'ethnométhodologie. L'un des principaux questionnements qui guident ces recherches concerne le type d'actes de langage réalisés par les apprenants et l'enseignant en situation de classe ; c'est ainsi que dans le numéro 55 de la revue *ELA* (1984), plusieurs auteurs (Dalgalian, Stemmelen, Soulé-Susbielles, Dabène, Cicurel, Kramsch) proposent des instruments d'observation, voire des grilles pour pouvoir analyser les échanges en classe de langue (voir également de Nuchèze, 1986). Plus globalement, les chercheurs se demandent dans quelle mesure les échanges réalisés en classe de langue ressemblent ou au contraire se démarquent des échanges auxquels les apprenants seront amenés à participer avec des locuteurs natifs en milieu « naturel ».

Ces travaux révèlent que la communication en classe possède des caractéristiques qui la distinguent des interactions en milieu naturel. L'inégalité de statuts des participants, le rôle tout à fait déterminant de l'enseignant dans le déroulement du processus de communication, notamment, constituent des spécificités de cette situation de communication en contexte institutionnel. Les auteurs ayant adopté une approche quantitative pour évaluer le nombre d'interventions produites par les différents participants dans un contexte de classe traditionnel (hors travail de groupe) montrent que d'une façon générale, l'enseignant réalise deux tiers des interventions du groupe. Par ailleurs, le calcul du volume des interventions des participants révèle que hors travail réalisé en groupe, le volume des tours de parole de l'enseignant est le plus souvent très supérieur à celui de l'apprenant le plus participatif, voire de l'ensemble des participants actifs (de Nuchèze 2001 : 126).

En ce qui concerne l'organisation de la prise de parole, des recherches s'inspirant des travaux des analystes de la conversation (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) montrent que l'enseignant est presque toujours à l'initiative de la prise de parole des apprenants, excluant ainsi l'auto-sélection des élèves qui sont obligés d'attendre d'avoir été désignés par l'enseignant pour prendre la parole, même s'ils se sont pré-sélectionnés en levant la main (Mondada, 1995 : 64). Dans ce cas, il n'y a pas de négociation des tours de parole ; l'enseignant contrôle la participation des élèves qui « *n'ont pas l'occasion de s'entraîner aux mécanismes des échanges verbaux dans la langue étrangère* » (Kramsch, 1984b : 59).

Quant à l'organisation privilégiée des séquences interactionnelles en classe, elle correspond à une structure ternaire prévisible et répétitive : une « séquence d'élicitation » en trois étapes : incitation, réplique, évaluation (« IRE ») (Mehan, 1979) ou un échange en trois temps : question, réponse, évaluation (Sinclair et Coulthard, 1975).

L'enseignant est à l'origine de la détermination du thème et de la progression informationnelle. La plupart du temps, dans une séquence IRE, l'étape d'élicitation correspond à la verbalisation par l'enseignant d'une « fausse question » ou question rhétorique permettant à ce dernier de contrôler les acquisitions (compréhension, grammaire, orthographe). Lorsque les réponses sont connues et attendues, l'enjeu et l'activité de communication sont considérablement réduits et s'éloignent évidemment de ceux d'une activité conversationnelle en milieu naturel. En bref, « *A cause du contrôle des tours de parole, l'enseignant tend à prendre la responsabilité de tous les*

problèmes de communication quels qu'ils soient, même de ceux qui, [...], pourraient faire l'objet d'une décision commune » (Kramsch, 1984b : 60), tels que les problèmes de transmission (difficulté d'élocution, d'écoute ou de compréhension mutuelle).

Seules quelques unes des caractéristiques des usages conversationnels en classe de langue ont été évoquées ici⁶³, cependant elles suffisent à montrer que les interactions en contexte didactique comprennent certaines spécificités qui tendent à les distinguer des interactions en contexte dit « naturel », même si l'on considère qu'une interaction didactique en classe de L2 est bien une interaction de nature sociale où se négocient des significations⁶⁴.

Afin d'amener les apprenants à interagir véritablement en classe de langue, des dispositifs pédagogiques tel que le travail de groupe ont été particulièrement prônés par les approches communicatives.

2.4.1.4. Préconisation des interactions entre pairs dans les approches communicatives

Selon D. Coste (1984), deux tendances des approches communicatives se dessinent au plan pédagogique. La première consiste à dire qu'il faut « *simuler le « discours naturel » des situations non scolaires* » (Kramsch, 1984c : 53) tandis que pour la seconde

simuler d'éventuels usages futurs ne suffit pas ; ce qui compte c'est que les apprenants s'engagent, en classe même, dans des événements de communication qui leur importent

⁶³ D'autres travaux mettant en avant par exemple, le mode autonome du discours ou encore le double niveau de communication en classe (Trévisé, 1979 ; Cicurel, 1984) rendent compte d'autres spécificités de cette situation de communication.

⁶⁴ Précisons en effet qu'un certain nombre de travaux ont cherché à remettre en question la dichotomie entre communication en classe et communication en milieu non institutionnel. Comme tout lieu social, la classe est un lieu qui impose des normes, des routines et des rituels (Coste, 1984). La communication en classe est donc une situation de communication à part entière, impliquant des conduites langagières prototypiques (de Nuchèze, 2000) et nécessitant pour l'apprenant de savoir se situer dans le réseau des échanges didactiques. La spécificité des interactions en classe suppose que l'apprenant « *acquière un "métier d'élève", une compétence scolaire faite de jeux de langage particuliers, de savoir-faire tacites, de rituels, de procédures informelles, de pratiques interprétatives et contextualisantes* » (Mondada, 1995 : 81). En outre, malgré les contraintes qui pèsent sur une situation didactique institutionnelle, les échanges qui s'y tiennent peuvent laisser place à une « *parole improvisée* » (Cicurel, 1986 : 103). Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères dans une perspective interactionniste qui avaient délaissé le terrain des interactions en classe, l'ont réinvesti dans le courant des années 90. C'est ainsi par exemple, que partant d'une conception dynamique du contexte, L. Gajo et L. Mondada (1998) montrent qu'une même activité en classe peut se réaliser à travers des formes interactionnelles variables et dans divers types de contextualisation. Compte tenu de ces diversités potentielles, les auteurs s'opposent à la caractérisation des interactions en classe comme des « *interactions scolaires* » : « *c'est là une prédéfinition et une généralisation du contexte de l'interaction qui en nie les propriétés spécifiques et qui ne rend pas compte du détail des possibilités offertes [...]* » (Gajo, Mondada, 1998 : 95).

hic et nunc et où ils aient à interagir de façon plus intense et plus complexe que dans leur position habituelle d'élève-répondant-aux-questions-du-maître. (Coste, 1984 : 22).

Pour l'une comme pour l'autre, il s'agit de favoriser l'initiative des apprenants dans l'interaction, de permettre une utilisation instrumentale de la langue dans le cadre d'activités signifiantes et d'amener les apprenants à négocier du sens. Aussi, l'une des orientations pédagogiques des approches communicatives est-elle de préconiser les activités en dyades ou en petits groupes.

Premièrement, pour les apprenants, dans une interaction en nombre restreint, les possibilités de production et d'interaction en langue cible sont démultipliées par rapport aux possibilités d'intervention au sein du groupe-classe dans son ensemble. En outre, les apprenants ne sont pas limités à la production de phrases isolées comme c'est souvent le cas lorsqu'ils interviennent en réaction à une question de l'enseignant. Ils peuvent d'ailleurs réaliser certains types d'actes de langage habituellement produits par ce dernier (Long, Porter, 1985). Enfin, l'absence d'expert à leurs côtés les rend également responsables de la conduite de la tâche et du contrôle de leur production.

Comme nous le montrerons par la suite, dans les travaux visant à étudier ce type d'interactions, les différentes caractéristiques de cette situation de communication sont considérées soit comme des postulats de départ, soit comme des hypothèses à valider.

2.5. Recherches en didactique et en acquisition sur les interactions entre apprenants de langue étrangère

2.5.1. Priorité à la négociation du sens dans les recherches anglophones

Dès le début des années 80, des chercheurs nord-américains issus du domaine de la *Second Language Acquisition* et se fondant sur la théorie de l'*input* compréhensible (*comprehensible input*) effectuent des recherches sur les interactions entre apprenants de langue étrangère dans le cadre de travaux de groupe en contexte de classe. Rappelons que « *The Input Hypothesis* » ou la théorie de l'*input* compréhensible élaborée par S. Krashen (1981), suppose que pour qu'il y ait acquisition d'une L2, les apprenants doivent être exposés à des données en langue cible auxquelles ils peuvent avoir accès (*comprehensible input*) ; il faut que ces données linguistiques soient à un niveau plus avancé que le niveau courant des apprenants mais qu'elles soient compréhensibles par

eux. Dans cette perspective, les stratégies utilisées par les enseignants pour rendre les données intelligibles sont essentielles. Le processus d'acquisition est inconscient tandis que le processus d'apprentissage repose sur des efforts de compréhension et de mémorisation de règles apprises. Dans cette approche théorique qui oppose acquisition naturelle et apprentissage formel, l'interaction est envisagée comme un « *lieu d'exposition à la langue* » (Mondada, Pekarek, 2001 : 109) et la compréhension est présentée comme première dans l'acquisition, la production n'étant qu'un moyen d'avoir accès à des données compréhensibles. Cependant, des chercheurs tels que M. Long (1981, 1985), S. Gass et E. Varonis (1985), T. Pica et C. Doughty (1985) formulent une nouvelle hypothèse selon laquelle les apprenants doivent avoir la possibilité de négocier et donc de modifier ce nouvel *input* car cela permet à la conversation de se poursuivre avec un minimum de confusion et l'*input* devient plus significatif grâce à l'engagement des apprenants dans le processus de négociation (Gass, Varonis, 1985 : 160). C'est donc la négociation qui rend l'*input* compréhensible et favorise l'acquisition. De nombreuses études sont réalisées pour analyser ce processus de négociation du sens⁶⁵ dans le cadre de la réalisation de tâches entre apprenants alloglottes, et pour vérifier que ces situations sont plus favorables à la modification de l'*input* que dans le cadre d'une interaction dirigée par l'enseignant avec l'ensemble du groupe classe.

Selon les observations de P. Porter (1986 : 220), les apprenants sont aussi actifs à réparer leurs erreurs, à surveiller leurs productions quand ils entretiennent des relations symétriques avec des pairs que quand ils sont avec un enseignant ou un autre natif. En situation d'auditeurs, ils n'hésitent pas à souligner les problèmes posés par les énoncés de leurs interlocuteurs et à leur proposer des mots ou des expressions pour les aider.

Par rapport à l'ensemble des composantes de la compétence communicative, pour P. Porter, « *le discours entre apprenants semble être particulièrement propice au développement de la compétence discursive et stratégique. Il offre en effet plus d'occasions de négociations du sens et d'auto-réparations que le discours entre enseignant et apprenants* » (Kramsch, 1984b : 63). En revanche, toujours selon P. Porter, ces interactions entre apprenants ne seraient pas susceptibles de développer chez ces derniers une compétence sociolinguistique car ils ne disposent pas de modèles

⁶⁵ D'après M. Long (1981, cité par Pica, Doughty, 1985), par négociation du sens, il faut entendre certains ajustements conversationnels du type : demandes de confirmation, demandes de clarification, vérifications de la compréhension, auto et hétéro-répétitions, corrections, expansions ou paraphrases.

socioculturels appropriés. Mais bien entendu, cette affirmation n'est pas valable pour les publics en immersion ou de type Français Langue Seconde.

Certaines recherches se focalisent sur la nature de la tâche demandée aux apprenants et tentent de montrer en quoi elle est déterminante pour susciter la négociation et donc le développement de la langue cible. Dès 1981, M. Long soutient que les tâches où l'information doit circuler à double sens (*two-way task*) sont plus productives que les tâches à sens unique (*one-way task*) lorsque l'un des apprenants seul dispose des informations qu'il doit transmettre à son partenaire pour effectuer la tâche. Cette hypothèse sera plusieurs fois vérifiée par d'autres chercheurs par la suite. Dans une étude visant à comparer une activité de débat (« *divergent or independant goal task* ») (Duff, 1986 : 150) et une activité de résolution de problème (« *convergent or shared-goal tasks* ») (*ibid.*), P. Duff montre que les tâches où les participants doivent opposer leurs points de vue comme dans le débat, provoquent moins d'ajustements que les activités où les participants partagent un même but et doivent converger pour résoudre un problème.

Au terme de ce rapide état des lieux des premières études anglophones en psycholinguistique sur les interactions entre apprenants en milieu guidé, on peut souligner qu'elles s'accordent à dire que ces situations sont favorables à la négociation du sens, au contrôle de la compréhension et de la production et donc au développement de la LE. Soulignons que l'approche anglo-saxonne décrite ci-dessus adopte une démarche méthodologique de type expérimental et cherche à isoler certaines dimensions de l'interaction pour en faire des variables indépendantes à tester. Elle se distingue sur ce point de l'approche interactionniste des chercheurs européens, qui se caractérise notamment par sa volonté « *d'envisager la complexité de l'interaction verbale, dans sa globalité* » (Matthey, 1995 : 129).

2.5.2. Favoriser une réflexion métalinguistique

2.5.2.1. Remise en question de la seule négociation du sens

A partir des années 90, on constate un changement de perspective dans les travaux portant sur les interactions entre apprenants en classe ; la seule négociation du sens n'apparaît pas suffisante. Dans le cadre de la mise en place d'une approche

communicative de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le code linguistique a pu, dans certains cas, être considéré comme secondaire par rapport au message à transmettre et à l'emploi de la langue. En partie inspirée par la théorie du moniteur de S. Krashen (1981), l'une des conceptions dominantes était que l'acquisition naturelle pouvait s'opérer par l'emploi réel de la langue pour agir sur le monde et sur les personnes sans se préoccuper d'un travail sur les formes : « *Acquisition requires meaningful interaction in the target language - natural communication - in which speakers are concerned not with the form of their utterances but with the messages they are conveying and understanding* » (Krashen, 1981). Dans cette perspective, on considérait que « *l'élève construit lui-même par induction et de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont il a besoin pour communiquer* » (Py, 1990 : 81). La meilleure façon d'apprendre semblait être de pratiquer la langue en contexte immersif. C'est ainsi que les approches par tâches en milieu anglo-saxon, évoquées ci-dessus, proposaient aux apprenants des tâches pédagogiques les situant dans des conditions simulant l'acquisition naturelle et principalement orientées vers la négociation du sens.

Sans revenir à un enseignement décontextualisé axé uniquement sur la forme de la LE, on observe, dans les recherches en acquisition puis en didactique des langues (notamment Bérard, 1995), une volonté de prendre à nouveau en compte une réflexion sur la forme et le fonctionnement de la langue, car « *tout semble indiquer que les activités où seule compte la transmission de messages ne sont pas plus propices à l'acquisition que les activités purement métalinguistiques centrées sur le fonctionnement du système linguistique* » (Py, 1990 : 81). Ainsi apparaît-il nécessaire de lier activités communicatives et activités cognitives ; le cognitif étant à rattacher, notamment « *aux comportements intelligents, voire au méta-cognitif ou au métalinguistique, à la prise en compte consciente de certaines procédures* » (Gaonac'h, 1990 : 183). Dans l'analyse de tâches visant à simuler des situations de la vie courante dans la classe par exemple, il s'agit donc de dégager la nature des activités linguistiques/cognitives mises en œuvre par les apprenants.

Dans cette perspective, pour les auteurs qui s'intéressent aux interactions entre pairs en contexte d'apprentissage, ce type de dispositif pédagogique paraît susceptible de favoriser un travail explicite sur les formes, permettant une restructuration des interlangues des participants. Rappelons que l'interlangue correspond à « *une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant* » (Py, 1990 : 82).

2.5.2.2. Liens entre tâches et activités réflexives sur la langue

Les études dont il va être question à présent se fondent sur des modèles de l'acquisition en L2, élaborés notamment autour des questions portant sur l'opposition entre acquisition et apprentissage, entre processus conscients et inconscients, explicites et implicites.

Deux questions principales guident la plupart des travaux de cette approche sur le travail de groupe et les interactions entre pairs :

- Premièrement, cette situation pédagogique spécifique est-elle réellement favorable à la mise en œuvre d'une réflexion sur le langage par les apprenants ?
- Deuxièmement : quelles sont les tâches les plus propices au déclenchement de cette réflexion ?

▪ Tâches communicatives

Partant du postulat selon lequel les interactions entre pairs suscitent une réflexion sur la langue, P. Griggs (1998) réalise une étude sur des tâches communicatives effectuées en anglais par des apprenants français, travaillant en dyades. Il se propose de montrer en quoi les caractéristiques de la tâche peuvent se répercuter sur l'activité métalinguistique développée au cours de sa réalisation. Cette activité est envisagée, de façon restreinte, à travers les reformulations réalisées par les apprenants, et celles-ci sont considérées comme des manipulations explicites des objets linguistiques. La méthodologie adoptée par l'auteur est quantitative et dans un premier temps, il tente d'établir une corrélation entre la nature de la tâche (jeu, discussion, jeu de rôle) et le type de reformulations réalisées, à savoir le domaine linguistique sur lequel elles portent : grammatical, lexical ou pragmatique (adéquation de l'énoncé par rapport à l'intention communicationnelle). Dans un second temps, il cherche à établir une autre corrélation entre le type de tâche et le responsable de la reformulation (auto-reformulation ou hétéro-reformulation). Ses résultats révèlent notamment que la tâche « jeu » suscite majoritairement des reformulations portant sur le lexique tandis que les tâches discussion et jeu de rôle ont un taux relativement élevé de reformulations portant sur la grammaire et sur l'adéquation⁶⁶. Il explique ces phénomènes par le fait que ces deux tâches impliquent un

⁶⁶ L. Nussbaum *et al.* (2002) sont parvenues au même résultat dans une étude (cf. supra) mais leur interprétation diffère de celle de P. Griggs. Selon elles, en effet, le facteur déterminant la complexité des activités réflexives dans les jeux de rôle est la perspective, pour les apprenants, de présenter leur travail

discours plus complexe que la tâche « jeu » et amènent les locuteurs à porter plus d'attention à la forme de leur production. Cet auteur affirme avoir établi qu'une corrélation existe entre la nature de la tâche et les types de reformulation que les apprenants réalisent, tout en reconnaissant les limites de ces interprétations à partir d'une étude quantitative portant sur un corpus très limité.

Poursuivant ses recherches sur l'activité métalinguistique des apprenants en travail de groupe, P. Griggs (2002) réalise une autre étude dans laquelle il observe deux groupes d'apprenants réalisant des tâches communicatives (discussion et jeux de rôle). Cette étude part du postulat que les traces manifestes de l'activité métalinguistique (toujours limitées aux auto- et hétéro-reformulations) rendent compte de processus cognitifs de contrôle. Ces processus, au moyen desquels « *l'apprenant porte attention au code pour faciliter la compréhension et la production, jouent un rôle central dans l'appropriation de savoir-faire langagiers* » (Griggs, 2002 : 53). Au terme d'une étude longitudinale de type quantitatif, il montre que le groupe ayant réalisé un fort taux de travail métalinguistique dépasse de façon significative un autre groupe dont le taux était faible, au niveau de la correction linguistique et de la fluidité d'expression. Pour compléter ces résultats, il s'assure que l'augmentation de la fluidité de l'expression et la diminution du nombre d'erreurs dans le premier groupe ne sont pas liées à une stratégie de réduction de la complexité des structures langagières utilisées. Mais nous pouvons d'ores et déjà souligner que ces résultats sont contradictoires avec ceux d'autres études sur les interactions entre pairs (voir ci-après). Pour interpréter les effets à long terme de l'activité métalinguistique par rapport aux processus de production en L2, il s'appuie sur un cadre théorique issu de la psychologie cognitive intégrant les notions d'activités métalinguistiques, de contrôle attentionnel et de système de savoir. A travers cette étude, il vérifie donc le lien potentiel entre activité métalinguistique et acquisition des compétences langagières dans les interactions entre pairs.

▪ Tâches linguistiques

Dans le but d'établir un programme visant à promouvoir la réflexion des apprenants dans l'enseignement/apprentissage des langues, une équipe de recherche du Cercle de Linguistique Appliquée de l'Université de Lleida (J. Cots *et al.*, 1997) a réalisé une

devant le reste de la classe. Ce point de vue rejoint en revanche celui de J. Barthelemy (1991) concernant l'importance de la finalité des tâches données aux étudiants pour les amener à un travail sur la langue.

étude sur les capacités de réflexion métalinguistique et métacommunicative d'apprenants dans des situations où leur réflexion s'effectue sans guidage préalable. Au plan théorique, les auteurs se réfèrent aux recherches des linguistes et psychologues, essentiellement anglophones, qui ont contribué au développement du courant de « conscience linguistique » (*awareness of language*, Hawkins, 1984). Pour ce courant (voir synthèse dans Arditty, Vasseur, 1996 ; Huot, Schmidt, 1996), qui postule des relations entre acquisition et conscience langagière, il apparaît primordial de proposer aux apprenants des tâches au cours desquelles ils auraient à négocier de manière explicite, non seulement le sens mais également la forme, en accomplissant ainsi un travail réflexif sur la langue.

Dans le cadre de cette étude, des groupes d'apprenants ont eu à réaliser une série de tâches linguistiques portant sur trois langues : le catalan et le castillan comme langues premières et l'anglais comme langue d'apprentissage. Les objectifs des auteurs étaient d'abord de mettre au jour les opérations discursives et cognitives réalisées par les élèves lorsqu'ils réfléchissent sur la langue et de vérifier ensuite si le travail en groupes de pairs est une forme d'interaction utile pour promouvoir la réflexion sur le langage. Il s'agissait enfin, de voir quel type d'activité provoque la réflexion la plus riche.

Pour analyser les opérations cognitives des apprenants, ces auteurs ont adopté une démarche quantitative : toutes les expressions considérées comme des indices d'une réflexion explicite sur la langue ou la communication ont été relevées et catégorisées selon qu'elles réalisaient une opération de classement en catégories (selon les niveaux de description linguistique traditionnels), d'analyse (application ou énonciation de règles linguistiques) ou de jugement (par rapport à une norme ou au sens). Ces expressions ont ensuite été classées par rapport au domaine linguistique auquel elles appartenaient : graphologique, phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-sémantique et discursif. Les résultats montrent que la présence des opérations cognitives effectuées pour réfléchir sur le langage dépend de la nature de l'activité et du nombre de termes métalinguistiques dont les apprenants disposent. Par ailleurs, les trois grandes opérations (classer, juger, analyser) s'appliquent plus fréquemment au domaine morphosyntaxique qu'aux autres domaines linguistiques. Selon les auteurs, ceci s'explique par le fait que « *les élèves ne disposent pas des termes nécessaires pour parler d'unités supérieures à la phrase ou de phénomènes qui dépassent la grammaire, probablement à cause de l'enseignement reçu, qui privilégie la morpho-syntaxe* » (Cots et al., 1997 : 101).

L'autre partie de cette recherche porte sur les opérations discursives réalisées par les apprenants pour résoudre la tâche et se penche ainsi sur les formes d'organisation et de développement de l'interaction dans le groupe. Les auteurs adoptent une démarche qualitative et analysent la façon dont sont distribués les tours de parole, la répartition des rôles entre les participants, la gestion des problèmes de face et enfin les moyens de nature discursive utilisés pour résoudre la tâche ; ce qu'ils nomment la négociation ou la coopération. Le premier constat réalisé par les auteurs est peu surprenant : les tâches pour lesquelles la réponse est évidente entraînent un consensus automatique dans le groupe, limitent les discussions et ainsi les opérations de réflexion des élèves. Inversement, lorsqu'il y a nécessité de négocier, l'activité métalinguistique est plus dense car les apprenants fournissent plus d'explications pour justifier leurs réponses. Enfin, il semblerait que les opérations discursives soient plus nombreuses dans les groupes où l'un des apprenants a pris le rôle de leader et s'est fait accepter comme tel, car il gère ainsi le déroulement de la tâche en donnant des consignes et en recentrant l'attention des participants sur la tâche. Dans ce cas, on peut souligner la similarité de son rôle avec celui d'un enseignant dans la classe ; il permet que l'interaction soit fluide et structurée.

Les auteurs de cette étude concluent de façon positive sur le fait que les tâches collectives constituent « *un outil efficace pour amener les apprenants à réfléchir sur le langage et sur la communication, et à prendre conscience de leur propre apprentissage* » (Cots et al, 1997 : 100).

Si les interactions entre pairs semblent pouvoir être profitables pour le développement langagier, d'autres travaux en ont pointé certaines du point de vue du travail effectué sur les formes. C'est à ces études que nous consacrons la section suivante.

2.5.2.3. Les limites des interactions entre pairs pour un travail efficace sur les formes

L'une des études de J. Barthomeuf (1992) sur le travail collectif porte sur un contexte particulier, puisqu'il s'agit d'une classe d'immersion où l'apprentissage d'une langue seconde est associé à celui des différentes matières. L'activité observée se déroule en classe de mathématiques et de ce fait, l'usage de la langue est purement instrumental.

Or, cet auteur montre que ces « *tâches à dominante cognitive* » (1992 : 138) n'incitent pas les apprenants à pratiquer les formes standard qu'ils sont censés apprendre. Ainsi par exemple, au cours de la phase de lecture de la consigne, les apprenants ont tendance à limiter leur effort de déchiffrage en prononçant les mots inconnus de façon très approximative ou même en remplaçant le mot par un démonstratif. Ensuite, les explicitations des stratégies de résolution adressées au partenaire se présentent souvent sous une forme très elliptique peu propice au développement de la syntaxe, et seule la connaissance intime du contexte permet l'interprétation. Pour l'auteur, ces conduites langagières s'expliquent notamment par un phénomène de surcharge cognitive car des ressources limitées sont mises au service d'exigences simultanées et fortes sur les plans linguistique et mathématique. Compte tenu de la tâche proposée, ce dernier est prioritaire et incite les apprenants à adopter des stratégies de réduction formelle.

Le constat de cet auteur rejoint les résultats d'une étude réalisée par L. Nussbaum, A. Tuson et V. Unamuno (2002). Ces dernières s'inscrivent dans une perspective interactionniste de l'acquisition et s'appuient notamment sur certaines notions élaborées par les chercheurs qui ont travaillé sur la communication exolingue en milieu dit « naturel ». De ce fait, ayant proposé à plusieurs dyades d'apprenants d'âges différents de réaliser trois tâches communicatives, elles s'attendaient à observer des phénomènes rencontrés dans les interactions en milieu naturel (bifocalisation de la communication, épisodes de traitement de formes et de sollicitation, etc.). Dans leur corpus, elles relèvent effectivement un certain nombre de séquences au cours desquelles des problèmes langagiers sont soulevés – en général par le locuteur en place – puis traités par auto ou hétérocorrection. Cependant, il ne leur apparaît pas possible de parler de contrat didactique car face au locuteur qui problématise un aspect de la langue cible, le partenaire se contente de donner des signes de compréhension et ne se positionne que rarement en tant qu'expert pour corriger ou proposer un modèle d'usage. Par ailleurs, des énoncés faisant obstacle à la communication et ayant été traités au cours de séquences latérale du type SPA, réapparaissent dans la même forme problématique ultérieurement dans l'interaction ou au cours d'une autre tâche, ce qui tend à confirmer que les apprenants n'effectuent pas le travail cognitif de traitement des données nécessaire à une appropriation de celles-ci. L'une de leurs hypothèses pour expliquer ce résultat est que « *l'absence d'asymétrie institutionnelle ou sociale fait obstacle à la construction des rôles qui pourraient donner un plus grand support aux processus d'apprentissage* » (Nussbaum *et al.*, 2002 : 160).

Les auteurs s'intéressent également aux stratégies utilisées par les apprenants pour maintenir la communication et poursuivre les buts de la tâche malgré les problèmes de langue rencontrés. Elles s'aperçoivent que toutes les dyades, quel que soit leur niveau, produisent des discours peu complexes et ont recours à des stratégies de réduction formelle, de substitution de formes et d'exécution (« *catégories adaptées* » de Bange, 1992b) lorsque des difficultés linguistiques apparaissent. Ainsi, même s'il s'agit bien d'une situation de travail permettant une véritable pratique de la langue cible avec des objectifs communicatifs réels, les apprenants ont tendance à simplifier leur production en se donnant pour principal objectif d'accomplir la tâche communicative imposée par l'institution et ne s'inscrivent pas dans une démarche d'apprentissage qui pourrait porter sur les problèmes locaux rencontrés. Selon L. Nussbaum *et al.* (2002), les apprenants chercheraient à limiter le traitement des formes pour ne pas s'arrêter sur les marques de leur incompetence devant le magnétophone, celui-ci pouvant apparaître comme un représentant de l'institution.

Dans une autre étude, J. Bartheuf soulève explicitement le « *problème des compétences symétriquement limitées des participants* » (1991 : 249) et du risque de transfert d'erreurs dans les activités de groupe en classe de langue. Considérant que les tâches purement communicatives, c'est-à-dire visant exclusivement la négociation du sens, ne sont pas à même d'exercer une « pression » d'ordre social suffisante pour inciter les élèves à se focaliser sur la dimension formelle de leur discours, il choisit d'analyser des tâches courantes en milieu scolaire qui ont pour finalité d'être présentées à un public réel (lettre, journal scolaire). Selon lui, « *la présence virtuelle de l'enseignant ou du public cible représente un élément de pression sociale normatif à l'œuvre dans le contexte symétrique du groupe* » (Bartheuf, 1991 : 251). Finalement, l'étude révèle une réelle attention des participants à la forme, une certaine complémentarité des compétences entre les apprenants dont ils semblent tirer partie dans certaines séquences et une limitation du transfert d'erreurs. L'auteur aboutit semble-t-il à des résultats proches de ceux de P. Porter (1986) qui avait déjà soulevé cette question quelques années auparavant. Néanmoins, J. Bartheuf (1991) montre à travers quelques exemples que ce phénomène existe, de même que la consolidation de formes fautives chez l'un des apprenants.

Dans les études évoquées ci-dessus, la mise en lumière de certaines limites des interactions entre pairs dans le travail de groupe rejoint des constats similaires effectués dans des études anglo-saxonnes (Pica *et al.*, 1994 ; Skehan, 1996, cités par Nussbaum, 2002). Ces dernières montrent que la négociation du sens dans une interaction n'oriente pas nécessairement l'attention des apprenants sur les formes et les fonctions grammaticales et que la tendance des apprenants est très souvent d'adopter des stratégies de simplification ou d'évitement pour contourner les problèmes de langue au profit de la communication.

2.5.3. Commentaires

Sans être exhaustif, ce tour d'horizon des études sur les interactions entre pairs en contexte d'enseignement/apprentissage des langues a permis de rendre compte d'un certain nombre de leurs objectifs et résultats. Étudiées par les chercheurs anglo-saxons parce qu'elles permettent aux apprenants de négocier du sens en LE, ces interactions ont ensuite été principalement envisagées comme susceptibles de susciter des activités réflexives sur la langue, considérées comme nécessaires au développement de la LE.

Une grande partie de ces recherches, notamment anglo-saxonnes, sont de type quantitatif ; elles visent à repérer et corrélérer des variables et s'attachent surtout aux phénomènes linguistiques pour étudier l'acquisition de la langue étrangère. On peut souligner que la perspective adoptée pour interpréter le discours des interactants reste très monologique. Or si l'on souhaite étudier la pratique et l'acquisition d'une langue étrangère dans une perspective véritablement interactionniste, il faut appréhender le discours des apprenants dans sa dynamique, s'intéresser à la co-construction du discours dans l'interaction. C'est l'objectif que se donnent L. Nussbaum et V. Unamuno (2000) dans une étude où elles se proposent de « revisiter » les critères de fluidité et de complexité. Habituellement, afin d'évaluer la compétence de communication des apprenants et la valeur des tâches proposées à ces derniers, la fluidité est « *comprise comme capacité de production continue et absence de marques de rupture du flux verbal* » (Nussbaum, Unamuno, 2000 : 28) tandis que la complexité est « *analysée en termes d'unités de sens et de variété de combinaisons syntaxiques* » (*ibid.*). Les auteurs remettent en question ces définitions et à partir d'un corpus d'interactions de six dyades d'apprenants d'âges et de niveaux différents, elles s'appuient sur les outils méthodologiques de l'analyse conversationnelle pour analyser les modalités globales

d'accomplissement de la tâche et les formes de contrôle exercées par les apprenants pour être efficace dans cette réalisation. Elles montrent que la complexité du discours « *ne réside pas dans la structure d'énoncés isolés produits pas un individu mais dans la diversité de ces énoncés et dans la manière de les coordonner avec l'autre pour accomplir la tâche* » (*ibid.*, 36). Elle apparaît donc à travers le travail de formulation des énoncés, de construction du sens, de définition des rôles interlocutifs réalisée conjointement par les deux partenaires. Quant à la fluidité, elle est envisagée en terme d'efficacité dans la poursuite des buts communicatifs liée à la réalisation de la tâche, et non en terme de rapidité de formulation. Dans cette recherche, les auteures vont au-delà de l'étude du traitement interactif des problèmes linguistiques, sur lequel se sont majoritairement focalisées les recherches sur les interactions entre pairs en contexte d'enseignement/apprentissage, à l'instar des études portant sur la communication exolingue en contexte informel. Elles étudient la co-construction du discours et évoquent la nécessité, pour les apprenants, de se positionner en tant qu'êtres sociaux co-responsables de la conduite de l'activité, devant l'autre. D'autres études se sont penchées sur les dimensions sociales et interactionnelles des interactions entre pairs en contexte formel ; on pense à la recherche de J. Cots *et al.* (1997) qui explore notamment les modalités de gestion interactionnelle de la tâche et les relations que construisent les participants, ainsi qu'à une autre étude de L. Nussbaum (1998) qui porte sur les profils sociaux que construisent les interactants en fonction du contrat de communication établi. Cependant cette dimension des interactions entre pairs semble avoir été moins explorée que celle qui a trait à la gestion des problèmes linguistiques.

Pour notre part, nous accordons une place privilégiée à l'étude des dimensions sociales et interactionnelles de la situation observée, en lien avec l'hypothèse selon laquelle ces interactions sont favorables à la mise en œuvre et au développement de la compétence interactionnelle des apprenants, en langue cible. Cette hypothèse rejoint celle de U. Krafft et U. Dausendschön-Gay (1997), évoquée plus haut à propos des interactions exolingues, selon laquelle l'alloglotte est amené à prendre part à la conversation comme un locuteur autonome et à développer ainsi ses savoir-faire interactionnels.

Une autre question récurrente apparaît dans l'ensemble des travaux qui viennent d'être évoqués au cours de cet état des lieux. En effet, la plupart des auteurs cités se demandent quelles tâches sont les plus intéressantes ou les plus efficaces, que cela soit

par rapport à la négociation du sens ou par rapport à l'activité métalinguistique mise en œuvre par les apprenants. C'est ainsi qu'un certain nombre d'études ont cherché à mettre en rapport les productions des apprenants avec les caractéristiques de la tâche, communicative le plus souvent, mais également parfois linguistique. Des études de P. Griggs (1998) et L. Nussbaum (2002) par exemple, ont montré que le jeu de rôle constituait une tâche favorable à une activité réflexive orientée vers les formes et plus particulièrement vers les dimensions pragmatiques et discursives de la langue. Dans une de leurs études sur les interactions entre apprenants en travail de groupe, L. Nussbaum et V. Unamuno (2000) comparent des dyades d'apprenants réalisant la même tâche et analysent les procédures mises en jeu par les dyades pour les résoudre. Que cela soit dans le cadre d'une tâche de type communicatif ou de type métalinguistique, elles montrent que les modalités de résolution sont très variables selon les binômes. En observant la façon dont différents binômes d'apprenants réalisent la même tâche, L. Nussbaum et V. Unamuno focalisent leur observation sur le déroulement et la résolution de la tâche ; la perspective est ainsi différente de celle adoptée dans d'autres recherches : on part des interactions pour étudier la façon dont se coordonnent les apprenants pour accomplir la tâche collectivement. Les sujets sont au cœur de l'analyse et nous adoptons cette même approche dans le cadre de ce travail.

Pour finir, précisons que les recherches présentées ont parfois abouti à des résultats contradictoires en ce qui concerne l'attention des apprenants portée aux formes de la langue cible. Ces résultats nous ont incitée à ne pas hésiter à reprendre un certain nombre de questions ayant déjà été posées à propos du traitement des problèmes linguistiques par des apprenants alloglottes dans le cadre d'interactions finalisées en contexte d'enseignement/apprentissage des langues (*cf.* ch. 5.1.).

Ce chapitre, consacré à notre ancrage théorique, a permis de présenter les concepts et outils d'analyse que nous empruntons d'une part, à la pragmatique linguistique interactionniste qui dépasse les frontières traditionnellement reconnues entre les disciplines et fait appel à des concepts développés en linguistique (analyse du discours, analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique), en sociologie, en psychosociologie ou en philosophie du langage, et d'autre part, aux recherches

interactionnistes en acquisition des langues étrangères. En relation avec certaines recherches en didactique des langues étrangères conduites dans le cadre des approches communicatives, nous nous sommes arrêtée sur la notion de compétence de communication et ses évolutions conceptuelles, et avons cherché à préciser ce que nous entendions par compétence interactionnelle.

Compte tenu de notre objet de recherche, nous avons achevé ce chapitre en proposant un tour d'horizon des recherches sur les interactions finalisées entre apprenants en didactique et en acquisition des langues. Cet état des lieux a permis de situer notre recherche par rapport à ces divers travaux.

Dans le chapitre suivant, nous complétons cet ancrage en explorant deux champs disciplinaires liés aux TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education), dans lesquels notre recherche s'inscrit pour partie, en raison du dispositif pédagogique que nous avons choisi d'étudier.

CHAPITRE 3

**L'apprentissage des langues assisté par ordinateur :
de l'ordinateur permettant l'individualisation à
l'ordinateur favorisant la collaboration**

3. L'apprentissage des langues assisté par ordinateur : de l'ordinateur permettant l'individualisation à l'ordinateur favorisant la collaboration

Dans ce chapitre, nous montrerons que si pendant deux décennies au moins, l'ordinateur a prioritairement été perçu comme un outil favorisant l'individualisation de l'apprentissage, il est de plus en plus envisagé, à l'heure actuelle, comme un outil de collaboration. Et nous verrons en quoi notre recherche s'inscrit dans cette évolution.

3.1. Eléments de présentation générale de l'ALAO

Nous ne proposons pas ici un état général des recherches réalisées dans le domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO). D'une part, cet état des lieux nous conduirait trop loin de l'objet qui nous préoccupe précisément dans cette recherche, d'autre part cet état des lieux a été fait récemment par un certain nombre d'auteurs (Lévy, 1997 ; Mangenot, 2000 ; Rézeau, 2001 ; Duquette, H.-Lemonnier, 2001). Nous évoquerons quelques caractéristiques de ce domaine du point de vue de ses ancrages disciplinaires, de ses débats terminologiques et nous aborderons deux grandes orientations de recherche qui l'ont marqué et le marquent encore. Ceci nous amènera à présenter une première étude de cas (réalisée pour notre mémoire de DEA) qui s'inscrivait dans le cadre d'un questionnaire large sur l'auto-apprentissage d'une langue avec des supports multimédias. Elle tentait de répondre à un questionnaire précis concernant les potentialités offertes par un certain type d'activité multimédia, au plan de la pratique de la communication orale.

3.1.1. Repérages et choix terminologiques

Le domaine très vaste de l'apprentissage avec les machines, aujourd'hui communément appelé TICE⁶⁷ (Technologies de l'Information et de la Communication Educatives ou pour l'Education) se caractérise notamment par une profusion de termes

⁶⁷ En accord avec un certain nombre d'auteurs, nous utilisons le terme TIC et non NTIC, considérant qu'à présent, il n'est plus pertinent d'utiliser l'adjectif « nouvelles ».

ayant servi depuis un peu plus d'une trentaine d'années à désigner l'ensemble des utilisations pédagogiques de l'ordinateur. Les fluctuations et les innovations nombreuses du point de vue terminologique sont liées aux évolutions technologiques et à une grande diversification des usages. Nous n'effectuerons pas un balayage terminologique complet semblable à ceux qui ont déjà pu être faits par un certain nombre d'auteurs (notamment : Mangenot, 1995 ; Lévy, 1997 ; Rézeau, 2001), mais nous évoquerons certains termes qui nous semblent devoir être précisés pour situer notre travail dans ce vaste champ.

3.1.1.1. De L'ÉAO à l'ALAO ...

Le terme le plus ancien et le plus répandu est celui d'ÉAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) et ÉAO de langue pour le domaine des langues, mais cette dénomination paraît aujourd'hui dépassée, compte tenu de ses liens directs avec la problématique de l'enseignement programmé (voir ci-après). Par ailleurs, le terme « enseignement » ne peut convenir aux diverses applications pédagogiques de l'ordinateur, et dans le domaine des langues, il ne rend pas compte des évolutions de la recherche en didactique, marquée par une centration sur l'apprenant puis sur les processus d'apprentissage. Le sigle anglais CALL (*Computer Assisted Language Learning*), qui a été utilisé très tôt dans l'histoire du domaine par les Anglo-saxons, est plus satisfaisant puisqu'il met l'accent sur l'activité de l'apprenant. Sa traduction française (ALAO) s'implante depuis quelques années dans le champ et semble être à peu près acceptée. Il importe, pour nous, que ce sigle intègre notamment le terme « ordinateur » puisque dans le présent travail, il s'agit notamment de s'interroger sur l'effet de l'ordinateur sur la réalisation d'une tâche d'écriture collective avec un logiciel spécifique, et non de travailler sur les développements récents des TIC tels que l'internet, les outils de travail collaboratif à distance, etc. Reste que le terme « assisté », comme le souligne F. Mangenot, revêt en français une connotation péjorative « *due à son emploi fréquent comme substantif au sens de «non autonome»* » (1995 : 104). Néanmoins, compte tenu de l'implantation à peu près reconnue du sigle ALAO dans le domaine, et pour les raisons que nous avons évoquées précédemment c'est celui que nous utilisons dans le cadre de ce travail⁶⁸.

⁶⁸ Nous emploierons l'expression ÉAO lorsqu'il s'agira d'évoquer les premières applications pédagogiques de l'ordinateur.

3.1.1.2. ... en passant par les NTIC, le multimédia, les dispositifs, les environnements et les systèmes⁶⁹

Entre l'EAO et l'ALAO⁷⁰, les années 90 sont marquées par l'accroissement des performances des ordinateurs, lié au développement du multimédia et de l'internet. C'est au cours de cette période qu'apparaît le sigle NTIC et que l'ordinateur devient l'ordinateur multimédia ou « le multimédia » tout court. Comme le souligne très justement J. Rézeau, ce dernier terme « *met l'accent sur la multiplicité de ses attributs, gage potentiel d'une richesse d'apprentissage* » (Rézeau, 2001 : 241). Il désigne des données écrites, sonores et imagées (images fixes et/ou animées) sous une forme numérique. Les principales caractéristiques du multimédia sont, selon T. Lancien (1998), l'hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité. Et ce dernier terme est assimilé à des relations dynamiques, à la faculté d'échange entre l'utilisateur et le système informatique.

Vers la fin des années 90 et le début des années 2000, alors que l'usage du sigle ALAO semble se répandre pour désigner à la fois un champ de recherches et d'applications, on peut constater un glissement d'intérêt des machines et des techniques vers les systèmes, environnements et dispositifs. Ces trois derniers termes ont pour point commun de permettre ou de viser une prise en compte de la globalité des nouvelles situations pédagogiques créées plutôt que des nouvelles technologies uniquement⁷¹.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, avec le terme « système » apparaît le sigle ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication) (2000), devenu le titre d'une revue spécialisée publiée en ligne. L'expression « systèmes d'information et de communication » s'est substituée au terme d'ordinateur et à celui de technologies. Comme le constate J. Rézeau, l'utilisation de la conjonction de coordination permet d'envisager différents types de rapports entre ces deux domaines : « *S'agit-il d'apprentissage des langues avec / assisté par / médié /*

⁶⁹ A l'inverse de l'EAO pour les langues et de l'ALAO, ces différents termes ne rendent pas compte de la constitution d'un champ disciplinaire de recherche et d'applications.

⁷⁰ Il importe de préciser que l'utilisation de plus en plus courante du terme ALAO n'a pas fait disparaître le premier.

⁷¹ Notons cependant que le terme « technologies » est loin d'avoir perdu de son importance comme l'indique le titre du numéro 134 de la revue ELA paru en avril-juin 2004 : « Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères ». Précisons encore que ce terme reste l'un des plus répandus dans l'usage courant.

médiatisé *par les SIC ?* » (Rézeau : 2001 :241). Ce sigle est intéressant car il propose une vision systémique de la situation pédagogique avec les TIC, mais il faut souligner que pour l'instant son usage est limité à une communauté de chercheurs assez restreinte.

Selon les auteurs, l'expression « *environnement d'apprentissage multimédia* » peut désigner deux réalités distinctes : un logiciel disposant des attributs du multimédia et utilisé dans le contexte d'un apprentissage ou d'une formation spécifique, ou alors « *un dispositif de formation dans son ensemble qui, par conséquent, prend en compte, non seulement le ou les logiciels utilisés mais aussi les structures mises en place, le soutien aux apprenants en présentiel ou à distance, etc.* » (Blin, 1998 : 216). Dans cette deuxième acception, le terme environnement est équivalent à celui de dispositif. Défini comme « *une organisation de moyens au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat.* » (Peraya, 2000 : 22), un dispositif renvoie soit à l'organisation d'une formation dans son ensemble⁷², soit à l'organisation d'une séquence pédagogique spécifique. En outre, les moyens peuvent intégrer ou non le support informatique. Le terme de dispositif, lorsqu'il implique l'utilisation de ce support, est également lié à celui d'intégration, employé depuis plus longtemps dans le domaine des TICE et plus directement rattaché, semble-t-il, à des situations de classe, c'est à dire à des formations ayant lieu essentiellement en présentiel. Voici une définition de l'intégration telle qu'elle a été proposée par C. Bourguignon (1994) :

Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés. Pour chaque phase les modalités de réalisation sont explicitées en termes de prérequis, d'objets, de déroulement de la tâche, d'évaluation, afin que l'ensemble constitue un dispositif didactique cohérent.⁷³(cité par Mangenot, 2001 : 87).

L'évocation de ces différents termes nous conduit à spécifier que notre travail, à l'instar d'une première étude de cas réalisée précédemment, ne porte pas sur

⁷² On peut donner pour exemple les trois types de dispositifs d'auto-apprentissage proposés au centre d'auto-apprentissage de la Maison des Langues et des Cultures de Grenoble. Ils ont été présentés dans le cadre d'un article intitulé « Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement, et usages des TICE » (Dejean, Tea, 2002).

On peut noter qu'avec le développement des formations ouvertes et à distance, les dispositifs se sont encore considérablement diversifiés.

⁷³ On notera que dans sa définition de l'intégration, C. Bourguignon ne semble pas faire de différence entre intégration complète des TIC dans la classe de langue et emploi, à caractère ponctuel, d'un logiciel donné d'apprentissage au cours d'une séance particulière. A l'inverse, L. Duquette *et al.* (2001) font cette distinction dans un livre récent intitulé *L'impact de l'utilisation de l'ordinateur et des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues.*

l'observation d'un dispositif global ou d'une intégration particulière des TICE dans son ensemble. En effet, sans perdre de vue l'importance de ce que nous pouvons appeler le macro-contexte (ancrage institutionnel, contraintes spatio-temporelles, définition d'un parcours ou programme, évaluation, etc.), nous nous intéressons ici à un niveau local ou « micro » d'une situation d'apprentissage impliquant un dispositif spécifique. Dans une précédente recherche, il s'est agi d'observer, dans le cadre d'une séance d'apprentissage, une apprenante travaillant seule avec un didacticiel multimédia bien spécifique, en situation d'autonomie dans un centre d'auto-apprentissage de langues. Dans le cadre de la présente recherche, on se donne pour objectif d'étudier les modalités de l'action collective au sein de dyades d'apprenants rédigeant un texte avec un logiciel non multimédia en situation de classe. Ces modalités de l'action collective sont donc observées dans le cadre d'un dispositif particulier mis en place par un enseignant pour une séance pédagogique.

3.1.2. L'ALAO : un champ pluridisciplinaire

M. Lévy (1997) définit l'ALAO comme « *la recherche et l'étude d'applications de l'ordinateur à l'enseignement-apprentissage des langues* »⁷⁴ (1997 : 1).

Revendiqué comme un domaine disciplinaire en soi par un certain nombre d'auteurs, l'ALAO se caractérise principalement par sa jeunesse (environ une trentaine d'années) et sa pluridisciplinarité. A l'occasion de la tenue d'un colloque EUROCALL en Allemagne, des associations européennes et américaines ont proposé une vision commune de ce secteur :

Le secteur AL & SIC, ou l'Alao [...], est à la fois pluridisciplinaire en soi et autonome. On peut dire qu'il relève de l'acquisition des langues, secteur lui-même en évolution rapide. Les champs AL & SIC et acquisition des langues sont apparentés à la sociolinguistique, la pragmatique, l'analyse du discours et la psycholinguistique. De plus, ils ont un lien avec les sciences de l'éducation, les études interculturelles, les sciences de l'information et de la communication et de l'informatique, dont les théories et les recherches les influencent et qu'ils peuvent en retour influencer. (Adalsic, 2000 : 6).

Il semble important d'ajouter à toutes ces disciplines celle des sciences cognitives qui constitue un point d'ancrage pour un certain nombre de recherches en ALAO. F.

⁷⁴ Texte original : « *the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning* »

Mangenot (2000) souligne que la pluridisciplinarité de ce champ soulève la question de la diversité des méthodologies de recherches employées étant donnée la variété des champs ou des disciplines impliqués. La collecte et l'analyse de données peuvent être quantitatives ou qualitatives, expérimentales ou ethnographiques. Cet auteur propose une typologie des recherches réalisées dans le domaine :

- L'analyse des produits et de leurs usages [...].
- L'expérimentation de didacticiels [...].
- L'analyse plus qualitative de situations d'apprentissage avec ordinateur (recherches descriptives).
- La recherche de méthodologies de développement de produits multimédias (recherche-développement impliquant notamment les informaticiens).
- La recherche-action, qui peut inclure certaines formes de recherche-développement et qui tente d'intégrer l'usage de l'outil dans des situations institutionnelles, tout en analysant de manière systémique les variables concourant au succès ou à l'échec de cette intégration. (Mangenot, 2000 : 81).

C'est bien entendu dans le troisième type que s'inscrit notre recherche.

Comme nous l'avons déjà spécifié, il ne saurait être question ici de faire un état des lieux complet des recherches effectuées dans le domaine. Dans la section suivante, nous nous contenterons de rendre compte de deux thèmes de recherche importants du champ de l'ALAO, auxquels sont liés certains questionnements qui sont à l'origine de notre travail. Il s'agit de la question de l'efficacité des TICE d'une part, et de celle de l'individualisation de l'apprentissage avec les TICE, d'autre part.

3.1.3. Deux problématiques importantes du domaine

3.1.3.1. La question de l'efficacité des TICE

L'une des questions importantes posées par un certain nombre de recherches dans le domaine porte sur l'efficacité de l'usage des TIC notamment « *dans une tâche d'apprentissage des langues qui pourrait se dérouler sans y avoir recours* » (déclaration ADALSIC, 2000 : 7). Cette question apparaît de façon récurrente dans les recherches du domaine de même que dans celui des ACAO comme nous le verrons par la suite. A ce propos, A. Tricot et J. Lafontaine écrivent qu'

évaluer l'impact des technologies de l'information et de la communication sur les apprentissages pose un problème délicat, celui du lien entre l'utilisation de l'outil et

l'apprentissage réalisé (l'utilité supposée de l'outil). Il est en effet souvent difficile de dire si tel apprentissage est réalisé « grâce à » tel cédérom, ou si tel apprentissage a échoué « à cause » de tel site web utilisé par l'apprenant. Il est surtout très difficile de dire si tel apprentissage a été réalisé « grâce à » une meilleure utilisation de tel cédérom, ou si tel apprentissage eût été moins bon avec une utilisation moins optimale de tel site web. (Tricot, Lafontaine, 2002 : 45)

Ces remarques nous semblent exposer assez clairement les problèmes de l'évaluation dans ce domaine. Dans un article récent, S. Pouts-Lajus (non daté) qualifie d'« impossible » la question de l'efficacité pédagogique des TICE. Il met en cause les approches expérimentales qui, aux Etats-Unis et au Canada notamment, tentent de mesurer quantitativement l'efficacité des TICE par des expérimentations « *longues et coûteuses à mettre en place* » (*ibid.*), visant à neutraliser le plus grand nombre de variables possibles. En effet, même si, selon cet auteur, les résultats sont majoritairement favorables aux TICE, « *un nombre non négligeable d'études concluent à l'absence d'effet significatif des méthodes sur les résultats* » (*ibid.*). Il en appelle donc à la réalisation d'études adoptant une approche empirique et visant une analyse de situations naturelles et non expérimentales.

Comme nous le préciserons à nouveau dans la section sur les ACAO, ce n'est pas en termes d'efficacité pour l'apprentissage que nous posons ici la question de l'usage de l'ordinateur, mais en termes d'effets sur le processus d'accomplissement d'une tâche réalisée par des apprenants. Il s'agit, en outre, de vérifier que la tâche proposée aux apprenants à partir d'un logiciel, non conçu au départ pour faire travailler les apprenants à plusieurs, constitue une tâche pertinente pour un travail collectif, susceptible de favoriser la collaboration et de provoquer l'actualisation, voire le développement de la compétence interactionnelle des sujets alloglottes.

Nous nous penchons à présent sur une autre question occupant une très large place dans les recherches sur les TICE, à savoir l'individualisation et l'autonomie de l'apprentissage.

3.1.3.2. Individualisation et autonomie de l'apprentissage avec les TICE

Est-ce la nostalgie d'un âge d'or de l'éducation où le préceptorat était la règle ? Le regret corollaire des multiples inconvénients de l'éducation de masse qui est devenue la norme au XXème siècle. L'influence des pédagogies nouvelles mettant l'élève et donc l'individu

au centre de la situation pédagogique. Toujours est-il que l'idée selon laquelle l'individualisation de l'enseignement (et donc de l'apprentissage) est un apport positif de la machine à enseigner est constamment mise en avant dans les discours sur l'EAO. (Rézeau, 2001 : 244).

Comme le souligne très clairement J. Rézeau dans cette citation, l'EAO a été très tôt assimilé à l'idée d'individualisation de l'apprentissage pour un certain nombre de raisons que nous allons évoquer à présent :

- A ses débuts, l'ordinateur tuteur⁷⁵ était conçu comme un moyen de remplacer l'enseignant et donc de permettre à l'apprenant de travailler seul avec la machine. Le rôle tutoriel de l'ordinateur a nettement primé dans les conceptions et les représentations de ses premiers utilisateurs, compte tenu de ses origines dans l'enseignement programmé des années 50-70.
- Les premiers tutoriels et exercices⁷⁶ ont été perçus comme permettant de respecter le rythme de progression de l'apprenant puisque ce dernier peut prendre le temps qu'il souhaite pour découvrir une information ou répondre à une question, et s'interrompre dans son travail pour le reprendre plus tard là où il l'avait arrêté.
- A l'inverse d'une situation de classe où le temps d'intervention de chaque apprenant est nécessairement limité, en situation d'EAO, les apprenants peuvent être actifs en permanence puisqu'ils obtiennent des corrections immédiates et systématiques à toutes leurs réponses.
- En situation d'EAO, l'apprenant peut se sentir plus libre d'agir puisqu'il peut travailler sans avoir à se confronter à ses pairs ou à l'enseignant.

⁷⁵ Ce mode d'enseignement s'est développé à partir des théories de l'apprentissage behavioristes du psychologue américain B. F. Skinner (1954) et des possibilités techniques de l'ordinateur. Les principes de la psychologie behavioriste tels qu'ils ont été développés par B. F. Skinner sont les suivants : individualisation de l'apprentissage, participation active du sujet, découpage des contenus à enseigner, progression graduée selon le rythme de l'élève, renforcement positif et vérification immédiate des résultats. Ils ont été mis en application à travers les machines dites à enseigner, permettant à des élèves de travailler seuls, sans la présence de l'enseignant grâce à la prise en charge par la machine de l'évaluation. Bien que rapidement remis en cause dans le cadre des recherches psychologiques sur le développement, dans les travaux de Piaget notamment, un certain nombre de principes behavioristes de l'enseignement programmé vont être repris dans le domaine de l'EAO.

⁷⁶ Selon F. Demaizière et C. Dubuisson (1992 : 46) « *Sur le plan pédagogique, un tutoriel se présente comme un cours ou une séquence d'apprentissage au sens le plus complet du terme. Le logiciel joue le rôle d'un « tuteur », mis à la disposition de chaque apprenant. Un tutoriel prend en charge la présentation ou la mise à jour des informations et des connaissances, ainsi que les phases d'application et éventuellement de contrôle. Il permet donc de constituer un tout dans une séquence de formation.* » Quant aux exercices (drills, exercices répétitifs), ils ne font qu'appliquer et fixer un contenu d'enseignement présenté préalablement et par ailleurs.

Avec le développement des vidéodisques interactifs dans les années 80, mais surtout avec l'arrivée des supports multimédia dans les années 90, les potentialités offertes par ces supports pour l'individualisation de l'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant se sont encore accrues. L'activité de l'apprenant est d'abord largement renforcée par l'interactivité, celle-ci donnant à ce dernier l'impression de pouvoir échanger avec la machine. L'un des autres atouts – revendiqué notamment par les éditeurs – des supports multimédias est leur capacité à respecter le niveau et le style d'apprentissage des apprenants. Grâce à la navigation, en effet, les cédéroms multimédias offrent différents types de parcours possibles à l'apprenant et lui redonnent une initiative qu'il n'avait pas lorsqu'il utilisait des exercices ou des tutoriels. Il peut choisir parmi différents types de cheminements possibles selon son niveau, ses besoins et ses styles d'apprentissage. Ainsi,

Le produit EAO⁷⁷, plus que tout autre matériau pédagogique peut être, en recourant à une grande diversité de présentations et de sollicitations, peut proposer à l'apprenant des stratégies variées dont certaines lui conviendront particulièrement (transfert, simplification, généralisation, induction, déduction, exemplification, etc.). (Demaizaire, Dubuisson, 1992 : 22).

Cependant cette analyse nous paraît relever d'une conception un petit peu trop optimiste des potentialités offertes par les produits multimédias d'apprentissage en langue. Par ailleurs, comme le font remarquer elles-mêmes ces deux auteures, pour pouvoir sélectionner parmi toutes ces stratégies soi-disant offertes par ces supports, encore faut-il que l'apprenant soit conscient de son « style » d'apprentissage.

Malgré ces limites, il n'en reste pas moins que les éditeurs et les concepteurs de supports multimédias pour les langues mettent fréquemment en avant le fait que leurs produits permettent l'individualisation et l'autonomie dans l'apprentissage. Ainsi, Y. Chevalier, B. Derville et D. Perrin. (1997) présentent-ils leur premier cédérom *Je vous ai compris* comme « *un outil multimédia pour l'autonomie* ». Les chercheurs en ALAO évaluent également la richesse des produits de ce point de vue. T. Lancien écrit, par exemple, que « *beaucoup de cédéroms et de programmes en ligne, pauvres en termes de contenus, d'analyse de réponse et d'interactivité imposent donc leur norme et rendent peu probable l'autonomie de l'utilisateur tandis que dans les meilleurs, l'interactivité devrait favoriser l'individualisation* » (Lancien, 1998 : 399).

⁷⁷ Précisons que ces auteurs ont choisi de continuer à utiliser le terme d'EAO, ainsi lorsqu'elles parlent ici de « *produit EAO* », il s'agit de produit multimédia.

Au cours des années 90, dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues, de nombreux chercheurs et praticiens s'intéressent de plus en plus à la possibilité d'offrir des parcours d'apprentissage individualisés aux apprenants et de développer leur autonomie grâce aux nouvelles technologies, que ce soit dans le cadre de pratiques pédagogiques de classe ou dans des structures spécifiquement conçues pour l'auto-apprentissage ; de nombreux centres de ressources, d'autoformation ou d'auto-apprentissage pour les langues sont en effet créés à cette période. Ce phénomène est non seulement lié à l'évolution des nouvelles technologies dont il vient d'être question, mais aussi à l'importance grandissante accordée à la notion d'autonomie dans les discours sur la formation en général et sur la didactique des langues en particulier. Il importe de souligner que cet intérêt pour l'autonomie de l'apprenant dans le champ de la didactique des langues n'est pas nouveau. Au début des années 80, H. Holec et des chercheurs du CRAPEL de Nancy ont initié de nombreux travaux sur cette notion dans la perspective d'une centration sur l'apprenant, caractéristique de l'approche communicative. L'autonomie va au-delà de l'individualisation de l'apprentissage puisqu'elle implique de prendre la responsabilité et le contrôle de son apprentissage : objectifs, moyens, évaluation, choix du matériel, etc. Avec les potentialités offertes par le multimédia, la réflexion sur l'autonomie en tant que but à atteindre et sur l'autonomisation en tant que processus se poursuit. Cependant, un certain nombre de chercheurs (notamment : Mangenot, 1996b ; Portine, 1998) insistent sur la nécessité de ne pas confondre autonomie et autodidaxie. La seconde implique un travail solitaire et la nécessité pour l'apprenant de prendre seul des décisions qu'il n'est pas nécessairement en mesure de prendre concernant son apprentissage, tandis que la première suppose la capacité à mesurer ses propres besoins, à choisir des thèmes, des supports d'apprentissage et à évaluer ses résultats à l'aide d'un tuteur-enseignant. Etre autonome nécessite d'apprendre à apprendre, de développer des stratégies d'apprentissage, des stratégies métacognitives pour connaître son fonctionnement cognitif. Et dans cette perspective, le rôle du tuteur et/ou de l'enseignant est fondamental ; c'est lui qui doit guider l'apprenant dans son processus d'autonomisation et le conduire petit à petit à se défaire de l'appui qu'il lui fournit (Portine, 1998 : 73). Le rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage avec les TIC est réaffirmé ; l'autonomisation de l'apprenant ne doit pas impliquer une diminution du rôle de l'enseignant ou du tuteur. Il ne s'agit pas de chercher à laisser les apprenants travailler complètement seuls avec des machines (ordinateur-tuteur), même si ce « rêve » semble persister comme en témoigne cette

citation extraite, par J. Rézeau, d'un ouvrage de vulgarisation sur l'informatique à l'école : « *Devant son ordinateur, l'élève se retrouve [...] dans la position privilégiée du cours particulier. Le logiciel d'apprentissage, lui, joue le rôle de précepteur attaché à un seul et unique élève.* » (Alberganti, 2000, cité par Rézeau, 2001 : 244).

Dans le cadre de cette réflexion sur l'autonomie avec les TICE, la centration sur l'apprenant individualisé reste prégnante et l'étude des interactions humaines apparaît secondaire dans le champ de l'ALAO jusqu'à la fin des années 90⁷⁸. Pourtant, si l'on considère que l'objectif fondamental de l'apprentissage d'une langue est pour un individu d'être capable d'intervenir de façon autonome et efficace dans des situations de communication variées, la participation à des interactions sociales avec l'enseignant et avec d'autres apprenants, en contexte de classe notamment, apparaît comme une nécessité pour permettre le développement de l'autonomie d'utilisation de la langue. Or lorsque l'apprentissage se déroule dans le cadre d'un groupe classe, les séances de travail individualisé en salle multimédia alternent avec des séances en groupe-classe dans lesquelles peuvent s'inscrire des travaux de groupe, donnant l'occasion aux apprenants de participer à des interactions en langue cible. Dans le cadre d'un auto-apprentissage en centre multimédia, il en est autrement : que ce soit avec ou sans tuteur, se pose la question des interactions verbales, de la pratique de l'oral ; en effet, la limite la plus évidente des didacticiels de langues concerne l'analyse de réponse à l'écrit comme à l'oral. Comment, alors, s'entraîner à communiquer oralement avec ces supports ? Quelles sont les potentialités offertes par les cédéroms d'apprentissage de ce point de vue ?

Ces questions nous ont amenée à réaliser une étude cas visant à observer et analyser les conduites verbales et non verbales d'une apprenante de FLE, travaillant avec un didacticiel de FLE et participant à des échanges à l'oral avec des personnages virtuels qui apparaissent sur l'écran. Nous présentons les résultats de cette étude dans la section suivante.

⁷⁸ Précisons cependant, qu'en 1994, F. Mangenot propose une classification des logiciels pouvant être utilisés dans une formation en langues, selon le type d'autonomie qu'ils facilitent et il parle notamment d'« *autonomie sociale* » pour qualifier celle qu'acquièrent les apprenants dans le cadre de travail de groupe avec des ordinateurs. Un certain nombre de travaux portant sur les interactions entre apprenants devant un même ordinateur seront évoqués dans la partie sur les ACAO pour les langues.

3.1.4. Etude de cas : simuler des échanges à l'oral avec un ordinateur

3.1.4.1. Présentation de la recherche

Le didacticiel utilisé

Le didacticiel qui a été utilisé pour cette étude de cas est *Je vous ai compris 2* – désormais *JVAC*– ; il s'agit d'un programme de français langue étrangère créé à l'université Lille-III par Y. Chevalier, B. Derville et D. Perrin, et développé sous environnement Speaker⁷⁹ en liaison avec la société Neuroconcept. Ce didacticiel propose deux séries d'activités à l'utilisateur ; la première s'organise autour de séquences vidéo et la deuxième, celle qui nous intéresse ici, est liée à ce que les auteurs ont appelé des « *histoires interactives* » ; il s'agit d'activités de simulations langagières. Dans une histoire interactive, l'apprenant est amené à jouer un rôle et à agir en fonction d'une histoire qu'on lui raconte et de missions qui lui sont confiées. Ces missions « *donneront lieu à des interactions, des dialogues dans lesquels l'utilisateur devra faire le point sur sa situation* » (Derville, Perrin, 1998 : 67). Selon les auteurs, dans le système qu'ils utilisent, « *une interaction est une suite d'« échanges »* » (*ibid.*) : le système propose une première réplique à laquelle l'apprenant répond en s'enregistrant à l'aide d'un micro, sans avoir à choisir dans une liste de répliques, puis le système enchaîne avec une deuxième réplique et ainsi de suite. Dans chaque interaction, il y a au maximum dix répliques : cinq du système, cinq de l'apprenant.

Dans l'histoire appelée « Aéroport », l'apprenant est invité à jouer le rôle d'un homme qui va passer le week-end à Toulouse chez des amis. Arrivé à la gare du nord à Paris, il lui faut prendre les transports en commun jusqu'à Roissy pour prendre l'avion. A chaque étape de l'histoire (achat d'un billet de RER, déclaration de vol de papiers, coup de téléphone aux amis, réclamation du billet d'avion, etc), l'apprenant enregistre donc plusieurs répliques en fonction des consignes données par le tuteur-narrateur et en réaction aux énoncés d'un personnage virtuel figurant sur l'écran (*cf.* annexe 8 : page-écran 1), puis le système lui propose automatiquement de réécouter l'ensemble du dialogue tandis que s'affichent à l'écran des répliques modèles (désormais RM) auxquelles il peut comparer ses productions orales (*cf.* annexe 8 : page-écran 2).

La simulation vise donc à faire produire à l'apprenant des énoncés adaptés à la

⁷⁹ Il s'agit d'un système auteur, c'est à dire un logiciel permettant à l'utilisateur de gérer des documents multimédias et des protocoles d'exercices. Avec Speaker, des programmes ont été créés dans différentes langues étrangères.

situation de communication. Selon les trois auteurs, l'objectif des histoires interactives est « *d'offrir des activités qui mettent en jeu des capacités dont l'apprenant aura besoin lorsqu'il se trouvera confronté à des situations réelles* » (Chevalier et al., 1997 : 136). Le principal enjeu de ces histoires est donc communicationnel. Or, les interventions de l'apprenant n'ont aucune incidence sur le déroulement de l'histoire. En outre, l'une des spécificités de cette activité est l'absence d'évaluation finale des productions de l'apprenant. En effet, le système ne peut en aucun cas évaluer les réponses de ce dernier ni même lui fournir d'aide en remédiant à une situation d'incompréhension par exemple.

Objectif et problématique

Face à ces histoires interactives, dans lesquelles il est proposé à l'apprenant de participer ainsi à des dialogues avec des personnages virtuels, une question se pose : est-il possible d'affirmer comme le font les auteurs, qu'un tel dispositif peut « *simuler "l'urgence" de la communication* » (*ibid.*) ? Bien entendu, la communication avec des personnages fictifs d'une histoire sur cédérom est médiatisée et ne peut prétendre reproduire l'authenticité communicationnelle. Néanmoins, on peut se demander si ce type d'activité permet à un apprenant de simuler une interaction réelle, de reproduire un schéma de communication qu'il connaît.

Plutôt que d'observer plusieurs apprenants, nous avons choisi de réaliser une étude de cas en observant une seule apprenante, afin d'étudier de façon approfondie ses conduites verbales, para-verbales et non verbales. Les données ont été enregistrées grâce à une caméra vidéo dans le centre d'auto-apprentissage de la Maison des Langues et des Cultures de Grenoble.

Deux hypothèses ont guidé ce travail. La première était que les « simulations d'interaction langagière » proposées par *JVAC*, trop distinctes d'une situation d'énonciation réelle, ne peuvent simuler « l'urgence » de la communication et ne permettent donc pas à l'apprenant de simuler une interaction réelle. Nous avons formulé une seconde hypothèse selon laquelle ces activités de simulation sur cédérom constituent néanmoins un environnement d'apprentissage efficace pouvant conduire l'apprenant à s'impliquer dans la tâche.

3.1.4.2. Résultats

Un certain nombre de raisons ont déterminé notre choix d'évoquer ici les résultats de cette précédente recherche.

Premièrement, l'analyse a permis de vérifier l'absence de similitude entre une interaction réelle et une « interaction » homme-machine, même avec un logiciel visant à simuler une situation de communication authentique. Si l'apprenante observée semble adopter le cadre d'action d'une véritable interaction en respectant les contraintes conversationnelles qui déterminent l'enchaînement des répliques, c'est uniquement lors de la simulation des trois premiers dialogues, dont les scénarios se trouvent être fortement stéréotypés et dont elle a déjà pris connaissance au cours d'une phase où elle a testé le logiciel. En revanche, dès qu'elle aborde des dialogues reposant sur des scripts plus ouverts, et dont les interventions sont moins prévisibles, elle produit des ruptures dans l'enchaînement des répliques, même lorsqu'elle reprend un dialogue deux fois de suite. Si une certaine liberté est laissée à l'apprenante concernant la forme de ses énoncés, son choix est très limité au plan pragmatique et au plan des contenus ; les possibilités d'écart et de variation par rapport aux RM sont très peu importantes. Ainsi, pour pouvoir « entrer » dans l'enchaînement des répliques, l'apprenant doit reproduire les RM après les avoir intégrées ; ses réponses sont pré-déterminées.

Dans une approche communicative « *l'apprenant est considéré comme un communicateur* », c'est à dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du « message communiqué » (Germain, 1993 : 206), or, en incitant l'apprenant à une reprise des RM, ces histoires interactives favorisent la mémorisation et se rapprochent en cela d'activités de type linguistique. Il ne paraît donc pas possible de parler de simulation de l'« urgence » de la communication, ni même d'« enjeu communicatif » dans ces échanges entre un apprenant et des personnages virtuels. De ce fait, il ne peut être question non plus d'employer les termes d'interaction⁸⁰ et d'activité communicative à leur propos. Néanmoins, l'analyse a révélé la forte implication de l'apprenante du point de vue de la reconstitution de la cohérence et de la cohésion des dialogues ; aussi peut-on considérer que ces simulations constituent des activités réflexives sur la langue plutôt que des activités communicatives. Cette étude illustre clairement le fait que les

⁸⁰ L'idée selon laquelle le concept d'interaction doit être réservé aux interactions humaines a été reprise lors d'une journée, « Notions en questions » qui s'est tenue en 1999 à l'ENS. « *Interactivité* » et « *interaction* » constituaient les notions clés de cette journée ; elles ont donc été au cœur des débats et des exposés qui ont tenté de les distinguer mais aussi de les croiser (voir notamment, Bouchard, 2002 ; Mangenot, 2002).

supports actuellement proposés pour l'apprentissage des langues, et du FLE notamment, ne sont pas en mesure de satisfaire les besoins des apprenants du point de vue de l'expression orale et de la pratique de la communication.

Ces résultats n'ont fait que confirmer notre hypothèse selon laquelle les véritables pratiques communicatives se situent dans le cadre d'interactions humaines. Ils nous ont donc incitée à nous tourner vers l'étude de véritables interactions en contexte d'apprentissage du FLE, et plus précisément, vers celle des interactions entre pairs travaillant en dyade face à un même ordinateur. Le choix de cette situation d'apprentissage spécifique nous a conduit à nous pencher sur le domaine récent des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur qui fait l'objet de la section suivante.

3.2. Les Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (ACAO)

3.2.1. Introduction

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'apprentissage individuel a été l'approche la plus courante dans le cadre de l'ALAO comme dans celui des apprentissages assistés par ordinateur en général. En accord avec les théories de la cognition dominées par une vision individualiste du développement et de l'apprentissage, la plupart des recherches sur l'apprentissage assisté par ordinateur envisageait ce dernier comme un moyen susceptible de favoriser avant tout l'individualisation de l'apprentissage. Cependant vers la fin des années 90, la situation a très nettement évolué et la dimension sociale de l'apprentissage qui avait été largement négligée auparavant a été introduite dans les recherches et dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage mis en place avec les TIC :

La plupart des récentes recherches sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation examinent plus ou moins explicitement les possibilités

offertes par celles-ci afin de faciliter les interactions sociales entre enseignant et apprenants et entre apprenants.⁸¹ (Lehtinen *et al.*, 1998 : 5).

Même si cette affirmation paraît excessive⁸², l'évolution des recherches dans cette direction est réelle. Elle apparaît notamment à travers le développement, depuis quelques années, du domaine des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (ACAO, traduction de l'anglais : Computer Supported Collaborative Learning)⁸³, notamment en milieu anglo-saxon.

Contrairement à l'ALAO, l'ACAO n'est pas un champ réservé à l'apprentissage des langues, il concerne les applications pédagogiques des TIC en général et constitue donc un champ de recherche et d'application transversal. Dans la perspective de l'ACAO, les TIC sont envisagées comme des moyens de favoriser les échanges et l'apprentissage dans l'interaction. Avant d'évoquer les recherches qui portent précisément sur l'apprentissage des langues étrangères, il nous paraît nécessaire de rendre compte des caractéristiques de ce domaine en constitution, même si pour ce faire, nous nous éloignons des sciences du langage et de l'apprentissage des langues. Plusieurs raisons justifient ce choix :

- Par le dispositif d'apprentissage observé dans le cadre de cette recherche, cette dernière s'inscrit, pour partie, dans ce domaine.
- Les recherches de ce domaine, notamment en sciences cognitives (notamment Baker, 2004), offrent un certain nombre de réflexions sur la collaboration, dont certaines ont nourri notre propre réflexion sur ce thème.
- Certains chercheurs, issus plutôt du champ des sciences cognitives, soulignent la nécessité d'avoir recours aux outils d'analyse de la linguistique et plus précisément de la pragmatique linguistique pour pouvoir analyser les interactions qui ont lieu dans des situations d'apprentissage collaboratif et pouvoir ainsi mieux comprendre les mécanismes de la collaboration.

⁸¹ Notre traduction. « *Most of recent research on the use of information and communication technology in education is more or less explicitly considering technology's possibilities to facilitate social interaction between teacher and students, and among students* ».

⁸² A l'instar de R. Lewis, nous pensons au contraire que ces recherches restent minoritaires et qu'elles n'en sont qu'à leur début : « *The issue of cooperation is just beginning to emerge as a topic in itself in this community. It could be interesting to explore how an approach of collaborative work/learning brings a new light on some of the issues related to using technology in educational practice.* » (Lewis, 1998 : 11).

⁸³ Peu de temps avant l'achèvement de ce travail, nous avons découvert que M.J. Baker (2004) utilise l'expression « *Environnements informatiques d'apprentissage coopératif* » et non ACAO. Pour notre part, nous avons choisi de conserver cette deuxième appellation déjà assez largement répandue.

- Ce domaine s'appuie sur des cadres théoriques qui prennent en compte la place de l'outil en général, et de l'outil informatique⁸⁴, en particulier, dans l'action collective et dans l'apprentissage.

3.2.2. Eléments de présentation de l'ACAO⁸⁵

L'ACAO est un domaine de recherche et d'application relativement récent puisque le premier atelier dans ce domaine date de 1991 et la première conférence s'est tenue en 1995 à Bloomington (Indiana). L'ACAO regroupe deux principaux dispositifs d'apprentissage bien distincts dans lesquels les apprenants sont amenés à interagir et collaborer :

- Des apprenants en face à face interagissent autour d'un même ordinateur. Dans ce cas, la communication se déroule à l'oral et les indices prosodiques et gestuels doivent être pris en compte dans l'analyse des modalités de collaboration.
- Des apprenants interagissent pas le biais d'un ordinateur ; on dit alors que les interactions entre les personnes sont médiatisées par l'outil informatique. Les échanges, le plus souvent asynchrones, reposent quasi-exclusivement sur le langage écrit⁸⁶. Dans ce dispositif, on peut distinguer la collaboration en réseau local (souvent mise en œuvre dans une classe avec présence de l'enseignant) ou la collaboration par le biais d'internet (le plus souvent en mode asynchrone).

Selon E. Lehtinen *et al* (1998), les deux « sources d'inspiration » de l'ACAO seraient l'apprentissage coopératif et le travail coopératif assisté par ordinateur (*Computer Supported Cooperative Work : CSCW*). L'apprentissage coopératif (ou collaboratif) en éducation a une longue tradition de recherche et il est redevenu d'actualité notamment grâce au développement des conceptions de l'apprentissage avancées par les tenants du constructivisme. L'apprentissage coopératif est une démarche pédagogique qui s'est principalement développée aux Etats-Unis à partir des écrits de K. Lewin sur la dynamique de groupe. Selon K. Lewin, la force d'un groupe

⁸⁴ Rappelons que nous parlons d'outil informatique pour désigner à la fois l'ordinateur et le logiciel utilisé.

⁸⁵ Pour présenter les origines des ACAO, nous nous sommes en partie appuyée sur la thèse de S. Georges (2001), intitulée *Apprentissage collectif à distance*.

⁸⁶ Les interactions orales synchrones, notamment pédagogiques, sont encore très peu développées.

est déterminée par l'interdépendance de ses membres ainsi que par le partage d'objectifs communs. L'un des principes de l'apprentissage coopératif est donc d'amener les apprenants à se sentir responsables de leur propre apprentissage mais également de celui des autres membres du groupe ; il s'agit de créer une interdépendance positive entre les membres du groupe. Au milieu des années 60, l'apprentissage coopératif a connu un large succès et R. Johnson et D. Johnson ont fondé le « *Cooperative Learning Center* » afin d'offrir une formation aux enseignants désireux d'appliquer cette méthode pédagogique. Celle-ci visait l'enseignement explicite de compétences pour le travail de groupe, nécessaires à la mise en œuvre de relations positives entre les membres et à une contribution active de chacun à la réalisation de la tâche. Les principales caractéristiques de l'apprentissage coopératif résident dans la structuration des activités proposées aux apprenants, le contrôle par l'enseignant du déroulement de ces activités et la formation des groupes selon des critères pédagogiques variables. Cette méthode pédagogique s'est particulièrement développée aux Etats-Unis, mais soulignons que depuis le début du 20^{ème} siècle d'autres approches pédagogiques fondées également sur la valeur du travail de groupes ont été mises en place en Europe (notamment le mouvement de l'Education Nouvelle créé par C. Freinet).

Précisons pour finir cette présentation, qu'à l'inverse de l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur ne constitue pas une méthode pédagogique mais un domaine de recherche et d'application non unifié du point de vue du niveau d'analyse, des objectifs, de la méthodologie utilisée ou du cadre théorique de référence, même si la majorité des recherches de ce domaine s'inscrivent dans une perspective socio-constructiviste du développement cognitif et de l'apprentissage.

L'ACAO s'inspire également des recherches sur le CSCW, domaine également très récent qui s'intéresse à la fois à l'étude du fonctionnement des groupes de travail et à celles des technologies informatiques qui permettent de soutenir ces groupes. Il étudie donc ce que l'on regroupe sous le terme de collecticiel (*groupware*), c'est à dire « *les systèmes informatiques qui assistent un groupe de personnes engagées dans une tâche commune (ou un but commun) et qui fournissent une interface à un environnement partagé* » (Ellis *et al.*, 1991, cité par George, 2001 : 74).

Les différentes théories ou approches psychologiques sur lesquelles se fondent les recherches sur l'ACAO, et celles portant sur l'apprentissage collaboratif en général,

sont l'approche socio-cognitive de L. Vygotski, la théorie de l'activité⁸⁷ de A. Leontiev, l'approche psycho-culturelle de J. Bruner, les approches de la cognition située⁸⁸, de la cognition distribuée⁸⁹ et de la cognition partagée. Ce passage d'une problématique orientée vers l'utilisation individualisée de l'ordinateur pour l'apprentissage à une focalisation sur l'utilisation collective de cet outil, s'appuie donc sur une réflexion théorique sur la construction sociale des connaissances. Et réciproquement, cette évolution des usages accompagne et nourrit cette réflexion.

Avant de présenter un certain nombre d'études empiriques sur les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur, en général, puis en langues en particulier, il est sans doute utile de faire le point sur l'un des termes clés du domaine de l'ACAO, à savoir la « collaboration ».

3.2.3. Précisions terminologiques

3.2.3.1. Coopération et collaboration⁹⁰

Pourquoi parler de collaboration plutôt que de coopération? Est-il nécessaire, possible de différencier les deux termes? Comme l'a très bien démontré S. George (2001 : 46), les définitions proposées par les dictionnaires courants ne sont d'aucune utilité pour tenter de les distinguer. En effet, aucune différence majeure ne ressort de ces

⁸⁷ La théorie de l'activité s'inspire directement des travaux de L. Vygotski et se situe dans le prolongement de l'approche socio-culturelle. La définition de l'activité humaine telle qu'elle est envisagée par A. Leontiev (1978) peut être résumée de la façon suivante: « *un individu (le sujet) réalise un certain nombre d'actions en vue d'atteindre un objectif (l'objet) et pour cela il utilise un certain nombre d'instruments (artefacts) qui servent de médiation entre le sujet et l'objet. Ainsi, toutes les activités humaines sont médiatisées par des outils culturellement construits qui comprennent des artefacts (outils, machines, méthodes) mais également des symboles, et des signes utilisés par le sujet.* » (Bellamy, 1996, cité par Rézeau, 2001 : 283)

⁸⁸ C'est notamment une anthropologue formée à l'ethnométhodologie (Suchman, 1987) qui a initié le courant de l'« *action située* » dans le vaste champ des sciences cognitives, en travaillant sur les interactions « homme-machine ». La notion d'« *action située* » repose sur l'idée que toute action dépend étroitement des circonstances matérielles et sociales dans lesquelles elle prend place. La mise en avant du contexte social et spatial s'accompagne de l'idée que chaque action donne lieu à des pratiques spécifiques irréductibles entre elles (Lave, 1988) et qu'il n'est pas possible de construire des modèles de l'action valables dans plusieurs situations. Il s'agit au contraire de comprendre comment l'homme parvient à construire des plans en cours d'action (Suchman, 1987).

⁸⁹ Pour une présentation approfondie de ces nouvelles approches de la cognition, voir notamment Salembier (1996) ; Jermann (1996) ; Legros, Crinon (2002).

Nous reviendrons plus précisément sur l'approche de la cognition distribuée dans le chapitre 6.

⁹⁰ Nous nous limitons ici à des définitions de ces deux termes issues de recherches dans le domaine des ACAO.

définitions et le terme «coopération» est même défini par «collaboration» dans le petit Larousse 2000.

Dans un certain nombre de domaines s'intéressant aux interactions sociales et/ou à l'étude des groupes de travail, en contexte d'apprentissage ou non, des chercheurs semblent utiliser l'un ou l'autre indifféremment, ou alors, certains utilisent par exemple le terme «coopération» tandis que d'autres emploient le terme «collaboration» pour, semble-t-il, désigner la même situation, la même activité ou le même processus (cf. rédaction collaborative ou rédaction coopérative). Dans le domaine des ACAO, en revanche, la majorité des auteurs s'attache à distinguer les deux termes et, malgré le caractère encore émergent de ce domaine, un certain consensus semble avoir été trouvé pour établir les principales caractéristiques de la coopération et de la collaboration. J. Roschelle et S. Teasley (1995), repris par P. Dillenbourg *et al.* (1996), considèrent que coopération et collaboration impliquent le partage d'un objectif commun par plusieurs personnes et fondent la différence entre les deux sur la répartition du travail dans la résolution du problème :

La collaboration est une activité coordonnée et synchrone qui est le résultat d'un effort continu qui vise à maintenir et construire une représentation partagée d'un problème à résoudre. [...] Le travail coopératif est accompli grâce à une division du travail entre les participants. C'est une activité dans laquelle chaque personne est responsable d'une partie de la résolution du problème. (Roschelle, Teasley, 1995 : 8)⁹¹.

Dans le cadre de la collaboration, les participants travaillent donc ensemble, tout au long de la tâche.

Ces définitions sont intéressantes car elles permettent de distinguer effectivement deux formes d'activités collectives. Dans le cadre de notre travail, sont utilisées les expressions « activité collective »⁹² ainsi que « rédaction collective » pour désigner de façon très générale la réalisation par deux apprenants d'une tâche d'écriture commune. Cependant, en s'appuyant sur la distinction entre coopération et collaboration, retenue par un certain nombre d'auteurs à la suite de J. Roschelle et S. Teasley, on considère que l'activité collective observée dans cette recherche, relève bien de la collaboration et que les apprenants participent à une activité d'apprentissage collaboratif. Elle comporte

⁹¹ Notre traduction. « *Collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem.* » « *Cooperative work is accomplished by the division of labour among the participants. It is an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving* ».

⁹² C'est le terme finalement choisi par S. George (2001) qui considère qu'une activité de groupe se caractérise par une succession de phases collaboratives et de phases coopératives.

en effet un certain nombre de caractéristiques qui nous permettent, *a priori*, de la considérer comme telle : travail conjoint tout au long de la réalisation de la tâche, face à face, synchronie, production commune. Cependant si ces quelques traits permettent de la désigner d'emblée ainsi, les définitions évoquées ne disent rien de ce en quoi consiste la collaboration en tant que processus ; c'est ce que nous tenterons d'approfondir dans la section 4.2.4. Mais préalablement, il convient de s'arrêter sur la notion de « résolution de problème » souvent au cœur des définitions de la collaboration⁹³.

3.2.3.2. Activité d'écriture et résolution de problème

En effet, se référer à la définition de J. Roschelle et S. Teasley implique de se questionner sur le fait que la rédaction de texte, collective ou individuelle, puisse être considérée comme une activité de résolution de problème. Cette question a été discutée par de nombreux psychologues cognitivistes et notamment par A. Piolat et J. Y. Roussey (1992). Ils soulignent dans un premier temps les différences entre rédaction et résolution de problème considérant qu'à la différence de cette dernière « *le but de l'activité d'écriture n'est pas exhaustivement défini* » et qu' « *outré la difficulté pour le chercheur à définir « la bonne solution », il est délicat de considérer qu'à la suite d'une même consigne rédactionnelle, différents rédacteurs sont en train de résoudre le « même » problème* » (Piolat, Roussey, 1992 : 115). Cependant, ces auteurs admettent finalement que « *la conception selon laquelle la rédaction d'un texte est comparable à une résolution de problèmes est maintenant largement admise par les psychologues qui étudient la rédaction* » (*ibid.*).

C'est également le point de vue que nous adoptons en considérant que les différentes dimensions de l'activité de production de texte imposent à l'apprenant-scripteur des contraintes multiples qui permettent de l'assimiler à une activité de résolution de problème. Toutefois, dans la mesure où notre objectif n'est pas d'étudier prioritairement le processus rédactionnel, qui plus est d'un point de vue psycho-cognitiviste, nous préférons parler de tâche d'écriture ou d'activité de rédaction de texte plutôt que d'activité de résolution de problème.

Qu'elle soit ou non désignée comme telle, un grand nombre d'auteurs s'accordent pour dire que l'activité d'écriture constitue une activité particulièrement complexe d'un

⁹³ Ceci s'explique sans doute par le fait que ces définitions ont été posées dans le cadre d'approches cognitives et par rapport, le plus souvent, à des disciplines scientifiques.

point de vue procédural surtout pour un scripteur non expert. Pour J. R. Hayes et L. S. Flowers (cités par Mangenot, 1996 : 18), le scripteur est comme « *un penseur dans un état permanent de surcharge cognitive* » et il importe de mettre en place des activités permettant de limiter les difficultés auxquelles est confronté un apprenti scripteur. Chez les psychologues cognitivistes, à cette notion de « *surcharge cognitive* » est directement liée celle de « *facilitations procédurales* », qui désigne le fait de proposer une tâche d'écriture dans laquelle l'élève n'a à gérer qu'un ou deux niveaux de la production écrite. On peut par exemple proposer à des apprenants de rédiger un texte dont le contenu leur a été donné ou alors leur demander de ne pas tenir compte des aspects formels de la rédaction. C'est ce principe qui consiste à proposer des tâches plus simples que la production d'un texte entier, afin de cibler différents savoir-faire à développer, qui a notamment présidé à la conception du logiciel *Gammes d'écriture*. F. Mangenot se réfère ainsi aux travaux de M. Scardamalia et C. Bereiter (1986, cités par Mangenot, 1996) qui se sont beaucoup intéressés à cette notion de « surcharge cognitive » et ont évoqué le rôle que pouvait jouer l'ordinateur grâce à des programmes posant des questions (« *questions-asking programs* ») ainsi que par certaines procédures automatisées de révision (*analyseur de style*). Dans une même perspective, C. Daiute (1985) développe la notion de « *prompting* » (*incitation* ou *consigne*) et défend l'idée qu'il est possible de réaliser des « *logiciels spécifiques fournissant des incitations préparatoires à la rédaction* » (Daiute, 1985, cité par Mangenot, 1996 : 20). Selon ces auteurs, l'ordinateur peut donc contribuer à favoriser la recherche d'idées et la planification. L'auteur du logiciel avec lequel travaillent les sujets observés dans cette recherche se rallie à cette idée et affirme qu'avec un logiciel tel que *Gammes d'écriture*,

l'outil informatique a notamment pour but de faire voir aux apprenants certains aspects complexes du «fonctionnement des discours», sans passer par un métalangage ardu et envahissant, mais à travers des « gammes d'écriture » allant de la reconstitution de textes à la rédaction assistée par des incitations, en passant par des transformations. (Mangenot, 2000 : 190).

3.2.4. La collaboration comme processus

Bien qu'encore très récent, le domaine de l'ACAO a déjà donné lieu à de nombreux travaux d'origines et d'approches très diverses. Il s'agit d'un domaine pluridisciplinaire qui ne dispose pas d'un cadre théorique unifié, ni de méthodologie unique, ni même

d'objet d'étude consensuel. Comme l'explique S. George, dans le domaine des ACAO (ou CSCL),

les préoccupations des chercheurs sont multiples : l'apprentissage humain (learning), l'apprentissage collaboratif (Collaborative Learning), le soutien à cet apprentissage collaboratif (Support Collaborative Learning) et l'utilisation de l'ordinateur pour effectuer ce soutien à l'apprentissage collaboratif (Computer-Supported Collaborative Learning). Les recherches couvrent alors plus ou moins chacun de ces quatre aspects. (George, 2001 : 73).

Les deux formes de collaboration (en face à face ou à distance) ont été étudiées à travers une très grande diversité de situations et de dispositifs d'apprentissage faisant varier les caractéristiques suivantes :

- le nombre d'apprenants impliqués (une dyade, un petit groupe, une classe ou plusieurs),
- le niveau et l'âge des apprenants,
- le type de tâche réalisée,
- le logiciel ou l'environnement d'apprentissage utilisé,
- le type d'acteurs impliqués : pairs, apprenants/enseignant, apprenants/ordinateur,
- la durée de l'apprentissage (une séance de quelques minutes, de une ou deux heures, ou encore un travail suivi réalisé tout au long d'une année).

La majorité des recherches se focalise sur l'efficacité des situations d'apprentissage collaboratif en cherchant à évaluer, en termes d'apprentissage, les effets de ces situations sur l'état cognitif des apprenants. Un certain nombre d'entre elles se demandent si l'apprentissage collaboratif est plus efficace que l'apprentissage individuel et à quelles conditions, tandis que d'autres cherchent à vérifier si l'apprentissage collaboratif avec ordinateur est plus efficace que l'apprentissage collaboratif sans ordinateur et à quelles conditions, avec quel type de logiciel ou d'environnement d'apprentissage par exemple. Les chercheurs tentent de rendre compte des conditions qui vont garantir l'efficacité de l'apprentissage collaboratif pour qu'il engendre des opérations cognitives ayant des effets en termes d'acquisition. On retrouve donc dans le domaine de l'ACAO cette tendance présente dans une grande partie des recherches sur l'utilisation des TICE en général, qui consiste à tenter de prouver l'efficacité des TICE par la mesure des effets sur l'état cognitif des sujets grâce à des méthodes expérimentales avec pré-test et post-test (Pouts-Lajus, non daté).

Pourtant, selon P. Dillenbourg *et al.* (1996) et P. Dillenbourg (1999), cette focalisation sur les effets en général de l'apprentissage collaboratif pose plusieurs problèmes. En premier lieu, évaluer les gains en terme d'apprentissage au moyen de pré-test et de post-test c'est rester dans le paradigme traditionnel de l'acquisition qui se focalise sur l'intelligence individuelle et envisage la connaissance en termes de propriété et de possession. Ensuite, les nombreuses variables qui interviennent dans chaque situation d'apprentissage collaboratif (avec ou sans ordinateur) entraînent des résultats complexes et ambigus (non significatifs) dans ce type de recherches qui tentent d'évaluer les apports de l'apprentissage collaboratif. Selon P. Dillenbourg *et al.* (1996) ce sont ces résultats insatisfaisants à propos des effets ou des conditions d'efficacité des apprentissages collaboratifs qui auraient conduit à se focaliser sur l'analyse de la collaboration par le biais de l'analyse des interactions. De nouvelles questions plus « micro » apparaissent : quelles sont les interactions que l'on peut observer ? Quels sont les moments particulièrement collaboratifs dans les interactions ? Quels sont les effets de ces interactions ? Considérant que ce n'est pas la collaboration mais certains types d'interactions plus ou moins collaboratives qui sont susceptibles de générer des activités cognitives favorables à l'apprentissage, la priorité pour P. Dillenbourg *et al.* (1996) devient notamment l'étude des interactions verbales. Aussi affirment-ils qu'

une perspective prometteuse pour la recherche sur l'apprentissage collaboratif consiste à exploiter certaines branches de la recherche linguistique sur les modèles de conversation, de discours ou de dialogue dans le but de fournir un cadre théorique d'analyse plus structuré⁹⁴. (Dillenbourg *et al.*, 1996 : 203).

Ces auteurs suggèrent donc de s'intéresser au repérage et à l'analyse de phénomènes interactionnels envisagés comme des indicateurs de la collaboration tels que la négociation « *souvent considérée, dans le cadre de l'approche coopérative vygotskienne, comme un indicateur d'un engagement commun dans la résolution de la tâche [...] ⁹⁵* » (*ibid.*). Ils distinguent la négociation de sens au niveau de la communication en général et la négociation au niveau de la réalisation de la tâche qui peut se manifester par trois types de comportements au moins :

⁹⁴ Traduction proposée par F. Mangenot dans le cadre d'un séminaire de recherche. Texte original : « *A promising possibility for collaborative learning research therefore is to exploit selective branches of linguistics research on models of conversation, discourse or dialogue to provide a more principled theoretical framework for analysis* ».

⁹⁵ Traduction proposée par F. Mangenot dans le cadre d'un séminaire de recherche. Texte original : « *often referred to within the Vygotskian "cooperation" approach as an indicator of joint involvement in task solutions [...]* »

- l'ajustement mutuel ou la co-construction de la solution du problème ;
- l'argumentation compétitive ou l'exploration de différentes alternatives opposées ;
- l'utilisation de l'autre pair comme ressource (étayage).

L'observation de notre corpus permet effectivement de repérer et d'analyser ces différents types de négociation dans l'accomplissement de la tâche (*cf.* chapitres 4 et 5). Nous les considérerons comme des indicateurs de la collaboration ce qui nous permet ainsi de préciser notre définition de la collaboration proposée en introduction.

S. Teasley et J. Roschelle (1995) qui sont parmi les premiers à s'être questionnés sur la collaboration en tant que processus dans le domaine des ACAO, la définissent comme « *un processus par lequel des individus négocient et échangent des significations pertinentes par rapport à une tâche de résolution de problème* »⁹⁶ (1995 : 2). Pour décrire ce processus, ces auteurs ont introduit la notion d' « *espace commun de problème* » (*Joint Problem Space*) censé être construit par les individus participant à une activité collaborative et défini comme une structure de connaissance partagée entre les participants intégrant un accord sur les buts, les méthodes et les solutions. La perspective adoptée par ces auteurs et les concepts qu'ils développent se situent très clairement dans l'approche de la cognition distribuée et partagée (*cf.* chapitre 6). En outre, considérant que c'est par la conversation que les collaborateurs peuvent construire cet espace commun de problème, ils s'appuient notamment, pour leurs analyses, sur certains outils de l'analyse conversationnelle. Ainsi, leur étude de cas (portant sur la résolution par une dyade d'apprenants d'un problème de balistique sur ordinateur) offre l'intérêt de pointer certains phénomènes interactionnels qu'ils considèrent comme révélateurs de la collaboration (productions socialement distribuées⁹⁷, couples question-réponse permettant aux étudiants de contrôler leurs interprétations respectives, réparations). Cette étude montre aussi l'importance de la prise en compte de la coordination entre langage et action pour pouvoir analyser la réalisation collaborative d'une tâche sur ordinateur. En conclusion de leur recherche, J.

⁹⁶ Notre traduction. « *Collaboration is process by wich individuals negotiate and share meaning relevant to the problem solving task at hand* ».

⁹⁷ Ce phénomène, qui correspond en linguistique à ce que l'on appelle la co-énonciation ou l'achèvement interactif, sera largement exploré dans nos analyses.

Roschelle et S. Teasley (1995) avancent que l'ordinateur, considéré comme outil de médiation, joue un rôle décisif dans l'activité collaborative de la dyade observée.

Nous retiendrons deux de leurs résultats relatifs à cette question : certaines actions effectuées sur et/ou avec le système informatique (ordinateur et logiciel) apparaissent comme un moyen de désambiguïser le langage et parfois même de se substituer à lui. Ainsi, certaines actions entreprises avec la souris peuvent-elles être considérées comme des moyens non linguistiques de présenter ou d'accepter des idées. D'autres types d'actions sur l'ordinateur permettent de sortir d'une impasse empêchant la progression de la tâche à cause d'un désaccord entre les participants ou d'un manque d'idée.

Les recherches qui viennent d'être évoquées offrent une réflexion approfondie sur le processus de collaboration entre pairs. Il est intéressant de constater que des travaux, issus essentiellement des sciences cognitives et portant sur des apprentissages scientifiques, soulignent la nécessité de s'appuyer sur des outils d'analyse linguistique empruntés principalement à la pragmatique et à l'analyse conversationnelle pour mieux comprendre les mécanismes de l'apprentissage collaboratif. Ce constat conforte notre projet initial qui vise, à travers l'analyse des interactions verbales, une meilleure compréhension de l'action conjointe et des processus de collaboration en langue étrangère dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche d'écriture.

Après cette évocation de certaines orientations des recherches en ACAO dans des disciplines scientifiques (majoritairement représentées dans ce domaine), il convient de se pencher à présent sur les études qui concernent plus directement notre objet puisque s'inscrivant dans le champ de l'apprentissage des langues étrangères.

3.2.5. Recherches en ACAO pour les langues

Les recherches empiriques sur les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur concernant les langues vivantes sont encore peu nombreuses, notamment dans le milieu francophone. Pourtant, comme le souligne F. Mangenot, la collaboration entre pairs dans le domaine des langues « *présente une intéressante spécificité : outre la résolution en commun de problèmes de nature diverse, elle permet de pratiquer la langue cible [...]* » (Mangenot, 2001b : 106).

Comme le révèle l'état des lieux proposé par cet auteur sur «Les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur en langues» (Mangenot, 2001b), on trouve plus de travaux portant sur des situations de collaboration à distance que sur des situations de collaboration en face à face. Ce phénomène s'explique sans doute en partie par les importantes évolutions dans le domaine de la communication médiatisées par ordinateur (CMO) au cours de ces dernières années et par les potentialités offertes par ces dernières pour développer de nouveaux types d'échanges, à distance, par le biais de l'écrit. Cependant nous ne présentons ici que les études consacrées à la collaboration à deux ou plusieurs devant un même ordinateur car ce sont les interactions en face à face qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche et non les interactions à distance.

A la suite de E. Lehtinen *et al.* (1998), F. Mangenot (2001b) propose de distinguer ces études selon le type de logiciel utilisé par les apprenants observés ; en effet, le logiciel peut avoir été conçu dans le but d'amener des apprenants à collaborer ou bien il peut s'agir d'un logiciel non spécifique à la collaboration pouvant être utilisé par un apprenant travaillant seul.

3.2.5.1. Un système conçu pour faire interagir les apprenants

A notre connaissance, la seule expérimentation réalisée avec un système conçu pour être utilisé par un groupe d'apprenants en langue étrangère (ici des étudiants en anglais langue étrangère de différentes nationalités) travaillant face à l'écran, a été réalisée par D. Little (1994) à Dublin. Le système s'appelle *Autotutor 2* ; il a été créé à partir d'une vidéo d'une émission télévisée de critique cinématographique dans laquelle quatre personnes discutent de quatre films différents. A partir de cette émission découpée en plusieurs séquences que les apprenants peuvent revoir, le système pose des questions de compréhension sur des séquences passées, ou demande aux apprenants d'exprimer leur point de vue ou leurs connaissances concernant l'un des thèmes qui seront abordés dans la séquence suivante. Le système incite donc les apprenants à parler et à interagir pour raconter ce qu'ils ont vu ou pour exprimer leur opinion. Il fournit des réponses aux questions posées mais les productions des apprenants ne sont pas évaluées.

D. Little propose quelques extraits de transcription des interactions entre les quatre apprenants observés et sans en faire d'analyse précise, il rend compte de différents types de séquences que l'on peut dire collaboratives. Ainsi, par exemple, après un premier extrait de la vidéo dans lequel apparaissent les différentes personnes chargées de

critiquer les films, le système demande aux apprenants de décrire chacun des intervenants. Ce type de question est très couramment posé par les enseignants dans des cours traditionnels à la suite du visionnement d'une vidéo ou de l'écoute d'un document sur cassette audio. Mais dans ce cas, l'interaction est le plus souvent guidée par l'enseignant et s'organise selon le mode des questions-réponses. A l'inverse, dans la séquence présentée par D. Little, la description est progressivement co-construite par les apprenants qui ajoutent de nouveaux éléments à ce qui a été dit par les précédents et ce sont eux qui décident de passer à la suite lorsqu'ils estiment qu'ils n'ont plus rien à ajouter. Dans un autre extrait, l'un des apprenants se voit expliquer un terme qu'il n'a pas compris par les autres apprenants. En conclusion, D. Little (1994 : 17) affirme que le principal atout du système *Autotutor 2*, pour développer l'apprentissage de la langue en autonomie (« *in self-access* »), provient de sa capacité à stimuler et maintenir une attention partagée entre les apprenants.

Bien que cet auteur ne fasse aucunement référence aux ACAO, il est intéressant de noter que l'on trouve chez lui, l'idée de partage, ici « attention partagée », qui s'avère être une idée fondamentale d'un certain nombre de recherches expérimentales, empiriques et théoriques en ACAO. L'étude de nos données nous conduira également à souligner l'importance de cette idée en lien avec la collaboration.

3.2.5.2. Des logiciels non destinés à l'apprentissage collaboratif

Un certain nombre d'études visant à observer des apprenants travaillant en groupe ou en dyade devant un ordinateur ont cherché à comparer les interactions suscitées par l'utilisation de différents types de logiciels. Ainsi, R. G. Abraham et H.-C. Liou (1991) ont enregistré et analysé les interactions de trois dyades d'apprenants en anglais langue étrangère travaillant successivement sur trois logiciels différents : un tutoriel sur l'emploi de l'article (*Articles*), un programme simulant un entretien psychiatrique non-directif (*ELIZA*) et un logiciel de simulation de la gestion d'un stand de vente de limonade (*Lemonade Stand*). Précisons que seul le premier logiciel est destiné à l'apprentissage de l'anglais. Partant de l'hypothèse que les logiciels dits fermés suscitent des interactions pauvres entre pairs, ils s'attendent à ce qu'*Eliza* et *Lemonade Stand* provoquent des interactions plus riches que l'exerciseur. Les conversations des trois dyades sont analysées au plan quantitatif d'abord, par un relevé du nombre de mots, et au plan qualitatif ensuite, selon quatre critères : la longueur de chaque tour de

parole, le type de fonction des actes de parole réalisés, la longueur moyenne de chaque acte et la fréquence des négociations. Les premiers résultats étant non significatifs (même quantité d'interactions avec les trois logiciels, des actes de parole différents selon les logiciels mais des catégories qui ne permettent pas de tirer des conclusions), les auteurs introduisent une nouvelle variable qualitative relative aux sujets de discussion (« topics »). Le tutoriel *Article* a favorisé l'explicitation de règles formelles sur l'utilisation de l'article, *Eliza* a suscité des interactions sur un grand nombre de sujets, mais selon les auteurs c'est *Lemonade Stand* qui a entraîné la meilleure pratique en suscitant des commentaires évaluatifs sur le thème de la gestion d'une petite affaire. Deux des conclusions tirées par les auteurs au terme de cette étude nous semblent devoir être notées :

Cette étude suggère que les étudiants peuvent avoir une pratique de la langue intéressante dans ce type d'activité en petit groupe devant un logiciel, comparable à bien des égards à la pratique obtenue dans des activités de groupe sans ordinateurs »⁹⁸. (Abraham, Liou, 1991 : 103).

Ce premier constat assez général, indiquant que la pratique langagière des apprenants, dans le cadre d'un travail de groupe devant un ordinateur, est comparable à celle que l'on peut observer lorsque des groupes d'apprenants travaillent sans ordinateur, nous paraît intéressant et nous aurons à revenir sur cette question dans le cadre de nos propres analyses.

Une autre de leurs conclusions porte sur les effets du type de logiciel utilisé sur les interactions : « [...] nos résultats montrent que les caractéristiques des logiciels influent à la fois sur les fonctions langagières et sur les thèmes de discussion »⁹⁹ (Abraham, Liou 1991 : 104). L. Desmarais (1998) signale une autre expérience du même type (Meskill, Jiang, 1996) ayant abouti aux mêmes conclusions. Rappelons que des constats identiques ont été effectués dans des travaux portant sur l'étude des interactions entre pairs réalisant différents types de tâches sans ordinateur. Ainsi, face à un ordinateur, les interactions entre apprenants varient suivant le type de logiciel utilisé et le type de tâche proposé, de même qu'elles varient suivant le type de tâche réalisé lorsqu'ils ne travaillent pas face à un ordinateur. Même s'il convient de ne pas surestimer le rôle de la variable tâche car comme l'ont montré L. Nussbaum *et al.* (2000), et comme nous le montrons également dans nos analyses, les interactions verbales et les modalités de

⁹⁸ Traduction de l'anglais empruntée à F. Mangenot (2001b : 109).

⁹⁹ Traduction de l'anglais empruntée à F. Mangenot (2001b : 109).

réalisation d'une même tâche par différents binômes varient d'un binôme à l'autre, il semble pertinent de considérer que certaines tâches sont plus favorables que d'autres aux interactions et à la collaboration entre pairs.

L. Desmarais (*ibid.*) évoque une autre recherche de type expérimental conduite par Chang et Smith (1991) qui, voulant déterminer l'effet du travail en petit groupe sur l'apprentissage (plus spécifiquement sur la compréhension orale), ont comparé l'impact du travail individuel et en dyades auprès d'apprenants débutants en espagnol ayant travaillé sur deux leçons d'espagnol sur vidéodisque interactif. A l'issue des séances de travail, les auteurs n'ont constaté aucune différence significative entre les sujets quant à leur capacité de compréhension.

Dans une étude récente, M. Eisenbeis (2003) a observé des binômes d'apprenants¹⁰⁰ de FLE réalisant une activité à partir d'un didacticiel de compréhension orale dans le cadre d'une séance de travail en semi-autonomie. La perspective et l'approche de cet auteure sont très différentes des études majoritairement quantitatives qui viennent d'être évoquées, mais elle se rapproche en revanche du travail de D. Little avec *Autotutor*. A partir du constat selon lequel des apprenants, ayant des difficultés de compréhension orale, n'effectuent pas correctement les activités de compréhension orale d'un didacticiel de FLE et utilisent de façon inappropriée les aides fournies par celui-ci, M. Eisenbeis formule l'hypothèse que le travail en binôme « *favorisera une véritable activité de compréhension orale et de travail sur le sens [...]* » (2003 : 4). Elle réalise une analyse qualitative des interactions verbales en adoptant comme angle d'analyse celui des schémas réparateurs. Elle cherche à repérer les particularités des réparations réalisées dans ce dispositif et leurs effets sur la manière dont la compréhension orale est travaillée.

Afin de répondre aux questions ouvertes posées par le didacticiel suite au visionnement d'un reportage vidéo, les apprenants sont d'abord amenés à formuler et à confronter des hypothèses sémantiques concernant le document visionné. La nécessité, ensuite, de saisir les réponses par écrit, conduit les apprenants à focaliser les réparations sur les problèmes de langue. Lorsqu'ils sont incertains de leur réponse, le didacticiel leur offre la possibilité de réécouter une partie du reportage avec les sous-titres, « *véritable forme de feedback d'aide à l'apprentissage qui permet aux étudiants de vérifier leurs hypothèses* » (*ibid.* : 9). Enfin, au moment de la consultation des réponses

¹⁰⁰ Il s'agit d'étudiants étrangers de niveau avancé préparant un diplôme de français à l'université de Lille 3.

proposées par le didacticiel, les étudiants sont amenés à « réajuster » leur réponse en la comparant à celle du logiciel et donc, à approfondir encore le travail de construction du sens. Le principal intérêt de cette recherche réside dans le fait d'avoir pu établir un lien entre les caractéristiques de la tâche, l'étayage proposé par le logiciel et les schémas réparateurs actualisés par les binômes. Elle a su mettre en lumière les effets de l'interactivité logicielle sur la « *démarche de compréhension orale onomasiologique (du sens à la forme)* » (*ibid.* : 8) qu'accomplissent les deux apprenants de façon collaborative.

Avant d'achever ce tour d'horizon sur les interactions entre pairs devant un ordinateur dans le cadre de l'apprentissage des langues, il importe d'évoquer certains travaux dans lesquels les auteurs se sont intéressés à la rédaction et au travail sur traitement de texte.

3.2.5.3. Le traitement de texte

Un certain nombre d'études se sont penchées sur les interactions entre apprenants réalisant une tâche d'écriture sur traitement de texte. La plupart d'entre elles ont abordé cette situation en langue maternelle (Pouder, 1992, 1995 ; Pouder, Temporal-Marty, Zwobada-Rosel, 1990 ; Plane, 1995), quelques unes seulement, en langue étrangère.

L'étude dont il va être question à présent, bien que déjà ancienne, nous intéresse tout particulièrement puisqu'elle se rapproche en plusieurs points de notre propre travail. L. Dam, L. Legenhausen et D. Wolf (1990) ont en effet réalisé une expérimentation dans le cadre de laquelle ils ont filmé plusieurs groupes de lycéens rédigeant des textes en anglais langue étrangère à l'aide d'un traitement de texte, et, pour certains également, avec papier et crayon. Les deux principales finalités de cette recherche étaient d'une part, de montrer en quoi l'écriture en petit groupe est un moyen efficace pour développer des compétences d'expression écrite chez les apprenants, d'autre part, de s'interroger sur le rôle de l'ordinateur dans cette activité d'écriture. Les auteurs ont effectué une analyse essentiellement qualitative de leur corpus. Leurs observations concernant l'intérêt d'amener des apprenants à rédiger collectivement un même texte rejoignent celles des travaux francophones sur la rédaction conversationnelle et ne sont donc pas spécifiques de l'écriture sur ordinateur. En revanche, ils montrent que le traitement de texte a des effets sur les stratégies d'écriture et de révisions des apprenants, et surtout, ils proposent un ensemble de constats tout à fait intéressants à

propos de l'influence de l'ordinateur sur les interactions et sur le déroulement de la tâche. Ils notent que l'écran constitue un point matériel de convergence important (« *central physical focusing point* »), facilitant l'accès immédiat au texte et donc sa relecture, par l'ensemble des apprenants. Comparant les scripteurs « papier » aux scripteurs sur ordinateur, ils remarquent que dans le premier cas, l'élève jouant le rôle de secrétaire relit fréquemment à voix haute ce qui a déjà été écrit, tandis que dans le second, les membres du groupe « *font de longues pauses de lecture silencieuse durant lesquelles ils sont rivés à l'écran*¹⁰¹ » (1990 : 330). Ils montrent également que l'écran stimule l'attention de l'ensemble des participant. N'ayant pas un accès direct au texte, certains membres des groupes travaillant avec papier et crayon peuvent avoir tendance à se détacher du travail collectif ce qui n'est pas le cas dans les groupes rédigeant face à l'ordinateur. L. Dam *et al.* vont jusqu'à affirmer que « *l'effet de convergence produit par l'écran accroît la quantité et la qualité des interactions sociales, et donc des échanges langagiers*¹⁰² » (1990 : 331). Précisons que les auteurs fondent cette affirmation sur leurs observations des enregistrements vidéo et non sur une analyse quantitative ou qualitative des échanges.

Cette étude, proche de la nôtre, de par la situation d'apprentissage observée et le mode de recueil de données utilisé, a mis en lumière quelques effets de l'ordinateur sur le déroulement de la tâche d'écriture, que nous serons amenée à vérifier et à compléter dans le cadre de nos analyses.

3.2.6. Quelques remarques

Parmi les recherches présentées ci-dessus, certaines tentent de faire varier le type de tâche en lien avec le type de logiciel utilisé et de comparer ainsi leurs effets sur les interactions dans les dyades d'apprenants.

Certaines études de type expérimental, à peine évoquées, tentent de comparer les effets, en terme d'apprentissage, du travail individuel et du travail en binôme avec le même logiciel en effectuant des évaluations au terme de ces séances de travail. Mais les résultats ne sont pas significatifs. Certaines se focalisent presque exclusivement sur l'analyse des interactions sans prise en compte de l'ordinateur.

¹⁰¹ Traduction de l'anglais empruntée à F. Mangenot (2001b : 111).

¹⁰² Notre traduction. « *We are claiming that the focussing effect of the screen event improves the quantity and the quality of the social interactions and thus also of the language exchanges.* »

Les résultats les plus intéressants des diverses études présentées sont, de notre point de vue, ceux des recherches essentiellement qualitatives qui se sont intéressées à l'étude du processus d'accomplissement de la tâche proposée aux dyades ou aux groupes d'apprenants travaillant face à un ordinateur et qui ont révélé certains effets de l'outil sur le mode d'accomplissement de la tâche et les interactions (Dam *et al.*, 1990, Eisenbeis, 2003). La présente recherche se rapproche, par certains aspects (démarche méthodologique, questionnements), de ces travaux.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord effectué un travail de clarification terminologique dans le champ de l'ALAO. Nous avons abordé deux des questionnements importants qui marquent ce domaine en précisant notre position par rapport à ces derniers, notamment grâce à la présentation des résultats d'une étude de cas réalisée antérieurement. Le choix du dispositif pédagogique étudié dans cette recherche nous a conduit à nous intéresser au nouveau domaine des ACAO qui se concentre sur l'étude des possibilités d'interactions sociales qu'offrent les TIC et sur les apprentissages que peuvent susciter ces interactions.

Dans le champ des ACAO, les études des interactions entre apprenants travaillant face à un même ordinateur sont minoritaires par rapport aux travaux portant sur les interactions médiatisées par un ordinateur (que cela soit dans le domaine de l'apprentissage des langues ou non). Cependant, ce champ s'est développé grâce à une réflexion générale d'un certain nombre de chercheurs, en sciences cognitives notamment, ayant pour objet le travail collectif, la collaboration, la coopération, l'apprentissage collaboratif.

L'évocation d'un certain nombre de ces travaux nous a permis d'approfondir et de préciser ce que nous entendons par collaboration. Dans le chapitre 2, nous avons vu que le terme de collaboration est fréquemment employé pour désigner le travail collectif réalisé par les interlocuteurs pour surmonter les obstacles à l'intercompréhension et permettre la poursuite de l'interaction. Ici nous l'employons en lien avec l'accomplissement par deux apprenants d'une tâche en contexte d'enseignement/apprentissage.

Nous avons achevé ce chapitre en examinant un certain nombre de recherches sur les interactions entre pairs dans le cadre de la réalisation de tâches face à un même

ordinateur et nous abordons à présent l'analyse de nos propres données qui nous amènera à revenir sur les résultats de certaines des études évoquées dans ce chapitre.

CHAPITRE 4

Analyse des activités d'élaboration de contenu

4. Analyse des activités d'élaboration de contenu

Comme cela a été précisé dans le chapitre 2, nous avons choisi d'aborder nos données par l'étude de deux types d'activités constitutives des macro-séquences d'une interaction orientée vers la production d'un texte commun : les activités d'élaboration de contenu et les activités métalinguistiques.

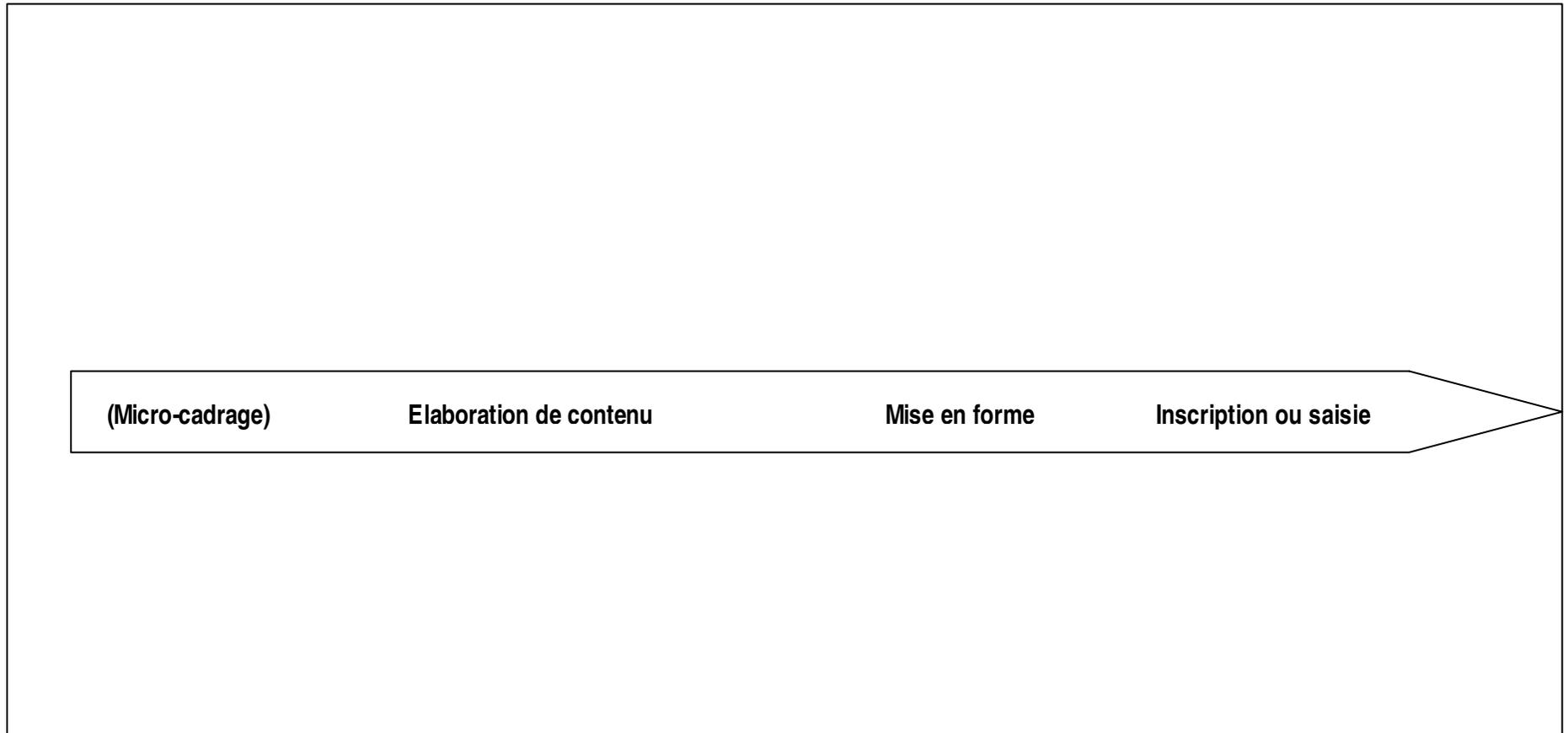
Dans le processus de construction d'un segment de texte, l'activité d'élaboration de contenu correspond à la première phase du schéma récurrent décrit par U. Krafft et U. Dausendchön-Gay (1995), et par R. Bouchard et M.-M. de Gaulmyn (1997). Il s'agit de la recherche orale d'idées, de la verbalisation de contenus informationnels nouveaux visant à élaborer l'univers fictionnel du récit en vue de la construction d'un nouveau segment de texte. Selon le schéma du processus rédactionnel, cette première étape est suivie d'une étape de mise en forme de ce contenu, avant l'inscription proprement dite (*cf.* schéma 2, page suivante). Rappelons cependant avec R. Bouchard et M.-M. de Gaulmyn (1997 : 157) que même si ces étapes sont « *en principe successives, impliquées logiquement, elles admettent des chevauchements des retours en arrière, des boucles rétroactives* ». Ce qui signifie que l'examen d'une des activités du processus de rédaction conduit souvent à observer d'autres activités lorsqu'elles s'effectuent simultanément¹⁰³.

Par ailleurs, ce schéma ne rend pas compte de toutes les activités réalisées par les scripteurs au cours de ces interactions finalisées. L'observation de notre corpus a permis de repérer d'autres types d'activités (*cf.* 2.1.2.3.). L'une d'elles, que nous avons nommée activité de micro-cadrage (*cf.* définitions ci-après : 4.1.2.), sera fréquemment évoquée dans nos descriptions car elle s'intègre souvent à une activité d'élaboration de contenu.

Les activités métalinguistiques, qui seront analysées dans le chapitre suivant, n'apparaissent pas dans le schéma récurrent du processus de rédaction puisqu'elles peuvent survenir à tout moment de ce processus.

¹⁰³ La mise en forme et l'inscription ne vont pas sans définir le contenu informationnel lui-même.

Schéma 2 : Schéma récurrent du processus de rédaction en vue de la construction d'un segment de texte



Même si activités d'élaboration de contenu et activités métalinguistiques se recoupent parfois, ces deux types d'activités impliquent des objets d'échange différents. Dans un cas, il s'agit d'échanger à partir de préconstruits¹⁰⁴ individuels et de représentations sur l'univers fictionnel émergeant au cours de l'interaction et à partir de connaissances sur le modèle de texte à écrire. Dans l'autre cas, les alloglottes sont amenés à confronter leurs connaissances de et dans la langue cible, aux plans lexical, morphologique, syntaxique et phonologique notamment.

A travers l'analyse des activités d'élaboration de contenu, on s'intéresse donc à la gestion, par les alloglottes, de la dimension informationnelle de la tâche (ressources cognitives en termes d'apport de contenu), tandis qu'à travers l'analyse des activités métalinguistiques, il s'agit d'observer la gestion de la dimension linguistique de la tâche (ressources cognitives en termes de connaissances sur la langue-cible).

4.1. Introduction

Afin d'introduire l'analyse des activités d'élaboration de contenu dans la tâche observée, nous proposons d'apporter quelques précisions générales concernant l'acte prototypique d'une telle interaction de travail, à savoir l'acte de «proposition». Nous présenterons ensuite les objectifs de l'analyse ainsi que les types de proposition d'élaboration de contenu qui seront examinés.

4.1.1. « La proposition » comme acte prototypique de ce type d'interaction de travail

Dans le cadre d'une interaction de travail visant la production collective d'un objet-texte, on observe que, dans la grande majorité des cas, l'énonciation d'un nouveau contenu propositionnel lié à l'univers fictionnel du récit, la verbalisation d'une nouvelle mise en forme, ainsi que la réalisation d'une activité de micro-cadrage planifiant ou interprétatif, ont la valeur d'une proposition pour les interlocuteurs. En effet, lorsque l'un des locuteurs (le proposant) verbalise un nouveau contenu propositionnel (visant à

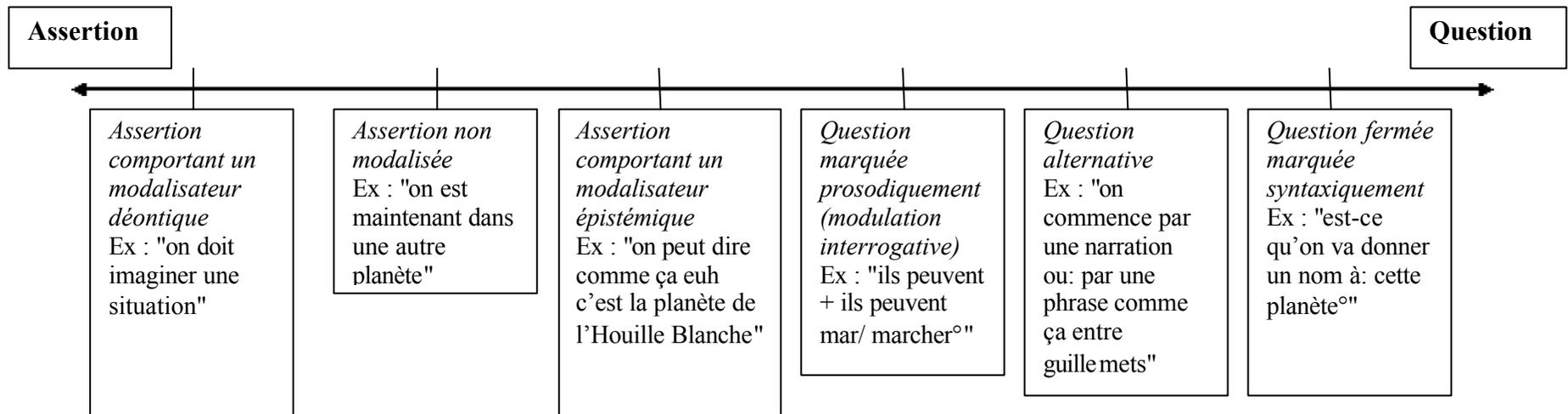
¹⁰⁴ Nous pouvons considérer que «*Dans la lignée de l'École Française d'Analyse du Discours, le préconstruit renvoie aux traces de l'interdiscours dans l'intradiscours.*» (de Nuchèze, Colletta, 2002 : 142).

élaborer le récit) ou lorsqu'il initie un micro-cadrage, il apporte une information à son partenaire tout en lui demandant implicitement ou explicitement de se positionner par rapport à elle¹⁰⁵. D'un point de vue pragmatique, l'énonciateur réalise implicitement une demande d'évaluation de cette proposition ou, au minimum, de régulation de la part de son partenaire. Une telle intervention possède donc un caractère contraignant sur la suite, en ce sens « *qu'elle crée une attente d'un enchaînement réactif* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 203).

Contrairement au cas de l'assertion, cette demande n'est pas secondaire, puisque c'est cette réaction positive ou négative du partenaire qui détermine la progression dans l'accomplissement de la tâche collective. En cela, la proposition tend donc à se rapprocher d'une question. Pourtant, si l'on considère que « *la question sollicite une information (alors que l'assertion se présente comme apportant une information)* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 86), il convient d'admettre que les propositions sont des semi-questions et/ou des semi-assertions. Les modalités de réalisation de la proposition sont diverses et peuvent être placées sur un continuum reliant l'assertion et la question (*cf.* schéma 3, page suivante). Elles font souvent l'objet de modalisations épistémiques ce qui indique bien qu'elles sont soumises à l'aval du partenaire. Nous observerons néanmoins un cas particulier avec les propositions imposées (*cf.* 4.6.). Par ailleurs, nous verrons qu'une proposition de contenu ou de micro-cadrage n'est pas toujours réalisée par un seul locuteur ; elle peut en effet être le fait des deux partenaires (*cf.* 4.5. propositions co-construites). Précisons en outre qu'un nouveau contenu propositionnel peut se réduire à un simple lexème ou, au contraire, consister en la verbalisation d'une idée suffisamment développée pour donner lieu ensuite, à la mise en forme d'une phrase ou de plusieurs phrases du texte. Enfin, dans le cas d'un apport de contenu sous la forme d'un énoncé propositionnellement complet, il peut s'agir d'un énoncé déjà candidat à l'inscription (une forme d'oral scripturalisé) ou alors de l'oralisation d'un nouveau contenu propositionnel à partir duquel il faudra effectuer un travail de mise en forme avant l'inscription.

¹⁰⁵ Précisons cependant que certaines activités de micro-cadrage interprétatif liées à l'élaboration de l'univers sémantico-référentiel du récit sont initiées non par des propositions mais par des questions ouvertes du type "c'est quelle planète".

Schéma 3 : Modalités de réalisation d'une proposition : entre assertion et question.



4.1.2. Objectifs d'analyse et présentation des types de propositions d'élaboration de contenu

Rappelons que l'activité d'élaboration de contenu, dans le cadre de ce type de tâche, constitue une phase au cours de laquelle les apprenants sont censés échanger, négocier, co-construire du sens et des représentations en lien avec l'univers sémantico-référentiel du récit. Pour décrire et analyser ces activités qui recouvrent des fragments de corpus de tailles variables, on s'attachera tout particulièrement à l'étude de certains phénomènes liés :

- à l'organisation séquentielle : gestion de l'alternance des tours de parole, configuration des échanges, présence ou non de l'accord réciproque (ou « *double accord* », Roulet *et al.*, 1985), types d'actes réalisés, répartition des apports informatifs ; modes d'enchaînement d'une contribution à l'autre aux plans pragmatique et sémantique.
- au positionnement énonciatif des interactants vis-à-vis de leur discours et de leur partenaire grâce au repérage des marques énonciatives¹⁰⁶ : marques de personnes, modalisateurs, termes évaluatifs.

Grâce à l'étude de ces phénomènes, on cherchera à dégager la dynamique interactionnelle, les rapports de rôles¹⁰⁷ entre les interactants, les modes d'engagement dans la tâche, la gestion de la relation interpersonnelle (modalités de fonctionnement

¹⁰⁶ En référence à « l'appareil formel de l'énonciation » établi par E. Benveniste (1970), « *on appelle souvent marques ou traces énonciatives les unités linguistiques qui indiquent le renvoi de l'énoncé à son énonciation [...]* » (Maingueneau, in Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 230).

¹⁰⁷ En sociologie et en psychologie sociale, le rôle désigne « *les attitudes, les valeurs et les comportements que la société assigne à une personne et à toutes les personnes qui occupent ce statut* » (Linton, 1977, cité dans Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 513); il s'agit donc de la dimension dynamique du statut. Même s'il s'agit d'une donnée variable qui se modifie et se négocie dans l'interaction, les rôles sociaux sont identifiables par les partenaires parce qu'ils existent normalement en dehors de l'interaction. Mais y a-t-il des rôles attachés au statut d'apprenant alloglotte travaillant avec un ou des pairs en contexte d'apprentissage guidé ? Lorsque l'on s'intéresse à l'étude des interactions, qui plus est entre pairs, c'est-à-dire entre des participants disposant, au moins au départ de positions équivalentes, cette approche de la notion de rôle ne peut être satisfaisante. D'ailleurs, en psychologie sociale, une approche alternative à celle de Linton a été développée par Bales (1950) qui part « *des conduites concrètes des individus en situation, et élabore la notion de rôle à travers la mise en évidence de consistances comportementales dans les processus interactionnels en tant qu'ils sont liées aux caractéristiques et aux finalités d'une situation.* » (Oberlé, 1995 : 101). C'est également la démarche que nous adoptons et nous utiliserons la notion de rôle interactionnel (les « *places langagières* », pour R. Delamotte-Legrand, 1998), envisagées à un niveau micro-analytique du jeu interactif, pour analyser l'engagement des partenaires dans l'interaction et leur positionnement l'un par rapport à l'autre.

plutôt consensuelles ou plutôt conflictuelles), le travail discursif réalisé par les apprenants et le rythme de progression de la tâche.

L'observation de notre corpus a permis d'établir une typologie des modalités de réalisation d'une activité d'élaboration de contenu. Ces modalités sont les suivantes :

- La proposition validée¹⁰⁸ ;
- La proposition rejetée ;
- La proposition négociée ;
- La proposition co-énoncée ;
- La proposition co-élaborée ;
- La proposition imposée.

Avant d'examiner ces différentes propositions, il convient de présenter les activités de micro-cadrage, fréquemment intégrées aux activités d'élaboration de contenu, et auxquelles nous ferons donc souvent référence. Ces activités correspondent à la verbalisation par l'un ou l'autre des interactants (parfois les deux) d'une information, d'une proposition ou d'une question qui vise à orienter l'action collective. Nous parlons de micro-cadrage plutôt que de cadrage car ces activités ont, dans la majorité des cas, une portée locale. Elles contribuent à la constitution par les interactants d'un cadre de référence partagé pour pouvoir progresser dans la tâche. Deux activités de micro-cadrage de nature différente ont été dégagées : l'une portant sur l'activité (micro-cadrage planifiant) et l'autre sur le contenu (micro-cadrage interprétatif).

1) Le micro-cadrage de type planifiant est lié à l'organisation de la tâche. Majoritairement de portée locale, il permet aux apprenants de définir l'activité immédiate à accomplir. Il porte le plus souvent sur l'orientation à donner à la recherche de contenu et quelque fois, sur le type de « séquence textuelle »¹⁰⁹ (Adam, 1987) à rédiger (une description, un dialogue, une narration). Il s'agit d'une proposition d'action commune qui s'apparente à ce que E. Goffman appelle une « *parenthèse* » des activités sociales :

¹⁰⁸ Le choix du terme « proposition » pour nommer les différentes modalités d'accomplissement de l'activité d'élaboration de contenu est à mettre en relation avec ce qui a été dit dans la section précédente.

¹⁰⁹ Selon J.-M. Adam : « *un texte est avant tout, une unité composée de n séquences. [...] En d'autres termes, un texte comporte soit une seule séquence (narrative, argumentative ou autre), soit plusieurs (n) séquences. [...]* » (1987 : 57).

Une activité cadrée d'une certaine façon – et tout spécialement une activité organisée collectivement – est généralement séparée du flux des événements en cours par des parenthèses ou marqueurs conventionnels. Ces parenthèses délimitent l'action dans le temps en lui donnant un avant et un après. (Goffman, 1991 : 246).

2) Le micro-cadrage interprétatif porte sur l'univers sémantico-référentiel du récit qui est à élaborer à partir du texte-amorce¹¹⁰ et des consignes données par le logiciel. Il permet aux scripteurs de négocier des représentations concernant l'univers fictionnel, lesquelles déterminent ensuite l'orientation de la recherche de contenu.

Nous allons à présent décrire et caractériser les différentes modalités d'élaboration de contenu à travers l'observation d'un certain nombre de fragments de corpus, en mettant à jour des conduites plus ou moins collaboratives à l'intérieur des dyades. A la fin de ce chapitre, en nous appuyant sur quelques données quantitatives, nous caractériserons les binômes en montrant quelles sont les modalités dominantes d'élaboration de contenu dans chacun d'eux.

4.2. Propositions validées

Lorsque l'un des scripteurs énonce un nouveau contenu propositionnel, le partenaire peut valider cette proposition de différentes manières :

- par un marqueur¹¹¹ d'accord verbal, type « oui » ou « d'accord » ;
- par une reprise du segment ayant valeur d'accord ;
- par une reformulation¹¹² sans modification de sens ;
- par l'inscription du segment (action non verbale).

¹¹⁰ Rappelons que le texte-amorce est le texte fourni par le logiciel : le début d'une nouvelle dans la tâche 1, et le début et la fin d'une nouvelle dans la tâche 2.

¹¹¹ Nous utiliserons le terme « *marqueur* » comme équivalent du syntagme « marqueur conversationnel » qui désigne « [...] une série d'éléments verbaux et non-verbaux, caractéristiques des situations d'interaction et qui jouent un rôle de révélateur, de signalement (Traverso, 1999) quant à la production discursive en cours d'élaboration : ils établissent/indiquent un lien soit entre des segments linguistiques, soit entre les formes linguistiques et le contexte. » (Branca, in Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 364). Les marqueurs que le chercheur s'attache à repérer se rapprochent par certains aspects des indices de contextualisation qui orientent l'interprétation des interactants.

¹¹² « La reformulation prend les formes de la paraphrase, de la redite, de la reprise, de la mention, de l'allusion, de la citation, etc. » (de Gaulmyn, 2000 : 80). Il peut s'agir d'une « activité intradiscursive, interne au discours du locuteur, ou interdiscursive, d'un locuteur à l'autre. » (ibid.).

Exemple d'une proposition ratifiée par reformulation :

[Corpus 3 : 39-40] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien)

Extrait 1

39Su	oui ++ euh la tâche ++ d'aller ++ euh: vers direction du sud°
40Jo	euh:: vers le sud du de la vallée + <u>d'aller</u>

L'organisation séquentielle de la proposition validée se présente le plus souvent sous la forme d'un échange à deux constituants (le second pouvant être de nature non verbale), avec la possibilité d'un échange enchâssé lorsque L2 demande une clarification d'ordre sémantique avant de ratifier la proposition de L1. Lorsque des propositions sont ainsi simplement validées, le rythme de progression de la tâche est rapide. Les rôles de proposant et de validant vont de pair avec une asymétrie informationnelle marquée entre les interactants, aussi considérera-t-on que le rapport de rôle est alors de type hiérarchique.

Notons à ce propos que dans le cadre d'une activité, qu'il s'agisse d'une activité d'élaboration de contenu ou métalinguistique, on considère que trois types de rapport de rôles peuvent se mettre en place en lien avec l'une des formes d'asymétrie considérées comme constitutives de l'interaction : informationnelle et linguistique¹¹³ :

- un rapport de rôles de type hiérarchique où l'un des interactants est en position haute, l'autre en position basse (par exemple : proposant / validant) ;
- un rapport de rôles de type complémentaire : les rôles des interactants sont différents mais ils sont articulés et non hiérarchiques (par exemple : proposant / rejetant) ;
- un rapport de rôles de type symétrique, impliquant des rôles égaux voire semblables (par exemple : proposant / proposant).

Il importe de préciser que ces rapports de rôle, observés localement dans le cadre de l'accomplissement d'une activité constitutive de la tâche, doivent être envisagés différemment à l'échelle de l'interaction.

Ainsi par exemple, le taux de participation de chaque apprenant à l'élaboration de l'univers sémantico-référentiel du récit peut être plus ou moins égal selon qu'il y a ou non alternance de ces prises de rôles hiérarchiques (proposant/validant) du point de vue des apports informationnels, sur l'ensemble de l'interaction de travail.

¹¹³ L'asymétrie interactionnelle nous semble plus difficile à caractériser de façon systématique selon l'un des trois rapports de rôles proposés. Néanmoins, à partir de chaque extrait examiné, nous nous attacherons à repérer les traces de la mobilisation de leur compétence interactionnelle par les interactants.

4.3. Propositions rejetées

Nous parlons de proposition rejetée lorsqu'une proposition de contenu émise par l'un des deux apprenants n'est pas retenue pour le texte ; il peut en effet arriver que l'un des apprenants évalue négativement une proposition de son partenaire, mais que celle-ci soit maintenue malgré tout (*cf.* 4.4. : propositions négociées). Le rejet de proposition implique un désaccord entre les interactants ; nous nous attacherons donc à observer la façon dont les partenaires gèrent ces désaccords en nous demandant s'ils perturbent ou non l'interaction.

L'observation du corpus révèle une variété de modalités de rejet – plus ou moins explicites – d'une proposition de contenu faite par le partenaire.

Ainsi, lorsque l'un des deux apprenants énonce une proposition, son partenaire peut :

- ne pas réagir à la proposition et poursuivre le travail de recherche orale d'idées ;
- rire ;
- recadrer l'activité pour réorienter le travail de recherche d'idées ;
- évaluer la proposition de façon mitigée ("ouais c'est possible ouais je sais pas" [101Jo] Corpus 3);
- rejeter explicitement la proposition
- rejeter explicitement la proposition et formuler aussitôt une autre proposition ;
- rejeter de façon argumentée la proposition, en mettant en cause la correction de la mise en forme ou la pertinence du contenu.

A partir de l'observation d'un certain nombre de fragments de corpus, on analysera la diversité des procédés que les interactants peuvent utiliser pour rejeter une proposition de leur partenaire. Précisons que plusieurs procédés peuvent être cumulés. Un rejet de proposition révélant un désaccord entre les interactants, il s'agira de repérer les causes possibles de désaccord et la façon qu'ont les participants de le résoudre afin de poursuivre l'accomplissement de la tâche.

4.3.1. Rejet implicite

4.3.1.1. Par un recadrage de l'activité

[Corpus 3 : 50-55] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Su

Extrait 2

1Su	(lit la consigne intermédiaire 2 sur l'écran) bon la rencontre rencontre avec les habitants de la planète brève description de ceux-ci premiers contacts + donc + c'était un peu un choc pour les astronautes ☺
2Jo	hmm ben je crois qu'ils croyaient que c'était une planète habitée ouais
3Su	oui mais:
4Jo	ouais c'est quand même un choc euh bon euh: bon mais ils faisaient quoi les les indigènes° ils pêchaient° sur la rivière° + non c'est la rivière ou un lac°
5Su	ouais c'est c'est c'est une rivière ok ils sont ils ils ont ILS ONT en train de pêcher ☺ +
6Jo	oui

Dans cet extrait, Jo a recours à deux procédures distinctes pour rejeter la proposition de sa partenaire : l'énonciation d'une contre-proposition d'abord et le recadrage de l'activité ensuite.

En [1], après lecture de la deuxième consigne intermédiaire proposée par le logiciel, Su formule un énoncé "c'était un peu un choc pour les astronautes" dont on ne peut dire s'il s'agit plutôt d'une proposition de contenu appelant une mise en forme en vue de l'inscription, ou d'un micro-cadrage interprétatif, préalable à une recherche de contenu pour construire l'univers fictionnel du récit. Jo réagit en émettant un signal de réception ("hmm" pouvant être interprété comme « oui ») puis il énonce une assertion, introduite par un verbe d'opinion, et sémantiquement opposée à la proposition faite par Su ("je crois qu'ils croyaient que c'était une planète habitée" [2]). Ces marques lui permettent d'atténuer l'expression d'une position qui n'est pas celle de sa partenaire.

En réagissant par "oui mais" [3], Su semble manifester sa volonté de maintenir sa proposition mais elle ne poursuit pas son intervention. Au tour suivant, Jo reformule une partie de l'énoncé de Su en [1] dans un mouvement concessif, et complète, dans le même temps, l'intervention de Su en [3] restée à l'état d'amorce ("ouais c'est quand même un choc" [4Jo]). Puis, après quelques marques d'hésitation (pauses oralisées,

répétition d'un marqueur de structuration de la conversation : "bon"¹¹⁴), il utilise un connecteur argumentatif ("mais") auquel nous pouvons attribuer une valeur conclusive puisque Jo réalise un recadrage de l'activité de recherche de contenu pour l'orienter vers la description des activités des pêcheurs indigènes (les habitants de la planète), et non vers celle de leur état psychologique. Il évite ainsi le thème qui suscite un désaccord entre eux. La réorientation de la recherche de contenu s'effectue par le biais d'une activité de micro-cadrage interprétatif qu'il initie en posant une question puis en formulant plusieurs propositions marquées par une modalité interrogative. De cette façon, il sollicite sa partenaire, l'incite à se joindre à cette nouvelle activité de recherche de contenu et à abandonner celle qu'elle avait initialement entreprise. C'est d'ailleurs ce que fait Su puisqu'elle répond à la question posée par Jo en ratifiant simultanément sa proposition [5Su].

Dans cet extrait, on constate qu'il n'y a aucune justification au rejet par Jo de la proposition de Su, si ce n'est le fait qu'il a envisagé une autre suite au récit que celle proposée par Su. On peut considérer que la modalisation de son assertion en [2] et la concession dans son énoncé en [3] sont des procédés grâce auxquels Jo atténue les effets menaçants de ce rejet de proposition non justifié.

4.3.1.2. Par absence d'évaluation

Lorsque l'attente de l'évaluation d'une proposition de contenu n'est pas satisfaite, faut-il pour autant parler d'échange tronqué¹¹⁵ ? Comment les interactants gèrent-ils cette non complétude, sémantique et pragmatique ?

¹¹⁴ La notion de Marqueur de Structuration de la Conversation (MSC) a été créée par A. Auchlin pour désigner un élément ayant pour fonction essentielle de structurer la conversation en délimitant les différents énoncés (les uns par rapport aux autres) tout en les organisant les uns par rapport aux autres (A. Auchlin, 1981 : 146). Dans le tour de Jo, le marqueur « bon » constitue effectivement une transition entre deux actes différents.

¹¹⁵ C. Kerbrat-Orecchioni parle d'« échange tronqué » dans le cas où « une intervention à prétention initiative ne donne lieu à aucune réaction verbale ou non verbale » (1990 : 235).

[Corpus 1- 17-20] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 3

Les étudiantes réfléchissent à la façon dont les cosmonautes réagissent à la vue de la pancarte sur la planète.

1E	na/ le le: y a un cosmo:/naute je sais pas et: il peut dire quelque chose
2S	hm hm
3E	oui/ comme: je sais pas:
4S	comme euh: euh nous voilà: euh: ++ non° ☺
5E	ah/ et parce que/ ils ont + assez + i/ ils étaient assez surpris de trouver
6S	hm hm
7E	le: pancarte
8S	oui

En [3], E laisse sa proposition de contenu inachevée et signale explicitement son auto-interruption ("je sais pas:"). S enchaine et formule une proposition allant dans le sens du cadrage planifiant réalisé par E en [1] (énoncé au discours direct correspondant à une prise de parole d'un des cosmonautes : "nous voilà" [4S]). L'attente d'hétéro-évaluation est signalée par la demande implicite d'évaluation sous forme d'auto-évaluation négative après une pause ("non°"[4S]), énoncée avec une modalité interrogative.

E réagit en formulant un micro-cadrage interprétatif et en introduisant son tour de parole par une conjonction de coordination ("et") et un connecteur argumentatif ("parce que") qui établissent un lien apparent avec ce qui précède, alors qu'il n'y a de lien véritable ni au plan pragmatique, ni au plan référentiel ("ah/ et parce que/ ils ont + assez + i/ ils étaient assez surpris de trouver" [5]). En effet, seul le "ils" réfère aux cosmonautes, évoqués dans l'intervention précédente à travers l'emploi du "nous" dans le discours direct. Par ce biais, E atténue l'incomplétude pragmatique occasionnée par l'absence d'évaluation de la proposition de sa partenaire. Finalement, la proposition de contenu émise par S n'est pas évaluée par E qui réalise une intervention initiative ouvrant un nouvel échange et rejette ainsi très implicitement la proposition de S. Cette non complétude ne semble pas perturber l'interaction qui se poursuit, comme dans l'extrait 2, à partir de la nouvelle orientation initiée par E. Ainsi, lorsque l'un des participants rejette implicitement une proposition de son partenaire en effectuant une nouvelle proposition ou en recadrant l'activité d'élaboration de contenu, il ne semble pas y avoir de perturbation de l'interaction.

4.3.1.3. Par un « oui » sans valeur d'accord

[Corpus 3 : 6-10] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Su

Extrait 4 : « deuxième terre »

Ce fragment se situe au début de l'interaction de travail. Dans le cadre d'une activité de micro-cadrage planifiant, Su et Jo se sont donnés une consigne supplémentaire qui est de décrire la planète avant de décrire les actions des cosmonautes.

1Jo	[0000] (4s) ben comme c'est un lointaine terre qu'on supposait habitée on peut l'appeler euh deuxième terre ou je sais pas +
2Su	hein
3Jo	la deuxième terre + la deuxième terre
4Su	oui
5Jo	y a seulement un ++ [000] qui: qui peut::: fin qui est habité ☺ ++ <sais pas> ☺
6Su	(<i>petit rire</i>)
7Jo	<[000]> +
8Su	euh (3s) rrah c'est difficile + euh (5s) euh (3s) on peut euh + continuer avec le sujet de pancarte

En [1], Jo verbalise une proposition de contenu portant sur le nom de la planète. Il modalise fortement cette proposition qu'il achève avec une expression d'incertitude. Après une double répétition en [3] de cette même proposition, Su réagit par un "oui" [4] accompagné de petits hochements de tête, comme si elle interprétait le marqueur "on peut" comme l'énonciation d'une proposition à laquelle elle réagirait par un «oui on peut le faire mais on ne va pas le faire». D'ailleurs, on observe que Jo n'interprète pas ce "oui" comme une ratification de sa proposition, mais comme un simple signal de réception, puisqu'il enchaîne sur une tentative d'explicitation de sa proposition. Mais ses propos en partie inaudibles (pour la transcriptrice, tout autant, nous semble-t-il que pour la partenaire), les répétitions, les pauses oralisées traduisent ses hésitations et sa difficulté à construire son énoncé ; il finit d'ailleurs par renoncer à l'élaboration discursive de son explication ("sais pas" [22]). Pendant le tour de Jo, Su le regarde et réagit (pendant la dernière pause) par des petits hochements de tête. Finalement l'oralisation d'un petit rire [6Su], sans doute en écho aux sourires de son partenaire, lui permettent d'éviter d'évaluer la proposition de contenu de Jo ainsi que son explication. La réparation survient en [8] lorsque Su souligne la difficulté de la tâche avant de verbaliser un micro-cadrage planifiant pour relancer l'activité de recherche.

Dans la mesure où toute nouvelle proposition est a priori soumise à l'aval du partenaire, il paraît important de souligner ici le travail d'inférence réalisé par le « proposant » pour interpréter de façon appropriée la réaction de son interlocuteur, qui choisira rarement l'évaluation négative explicite.

4.3.2. Rejet explicite et justifié

[Corpus 4 : 72-77] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Jo

Extrait 5 : "la créature"

Avant cet extrait Jo vient de saisir un nouveau segment de texte préalablement ratifié par Su.

1Su	mais créaTure (3s) qu'est-ce que tu veux dire parce que LA créature + c'est la planète/ qui est la seule créature comme ça/ dans le monde +
2Jo	ah la planète est la créature
3Su	oui (4s)
4Jo	alors c'est +
5Su	donc être vivant + c'est mieux (3s) ou: euh des monstres ou des ++ (<i>petit rire</i>) mais pas créature + création peut être (14s)
6Jo	ok (3s)
7Su	on a vu quelques êtres humains
8Jo	non on a vu euh: (3s)
9Su	des vivantes
10Jo	des mouve + ments
11Su	oui (5s)

Dans ce fragment, Su pointe un problème de cohérence dû à l'emploi par Jo du lexème "créature". Par ce terme, Jo désigne un autre élément que la terre alors que dans le texte-amorce de fin de récit¹¹⁶, on peut lire : « La planète, en effet, ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne : elle était la seule créature de ce monde ». Su justifie son rejet de la proposition de son partenaire et formule en outre plusieurs propositions de lexèmes susceptibles, selon elle, de remplacer celui qui a été proposé et inscrit par Jo. Ce dernier ratifie cette remise en question, mais rejette en revanche les différentes propositions de Su (explicitement : "non" [8], et implicitement [6] et [10]) et inscrit finalement le terme "mouvement".

On peut noter que l'évaluation négative de la proposition de Jo par Su se fonde sur un argument « légitime » ou d'« autorité » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 94) car il est lié au respect d'une contrainte imposée par la tâche (le respect de la cohésion et de la cohérence du texte), ce qui explique, probablement, la ratification immédiate de cette évaluation par Jo. Su se positionne donc ici en correcteur ou en vérificateur de la qualité du produit réalisé et non en simple opposant.

¹¹⁶ Rappelons que dans ce corpus, les consignes d'écriture sont un petit peu différentes de celles des autres corpus, puisque les apprenants ne disposent pas seulement du début du récit mais aussi de la fin ; il leur faut donc imaginer ce qui se passe entre les deux, tout en suivant les consignes intermédiaires fournies par le logiciel.

4.3.3. Rejet implicite et justifié

[Corpus 2 : 1-7] R (Néo-zélandaise) et K (Allemande) / Scribe : K

Extrait 6¹¹⁷ : "c'est quelle planète°"

Les deux apprenantes viennent de lire le texte-amorce et la consigne générale d'écriture. Au début de cet extrait, elles lisent la première consigne intermédiaire donnée par le logiciel.

	Texte conversationnel	Découpage micro-actionnel
1K	euh cette pancarte [00] +	K : lecture de la consigne
2R	les ayant intrigués les cos	R : lecture de la consigne
3K	cosmonautes	K : lecture de la consigne
4R	monautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions ++ euh (7s)	R : lecture de la consigne
5K	hmm: mais ça [000] sur planète° [00]	K : demande de confirmation ou de clarification relative à l'univers fictionnel
6R	hm hm + ils euh +	R : confirmation (?) ¹¹⁸ - bribes
7K	ils [prirent?]	K : amorce de formulation
8R	c'est quelle planète°	R : demande d'information concernant l'univers fictionnel
9K	bon euh: ++	K : absence de réponse - bribes
10R	Mars°	R : proposition qui constitue une réponse à sa propre demande en [8] avec demande de confirmation
11K	dans le	K : absence de confirmation - bribes
12R	ils peuvent + ils peuvent marcher/ marcher°	R : nouvelle demande de confirmation relative à l'univers fictionnel
13K	ou on peut inventer parce que c'est une science fiction ++ peut être la planète: (rire)	K : absence de confirmation - proposition alternative avec justification (référence à la consigne du logiciel)
14R	[0000]°	R : demande d'explicitation (?)
15K	euh forcément je	K : amorce de réplique
16R	tu veux que [000]°	R : demande de confirmation
17K	op/ ou: sinon on va: comment ça s'appelle°	K : absence de confirmation - amorce de proposition alternative - verbalisation d'un obstacle lexical
18R	quoi°	R : demande de précision
19K	voler° (rire)	K : satisfaction par verbalisation du lexème cherché
20R	voler? ☺ (rire) + mais les humains ne peuvent pas voler? ☺ (rire)	R : évaluation négative implicite de la proposition
21K	(rire) tu:: (5s) alors + leur action [quand?] euh il a trouvé le: le: le pancarte° ou:	K : Acceptation implicite de ce rejet (renoncement), répétition d'un extrait de la consigne et demande de clarification
22R	ils ont trouvé la panca/ pancarte +	R : confirmation

¹¹⁷ Pour faciliter la lecture et la compréhension de cet extrait un peu long, un découpage micro-actionnel des échanges est proposé dans une colonne à droite de l'extrait.

¹¹⁸ Le (?) indique que l'interprétation est incertaine compte tenu du caractère inaudible et donc non transcribable d'un segment d'énoncé ou d'un tour complet.

En [8], R énonce une question portant sur la nature de la planète ("c'est quelle planète^o") et donc sur l'univers fictionnel à construire. Dans le cadre de ce genre d'interaction finalisée par la rédaction d'un récit fictionnel, les questions ouvertes de ce type ont un statut particulier du fait que le locuteur, pas plus que l'interlocuteur, ne disposent a priori d'une réponse à la question. En effet, ici R n'interroge pas sa partenaire sur des connaissances que cette dernière serait censée avoir. Elles se trouvent toutes les deux face à la nécessité d'élaborer un univers fictionnel par rapport auquel elles ne disposent que de quelques informations fournies par le texte-amorce. R initie donc un micro-cadrage interprétatif visant à construire l'univers sémantico-référentiel du récit, et la demande d'information est tout autant auto-adressée qu'hétéro-adressée. C'est ce que révèlent les deux tours suivants de R qui énonce des propositions répondant à sa propre question : "Mars^o" [10R], "ils peuvent marcher^o" [12R]. Il s'agit en fait de formuler des hypothèses interprétatives concernant l'univers fictionnel, à partir des données fournies par le texte-amorce et les consignes, et à partir des représentations que chacun construit progressivement.

Dans ce segment, les deux apprenantes rejettent des propositions de leur partenaire en utilisant des procédés distincts. On observe d'abord qu'aucune des propositions de R n'obtient de ratification de la part de K qui finit par réaliser une nouvelle proposition (introduite par le marqueur alternatif «ou» : "ou on peut inventer parce que c'est une science fiction" [13K]). Contrairement aux propositions de sa partenaire, celle-ci ne porte pas sur l'univers fictionnel mais sur la planification de la tâche, en lien avec le modèle de texte à adopter. En effet, à travers les propositions de R, K semble avoir inféré que sa partenaire s'appuyait sur une représentation du récit à construire, ancrée dans le réalisme, ou tout du moins en lien avec des entités existantes (Mars, par exemple). Et comme le montre sa remarque en [13K], cette représentation lui paraît en contradiction avec ses connaissances relatives au genre «science fiction». Suite à une demande de clarification formulée par R, K concrétise cette première suggestion par une proposition de contenu ("ou sinon on va: [...] voler^o" [17K] = sur cette planète, les personnages peuvent voler), mais celle-ci est aussitôt rejetée par R ("voler ☺ (*rire*) + mais les humains ne peuvent pas voler"[20]). Par le biais de cette objection, R confirme sa volonté d'ancrage dans une approche assez réaliste¹¹⁹ du récit et peu de place semble laissée à la

¹¹⁹ Elle proposera, par la suite, que les cosmonautes se déplacent sur la planète en sautant, actualisant ainsi sans doute des représentations liées au mode de déplacement des cosmonautes sur la lune.

discussion. Cet échange s'achève sans aucune marque d'accord de la part de K qui renonce à sa proposition sans ratification du point de vue exprimé par R.

Au cours de cette séquence, dans un premier temps, K rejette implicitement les propositions de R en ne les évaluant pas et en effectuant une proposition alternative (stratégie d'évitement), puis R rejette à son tour la proposition de K en remettant en cause sa pertinence. Même si l'évaluation négative n'est pas explicite, le « mais » [20] fonctionne clairement comme marqueur d'opposition. Le conflit de représentation entre les deux partenaires ne donne pas lieu à une discussion dans laquelle chacune expliciterait son point de vue, et la controverse reste non bouclée par des marques de clôture.

On pourrait penser que les rires des partenaires en [20] et [21] tiennent lieu de clôture et d'accord mais cette interprétation ne nous semble pas pertinente. En effet, on connaît la valeur ambiguë du rire, susceptible d'être la trace d'un partage d'émotion positive par les interactants tout autant que la manifestation d'une agressivité, d'une hostilité ou d'un malaise dans l'interaction. A la fin du fragment examiné, les rires de R qui encadrent son rejet implicite de la proposition de K apparaissent comme des rires réparateurs¹²⁰ visant à atténuer l'évaluation négative de la proposition de la partenaire. Quant au rire de K, qui suit cette évaluation négative, il prend la valeur d'une auto-réparation au sens où il lui permet de protéger sa face menacée par le rejet de sa proposition. Le silence qui le suit, les bribes et les pauses oralisées [21K] peuvent être interprétés comme des indices convergents de la difficulté à relancer l'interaction après cette non résolution du désaccord et cet abandon d'un thème potentiellement conflictuel.

Contrairement à ce que l'on a vu dans les extraits précédemment examinés, ce n'est pas ici celui qui rejette la proposition qui enchaîne grâce à une autre proposition ou à un recadrage de l'activité, mais le proposant, d'où peut être une plus grande difficulté à la relance de l'interaction. Finalement K effectue cette relance en initiant un échange confirmatif :

¹²⁰ Dans un article intitulé « Polyfonctionnalité du rire dans une interaction finalisée entre deux apprenantes » (Dejean, 2001), nous avons proposé une typologie des rires présents dans ce type d'interaction :

- le rire comme marqueur d'évaluation positive ;
- le rire modalisateur ;
- le rire réparateur ou rire de détente ;
- le rire menaçant ;
- le rire structurant (indice de la synchronisation interactionnelle, marqueur de clôture, ponctuant).

- K demande confirmation de sa compréhension d'une information fournie dans le texte-amorce [21],
- R satisfait la demande de K [22].

La présence de cet échange qui rétablit l'accord entre les deux partenaires et à partir duquel l'activité d'élaboration de contenu reprend, tend à illustrer la nécessité pour les interactants de trouver un accord tenant lieu de point de départ acceptable pour les deux, pour progresser dans la réalisation de la tâche. Après une séquence marquée par l'expression de points de vue divergents, les marques de clôture orientées vers un accord permettent un ménagement des faces et une relance de l'interaction, sans quoi celle-ci se trouve perturbée. Dans le cadre de l'extrait observé, l'accord se fait sur un tout autre thème que celui développé dans les échanges précédents.

De même que les modalités d'évaluation des deux allogottes diffèrent dans cet extrait, les marques énonciatives rendent compte de positionnements énonciatifs distincts. La caractéristique du discours de K semble être la prudence, voire le manque d'assurance : introduction de ses propositions par un marqueur alternatif ("ou"), intonation interrogative, interventions inachevées, tours en [13-19] achevés par un rire qui semble remplir une fonction de modalisateur. En effet, survenant après une contre-proposition que K semble avoir eu du mal à formuler, il permet au proposant de protéger sa face en limitant la portée de sa proposition et dans le même temps, traduit sa volonté de ne pas imposer cette dernière à sa partenaire. K utilise un « on » inclusif, substitut de « nous », dans le cadre de ses deux propositions de micro-cadrage (planifiant et interprétatif). La deuxième fois [17], K emploie le pronom « on » sans que l'on puisse dire s'il s'agit d'un « on » générique pour signifier que sur cette planète il est possible de voler, ou d'un « on » à valeur de « nous ». Dans ce deuxième cas, le sens de son énoncé serait : « on peut dire que sur cette planète les personnages peuvent marcher ». Il serait construit sur le même modèle que son intervention en [13], qui correspond à la construction prototypique d'une proposition modalisée grâce à un marqueur de proposition (« on peut ») et l'adverbe « peut être ». En réaction à ce « on » à valeur de « nous », R emploie un « tu » [16R], grâce auquel elle positionne sa partenaire comme interlocuteur, donc comme « *autre* » (Delamotte-Legrand, 1998), et l'incite à expliciter sa proposition.

Cet extrait se situe au tout début de la séance de travail et on peut interpréter l'emploi de ces indices de personnes, associé aux modalités de rejet des propositions, comme la

mise en place de deux positionnements distincts des deux apprenants par rapport au mode d'accomplissement de la tâche dans la relation à l'autre : l'emploi du « on » à valeur de « nous » rend compte de l'attitude énonciative de K qui tente d'atténuer l'opposition, recherche la convergence et vise la construction d'un énonciateur collectif, tandis que R marque sa différence et son désaccord (position irénique vs agonale).

4.3.4. Remarques

A l'instar de ce qui se passe le plus souvent en contexte didactique lorsque l'on observe des interactions en classe, notamment entre enseignant et apprenants, dans les interactions rédactionnelles étudiées, l'évaluation négative est préférentiellement¹²¹ implicite ou justifiée¹²². Cet évitement du désaccord explicite traduit une régulation, interne à la dyade, de la dimension conflictuelle de l'interaction. Les procédés mis en œuvre pour rejeter implicitement une proposition sont divers : manifester une prise en compte de la proposition du partenaire mais enchaîner sur une autre proposition (modalisée ou non), recadrer l'activité de recherche de contenu en recourant notamment à des marqueurs de structuration de la conversation, introduire une idée nouvelle tout en établissant un lien apparent avec l'intervention qui précède grâce à l'emploi de connecteurs (argumentatifs ou non), etc. Ces procédés, qui permettent au locuteur « rejetant » de construire un discours cohérent par rapport à celui du partenaire, rendent compte de l'actualisation d'une compétence discursive. En outre, dans la mesure où ils recouvrent une évaluation négative d'une proposition du partenaire, potentiellement menaçante pour la face des deux interactants, on considère qu'ils relèvent également de la mise en œuvre d'une compétence interactionnelle; ils correspondent à des stratégies d'évitement ou de réparation faisant partie du répertoire figuratif (Goffman, 1974) des interactants.

Par ailleurs, dans le cas d'un rejet de proposition argumenté, le locuteur qui évalue négativement la proposition de son partenaire fait preuve d'une capacité à s'opposer à ce dernier pour afficher un point de vue divergent, et nous postulons que cette capacité

¹²¹ Précisons en effet, que le désaccord explicite (« non ») n'est pas absent de nos données.

¹²² Citons P. Bange (1992a : 41) : « *Le système comporte des aspects rituels (au sens de Goffman) évidents : l'action préférentielle permet de ménager la face du partenaire ; en son absence, il devient donc nécessaire d'adopter des stratégies de justification et de réparation. D'une manière générale, on peut admettre que la réplique préférentielle est celle qui assure la coopération la plus aisée* ». L'idée de coopération telle qu'elle est évoquée par P. Bange renvoie implicitement à celle de ménagement des faces et de maintien d'une relation consensuelle dans l'interaction.

fait également partie de la compétence interactionnelle à mettre en œuvre dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche collective avec un pair (*cf.* 2.4.1.2.). Bien entendu, si un refus systématique des propositions du partenaire serait à envisager en termes de refus de collaboration, la réactivité systématiquement positive d'un apprenant à toute proposition du partenaire, ou ce que M. Gilly, J. Fraysse et J.P. Roux, (1988, cité par Baker, 2004 : 37) appellent la « *collaboration acquiescante* », ne saurait être considérée comme la trace d'un engagement suffisant dans l'accomplissement de la tâche collective et dans la relation.

Cependant, lorsqu'un rejet de proposition est justifié mais non « légitime », dans le sens où il ne repose pas sur une volonté de respecter une contrainte de la tâche mais uniquement sur une représentation divergente de l'univers fictionnel à construire, et qu'il ne débouche pas sur une négociation permettant d'aboutir à un accord (*cf.* extrait 5), plusieurs indices semblent indiquer que l'interaction s'en trouve perturbée. Comme nous allons le voir dans la section suivante, l'accomplissement collaboratif d'une tâche intègre le désaccord ou le conflit, mais il implique qu'il y ait négociation afin que les interactants s'accordent sur une certaine conception du problème à résoudre, en l'occurrence ici sur l'univers référentiel du récit.

4.4. Propositions négociées

La proposition négociée implique que le proposant soit contraint de justifier ou d'argumenter sa proposition pour la faire accepter à son partenaire, soit parce que ce dernier a manifesté son désaccord ou sa réticence vis-à-vis de cette proposition, soit parce qu'il ne l'a pas comprise. La notion de négociation n'est pas envisagée ici dans son acception la plus large que lui donnent certains analystes de la conversation ou du discours qui désignent par négociation tous les procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants. Elle est entendue dans un sens plus restreint selon lequel pour qu'il y ait négociation, il faut : « (1) qu'il y ait désaccord initial, et (2) que les sujets en litige mettent en œuvre certains processus de résolution du désaccord, c'est à dire qu'ils manifestent un certain désir (réel ou feint) de restaurer l'accord [...] » (Kerbrat-Orecchioni, in Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 399). Précisons que le désaccord initial peut n'être perçu que par l'un des deux interactants dans le cas d'un problème d'intercompréhension.

Nous examinerons ce type de proposition de contenu à travers deux exemples illustrant, pour le premier, un véritable désaccord et pour le second, un désaccord dû à un problème d'intercompréhension.

4.4.1. Négociation déclenchée par un désaccord

[Corpus 2 : 67-69] K (Allemande) et R (Néo-zélandaise) / Scribe : K

Extrait 7 : « les créatures sont gentilles »

Les apprenantes construisent le dialogue entre les cosmonautes et les créatures de la planète.

1K	et les cosmo/ les les les les créatures
2R	disent + bienvenue sur notre planète
3K	bienvenue° +
4R	pourquoi°
5K	tu crois°
6R	[bonjour?]
7K	peut êt'e:
8R	pa'ce <u>que</u>
9K	<u>ils</u> sont:
10R	oui mais ils sont gentils
11K	ils sont gennis/ <u>gentils</u> °
12R	(lit le contenu de la pancarte) <u>prière</u> de laisser ce monde
13K	euh d'accord

En [1] et [2], les deux apprenantes co-énoncent une proposition (*cf.* 4.5.1) et en [3], l'étudiante allemande répète lentement le terme utilisé par R en [2] ("bienvenue°") en usant d'une modalité interrogative. Les deux apprenantes se regardent pendant l'émission de cette reprise, et l'intonation de K associée à une mimique d'étonnement permet à R d'inférer que celle-ci n'approuve pas sa proposition et que cette reprise du terme a valeur de désaccord. Grâce à ces indices paraverbaux et non verbaux, R exclut sans doute le fait que la répétition du terme puisse être le signe d'une incompréhension due à une non connaissance de ce terme ; l'interprétation la plus pertinente (au sens de D. Sperber et D. Wilson, 1989) de cette répétition est donc l'expression d'un désaccord. Pourtant, dans un premier temps, R ne réagit pas en justifiant sa proposition ; au contraire, elle demande implicitement à sa partenaire de justifier son désaccord. K n'explicite pas plus son désaccord mais insiste (à nouveau de façon implicite) pour que R justifie son point de vue ("tu crois°"[5]). Après l'argument finalement fourni par R pour défendre sa proposition ("oui mais ils sont gentils"[10]), K reproduit la même conduite verbale consistant à reprendre l'énoncé du partenaire avec une modalité interrogative pour marquer son désaccord [11]. C'est de cette façon que R interprète à

nouveau cette reprise puisqu'elle justifie sa proposition et donc sa représentation très positive du caractère des créatures de la planète en relisant le début du texte inscrit sur la pancarte, à savoir la formule de politesse ("prière de laisser ce monde" [12R]). Cela permet vraisemblablement à K d'inférer que pour R, si les créatures ont employé cette formule de politesse, cela signifie qu'elles sont polies et donc gentilles. Elle finit alors par ratifier la proposition de R ("d'accord" [13K]). Soulignons que dix tours de parole sont nécessaires pour parvenir à un accord et à une ratification par K de la proposition de R. Il paraît intéressant de souligner que la négociation s'effectue ici à partir d'un matériel verbal assez restreint et avec peu de marqueurs argumentatifs ; elle progresse grâce aux capacités inférentielles des deux apprenantes qui s'appuient essentiellement sur des indices non verbaux (mimiques de K) et paraverbaux (intonation) pour interpréter les interventions de leur partenaire.

Contrairement à ce qui se passe dans l'extrait 5 où cette même dyade était restée sur un désaccord marqué mais non négocié et non résolu, il y a, dans cette séquence, négociation. Celle-ci ne permet pas de supprimer les différences intersubjectives entre les représentations des deux apprenants concernant l'univers sémantico-référentiel du récit, mais l'argumentation développée par le locuteur qui a émis une nouvelle proposition permet au partenaire d'en percevoir la pertinence, de l'accepter et de poursuivre la construction du récit à partir de cette représentation de l'univers fictionnel qui était au départ distincte de la sienne (il est probable que pour K, les créatures n'étaient pas des personnages gentils et accueillants).

Au cours de cette interaction rédactionnelle, c'est la seule fois que K exprime son désaccord avec une proposition de R ; néanmoins, on peut noter que le dissensus est contenu : le désaccord n'est pas exprimé explicitement et K ne cherche pas à argumenter en faveur de sa propre représentation du caractère des créatures ; l'ampleur de la négociation est donc limitée. Cependant, par son caractère agonale, la proposition négociée augmente le «*degré d'interactivité*» (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 126), les enchaînements sont plus serrés et les actes communicatifs accomplis par les interactants plus variés.

Observons à présent un autre exemple de négociation entre les apprenants, provoqué par un problème d'intercompréhension.

4.4.2. Négociation déclenchée par un problème d'intercompréhension

[Corpus 1 : transcription complémentaire 1] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne)

Extrait 8 : « la machine ne marche pas »

Dans ce fragment, les deux apprenantes répondent à la consigne intermédiaire 3 qui demande de raconter le dialogue qui s'engage entre les cosmonautes et les habitants de la planète (devenus des extraterrestres-femmes-de-ménage pour cette dyade). Elles se sont mises d'accord précédemment, quant au fait que les cosmonautes disposent d'une machine à interpréter pour communiquer avec les extraterrestres qui ne parlent pas la même langue qu'eux.

	Texte conversationnel	Découpage micro-actionnel
1S	et: je veux bien dire aussi euh: la machine: à interpréter euh avec ça on peut les éc on peut les comprendre mais eux ils ne peuvent pas: <u>euh</u>	S : proposition de contenu inachevée (= avec la machine à interpréter on peut comprendre les extraterrestres mais eux ne peuvent pas nous comprendre)
2E	<u>non</u> à à travers ces machines on peut ils peuvent nous comprendre	E : achèvement/reformulation de la dernière partie de la proposition de S (= les extraterrestres peuvent nous comprendre)
3S	mais maintenant ça marche pas	S : complète la proposition de E pour rétablir le sens premier de sa proposition (= la machine ne marche pas ils ne peuvent pas nous comprendre)
4E	ah maintenant ça marche la machine ne marche pas°	E : demande de confirmation à propos du sens de la proposition de S
5S	hm hm	S : satisfaction de la demande
6E	<u>ah:?</u> ok alors il y a	E : ratification de la proposition et amorce de reformulation
7S	<u>donc euh: c'est</u> c'est notre limite quoi	S : explication-justification de sa proposition
8E	ouais	E : régulateur
9S	notre limite scientifique	S : auto-reformulation de son explication
10E	ok ☺ (lit sur l'écran) <u>ils se précipitent</u>	E : validation et lecture du texte à l'écran
11S	<u>bon ouais on a:</u> on a essayé de leur expliquer <u>euh: notre</u>	S : proposition de mise en forme du contenu sémantico-référentiel (reformulation de la proposition de contenu précédemment formulée)
12E	<u>ouais ouais</u>	E : régulateur
13S	situation	S : auto-continuation de la proposition [11]
14E	ouais	E : régulateur
15S	mais ça ne marche pas à cause de la machine	S : auto-continuation et achèvement de la proposition [11]
16E	oui et on a mal euh on <u>a mal compris</u>	E : validation et enchaînement sur une nouvelle proposition de contenu
17S	<u>on a mal</u>	S : amorce en chevauchement
18E	alors on a pensé que on a croyé que on croyait que c'était comme: bienvenu	E : auto-continuation de l'élaboration de contenu commencée en [16]
19S	hm hm	S : régulateur
20E	qu'ils débarrassent les choses	E : auto-continuation de l'élaboration de contenu commencée en [16]
21S	☺ ouais	S : régulateur
22E	c'est comme un bienvenu alors <u>euh</u>	E : auto-continuation de l'élaboration de contenu commencée en [16]
23S	<u>ouais</u>	S : régulateur

24E	on jette ☺ (fait le geste de jeter des choses par terre)	E : auto-continuation de l'élaboration de contenu commencée en [16]
25S	☺ ah\ oui c'est mieux c'est mieux oui ben:	S : ratification et appréciation positive de la proposition
26E	on jette les choses	E : achèvement de sa proposition de contenu commencée en [16]
27S	hm hm + ah non + euh ce ce que je voulais dire c'n'est pas ça donc avec cette machine	S : évaluation négative de la proposition de E et amorce de reformulation (à valeur explicative) de sa propre proposition
28E	hm hm	E : régulateur
29S	on peut comprendre ce qu'ils disent +	S : auto-continuation de la reformulation de sa proposition commencée en [27]
30E	oui on peut comprendre <u>ce qu'ils disent mais ap</u>	E : hétéro-répétition et amorce d'hétéro-continuation
31S	<u>hm hm mais eux</u> ben donc euh on on veut dire: quelque chose comme: non <u>on est [00]</u>	S : auto-continuation de son explication qui reste inachevée
32E	<u>oh ils peuvent ils</u>	E : signal de compréhension et amorce de reformulation à valeur de demande de confirmation
33S	c'est ça	S : confirmation
34E	ah ok ok ok je comprends maintenant ok (lit le texte sur l'écran) qu'est-ce que c'est que ce (<i>petit rire : bordel</i>) ils se précipitent pour débarrasser nos affaires nous:	E : ratification, signal de compréhension et lecture du texte déjà saisi sur l'écran

Dans ce fragment, le même schéma interactionnel se produit à deux reprises :

- S formule une proposition de contenu et/ou de mises en mots. ([1] – [11])
- E ratifie cette proposition en la complétant. ([2] – [16])
- S intervient pour préciser son idée initiale, signalant ainsi que la proposition complémentaire de E n'est pas pertinente par rapport à son idée. ([3] – [27])

Les propositions de E ne sont pas pertinentes par rapport à celle de S puisque E développe un scénario fondé sur l'idée que les cosmonautes ne comprennent pas les extraterrestres, alors que la proposition initiale de S est inverse. Les deux premières interventions de cet extrait pourraient laisser penser que E soutient consciemment une proposition de contenu différente de celle de S, auquel cas le «non» en [2E] serait à interpréter comme un indice d'évaluation négative. Cependant les marqueurs de compréhension en [6], après que S a apporté une information supplémentaire pour rétablir le sens de sa proposition initiale ("mais maintenant ça marche pas" [3S]) incitent plutôt à considérer que E avait mal interprété l'apport informationnel de S au départ. Le problème d'intercompréhension semble donc être résolu en [6], mais ce n'est pas le cas. Un peu plus loin, lorsque E réalise une nouvelle proposition de contenu [16-18] suite à une auto-reformulation par S de sa proposition initiale [11-13-15], cette dernière

comprend que l'apport de contenu formulé par E n'est pas cohérent avec sa proposition. Elle signifie donc explicitement à sa partenaire qu'elle avait une autre idée en tête ("ah non + euh ce ce que je voulais dire c'n'est pas" [27S]) qu'elle entreprend de lui expliquer à nouveau (emploi du marqueur de structuration "donc"). Finalement, elle change de stratégie explicative en amorçant la formulation d'un exemple ("ben donc euh on on veut dire: quelque chose comme: non on est [00]" [31])¹²³. Et cette fois, elle ne laisse pas sa partenaire reformuler ses propos ; elle intervient en chevauchement avec cette dernière en [31] pour reprendre son tour interrompu et poursuivre son explication. Finalement, ce n'est qu'une trentaine de contributions après la proposition initiale de S que E comprend véritablement le sens de cette proposition qui sera finalement présente dans leur texte.

Au plan du rythme de progression dans la tâche, on constate que cette modalité d'accomplissement d'une activité d'élaboration de contenu est beaucoup moins « rentable » qu'une proposition validée qui permet à la dyade de progresser rapidement. Elle est en outre, extrêmement coûteuse au plan cognitif et langagier. Cependant, elle rend compte d'un véritable effort de co-construction du sens et de coordination des actions par les deux apprenantes. Ce fragment illustre le fait que les difficultés d'intercompréhension rencontrées par une dyade d'apprenants, liées ici à l'affrontement de deux scénarios distincts relatifs à l'univers fictionnel en construction, peuvent susciter un travail cognitif et discursif important manifesté par des reformulations et des changements de stratégie explicative. Il révèle, en outre, que la rentabilité dans le cadre d'une interaction entre alloglottes n'est pas toujours compatible avec la collaboration. En effet, si l'on admet que pour collaborer, les apprenants doivent construire et entretenir une conception partagée de la tâche en progressant de façon co-orientée et coordonnée, il apparaît nécessaire que les désaccords et les problèmes d'intercompréhension, en lien notamment avec l'accomplissement de la tâche, soient levés. Dans l'extrait ci-dessus, on est loin du respect du principe de pertinence tel qu'il est défini par D. Sperber et D. Wilson (un minimum d'effort pour un maximum d'effet). Pourtant, c'est ce maximum d'efforts qui nous semble rendre compte d'une forte collaboration entre des alloglottes en situation d'interaction finalisée par

¹²³ Précisons que le « on » réfère aux cosmonautes auxquels se sont identifiées les scripteures dès le début de l'interaction rédactionnelle.

l'accomplissement d'une tâche, surtout si ce travail de négociation du sens aboutit effectivement à l'intercompréhension.

Les deux exemples de propositions négociées rendent compte de deux types de négociation distincts : dans le premier cas, elle est provoquée par un désaccord de L2 avec une proposition de contenu de L1 entrant en conflit avec sa propre représentation de l'univers fictionnel et dans le second cas, la négociation est due à une incompréhension de la part de L2 de la proposition de L1. Cependant, L2 semble ne pas avoir conscience –à l'inverse de L1- de cette interprétation erronée. La configuration des échanges est très différente dans les deux cas, mais dans les deux fragments, le proposant est amené à expliciter ou justifier sa proposition afin de la faire accepter à son partenaire et d'aboutir à la mise en place d'une représentation partagée de l'univers fictionnel ou encore à ce que J. P. Bernié (2001) a appelé la construction de « *l'espace discursif* »¹²⁴. Or cette étape apparaît nécessaire à la poursuite de l'interaction.

Soulignons que l'intérêt et la nécessité de devoir négocier, ou discuter (« *conflit socio-cognitif* »¹²⁵), dans ce type d'interaction sont plusieurs fois évoqués par les étudiants interrogés à l'issue des séances de travail :

"il faut discuter je crois il faut se discuter [000] qu'est-ce c'est ça oui il faut comparer les deux et puis il faut trouver une solution en discutant ça c'est je crois que c'est ça les intérêts pour euh de travailler par donc il faut se discuter" (Mé/Entr.8 : 44)

"[...] j'aime mieux que ils sont différents que moi parce que quand il y a le même oui le même direction de penser oui tu peux le faire toi-même aussi donc comme ça on peut

¹²⁴ C'est-à-dire le « lieu où peuvent être circonscrites des significations partagées au prix d'opérations diverses. [...] Il s'agit d'une construction dynamique des interlocuteurs. A l'aide de moyens linguistiques dont l'utilisation repose sur les significations partagées, ils déploient un nouvel espace à l'intérieur duquel de nouveaux objets pourront être posés et des transformations effectuées. L'espace discursif, ce sont donc des significations actualisées ET les opérations effectuées sur elles (Brossard, 1994). L'approche de la co-construction d'un espace discursif dépend des indices qui témoignent, dans les productions langagières, de la prise en charge par chacun des interlocuteurs des significations créées dans l'interlocution. D'une prise en charge et rien de plus : la notion n'implique pas coïncidence stricte des représentations, c'est à dire du contexte intrapsychologique. Lorsque les interlocuteurs sont réunis autour d'une production commune, l'espace discursif peut rester hétérogène, mais il ne peut exister sans recherche d'un « contexte de pertinence », c'est à dire sans accord, même à renégocier en permanence, sur la sémiotisation des objets ou des questions susceptibles d'y figurer » (Bernié, 2001 : 151).

¹²⁵ Rappelons que la notion de « *conflit socio-cognitif* » a été élaborée à partir des années 1970 dans le champ de la psychologie sociale du développement cognitif par des chercheurs (Doise, Mugny, Perret-Clermont) qui s'inscrivent dans la lignée des travaux de J. Piaget mais qui se focalisent principalement sur le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif. Le conflit socio-cognitif survient lorsque différents individus confrontent, par rapport à un même sujet, des réponses contradictoires. La résolution du conflit socio-cognitif dans l'interaction est censée entraîner des progrès cognitifs chez l'un ou plusieurs des participants.

discuter et c'est pas mal je trouve que voir une autre manière de penser oui de réfléchir ou" (II/Entr.13 : 42).

4.5. Propositions co-construites

On considère qu'une proposition est co-construite lorsqu'un nouveau contenu propositionnel, ou un nouveau segment (si contenu et mise en forme sont élaborés simultanément), est construit à partir des interventions des deux partenaires, chacun contribuant pour une part à cette mise au point. Nous avons dégagé deux types de propositions co-construites : la proposition co-énoncée et la proposition co-élaborée, cette dernière pouvant intégrer tous les autres types de proposition vus précédemment.

4.5.1. Propositions co-énoncées

Pour décrire les propositions co-énoncées, on se réfère à la notion de co-énonciation¹²⁶ qui selon T. Jeanneret (2001 : 81) « désigne un événement langagier que l'on dira, dans une définition schématique, être constitué de deux tours de parole dont le second est la continuation syntaxique du premier ». Elle implique la co-production d'un « discours monologique mais dialogal » (Jeanneret, 1999 : 5). Toujours selon cet auteur, « Les enchaînements en coénonciation interviennent quand l'interlocuteur juge nécessaire d'achever le tour de parole » (*ibid.*, 188). Dans son ouvrage de 1999, T. Jeanneret dégage deux grands types de co-énonciation que l'on retrouve dans nos corpus : la « coénonciation en réparation » et la « coénonciation par attachement ».

La co-énonciation en réparation signifie que l'interlocuteur complète une proposition syntaxiquement inachevée du locuteur ; elle est principalement due à une lacune lexicale de ce dernier et sera étudiée de façon approfondie dans le chapitre suivant portant sur les activités métalinguistiques. Elle peut être effectuée :

- Sans rupture syntaxique :

¹²⁶ T. Jeanneret (1999) souligne que de nombreuses désignations ont été utilisées pour rendre compte du phénomène de co-énonciation : « phrases en collaboration » (collaborative sentences) (Jefferson, 1973 ; Sacks, 1992), « complétion du tour de parole » (André-Larochebouvy, 1984), « locuteur collectif » (Loufrani, 1981), « achèvement interactif du discours » (Gülich, 1986), « unité syntaxique produite conjointement » (Lerner, 1991), « construction conjointe d'énoncés » (Coates, 1994).

[Corpus 1 : 121-122] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne)

Extrait 9

1S	et et il se/ il se/ précipita pour euh: (fait le geste de balayer) <u>faire le</u>
2E	<u>pour euh</u> ménage
3S :	ouais

- Avec rupture syntaxique :

Lorsque le locuteur qui rencontre un obstacle lexical explicite métadiscursivement sa recherche.

[Corpus 4 : 16-17] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien)

Extrait 10

16Su	et: plusieurs possibilités (11s) euh ++ comment s'appelle ça° tchut ++
16Jo	euh un:
16Su	une glisse
17Jo	ouais ouais ouais un: + toboggan (4s)

La co-énonciation par attachement survient lorsque l'un des locuteurs ajoute un élément au tour de parole précédent alors que ce dernier était achevé (Jeanneret, 1999 : 189). Il paraît nécessaire d'adapter cette définition à notre objet d'étude spécifique en précisant que l'interlocuteur ajoute un élément à la proposition du partenaire qui pouvait être considérée comme achevée syntaxiquement.

[Corpus 1 : 103-104] E (Emirienne) et S (Sud-coréenne) / Scribe : S

Extrait 12

Respectant la consigne intermédiaire 2, les deux étudiantes rédigent la description des extraterrestres. Après avoir décrit leur tête, elles en viennent aux bras.

1S :	une + une tête et euh les vra: les <u>bra:s</u> longues
2E :	<u>bras</u> les bras longues jusqu'à: +
3S :	jusqu'à
4E :	trois mille mètres (<i>rire</i>)
5S :	oh la la λ (<i>rire</i>) (tape) les euh: les:: bras: longues ++ les br/ longs° +

En [1], l'étudiante sud-coréenne apporte un élément nouveau à la description, cet élément pouvant être considéré comme une proposition complète : une partie du corps puis une caractérisation de cette partie du corps au moyen d'un qualificatif ("les bras longues"). Mais en [2], E reprend¹²⁷ cette proposition et y ajoute "jusqu'à" rendant de ce

¹²⁷ Certaines co-énonciations « sont précédées d'une reprise, c'est à dire de la répétition dans le second segment d'un mot ou d'un groupe de mots apparaissant dans le premier segment » (Jeanneret, 1999 : 13).

fait la proposition inachevée. Et c'est finalement en [4] qu'elle achève la proposition ; celle-ci a donc été co-énoncée sur plusieurs tours de parole.

Il est des cas où l'un des locuteurs complète un énoncé inachevé de son partenaire sans que ce dernier ait manifesté le fait qu'il rencontrait un obstacle linguistique. Cela se produit lorsque les deux apprenants sont engagés dans la co-construction d'un nouveau contenu propositionnel et que chacun ajoute, dès qu'il le peut, un élément à ce qui précède (phénomène d'empilement syntagmatique), sans attendre que le partenaire ait achevé de verbaliser une proposition qui aurait pu être complète. Dans ces cas, il paraît plus juste de parler également de co-énonciation par attachement que de co-énonciation en réparation.

[Corpus 1 : 67-67] E (Emirienne) et S (Sud-coréenne)

Extrait 11

1S	il faut: quelques exemplaires ex/ explicatio ns pour euh (<i>rire</i>) pour <u>euh</u>
2E	<u>hm</u>
3S	pour celles qui connaissent pas euh la Houille blanche je crois (<i>rire</i>) P.S. <u>la Houille Blanche</u>
4E	<u>pff ☺ c'est: c'est: c'est une</u>
5S	c'est une résidence
6E	au milieu de: <u>nulle part (<i>rire</i>)</u>
7S	<u>horrible (<i>rire</i>)</u>
8E	c'est comme cette planète au milieu de nulle part +

Dans cet extrait, l'activité d'élaboration de contenu est précédée d'un micro-cadrage planifiant réalisé par S [1]. On peut noter que le caractère directif de ce cadrage porté par l'emploi d'une modalité déontique ("il faut" [1]), est atténué par l'utilisation d'une modalité épistémique à la fin ("je crois" [3]). La proposition de contenu (qui se présente déjà sous la forme d'un segment candidat à l'inscription) est ensuite co-énoncée par les deux apprenantes sur plusieurs contributions, certaines prises de parole étant en chevauchement. C'est ainsi, d'ailleurs, que les deux apprenantes apportent deux complétions distinctes à la première partie du segment de texte ("au milieu de nulle part" [8E] et "horrible" [9S]). Après une activité métalinguistique orientée vers l'explication du terme "nulle part", c'est ce dernier qui sera gardé pour figurer dans le texte.

Cet exemple illustre l'importance des activités de micro-cadrage qui facilitent la co-orientation dans l'activité de recherche de contenu. Cette proposition en co-énonciation, ratifiée par S qui en est l'initiatrice, montre que l'univers fictionnel est une construction

commune et que le sens se construit de façon située au fur et à mesure du déroulement de l'interaction.

Sur un tout autre plan, soulignons ici que les nombreux rires et le sourire de E provoqués par le caractère humoristique de leurs propositions¹²⁸ rend compte du partage d'émotions positives par les deux apprenantes, en lien avec l'accomplissement de la tâche.

Selon T. Jeanneret « *la coénonciation est une action conversationnelle qui consiste à contribuer à une formulation [...]* » (1999 : 191). Bien entendu, la co-énonciation peut être validée ou non par le premier locuteur. Ce type de co-construction se fonde sur la possibilité pour le second locuteur d'anticiper le schéma syntaxique amorcé par le premier dans le cas de la proposition co-énoncée en réparation, ou de le compléter dans le cas de la proposition co-énoncée par attachement. Ainsi, que cela soit pour apporter une aide au partenaire (étayage à la recherche lexicale) ou pour ajouter au contenu déjà là, cette possibilité « *repose de façon cruciale sur l'interprétation en temps réel que fait le second de la contribution du premier* » (Gajo, Mondada, 2000 : 117). La co-énonciation rend compte d'un fort degré d'orientation vers le discours de l'autre et constitue ainsi une trace du travail de coordination des apprenants dans l'accomplissement de la tâche et donc de leur collaboration.

4.5.2. Propositions co-élaborées

4.5.2.1. Propositions coordonnées des interactants

[Corpus 3 : 41-47] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Su

Extrait 13 : « des traces de vie »

Les deux étudiants élaborent le récit de la rencontre entre les cosmonautes et les habitants de la planète.

¹²⁸ La Houille Blanche, dont il est question dans cet extrait, renvoie à la résidence où vivent les deux étudiantes durant leur séjour à Grenoble. Au moment où les apprenantes ont pris connaissance du texte-amorce au début de l'interaction de travail, S a fait remarquer que l'inscription figurant sur la pancarte plantée sur la planète ressemblait à celle des petites affichettes accrochées dans les toilettes de leur résidence. Par association d'idées, elles ont ensuite pensé aux femmes de ménage de cette résidence, si bien que dans leur récit, les extraterrestres sur la planète sont devenus des femmes de ménage et que les apprenantes se sont identifiées aux cosmonautes.

1Su	euh a découvert + un + a découvert un signe de: de viva vivalité non ^o
2Jo	ben [n'habit?] de des habitants ils a ils ont rencontré des les habitants de la planète où [00] ☺
3Su	(petit rire) ok euh le premier a découvert (4s) euh ++ oui mais pas euh directement euh les humains mais peut être un signe
4Jo	des traces oui oui oui
5Su	oui
6Jo	oui un signe des traces je sais pas
7Su	ouais euh a découvert des traces
8Jo	des traces de vie
9Su	de du <u>du l'humana</u>
10Jo	<u>de vie</u>
11Su	de l'humanité
12Jo	l'humanité ^o
13Su	oui ou de quoi ^o
14Jo	de vie
15Su	de vie ☺
16Jo	oui y a des gens qui vivent alors des
17Su	ah
18Jo	traces de vie + de non des traces des habitations ^o
19Su	ah oui des traces des: po po prob probables
20Jo	ben des habitants de la planète oui des probables habi habitants de la planète ouais
48Su	probables ^o
48Jo	ouais <je crois qu'c'est bon> (<i>petit rire</i>) (12s)

Le segment de texte (contenu et mise en forme) est co-élaboré¹²⁹ en ce sens qu'il est progressivement élaboré grâce à des propositions sémantiquement co-orientées¹³⁰ des deux apprenants. Cette co-orientation est révélée par la reprise (répétition ou reformulation), d'un tour sur l'autre, d'un terme figurant dans le tour précédent. Certaines propositions sont validées, d'autres rejetées, mais ces dernières constituent un support thématique à des propositions alternatives. On peut souligner le caractère limité des mouvements argumentatifs dans cette séquence, si ce n'est une ébauche en [16] pour justifier l'emploi de "vie". Ainsi par exemple, Su insiste pour maintenir l'emploi du terme "signe" plutôt que celui d'"humains" ou "habitants" mais elle ne justifie pas ce choix. De même, Jo n'explique pas pourquoi il privilégie l'emploi de "vie" à "humanité", alors que la raison en est très probablement que pour lui, les habitants de la planète ne sont pas des humains. Cependant, sur la transcription proposée ici, sont surlignés en grisé les nombreux éléments du texte conversationnel qui ne constituent pas des

¹²⁹ Selon M.J. Baker (2004 : 36), « Dans la co-élaboration [...] chacun contribue, d'une manière plus ou moins différente, à l'élaboration d'une solution, à partir des propositions de ses partenaires, et en fonction de ses propres connaissances ».

¹³⁰ Les notions de « co-orientation » et d'« anti-orientation » ont été théorisées par J. Moeschler (1985) dans le cadre de l'argumentation.

formulations du « texte-cible »¹³¹, mais des traces de la dynamique interactionnelle qui se joue entre ces deux interactants pendant cette phase de co-construction : marqueurs d'accord explicites, de désaccord (marqueurs oppositifs, intonation interrogative), auto-évaluation négative, rires, modalités épistémiques ("peut être", "je sais pas"), etc. La co-orientation des propositions et les marques de la dynamique interactionnelle rendent compte d'une orientation équilibrée des interactants, à la fois vers la tâche (donc la construction de l'objet-texte) et vers le partenaire. La coordination entre les deux apprenants est également révélée par l'important travail d'inférence accompli au cours de ces échanges. Ce travail se fonde notamment sur des indices prosodiques : Su a interprété la reprise avec une modalité interrogative de sa proposition par Jo [12], comme une remise en question de celle-ci et non comme une ratification, ce qui la conduit à solliciter son partenaire pour qu'il réalise une proposition alternative ("oui ou de quoi" [13Su]).

Tous deux participent de façon à peu près égale à l'élaboration d'un nouveau contenu à faire figurer dans le texte, en manifestant une prise en compte des propositions du partenaire. Il s'agit bien de la co-construction d'une « solution » par ajustement mutuel, considérée comme constitutive de la collaboration par P. Dillenbourg *et al.* (1996).

Il nous semble intéressant de mettre cet extrait en regard avec un autre extrait issu du corpus 2, qui illustre, selon nous, un cas limite de co-élaboration.

4.5.2.2. Cas limite de co-élaboration

[Corpus 2 : 50-56] R (Néo-zélandaise) et K (Allemande)

Extrait 14 : « ils étaient bizarres »

Dans ce fragment, conformément à ce qu'indique la consigne intermédiaire 3 donnée par le logiciel, les deux apprenantes élaborent le récit des premiers contacts entre les cosmonautes et les créatures de la planète.

¹³¹ Cette expression est utilisée par D. Apotheloz (2001) pour désigner le texte rédigé par des scripteurs dans le cadre d'une interaction rédactionnelle.

Texte conversationnel		Découpage micro-actionnel
1R	les premiers contacts ++	R : relecture d'une partie de la consigne
2K	[c'était comme c'était?] [000] ++ [oui c'est ça?] euh est-ce qu'on euh est-ce qu'on parlait peut être°	K : Proposition de type micro-cadrage planifiant (= <i>est-ce qu'on écrit un dialogue ?</i>)
3R	[00] (avec le clavier R effectue une correction sur le texte déjà tapé) ++	R : action de correction
4K	ah <u>oui</u>	K : ratification de la correction
5R	[00000000] les premiers <u>contacts</u> euh	R : relecture de la consigne
6K	est-ce qu'on a parlé° [00] +	K : reformulation de sa proposition énoncée en [2]
7R	euhm (5s) les: cosmoa/ cosmonautes	R : verbalisation d'un segment de texte inachevé syntaxiquement mais qui va dans le sens du micro-cadrage réalisé par K.
8K	hm hm	K : complétion de la mise en mots inachevée de R.
9R	leur euh a demandé +	R : reformulation de la complétion, donc achèvement de sa propre mise en mots.
10K	qu'est-ce qu'ils veulent veulent +	
11R	vous êtes qui° ☺ +	
12K	(petit rire)	
13R	qui vous êtes°	R : auto-reformulation
14K	(tape) cos (petit rire) +	K : auto-dictée et inscription
15R	cos euh monaute (5s) <u>leur:</u>	R : hétéro-dictée
16K	<u>leur:</u> regardaient peut être	K : proposition de reformulation
17R	leur a leur a demandé°	R : auto-reprise de sa proposition formulée en [9]
18K	leur regardaient <u>et:</u>	K : auto-répétition de sa proposition en [16]
19R	<u>regardaient</u>	R : hétéro-répétition
20K	[rien dire?] ils étaient bizarres (rire)	K : auto-achèvement de sa proposition
21R	euh: leur a: leur ont essayé de: leur parler° + [tries ?]	R : nouvelle proposition de contenu
22K	hm hm + c'est:	K : ratification par inscription
23R	[oui?]	
24K	c'est ce qu'on dit° comme ça leur/ non essayaient ++ essayent	K : demande de vérification concernant le temps utilisé
25R	ont ont essayé	R : satisfaction de la demande. Correction verbalisée et saisie avec le clavier

La construction du nouveau contenu propositionnel visant à élaborer l'univers fictionnel est amorcé par un micro-cadrage planifiant réalisé par K ("euh est-ce qu'on euh est-ce qu'on parlait peut être°" [2K] = « est-ce qu'on écrit un dialogue° ») et répété en [6]. R ne réagit pas à cette suggestion mais son amorce de proposition, avec l'emploi du verbe demander, indique qu'elle va dans le sens de la création d'un dialogue. Une première proposition est formulée en co-énonciation par R et K ([7] à [10]), mais R rejette implicitement l'énoncé de K en verbalisant un autre segment pour compléter son propre énoncé. K commence la saisie puis s'interrompt pour formuler une autre proposition de contenu [16]. De [16] à [21], les deux apprenantes verbalisent alternativement des propositions de contenu sans véritable lien sémantique entre elles

(pas de reprise), et chacune tente en parallèle d'imposer sa proposition sans qu'il y ait de trace de négociation. En effet, le peu d'éléments souligné (en grisé) sur l'ensemble de la transcription de ce fragment montre que les contributions se limitent essentiellement à des formulations du texte-cible : il n'y a ni marqueur d'accord ou de désaccord explicite ni marqueur d'opposition. On relève néanmoins des marqueurs de modalisation : deux propositions de R sont modalisées par la prosodie (modalité interrogative : [17] et [21]), une proposition de K est modalisée grâce à l'emploi de l'adverbe "peut être" [16K], et une autre grâce à un rire [20K]. Finalement, c'est l'énoncé de R qui est ratifié par K et saisi.

Le micro-cadrage initial de K a permis d'initier une recherche de contenu convergente (orientée vers un but défini : l'écriture d'un dialogue) et cette apprenante a pu y prendre part de façon active. En effet, au cours de cette séance de travail, l'étudiante allemande rencontre des difficultés pour formuler des propositions visant à construire l'univers fictionnel, sa partenaire allant souvent plus vite qu'elle. Or dans cette séquence, il semblerait que le cadre de recherche commun qu'elle a proposé au départ et qui a été implicitement ratifié par R, lui ait permis de participer à la recherche de contenu.

Cependant, même si chacune a en partie contribué à l'élaboration de contenu, on considère qu'il s'agit d'un cas limite de co-élaboration dans la mesure où les propositions ne sont pas co-orientées sémantiquement et où l'absence de réaction aux propositions du partenaire (qui est le fait des deux interlocutrices) donnent l'impression d'être face à une conduite réciproque, dite de « *surdité interactionnelle* » (de Nuchèze, 2004), jusqu'à ce que K finisse par ratifier la proposition de R. Toutefois, l'observation du comportement non verbal des apprenantes révèle que cette « surdité » n'est pas totale, car au cours de cette activité, les deux apprenantes échangent un regard et R dirige son regard vers sa partenaire à deux autres reprises¹³². La partenaire n'est donc pas complètement ignorée, mais chacune tente d'imposer son idée sans manifester de prise en compte de celles de l'autre.

¹³² Lorsqu'un tour de parole se limite à une formulation du texte-cible, sans introduction explicitement métalangagière de celle-ci (par exemple : « on peut dire »), ni même de marque prosodique d'interrogation, c'est le regard du locuteur adressé à son partenaire, en fin de tour, qui semble constituer l'indice d'une demande d'accord.

Dans les deux extraits qui viennent d'être présentés, la co-élaboration des propositions s'est faite grâce à la mise en œuvre de rôles interactionnels symétriques par les interactants ; on a pu observer en effet que chaque apprenant remplissait un rôle actif de proposant. Nous allons à présent observer le cas d'une proposition dont la co-élaboration repose sur la mise en place de rôles complémentaires.

4.5.2.3. Alternance et complémentarité des rôles

[Corpus 3 : transcription complémentaire] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien)

Extrait 15 : « dans un état de: »

Dans cet extrait, les scripteurs construisent le dernier segment de la phrase suivante (segment souligné) : « LES 6 ASTRONAUTES S'APPROCHAIENT LES PECHEURS DANS UN ETAT D'ENTHOUSIASME ». Précisons que les pêcheurs sont les habitants de la planète, donc l'équivalent des extraterrestres dans le corpus 1 et des créatures vertes dans le corpus 2.

	Texte conversationnel	Découpage micro-actionnel
1Jo	qui les regardaient calmement ☺ (2s) <je sais pas> (<i>petit rire</i>)	Jo : proposition de contenu
2Su	euh: (2s) avec une + un peu de peur ou euh ++ avec <u>une crainte de</u>	Su : absence d'évaluation et nouvelle proposition de contenu
3Jo	<u>ben ce sont des astronautes</u>	Jo : amorce de rejet de la proposition de Su
4Su	d'inconnu ☺ +	Su : achèvement de sa proposition de contenu
5Jo	ben ce sont des astronautes alors euh ☺ <u>bon [les trucs ?] inconnus c'est un peu</u>	Jo : reprise de son rejet justifié de la proposition de Su
6Su	<u>oh oui (rire)</u>	Su : signal de compréhension et ratification
7Jo	leur boulot	Jo : achèvement du rejet de la proposition de Su commencé en [3]
8Su	ah ouais donc euh	Su : ratification
9Jo	qui les regardaient calmement et les pêcheurs les regardaient/ c'est les pêcheurs qui sont en train de:	Jo : proposition de contenu et amorce de demande de vérification relative à l'univers fictionnel (micro-cadrage interprétatif)
10Su	oui mais on a déjà dit ça <u>que ils étaient assez surpris</u>	Su : rejet justifié de la proposition de Jo
11Jo	<u>ah c'est vrai ouais c'est vrai</u>	Jo : ratification
12Su	donc on/ maintenant il faut dire ce que les astronautes trouvent de: cette	Su : recadrage de la recherche de contenu
13Jo	ben ils sont excités + euh	Jo : proposition de contenu
14Su	p't'être euh s'approchent des pêcheurs euh	Su : proposition de contenu
15Jo	<dans [000] excitation [000]>	Jo : auto-reformulation de sa proposition en [13]
16Su	hein	Su : demande de répétition
17Jo	dans euh	Jo : bribes
18Su	dans un +	Su : bribes
19Jo	dans <u>un état</u>	Jo : amorce de proposition
20Su	<u>dans une dans</u> une (3s) dans dans un état: de: + [00] ☺	Su : hétéro-reprise de l'amorce formulée par Jo

21Jo	ouais (<i>petit rire</i> :[justement?]) + euh	Jo : (?)
22Su	☺ euh dans un état de: (3s) de ++ satisfaction	Su : achèvement de la proposition de contenu
23Jo	non c'est plus euh (geste des deux mains pour rendre compte d'un mouvement offensif et volontaire)	Jo : évaluation négative de la proposition et utilisation de gestes pour donner des indices à Su concernant le sens du lexème recherché
24Su	ah (même geste que Jo) dans un état de combat°	Su : nouvelle proposition
25Jo	(mouvement négatif de la tête)	Jo : rejet de la proposition
26Su	(rire)	
27Jo	non c'est c'est c'est c'est c'est	Jo : rejet de la proposition et bribes
28Su	dans un état	Su : reprise du fragment de texte en construction
29Jo	la joie de découverte (3s)	Jo : verbalisation d'indices sémantiques afin d'orienter la recherche du lexème
30Su	de: la:	Su : bribes
31Jo	<le dictionnaire ça serait bien> (<i>petit rire</i>)	Jo : assertion ayant valeur de regret (échange latéral)
32Su	ouais + (<i>petit rire</i>) j'en ai pas ++ dans un état de: + enthousiasme (2s)	Su : approbation et proposition d'un nouveau lexème
33Jo	ouais d'ent/ ouais ouais ça marche ++ c'est mieux que rien	Jo : ratification de la proposition

Su fait une proposition pour décrire l'état psychologique des astronautes face aux « indigènes », mais Jo remet en question de façon argumentée la pertinence de cette idée ("ben ce sont des astronautes alors euh ☺ bon [les trucs ?] inconnus c'est un peu leur boulot" [5-7]), ce avec quoi Su s'accorde sans difficulté. C'est ensuite au tour de Jo de faire une proposition portant non pas sur l'état d'esprit des astronautes mais sur celui des pêcheurs et cette fois-ci, Su rejette cette proposition car Jo est en train de reprendre une idée qu'ils ont déjà développée dans le texte : ils ont en effet déjà décrit l'état psychologique des pêcheurs. Su est donc obligée de recadrer l'activité de recherche de contenu (micro-cadrage planifiant) : "maintenant il faut dire ce que les astronautes trouvent de: cette" [12Su]. Malgré l'inachèvement de son intervention, Jo en comprend le sens et valide aussitôt ce recadrage en formulant une proposition qui va dans le sens de ce qui a été demandé par Su ("ben ils sont excités" [13Jo]), mais cette dernière semble ne pas l'entendre. Jo reformule ensuite sa proposition (" *dans [000] excitation [000] >*" [15Jo]), mais il l'énonce si bas que Su semble ne pas le comprendre¹³³. Malgré la sollicitation de Su, Jo ne se décide pas à la répéter. A partir de ce moment, Su remplit le rôle de proposant ; elle réalise plusieurs propositions évaluées de façon négative par Jo qui, cependant, argumente et apporte des précisions sémantiques à chaque fois. Finalement Su formule une expression, ratifiée par Jo.

¹³³ A l'instar de la transcriptrice.

Le tableau suivant reprend les différentes propositions de contenu et leur rejet argumenté.

Propositions	Rejets argumentés et validation
Su avec <u>une crainte de</u> d'inconnu [2]-[4] =>	Jo ben ce sont des astronautes alors euh ☺ <u>bon [les trucs ?] inconnus c'est un peu leur boulot"</u> [5]-[7]
Jo qui les regardaient calmement et les pêcheurs les regardaient/ c'est les pêcheurs qui sont en train de: [9] =>	Su oui mais on a déjà dit ça <u>que ils étaient assez surpris</u> [10] donc on/ maintenant il faut dire ce que les astronautes trouvent de: cette [12]
Jo ben ils sont excités + euh [13] =>	<i>Proposition non entendue par Su</i>
Su <u>euh</u> dans un état de: (3s) de ++ satisfaction [22] =>	Jo non c'est plus euh (geste des deux mains pour rendre compte d'un mouvement offensif et volontaire) [23]
Su dans un état de combat° [24] =>	Jo non c'est c'est c'est c'est c'est <u>la joie</u> de découverte [27]-[29]
Su dans un état de: + enthousiasme [32] =>	Jo ouais d'ent/ ouais ouais ça marche [33]

Au cours d'une première phase de cette activité d'élaboration de contenu, chacun des apprenants se trouve alternativement proposant puis rejetant (avec justification) et dans un second temps, après un recadrage de l'activité par Su et une première proposition de Jo non comprise par sa partenaire, Su prend le rôle de proposant tandis que Jo adopte celui d'évaluateur.

La deuxième phase de cette activité d'élaboration de contenu se superpose à une activité métalinguistique de recherche lexicale (cf. chapitre 5) où l'un des apprenants a une idée assez précise de ce qu'il souhaite dire et donne à son partenaire des indications mettant ce dernier en situation de pouvoir trouver un terme approprié. Cet épisode rend compte d'une recherche parfaitement coordonnée entre les interactants. Le rapport de rôles qui s'instaure entre les deux partenaires dans le deuxième temps de l'activité ne repose pas sur une asymétrie informationnelle, dans la mesure où c'est grâce aux contributions de chacun qu'un terme satisfaisant les deux partenaires est finalement trouvé. En outre, tous les deux alternent des prises de rôles complémentaires grâce auxquelles on peut dire que les interactants tendent vers une certaine symétrie au plan des apports informationnels.

4.5.2.4. Echange ternaire et/ou séquence co-construite

[Corpus 1 : 24-26] E (Emirienne) et S (Sud-coréenne)

Extrait 16

Ce fragment se situe au début de l'interaction de travail lorsque les étudiantes tentent d'élaborer le premier segment de texte et réalisent pour cela, une succession d'activités de micro-cadrage planifiant et interprétatif.

	Texte conversationnel	Découpage micro-actionnel
1S	mais les extrate/ terrestes viennent ici ou <u>c'est nous qui</u> :	S : question inachevée relative à l'univers fictionnel
2E	<u>non non c'est</u> nous	E : réponse et amorce d'achèvement de l'énoncé de S
3S	oui <u>qui</u> :	S : ratification de la réponse et amorce d'achèvement de son énoncé initié en [34]
4E	<u>c'est</u> nous qui: euh::	E : nouvelle amorce d'achèvement de l'énoncé de S
5S	oui qui est là qui sont là	S : achèvement de son énoncé commencé en [34]
6E	qui: f/ qui font le:	E : reformulation de l'énoncé de S
7S	hm hm	S : régulateur
8E	le premier	E : auto-continuation de la reformulation
9S	ouais	S : régulateur
10E	faisons le premier PAS	E : auto-continuation de la reformulation
11S	ouais	S : régulateur
12E	vers cette planète	E : auto-continuation de la reformulation
13S	OUI c'est ça	S : ratification de la reformulation

Cet extrait correspond précisément à une activité de micro-cadrage interprétatif concernant l'univers fictionnel. Comme dans un échange à trois constituants, il est possible de repérer :

- une intervention initiative d'abord inachevée (question alternative) [1S],
- une intervention réactive initiative d'abord inachevée (réponse avec reformulation d'une des propositions) [2E],
- une intervention de nature évaluative en [13S].

Cependant, dès la première intervention de S en [1], les contributions des deux apprenantes se chevauchent et se font écho. S achève sa proposition en [5] et E la reformule ensuite, accompagnée et soutenue par les régulateurs émis par S. On voit clairement à travers cet extrait que « *la reformulation est la technique par excellence qui permet d'élaborer le texte de manière coopérative, c'est-à-dire de s'appropriier les formulations proposées par le partenaire de manière à "construire un discours monologique dans la forme dialogale"* » (de Gaulmyn, 1987 : 198).

Dans un tel cas, il ne paraît plus pertinent de chercher à effectuer un découpage en termes d'interventions initiative, réactive ou réactive/initiative ; on assiste à une co-construction du discours et la contribution de E, qui se veut être au départ [2] à la fois une réponse à la question posée et une complétion de la contribution inachevée de S [1], se trouve être, une fois achevée [10], une reformulation¹³⁴ de la première intervention de S elle-même achevée en [5].

Dans cet extrait, on observe en outre des occurrences de chevauchements, comme à de nombreux autres moments de cette interaction rédactionnelle. Ces derniers n'apparaissent pas comme le signe d'un dysfonctionnement de l'alternance des tours de parole, mais comme des chevauchements de nature collaborative constitutifs d'une certaine modalité de recherche co-orientée. Ce fragment illustre le fait que le travail collaboratif implique, dans certaines séquences, une recherche de symétrie, matérialisée – entre autres – par des chevauchements. En effet, dans cet épisode, la recherche du consensus et de la co-orientation est manifeste. Les deux apprenantes sont dans une sorte de « *concurrence/collaboration* » (Gajo, Mondada, 2000 : 30) et de recherche de symétrie pour inventer, construire le plus possible l'univers sémantico-référentiel du récit. Il y a comme une tentative, de la part de E, de se substituer à la parole de l'autre, tout en allant dans la même direction que celle-ci. Par le chevauchement, [2E] est une forme de réponse à la question [1S], et en même temps une avancée de la co-construction. Ceci révèle que E a inféré, à partir du "ou" que S va proposer un autre terme. Dans ce fragment, comme dans l'extrait 14, on observe une modalité de travail manifestement proche de ce que P. Dillenbourg *et al.* (1996) appellent « la co-construction de solutions par ajustement mutuel » et qu'ils considèrent comme constitutive de la collaboration.

L'examen de cet extrait conduit à s'arrêter sur la valeur énonciative particulière du « nous » qui n'est sans doute pas étrangère à la mise en place de cette concurrence/collaboration entre les apprenantes afin de construire le récit. En effet, le « nous » fait ici référence aux personnages (les cosmonautes), auxquels les deux apprenantes s'identifient, dès le début de la séance de travail, de façon totalement implicite. Cette identification entre apprenantes et personnages, qui aboutit à la construction d'un énonciateur-narrateur-personnage collectif, a sans doute été

¹³⁴ On peut parler d'une reformulation-développement car le sens de la proposition de contenu de S se trouve modifié et précisé par la sélection de l'un des termes de la question alternative.

provoquée par le fait que les deux apprenantes construisent leur récit en s'appuyant sur un univers de référence commun et sur leur « *histoire conversationnelle* »¹³⁵ (Golopentja, 1988) tous deux liés à leur vécu dans la même résidence universitaire à Grenoble (La Houille Blanche). L'activité de production écrite et de construction d'un récit se double, en quelque sorte, d'une activité de simulation puisque les étudiantes se projettent dans une énonciation fictive, ce qui a pour effet d'aboutir parfois à des « *brouillages énonciatifs* » (Cicurel, 1996b : 89) : le « nous » qu'elles utilisent peut renvoyer tantôt aux apprenantes, tantôt aux personnages de l'histoire (les astronautes) auxquels elles se sont identifiées. L'emploi du « nous » (même quand il renvoie aux personnages de l'histoire), ainsi que celui du « on » inclusif (les deux scripteures et non les personnages) dont le nombre d'occurrences est nettement plus important dans cette dyade que dans les autres (cf. tableau ci-dessous), constituent des indices d'un mode d'engagement dans la tâche, orienté vers l'action conjointe.

Tableau 3 : Nombre d'occurrences du « on » inclusif dans chaque corpus

	Corpus 1	Corpus 2	Corpus 3	Corpus 4
On inclusif	S : 23 E : 10	R : 2 K : 6	Su : 10 Jo : 12	Su : 10 Jo : 4

4.5.2.5. Gestes et synchronisation mimétique

[Corpus 1 : transcription complémentaire 2] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne)

Extrait 17 : L'épilogue

Dans ce fragment, les deux apprenantes co-élaborent l'intégralité de la fin du récit, répondant ainsi à la consigne finale leur demandant d'écrire l'épilogue.

1S	ils oui (mouvements des deux mains pour signifier le fait de s'activer) à cause de notre action ils/ ils devient plus agressifs
2E	ouais
3S	et euh quelques uns <u>nous</u> : (attrape le bras et l'épaule de E)
4E	<u>prennent</u>
5S	nous nous prend comme ça et euh: les autres: vont encore euh essayer de <u>b/ (rire : ouais)</u>
6E	☺ <u>de débarrasser les choses</u> alors c'était co/ c'était un peu de de la folie (<i>petit rire</i>)
7S	☺ ouais
8E	et euh le fin c'était le fin c'était on a:: on s'est/ enfui

¹³⁵ S. Golopentja définit l'« *histoire conversationnelle* » comme étant « *l'ensemble des interactions conversationnelles ayant eu lieu, à un moment donné, entre deux (ou plusieurs) sujets parlants* » (1988 : 70).

9S	on s'est enfui°
10E	enfui (mime le fait de courir avec ses deux bras)
11S	en en (imite les gestes de E) oui oui <u>c'est ça</u>
12E	<u>vers le:</u> (geste pour représenter la forme d'une fusée)
13S	oui
14E	vers notre propre:
15S	hm hm
16E	euh <u>soucoupe volant</u>
17S	<u>ouais c'est ça</u>
18E	on est parti (<i>petit rire</i> : <u>on est parti</u>)
19S	<u>ouais ouais</u> c'est ça
20E	voilà

Cette proposition de contenu co-élaborée constituera une base commune pour la rédaction des quatre phrases qui seront ensuite rédigées pour l'épilogue. Ce fragment permet de souligner le rôle déterminant du non verbal dans cette activité d'élaboration de contenu réalisée par le biais d'une proposition co-élaborée.

Dans cet extrait, l'une comme l'autre utilisent une gestualité dénotative, redondante ou substitutive de l'explicitation verbale au moment où elles formulent leur proposition de contenu. S a même recours à un geste de contact (elle touche l'épaule de E avec ses deux mains) qui a valeur illustrative et conduit sa partenaire à verbaliser le lexème correspondant ("prennent" [4E]). En outre, en [10-11], on observe un « *phénomène d'échoïstation* » ou de « *synchronie mimétique* » qui signifie que « *les interlocuteurs extériorisent « en miroir » des mimiques, des gestes et des postures semblables* » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 19)¹³⁶. Dans l'extrait observé, il apparaît clairement que l'échopraxie favorise la compréhension et l'accordage cognitif des interactants dans la construction de l'univers sémantico-référentiel du récit.

Cependant, pour J. Cosnier et J. Vaysse les phénomènes d'échoïstation « *constituent un procédé d'accordage affectif et permettent des inférences émotionnelles* » (1997 : 19). Et en effet, l'imitation par S des gestes de E survient dans une séquence où la dimension émotionnelle semble largement présente : les sourires et les petits rires en écho, les phénomènes de co-énonciation, les chevauchements collaboratifs, les contacts oculaires, les marqueurs d'accord explicites ("ouais c'est ça" [17E], "voilà" [20S]) et les régulateurs, constituent des indices convergents de ce que J. Cosnier appelle l'« *accordage affectif* » ou encore la « *convergence communicative* »¹³⁷ (Cosnier,

¹³⁶ On parle alors d'« *échomimie* » et d'« *échopraxie* ».

¹³⁷ « [...] à l'opposé, la « *divergence* » serait marquée par l'asynchronie des mimiques et l'absence de sourire, la fréquence des extracommunicatifs autocentrés, l'inclinaison postérieure, les mouvements de

Vaysse, 1997 : 20). Celle-ci correspond à l'expression positive de l'« *engagement* » (*ibid.*), de l'« *intimité* » (*ibid.*), et elle se caractérise par l'ensemble des phénomènes qui viennent d'être cités et qui portent au maximum la synchronisation interactionnelle.

A l'opposé de ces phénomènes observés qui rendent compte de l'accordage cognitif et émotionnel entre les interactants dans le cadre de propositions co-élaborées, se situent les propositions imposées.

4.6. Propositions imposées

Pourquoi parler de « proposition imposée » alors que ces deux termes sont évidemment contradictoires ? Comme nous l'avons déjà dit en effet, le premier implique a priori une attente par le proposant d'une évaluation de la part du partenaire.

Nous parlons de proposition imposée lorsque le scribe commence à saisir un nouveau fragment de texte sans l'avoir préalablement verbalisé. Il paraît donc imposé par ce scribe dans le sens où il n'a pas été soumis à l'aval du partenaire et n'a pu faire l'objet d'une négociation ; le scribe prend seul la décision de l'inscrire. En agissant ainsi, il ne respecte pas les étapes préalables du schéma récurrent du processus rédactionnel (*cf.* schéma 2) et passe outre, notamment, la prise de décision ratifiée réciproquement. Le principe selon lequel « *avant la prise de décision d'inscription, se déroule un long processus d'élaboration* » (de Gaulmyn, 2000 : 93) n'est plus ici vérifié.

Pour autant, le nouveau segment saisi (avec ou sans verbalisation) conserve le statut de proposition dans la mesure où le partenaire peut le ratifier par absence de réaction, mais peut également intervenir sur ce segment, demander des explications, des modifications ou le rejeter et faire en sorte qu'il soit effacé. Dans ces cas, la proposition imposée se transforme respectivement en proposition validée, co-construite ou rejetée.

Il peut paraître exagéré de dire que lorsqu'un des scripteurs inscrit un nouveau segment de texte sans l'avoir verbalisé préalablement, il réalise un acte d'imposition vis-à-vis du partenaire ; pourtant ce sont les réactions de ce dernier qui nous ont amenée à adopter cette expression. En effet, dans les deux corpus où ont été relevées des propositions imposées, les réactions du partenaire semblent indiquer que ce type de conduite ne correspond pas à ses attentes concernant la réalisation collective de la tâche.

jambes et l'immobilité des bras, la rareté des hochements de tête et autres régulateurs. » (Cosnier, Vaysse, 1997 : 20).

C'est ce que nous allons examiner maintenant en prenant appui sur deux extraits de corpus.

4.6.1. Réaction du partenaire : initier des activités de micro-cadrages interprétatifs

[Corpus 2 : 16-24] R (Néo-zélandaise) et K (Allemande) / Scribe : R

Extrait 18 : "il y a déjà des habitants ou pas"¹³⁸

Cet extrait se situe au début de l'interaction rédactionnelle ; une première phrase du texte a déjà été élaborée et saisie par R. Les segments de texte saisis au cours de cet extrait sont les suivants : « IL FAUT SAUTER ET C'EST DIFFICILE D'ALLER VITE. IL FAUT UNE HEURE POUR ALLER CINQUANTE METRES ».

¹³⁸ Nous avons choisi de faire figurer cet extrait sous la forme d'une transcription en portée afin qu'apparaissent précisément les moments de saisie par rapport au discours.

15R (↑.....)(→)
 + [00] ++ alors ils + comment on dit° [00] (4s) jump saute° ils sautent il
 corriger) (mvt de la main de bas en haut)(prend son dic et cherche.....)(pose le dic)

15K alors: (↑.....)
 jump euh saute (rire) jump c'est saute
 (se penche sur le dictionnaire)

16R (↑.....)(→.....)(↑.....)(→.....)(↑.....)
 faut sauter ++ comme ça° sauter + euh et: c'est: difficile d'aller vite +
 (tape.....) (tape.....)

16K hm hm + hm hm
 H H

17R [hous?] il + il faut une + heure pour aller cinq mètres (rire : cinquante mètres +)
 tape.....)

17K pour euh: (rire.....)

18R ↑.....)(→.....)(↑.....)
 pour arriver au centre ville ☺ ouais

18K u:ne ++ une heure pour euh + est-ce qui/ est-ce qu'il avait centre ville sur la planète ☺
 (←.....) (←.....)

19R (→..)
 (rire) (3s) oui oui parce que il y a le/ il y a la pancarte
 (←.....)

19K (←)
 (rire) il y a déjà des habitants ou pas° + à la recherche des habitants ben oui mais
 (←.....)

20R (↑.....)(→.....)(↑.....)
 ah? mais: peut être c'est les humains/ c'est les êtres humains qui ont fait qui ont

20K [aussi?] [000] (rire) être les:

21R (→) (↑.....)(→.....)
 mis le/ la pancarte/ pancarte + il vau/ il faut une heure pour euh ++ [000] mais
 (tape.....)

21K (↑.....)
 (rire) mètres (7s) et:: mais:

22R →.....) (→.....)
 finalement ils arrivent ils trouvent

22K mais mais pour l'instant euh on: ils ils n'avons pas vu euh
 (←.....)

23R	(→.....)	(→.....)	
	non euh mais finalement ils ils ils rencontrent des: des êtres		des créatures
23K	(←.....)	(←.....)	(←.....)
	personne		des êtres°
	☞.....)		(fronce les sourcils)
24R	(↑.....)	(→.....)(☞.....)	
		d'accord ☺ tu écris° ++	m::ais
		H (désigne le clavier du doigt)	
24K	(←.....)		
	ah oui d'accord et: les créatures verts +	(rire)	d'accord euh:: + qu'est-ce que

Après l'aboutissement d'une activité de recherche lexicale en [15], R reprend le lexème verbalisé par K, pour l'intégrer dans un nouveau fragment de texte ("il faut sauter"), qu'elle inscrit tout en le verbalisant sans rechercher préalablement l'accord de K. Après une demande de vérification de type orthographique, elle poursuit l'élaboration du segment en cours, en l'inscrivant en même temps qu'elle l'énonce et en continuant à ne pas consulter sa partenaire. Aussitôt qu'elle interrompt l'inscription en [17] et qu'elle manifeste qu'elle cherche une suite au segment inscrit, à partir de l'emploi du connecteur « pour », K signale, par une reprise de ce connecteur, sa volonté de participer à l'activité d'élaboration en cours, mais elle ne dépasse pas le stade de la tentative [17-18]. R formule ensuite deux propositions de contenu ("aller cinq mètres (*rire : cinquante mètres*)" [17R] et "pour aller au centre ville " [18R]) qui déclenchent toutes deux un rire synchrone des deux apprenantes mais qui ne sont pas évaluées par K. Après un silence, K interrompt l'activité de recherche de contenu en initiant une activité de micro-cadrage interprétatif sans lien thématique direct avec le fragment saisi par sa partenaire ("il y a déjà des habitants ou pas" [19K]). En [21], après avoir répondu à K, R met fin à cette séquence latérale en reprenant l'activité d'élaboration de contenu interrompue et en saisissant, sans l'accord de sa partenaire, l'une des propositions qu'elle avait verbalisée précédemment ("*cinquante mètres*"). R amorce ensuite une nouvelle proposition de contenu puis K intervient pour formuler une nouvelle question relative à l'univers fictionnel du récit ("mais pour l'instant euh on: i:ls ils n'avons pas vu euh personne" [22-23K]).

Nous nous sommes interrogée sur la présence de ces micro-cadrages interprétatifs situés au milieu d'une activité d'élaboration de contenu, alors qu'ils interviennent plus fréquemment dans le reste de nos données en début ou en fin de macro-séquence de

construction de segment, et qu'ils ne portent pas ici directement sur le sens des segments élaborés par R.

Rappelons que la première phrase du texte est conçue et saisie par R. Ensuite, comme le montre cet extrait, cette dernière saisit plusieurs segments de texte sans les avoir préalablement soumis à l'aval de K qui se retrouve dominée au plan des apports informationnels en lien avec l'élaboration du contenu. Pourtant, on peut noter que lorsque R s'interrompt, K manifeste sa volonté de participer à la construction de segment, mais elle n'y parvient pas.

K ne rejette ni ne remet en question les segments saisis par R sans verbalisation préalable mais elle ne les ratifie pas explicitement et elle intervient à deux reprises pour formuler des questions initiant des activités de micro-cadrage interprétatif. Aussi formulons-nous l'hypothèse que par le biais de ces questions susceptibles de déboucher sur des négociations, K tente de sortir de cette position passive et de restaurer une dynamique interactionnelle. Elle initie à la fois un nouveau thème et une nouvelle orientation de la tâche en déclenchant une autre activité que celle qui est en cours. Ses questions tendent à inverser le rapport hiérarchique imposé par R, dans lequel cette dernière est en position initiative et K en position réactive. Elle inverse donc les rôles interactionnels et reprend un certain contrôle sur les échanges et l'accomplissement de la tâche. Dans ce cas, la perspective selon laquelle la question – du point de vue de ses valeurs relationnelles – devrait être envisagée comme la manifestation d'une position basse, par l'aveu d'une infériorité de savoir, de L1 par rapport à L2 (Kerbrat-Orecchioni, 1991) demande à être nuancée. Rappelons que R ne dispose pas de plus d'informations que K pour répondre aux questions posées par celle-ci ; aussi s'agit-il surtout pour K de stabiliser des représentations communes concernant cet univers. On admettra en revanche que ces questions peuvent constituer une certaine menace pour la face de R, dans la mesure où elles l'obligent à interrompre son activité d'élaboration de contenu. Mais K s'expose aussi au risque d'une fin de non recevoir, dans la mesure où ses questions semblent également porter des actes de revendication d'un autre rôle.

Ainsi, ne parvenant pas à formuler des propositions de contenu – tout en manifestant apparemment sa volonté de le faire –, ni à remettre en question celles que lui impose sa partenaire, K retrouve une position active dans l'accomplissement de la tâche en soulevant certaines ambiguïtés de l'univers sémantico-référentiel afin de les clarifier. La première fois [19], K parvient à lancer un nouvel échange dans lequel s'amorce une discussion à propos de l'univers fictionnel, marquée par l'emploi de quelques

connecteurs argumentatifs. Mais cette discussion tourne vite court ; l'échange s'achève par la formulation, par R, d'une hypothèse interprétative concernant l'origine de la pancarte, et non par une prise de décision commune sur ce point ("ah! mais: peut être c'est les humains/ c'est les êtres humains qui ont fait qui ont mis le/ la pancarte/ pancarte" [20-21]). La seconde fois, R se contente de satisfaire la demande de confirmation de K par une réponse négative et reprend sans transition l'activité d'élaboration de contenu interrompue. On constate donc que R ne se laisse pas facilement détourner de l'activité qu'elle a entreprise, privilégiant la progression rapide dans la rédaction du texte par rapport à des négociations avec sa partenaire qui permettraient de construire un territoire partagé de l'information (*cf.* 4.7).

Ce fragment de corpus nous paraît illustrer les attentes distinctes des deux partenaires en matière d'accomplissement collectif de la tâche, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement. Toutes les deux manifestent leur volonté de participation à l'accomplissement de la tâche mais R semble privilégier un mode de progression plus individuel que collaboratif.

A la fin de l'extrait présenté, les deux partenaires s'accordent réciproquement sur un segment à inscrire pour achever la phrase en cours de construction. Aussitôt après, R propose à K de taper, ce que cette dernière accepte. Par la suite, R continue à élaborer pratiquement seule le texte, rejetant les quelques propositions achevées de K qui, de son côté, ratifie la plupart des propositions de sa partenaire.

4.6.2. Réaction du partenaire : demandes de justification

[Corpus 4 : 46-53] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Jo

Extrait 19 : "qui: l'entourait quoi?"

Au moment où commence cet extrait, la dyade achève la rédaction de la première phrase du texte (segment souligné) : LE PROCESSUS AVANÇAIT ET, QUAND L'ETE ARRIVA, QUELQUES TOURISTES DU TERRE MONTRAIENT LEUR INTERESSE A LA PLANETE ET LE SYSTEME SOLAIRE QUI L'ENTOURAIT.

46Jo	et euh pff: (7s) (12s)	(/.....)	solaire	hum l'entourait
		(tape.....)		
46Su			et le système scolaire	(<i>petit rire : solaire</i>) (12s)
47Jo	++	(/.....)	<A. I. T.>	on continue° +
			(tape, se trompe, efface, corrige...)	ben le
47Su	A. I. T. (4s)		ouais (4s)	qui: qui: l'entourait quoi° + (.....)
48Jo	système solaire qui qui l'entourait/ la planète			(↑.....) nan en fait c'était: (3s)
			(mouvement de rotation avec le bras et la main)	
48Su		(/.....)	ah oui ++	solaire qui:
clique.)(tape.....)			
49Jo			on continue°	
49Su	++ ah oui +		oui + mais les touristes euh étaient intéressés/ au système solaire +	(→)
50Jo	mouais pourquoi pas bof c'est parce que c'est pas c'est pas un: (7s) ils sont en train de faire la			(.....)
50Su	→.....)		😊	
51Jo	planète un centre de du du: tourisme		mais euh +	(↑.....) mais
51Su			oui ++	hm ok d'accord + elle est je je je
52Jo	je crois que si il peut visiter cette planète il peut bien visiter les autres qui sont autour +			(←.....) (mouvement de rotation avec la main)
52Su				(<i>petit</i>)
53Jo		(←)		(/.....)
				(.....)(tape
53Su	<i>rire</i>) (7s) ok ++ écrivez une troisième phrase comportant + cet été là + ok (7s) [000] oui		clique)(..... lit la consigne.....)

En [46], le segment de texte (ET LE SYSTEME SOLAIRE QUI L'ENTOURAIT) est saisi par Jo sans verbalisation préalable. Su le découvre donc en le lisant à l'écran. Elle initie une activité métalinguistique de type correction [47] et une fois celle-ci achevée, Jo suggère d'enchaîner sur la suite ("on continue°" [47]) (il s'agit ici de passer à la consigne intermédiaire suivante en cliquant sur le bouton « suite » du logiciel). Mais Su rejette implicitement cette suggestion en questionnant Jo sur le sens du segment qu'il vient d'inscrire ("qui l'entourait quoi°" [47Su]), et dans le même temps elle saisit la souris et entreprend une activité de correction portant sur le texte déjà inscrit. Su se trouve donc engagée simultanément dans une activité individuelle de correction, et dans une activité conjointe de clarification de l'univers sémantico-référentiel¹³⁹. Jo satisfait la demande de Su qui réagit par un signal de prise en compte de sa réponse, mais elle paraît, à cet instant, plus préoccupée par son activité de correction (son regard est uniquement dirigé vers l'écran ou le clavier). Jo réitère alors sa proposition d'enchaînement, mais Su la rejette à nouveau en formulant implicitement une demande d'explicitation ("oui + mais les touristes euh étaient intéressés/ au système solaire +" [49Su]). Sa demande n'est marquée ni syntaxiquement, ni prosodiquement, mais sans doute est-ce l'orientation de son regard vers Jo à la fin de son intervention qui amène ce dernier à interpréter son énoncé comme une demande et à y réagir ainsi.

La ratification par Su en [51] de l'explication de Jo, restée pourtant inachevée permet diverses interprétations :

- Elle a obtenu l'information qu'elle souhaitait ; le peu d'explications fournies par ce dernier lui suffit pour poursuivre la tâche.
- Voyant que son partenaire a du mal à formuler une explication claire, Su lui permet de mettre un terme à sa tentative d'explication, ménageant ainsi la face de ce dernier.
- Su était plus préoccupée par la réalisation de son activité de correction que par les explications de son partenaire.
- Outre une attente d'explication, Su souhaitait que son partenaire justifie la pertinence de son fragment de texte et sollicite ainsi l'accord de Su qu'il n'avait pas sollicité préalablement.

¹³⁹ Cette séquence illustre bien ce que R. Bouchard a appelé « *tressage d'actions* » ou « *tressage co-actionnel* » (1996) pour évoquer le fait que dans ce type d'interaction, les interactants sont amenés à gérer simultanément plusieurs types d'actions touchant par exemple, comme c'est le cas dans cet extrait, à la correction morpho-syntaxique du texte et à sa cohérence sémantique.

Aucun indice ne permet de trancher en faveur de l'une ou l'autre de ces hypothèses, qui ne sont d'ailleurs pas exclusives les unes des autres.

On pourrait avoir tendance à considérer dans un premier temps que les réactions de Su face à des propositions imposées par Jo (demandes de clarification ou demandes de verbalisation) sont liées au fait que le texte se construit essentiellement à partir des propositions de ce dernier à l'instar de ce qui se passe dans le corpus 2 (*cf.* extrait 18). Cependant, comme nous allons le montrer, cette hypothèse ne se révèle pas pertinente. La raison première en est que sur les dix propositions validées au cours de cette interaction rédactionnelle, neuf d'entre elles ont été énoncées par Su (*cf.* tableau 6 dans 4.8.). Deuxièmement, tout au long des deux interactions rédactionnelles auxquelles elle participe avec Jo, Su ratifie très facilement les propositions de Jo, qui est beaucoup plus attaché qu'elle à défendre ses propres idées. Enfin, dans le corpus 3 (séance sur papier où elle occupe la fonction de scribe), Su voit un très grand nombre de ses propositions rejetées par Jo sans que cela semble lui poser de problème en terme de face et sans que cela l'empêche de continuer à effectuer d'autres propositions de contenu et à s'engager de façon très active dans l'accomplissement de la tâche.

Lorsque Jo rejette une proposition de Su, il exprime son désaccord avec elle, mais d'après cette dernière, ces désaccords sont d'une portée limitée. En effet, au cours de l'entretien individuel qui a succédé à cette séance de travail, Su évoque les risques de désaccord et le fait de "discuter négativement" (être en désaccord ?), mais elle considère que cela ne s'est pas vraiment présenté au cours de cette séance de travail :

"parce que c'est une histoire d'imagination donc c'est un peu n'importe quoi parce que c'est une histoire fictive et c'est pas qu'il a une opinion que non non donc ça va mieux je pense" (Su/Entr.3 : 38).

A l'issue de la deuxième séance de travail, elle explique encore :

"[...] je pense c'est facile de faire un accord d'être accord non oui avec ce que l'autre a dit" (Su/Entr.5 : 58), et elle poursuit : "parce que le sujet d'une planète c'est pas très difficile donc je pense que quand on dit ils ont construit une piscine euh n'importe quoi c'est une piscine pour euh ou autre chose pour distraire les gens donc on est automatiquement d'accord" (Su/Entr.5 : 62).

Selon cette étudiante, pour rédiger collectivement un texte narratif fictionnel, il est moins essentiel de défendre ses points de vue ou ses idées que dans le cas de l'écriture d'un texte argumentatif ou d'un résumé (elle le précise par ailleurs) ; il ne lui était donc pas difficile d'accepter les propositions de Jo et d'accepter également que ce dernier

rejette les siennes. Cependant, ce point de vue n'est pas nécessairement partagé par tous les étudiants observés. Ainsi, Jo exprime un tout autre point de vue à propos de la confrontation des idées dans ce type de tâche :

"je trouve que c'est encore plus difficile à deux que qu'individuel parce que quand c'est individuel tu fais ce que tu veux mais quand t'es à deux, c'est il faut respecter les idées de l'autre parce qu'il faut que ça marche" (Jo/Entr.4 : 38). Et il ajoute "des fois il faut rejeter quelques unes de tes idées qui étaient bonnes quoi parce qu'ils ont parlé les premiers alors"¹⁴⁰ (Jo/Entr.4 : 40).

Ces extraits d'entretiens révèlent que les représentations qu'ont les deux apprenants du déroulement de la tâche correspondent assez bien aux positionnements distincts adoptés par chacun, notamment par rapport aux modalités d'élaboration de l'univers sémantico-référentiel. Ainsi, si Jo s'attache à défendre, voire à imposer ses idées, à l'inverse, Su renonce facilement aux siennes, en en proposant d'autres ou en ratifiant celles de son partenaire. Et pourtant, dans le corpus 4, lorsque Jo impose une proposition, Su réagit à plusieurs reprises autrement que par une simple ratification.

On peut donc avancer l'hypothèse que pour cette apprenante, ce qui se joue au plan de l'action collective dans le cas des propositions imposées par le partenaire, n'est pas le fait de ne pouvoir revendiquer ou défendre ses idées, mais l'absence de partage de l'information à laquelle se trouve liée l'absence d'accord réciproque entre les partenaires.

Dans l'extrait 19, on observe que lorsque Su formule des demandes d'explication à Jo, elle met ce dernier en position de devoir justifier ses idées et de les lui soumettre. Elle retrouve ainsi un rôle d'évaluateur et d'organisateur de la tâche (c'est elle qui

¹⁴⁰ A ce propos, on peut souligner que dans le corpus 4, il arrive que Jo ratifie verbalement une proposition de sa partenaire tandis que ses mimiques révèlent une appréciation contraire à cette ratification.

Au cours d'un autre entretien, une étudiante souligne également la difficulté à gérer d'un côté, le renoncement à ses propres idées et l'acceptation de celles de son partenaire et de l'autre, le rejet des propositions du partenaire et l'affirmation de ses propres propositions.

"Al : [...] on a toujours un échange des idées et je crois que c'est bien il faut toujours pas toujours mais parfois il faut être ah peut être c'est très c'est pas très bien et il faut peut être euh je sais pas le mot mais parfois il faut supprimer ses propres idées et parfois il faut [000] euh vous comprenez ce que je veux dire°

Eq : il faut renoncer à ses idées°

Al : oui parfois mais d'autres fois il faut non non c'est pas bien euh à l'autre

Eq : être capable de dire

Al : oui ou non hm hm" (Al/Entr.14 : 47-52)

C'est notamment dans la gestion de cet équilibre, que l'apprenant en situation d'interaction avec un pair se positionne en tant que locuteur-acteur pleinement responsable dans la rencontre.

donne le feu vert pour passer à la suite) et elle rétablit la phase d'accord réciproque (en principe avant inscription) garante d'une certaine égalité entre les deux partenaires. D'ailleurs, il est important de préciser que dans le corpus 3, lorsque Su occupe la fonction de scribe, elle n'inscrit jamais un nouveau segment sans l'avoir préalablement soumis à l'aval de Jo. Le caractère central de l'accord pour pouvoir progresser dans l'accomplissement de la tâche est évoqué de façon très claire par cette étudiante, au cours de l'entretien qui a suivi cette interaction de travail :

"quelqu'un propose quelque chose et puis l'autre dit s'il est d'accord avec ça ou pas et donc si quelqu'un a une idée et l'autre pense oui ça va mais on peut le formuler un peu différent et formuler la phrase un peu différente et oui l'autre est après l'autre est d'accord ou pas et comme ça le texte se construit" (Su/Entr.3 : 20).

La mise en regard du point de vue de cette apprenante avec une citation d'E. Roulet *et al.* sur la complétude interactionnelle s'avère assez éclairante :

Nous qualifierons de complétude interactionnelle la satisfaction de cette contrainte du double accord qui autorise la clôture d'une négociation (et, par conséquent, de l'échange qui la constitue). Si la réaction de l'interlocuteur est défavorable, la première condition de complétude interactionnelle n'étant pas remplie, le locuteur ne peut clore l'échange ; il va donc tenter de contrer cette réaction défavorable et de relancer son initiative, parfois sous une forme différente, et la négociation se poursuit, tant que la complétude interactionnelle n'est pas satisfaite par un double accord (fût-ce sur l'impossibilité d'aboutir à un accord) entre les interlocuteurs [...]. (Roulet *et al.*, 1985 : 15)

L'étude des différentes modalités d'élaboration de contenu a permis de constater que la contrainte du double accord est une des règles constitutives de ce type d'interaction finalisée entre pairs. Mais cela n'empêche pas le contournement de cette règle. Ainsi, dans le cas des propositions rejetées, il peut arriver que s'ouvre un nouvel échange sans que le précédent se soit achevé par un double accord, mais dans ce cas, il est fort probable que l'échange qui suit soit orienté vers la recherche de ce double accord ; c'est du moins ce qui se produit dans l'exemple que nous avons observé (*cf.* extrait 6).

Avant d'observer la répartition des types de propositions dans chaque corpus, nous approfondissons (dans la section suivante) la question du partage de l'information qui apparaît à la fois comme favorisant la collaboration et comme une manifestation de celle-ci.

4.7. Partage de l'information et délimitation d'un territoire commun

Rappelons que dans son approche extensive du territoire du moi, E. Goffman (1973) intègre les «*réserves d'information*» notamment constituées des idées et des pensées de l'individu. Dans les interactions rédactionnelles observées, les réserves ne correspondent pas à des faits privés mais à des significations ou des représentations relatives à l'univers fictionnel et aux actions à accomplir pour réaliser la tâche.

L'observation des différents types de propositions dans le cadre des activités d'élaboration de contenu a permis de montrer que dans le cas des propositions co-construites, le partage de l'information favorise l'accomplissement d'actions participatives coordonnées et co-orientées des deux partenaires. Ces actions peuvent se manifester par des prises de rôles complémentaires et une certaine symétrie au plan des apports informationnels. Même si les activités de micro-cadrage ne conditionnent pas la réalisation d'activités co-construites, on a pu observer qu'elles constituent le lieu d'un partage de l'information, déterminant dans les modalités d'accomplissement de l'activité d'élaboration de contenu. Lorsqu'elle est située en ouverture d'une recherche de contenu, l'activité de micro-cadrage planifiant¹⁴¹ constitue un préliminaire, au cours duquel est déterminé le contenu à développer (le thème) et/ou l'action à entreprendre. Du point de vue de la cohérence, l'annonce du thème ou du projet à mener permet à l'interlocuteur d'anticiper le cours de l'interaction et de se lancer dans l'activité proposée. Nous avons vu en effet que, lorsque cette phase est réalisée, elle est souvent suivie de propositions de contenu co-construites, ou de propositions de contenu élaborées par celui qui n'est pas à l'origine du micro-cadrage mais qui agit dans le sens de la proposition réalisée par son partenaire. On peut d'ailleurs souligner que l'emploi du « on », substitut de l'embrayeur « nous » (Maingueneau, 1994 : 26), fréquent dans ce type d'activité, correspond à un moment discursif privilégié pour la mise en place d'un énonciateur collectif, indice de la collaboration entre les interactants.

Le rôle essentiel du partage de l'information dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche collective apparaît très nettement dans les différents corpus, soit parce qu'il est très présent (corpus 1 et 3), soit au contraire parce qu'il fait défaut (corpus 2 et 4).

¹⁴¹ Rappelons que ces activités sont souvent initiées par la formulation d'une consigne à respecter, à travers l'emploi d'une modalité déontique du type « il faut » (ex : "il faut quelques explications pour ceux qui ne connaissent pas la résidence je crois") ou plus fréquemment d'une proposition introduite par le marqueur « on peut ».

Un dernier extrait issu de nos données permettra d'observer que le non partage de l'information par l'un des partenaires n'intervient pas uniquement dans le cadre des propositions imposées.

[Corpus 4 : 59-72] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / scribe : Jo

Extrait 20 : "qu'est-ce que tu veux dire ?"¹⁴²

1Su	euh ++ euh plus tard euh + euh +
2Jo	attends (tape) on disait +
3Su	on disait +
4Jo	même + que
5Su	que [00] ils étaient morts non ++ un S. <un S.> +

11Su	<u>que</u> ++ que: euh quelques: corps corps de touristes ont été trouvés ☺ (4s)
12Jo	c'est trop euh ++
13Su	(rire) c'est trop tragique
14Jo	ben non si on: trouve des corps on va faire [00] + [00]
15Su	<u>qu'est-ce que tu veux dire</u> ^o on disait même que
16Jo	qu'on a vu (3s) u:ne +
17Su	une +
18Jo	une chose ☺
19Su	une grande anima mal (rire) (28s)

23Su	ah oui [00] ++ on disait on disait même qu'on
24Jo	qu'on a +
25Su	qu'on a vu ++ <u>une quoi</u> ^o (4s) <u>qu'est-ce que tu en penses</u> ^o (4s)
26Jo	u:ne ++ ben c'est quoi c'est: c'est:
27Su	euh tu <u>tu penses à quoi</u> ^o <u>une chose qui est</u>
28Jo	ouais ouais ☺
29Su	<u>qui qui est une euh qui peut être une explication pour</u>
30Jo	ouais
31Su	<u>la raison que</u> (6s)
32Jo	plusieurs semaines de charme et de rêve ++
33Su	(clique sur le bouton « suite » et lit la consigne suivante) écrivez une quatrième phrase <[00] comportant> plusieurs semaines de charme et de rêve (3s)
34Jo	ok
35Su	donc (9s)
36Jo	ok
37Su	[retour?] + euh (6s) <u>mais c'est positif ou négatif qu'ils ont: disparu</u> ^o +
38Jo	ben négatif
39Su	<u>ben</u> il faut:
40Jo	négatif
41Su	négatif donc + <u>on disait même qu'on a vu une quoi</u> ^o
42Jo	une: + sorte + de (15s) ben j'veux dire créature mais j'ai déjà utilisé créature +
43Su	non c'est bien

¹⁴² Deux passages correspondant à des activités de correction interpolées à l'élaboration de contenu ne figurent pas dans l'extrait.

Alors que Su signale qu'elle est engagée dans un travail de recherche de contenu en [1], Jo indique qu'il a une idée et commence à taper un nouveau segment tout en le verbalisant [2]. Su formule une première proposition de contenu visant à compléter le segment saisi par Jo en [5], puis une seconde en [11], après une activité de correction. Cette proposition est refusée par Jo qui amorce une évaluation appréciative négative ("c'est trop euh" [12Jo]). Su achève elle-même le commentaire axiologique initié par Jo en énonçant un qualificatif ("tragique" [13]) mais Jo le rejette et formule une explication dont la fin est inaudible. Ceci conduit Su à questionner Jo une première fois sur ses intentions, en l'incitant à verbaliser sa pensée ("qu'est-ce que tu veux dire°" [15]). Mais Jo ne satisfait pas sa demande ; il ne formule aucune indication complémentaire. Au cours de cet épisode, Su le sollicite à six autres reprises pour qu'il verbalise son idée (passages en grisé), passant de questions très vagues à des questions précises dans lesquelles elle formule une hypothèse interprétative concernant ce qu'il cherche ("euh tu tu penses à quoi° une chose qui est [...] qui est une euh qui peut être une explication pour [...] la raison que (6s)" [27-29-31]) et un micro-cadrage interprétatif concernant l'univers fictionnel tel qu'il se le représente ("mais c'est positif ou négatif qu'ils ont disparu°" [37]). Jo finit par répondre à Su mais ce n'est qu'après une nouvelle sollicitation de cette dernière qu'il verbalise son idée tout en soulignant que le lexème proposé ("créature" [42]) ne lui convient pas car il a déjà été utilisé. Cependant, Su ratifie immédiatement sa proposition, privilégiant l'accord et donc la progression de la tâche.

Cette macro-séquence, qui se poursuit ensuite avec l'activité de saisie et la remise en cause du terme « créature » par Su, est marquée par de nombreuses pauses, de nombreux silences allant de 3 à 27 secondes, et par la réitération par Su de la même demande qui reste longtemps insatisfaite ; ces phénomènes rendent compte du piétinement de l'action. En effet, en ne répondant pas aux questions de Su, Jo transgresse la maxime de quantité du principe de coopération de P. Grice et ralentit ainsi la progression de l'interaction et de la tâche. Face à cela, les sollicitations nombreuses et variées de Su, incitant son partenaire à mettre à jour ses réserves d'information, visent à « débloquer » la situation. Au plan relationnel, en d'autres circonstances, la conduite de Su pourrait être interprétée comme de l'empiètement sur le territoire de l'autre, mais dans la mesure où l'information que détient Jo est nécessaire à l'accomplissement de la tâche collective, sa conduite peut être interprétée comme une certaine forme d'étayage. Su exhibe ici une position haute au plan interactionnel.

Tableau 4 : Gestion des asymétries constitutives de l'interaction dans une séquence du corpus 4

	Gestion de la dynamique interactionnelle	Possession de l'information
Su	+	-
Jo	-	+

L'emploi de l'embrayeur « tu » par Su, dans trois de ses demandes de verbalisation adressées à Jo, constitue un indice de l'orientation de Su vers son partenaire. A ce propos, il est intéressant de comparer le nombre d'occurrences de certains des pronoms personnels dans les corpus 3 et 4 (constitués à partir du même binôme) car on observe des variations qui nous semblent pouvoir être mises en rapport avec la constitution plus ou moins aisée d'un territoire partagé de l'information par la dyade.

Tableau 5 : Indices de personne dans les corpus 3 et 4 (dyade 3)

	Corpus 3	Corpus 4
Je	Su : 1 Jo : 22	Su : 9 Jo : 8
Tu / toi	Su : 1 Jo : 8	Su : 11 Jo : 6
On inclusif	Su : 10 Jo : 12	Su : 10 Jo : 4

Dans le corpus 3, lorsque Su occupe la fonction de scribe, l'emploi du « on » à valeur de nous est fréquent et à peu près également réparti entre les deux interactants ; ceci est lié au grand nombre d'activités de micro-cadrage planifiant et à l'emploi par Su de marqueurs d'introduction de propositions ("on peut dire"). Dans le corpus 4, on constate que si l'emploi du « on » reste important chez Su, il est en revanche beaucoup plus rare chez Jo. Au cours de cette deuxième interaction rédactionnelle, ce dernier est plus centré sur la progression du texte et surtout de la frappe (*cf.* chap. 6), que sur le partage d'idées et la négociation. Par ailleurs, on remarque que si Su n'emploie pratiquement pas de pronoms de première et deuxième personne du singulier dans le corpus 3, elle en use beaucoup plus volontiers dans le corpus 4. Elle se tourne plus fréquemment vers son partenaire pour solliciter de l'information, que ce dernier livre moins facilement que dans le corpus 3 où, ne se trouvant pas en position de scribe, il lui faut de façon plus impérative exprimer ses idées pour qu'elles puissent figurer dans le texte. Alors que

dans le corpus 3, les contributions de chacun permettaient le partage de significations et d'informations, dans le corpus 4, Su est contrainte à de nombreuses reprises de solliciter Jo pour que ce partage soit possible.

L'entretien réalisé auprès de Su à l'issue de la deuxième interaction rédactionnelle (corpus 4) offre de précieux éclaircissements par rapport à cette question. En effet, interrogée sur les différences entre les deux séances de travail, elle évoque les difficultés rencontrées et explique :

" et aussi quand quelqu'un juste pense et ne dit pas ce qu'il veut taper et il tape quelque chose et je ne sais pas ce qui va suivre mais c'est aussi avec l'écriture" (Su/Entr.5 : 26).

Elle reprend cette même idée un peu plus tard en partant d'un exemple précis :

" [...] c'est bien de partager des idées et de faire des mélanges entre deux pensées parce que moi j'avais pas vu que la terre mangeait les hommes et lui il a vu ça mais il ne m'a pas dit et il a parlé de mouvements et je pensais qu'il voulait quelque chose d'un être vivant mais c'était la planète qui a mangé des touristes et donc ça je pense oui il faut dire tout à l'autre personne oui parce que sinon la personne qui tape domine je pense" (Su/Entr.5 : 28).

Dans ce deuxième extrait, le partage des idées est envisagé dans une perspective de complémentarité, comme un étayage à la compréhension de L1 par L2 et réciproquement. Ainsi, Su reproche implicitement à Jo de n'avoir pas verbalisé ce qu'il avait compris du texte-amorce (le fait que la planète mange les hommes qui s'installent dessus) à partir duquel ils ont eu à élaborer leur propre texte. Apparemment, sa prise de conscience du fait qu'elle avait mal interprété le sens du texte-amorce à la fin de l'interaction de travail lui a donné le sentiment de se retrouver dans une position basse, d'autant plus qu'il a fallu que Jo réitère ses explications avant qu'elle ne comprenne. Une fois qu'elle a eu compris, elle a demandé à ce dernier s'il avait compris depuis longtemps, comme si elle lui reprochait implicitement de ne pas le lui avoir dit plus tôt. Dans le premier extrait, elle exprime également son mécontentement quant au fait que Jo ait pu saisir des énoncés sans les lui soumettre auparavant (dans le cas des propositions imposées).

Les termes employés par Su au cours de l'entretien ("la personne qui tape domine je pense"), sont marqués au plan de la relation ; ils montrent que selon elle, le fait de ne pas transmettre ce que l'on sait à propos de la tâche ou du texte, revient à exhiber une position dominante par rapport au partenaire. A travers ce constat, l'apprenante met en

relation partage de l'information et rapports de place, c'est-à-dire le niveau fonctionnel de l'interaction et le niveau de la relation interpersonnelle. On peut considérer que du point de vue de Su, la rétention d'informations que pratique Jo correspond à une certaine forme d'offense territoriale appelée « *renfermement* » par E. Goffman (1973).

Le renfermement correspond à

l'effort de tenir les autres à une distance injustifiée (à leurs yeux). En relèvent le refus d'engager la conversation avec des proches, de divulguer des faits privés et importants à une autorité légitime, ou de se déshabiller devant un médecin. (Goffman, 1973 : 70).

Les réactions de Su (pendant la séance de travail et au cours de l'entretien) par rapport à l'attitude de Jo lorsqu'il ne partage pas l'information, révèlent ainsi l'existence, pour cette étudiante, de normes et d'attentes attachées à ce type d'interaction.

La remarque qui suit pourra résonner comme un truisme, néanmoins, il semble important de souligner que le partage des ressources informationnelles apparaît à la fois comme la condition et la manifestation de la constitution et de la délimitation, par la dyade, d'un territoire partagé de l'information permettant aux deux sujets d'avancer de façon coordonnée et co-orientée dans l'accomplissement de la tâche. L'idée de territoire partagé de l'information, dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche collective, fait écho à la notion d'« *espace discursif* » développée par J. P. Bernié (2001), à celle d'univers de référence commun ou encore à celle de « *Joint problem space* » conçue par J. Roschelle et S. Teasley (1995), dans le cadre de leurs recherches sur les ACAO.

4.8. Synthèse sur les types de propositions et analyse de leur répartition dans les corpus

Dans ce dernier point, nous caractérisons d'abord les différentes modalités d'élaboration de contenu sous la forme de tableaux récapitulatifs, et ensuite les différents corpus en fonction de la répartition de ces modalités dans chacun d'eux.

4.8.1. Synthèse des caractéristiques des différents types de propositions

Dans les tableaux de synthèse présentés ci-après, chaque type de proposition est caractérisé selon les plans d'analyse qui ont été pris en compte au cours de l'examen des données. Ces différents plans sont les suivants :

Plan séquentiel :

Au plan séquentiel, nous précisons si l'organisation de l'activité se réduit à un échange simple à deux ou trois constituants, ou si elle se présente sous la forme d'un échange complexe (ou chaînage d'échanges).

Plan actionnel :

Au plan actionnel, nous indiquons les types d'actes susceptibles d'être accomplis par les interactants ; tous ne le sont pas à chaque fois. Nous précisons, en outre, quelles sont les modalités d'accomplissement de ces actes : verbale, para-verbale et/ou non verbale.

Plan discursif :

Lorsqu'il y a désaccord, puis négociation entre les apprenants, ces derniers construisent ou amorcent un discours argumentatif marqué par l'emploi de marqueurs de structuration de la conversation (MSC), de connecteurs argumentatifs, de marqueurs de reformulation, qui rendent compte de la mobilisation de ressources discursives plus variées et plus complexes que lorsqu'il n'y a pas de négociation. C'est la présence ou l'absence (\emptyset) de ces marqueurs qui est indiquée dans les tableaux récapitulatifs. Cependant, il faut préciser que sur l'ensemble de l'interaction, l'élaboration discursive des énoncés des apprenants est assez limitée, du fait de contributions souvent courtes, et réduites à des formulations en mode autonome de fragments du texte-cible. La complexité du discours se joue donc plus souvent au plan interdiscursif qu'au plan intradiscursif, grâce aux modalités d'enchaînement des contributions. Dans les types de proposition où cette complexité interdiscursive apparaît particulièrement saillante, nous l'explicitons après la présentation du tableau.

Plan interactionnel :

Au plan interactionnel, nous indiquons le type de rapport de rôles qui se met en place localement, au cours de la conduite d'une activité d'élaboration de l'univers fictionnel.

Rappelons que nous avons retenu trois types de rapport de rôles : symétrique, complémentaire ou hiérarchique.

Ces rapports de rôles sont reliés à l'asymétrie informationnelle entre les participants, qui peut être marquée ou non marquée. Mais dans certains cas, le paramètre de l'asymétrie informationnelle, lié aux apports de contenu pour construire l'univers fictionnel, ne paraît pas significatif pour positionner les interactants l'un par rapport à l'autre. Dans ce cas, nous utilisons le signe « \emptyset ».

Le troisième point pris en compte dans ce plan correspond au travail de figuration réalisé par les apprenants. Nous donnons une indication quantitative de ce travail en considérant qu'il se situe sur un axe +/-.

Plan de la progression :

Le rythme de progression dans le cadre de l'activité d'élaboration de contenu est envisagé sur un axe lent/rapide, en fonction du nombre de tours nécessaire à la clôture de l'activité, délimitée par le passage à une nouvelle activité ou par une réorientation de l'activité en cours suite à un recadrage.

Plan énonciatif :

L'observation de l'emploi des indices de personne (notamment « je », « tu », « on » à valeur de « nous »), des modalisateurs tels que les verbes ou auxiliaires modaux et des modalités syntaxiques dans les extraits analysés n'a pas permis de caractériser chaque type de proposition en fonction des marques énonciatives. C'est ainsi, par exemple, que le marqueur prototypique d'une proposition modalisée soumise à l'aval du partenaire (« on peut ») peut se trouver dans tous les types d'activités d'élaboration de contenu présentés, à l'exception de la proposition imposée. On peut noter que, contrairement à ce qui a pu être observé dans des interactions finalisées entre enfants en contexte didactique (Pouder, 1992), dans nos données, les interactants n'usent jamais de la modalité injonctive à travers laquelle ils donneraient un ordre à leur partenaire.

Comme le plan énonciatif n'apparaît pas pertinent pour distinguer les différentes modalités de réalisation d'une activité d'élaboration de contenu, il ne figure pas dans le tableau de synthèse. Cependant, la modalisation (plus précisément l'emploi d'atténuateurs de menace) est en partie évoquée dans le plan interactionnel, en lien avec le travail de figuration réalisé, ou non, dans les différents types d'activité d'élaboration de contenu.

Toutes les informations rassemblées dans les tableaux suivants sont des indicateurs du déroulement de l'action « préférés », au sens où ce terme a été défini (cf. chapitre 2, p. 63, note 42).

1. Propositions validées

Plan séquentiel		Echange simple à deux constituants
Plan actionnel	Types d'actes	proposition ratification
	Modalités d'accomplissement	Verbal + verbal Verbal + non verbal
Plan discursif		∅
Plan interactionnel	Rapport de rôles	Rôles hiérarchiques proposant/validant
	Asymétrie informationnelle	Marquée
	Travail de figuration	– limité à L1 : modalités de réalisation de la proposition (entre assertion non modalisée et question)
Plan de la progression		rapide

Ce type de proposition correspond à ce que M. Gilly, J. Fraysse et J.P. Roux (1988, cité par Baker, 2004 : 37) appellent une modalité de « collaboration acquiescante » ; elle apparaît comme prototypique de l'activité d'élaboration de contenu dans ce type de tâche, puisqu'elle est majoritairement représentée dans tous les corpus observés.

Son caractère problématique du point de vue de la collaboration survient lorsqu'il n'y a pas (ou très peu) d'autres types de schémas de propositions à l'échelle de l'interaction et lorsqu'il n'y a pas (ou très peu) d'alternance de rôles. En effet, si les rôles de proposant et de validant sont toujours tenus par les mêmes locuteurs au cours de l'interaction de travail, cela révèle une inégalité forte entre les interactants en termes de taux de participation et d'apports informationnels pour éaliser la tâche, et donc finalement, en termes de production verbale dans la langue cible.

2. Propositions rejetées

plan séquentiel		- Echange simple - Echange tronqué avec ouverture d'un nouvel échange par L2 - Echange complexe dans certains cas de rejets justifiés
Plan actionnel	Types d'actes	L1 : proposition L2 : proposition recadrage évaluation négative justification
	Modalités d'accomplissement	Verbale + verbale Verbale + para-verbale (rire, mimique de désapprobation)
Plan discursif		MSC Marqueurs argumentatifs
Plan interactionnel	Rapport de rôles	Rôles complémentaires Proposant/rejetant
	Asymétrie informationnelle	∅
	Travail de figuration	+ Gestion d'un désaccord : évitement et/ou réparation
Plan de la progression		- Rapide dans le cas des échanges simples ou tronqués - Lent dans le cas des rejets justifiés ou d'une succession de rejets

Les modalités d'accomplissement d'une activité d'élaboration de contenu avec proposition rejetée sont difficiles à synthétiser du fait des nombreuses manières par lesquelles un locuteur peut rejeter la proposition de son partenaire, celles-ci impliquant des variations du point de vue des actes réalisés, de la complexité discursive des énoncés, du mode d'enchaînement des interventions, de l'organisation séquentielle et donc du rythme de progression.

La menace que fait peser sur le proposant une évaluation négative et un rejet de sa proposition pourra être limitée grâce à un rejet implicite et/ou des procédés figuratifs compensatoires. Le rapport de rôles qui est de type complémentaire (non hiérarchique) peut cependant se transformer en rapport de rôles hiérarchique à l'échelle de l'interaction si un locuteur voit systématiquement ses propositions rejetées par son partenaire.

3. Propositions négociées

Plan séquentiel		Echange complexe (chaînage d'échanges)
Plan actionnel	Types d'actes	L1 : proposition justification ou explicitation (demande d'explicitation ou de justification) L2 : demande d'explicitation ou de justification ratification (proposition)
	Modalités d'accomplissement	Verbal
Plan discursif		Marqueurs argumentatifs Marqueurs de reformulation
Plan interactionnel	Rapport de rôles	complémentaire Proposant/opposant
	Asymétrie informationnelle	∅
	Travail de figuration	–
Plan de la progression		Lent

Les propositions rejetées impliquent un désaccord, le plus souvent implicite, tandis que les propositions négociées font apparaître un désaccord explicite et débouchent sur une négociation. L'examen des propositions négociées a permis de souligner l'effort fait par les scripteurs pour construire et délimiter un territoire partagé de l'information afin de pouvoir progresser conjointement dans la réalisation de la tâche.

Au plan discursif, certaines traces d'un discours argumentatif sont présentes dans ces activités, cependant, l'examen des données, ainsi que certains commentaires d'étudiants interrogés, montrent que les discours argumentatifs sont limités dans le cadre de la tâche observée. Au cours des entretiens, les étudiants ayant eu à rédiger un texte argumentatif insistent plus sur la nécessité et l'intérêt de confronter leurs points de vue avec l'autre pendant la réalisation de la tâche, que ne le font les étudiants qui ont eu à rédiger un texte narratif.

4. Propositions co-énoncées

plan séquentiel		Echange simple ou complexe
Plan actionnel	Types d'actes	Dans les cas de co-énonciation par attachement : proposition Dans le cas des co-énonciations en réparation : proposition sollicitation d'aide proposition d'aide
	Modalités d'accomplissement	Verbal Verbal ou non verbal pour la sollicitation
Plan discursif		∅
Plan interactionnel	Rapport de rôles	Complémentaire
	Asymétrie informationnelle	Non marquée
	Travail de figuration	–
Plan de la progression		Rapide

Dans le cas des co-énonciations par attachement, les tours des deux locuteurs se complètent sur deux ou plusieurs tours, de sorte qu'ils ne constituent qu'une seule proposition de contenu. Dans le cas des co-énonciations en réparation, on considère que l'acte de proposition s'accompagne d'un acte de sollicitation (implicite ou explicite) auquel l'interlocuteur réagit par une proposition d'aide. Si le travail discursif réalisé par les apprenants est souvent peu complexe, il l'est en revanche sur le plan interprétatif ; l'enchaînement à la fois syntaxique et sémantique entre les deux prises de parole rend compte, en effet, du travail interprétatif effectué localement par L2, et par L1 si la co-énonciation s'étend sur plusieurs tours de parole.

5. Propositions co-élaborées

plan séquentiel		Echange complexe (chaînage d'échanges)
Plan actionnel	Types d'actes	Proposition Sollicitation de proposition Evaluation positive (ratification) Evaluation négative implicite ou explicite justification
	Modalités d'accomplissement	Verbale, paraverbale, non verbale
Plan discursif		MSC Connecteurs argumentatifs
Plan interactionnel	Rapport de rôles	Complémentaire ou symétrique
	Asymétrie informationnelle	Non marquée
	Travail de figuration	–
Plan de la progression		lent

Dans les propositions co-élaborées, on a pu observer que la mise en place d'un rapport de rôles de type symétrique, reposant sur l'accomplissement par les apprenants des mêmes actes communicatifs (proposition) et sur une certaine égalité au plan des apports informationnels, ne suffisait pas pour pouvoir vraiment parler de co-élaboration (cf. extrait 14 dans 4.5.2.2.). Pour que la proposition soit véritablement co-élaborée, le discours des apprenants doit manifester une forte continuité interdiscursive ; il faut que l'enchaînement des tours de parole manifeste un fort degré d'orientation vers le discours de l'autre (donc de co-orientation) au plan sémantique et pragmatique. La co-orientation des contributions au plan sémantique rend compte d'un travail constant d'adaptation et d'enchaînement sur l'autre. C'est à cette condition que l'on peut parler d'une « recherche de solution par ajustement mutuel » (Dillenbourg *et al.*, 1996).

Dans le cas des propositions co-élaborées où se met en place un rapport de rôles de type complémentaire, on peut dire que les interactants tendent vers une certaine symétrie dans la mesure où chacun réalise des apports informationnels qui vont contribuer à l'élaboration de l'univers fictionnel du récit.

6. Propositions imposées

Rappelons que ces propositions se caractérisent par une absence de verbalisation de la proposition et une saisie directe de celle-ci de la part de celui qui l'initie. Mais suite à

cette action initiale, tous les schémas interactionnels correspondant aux différents types de propositions évoqués ci-dessus peuvent se mettre en place.

4.8.2. Répartition des types de propositions dans les corpus : vers une caractérisation des dyades

Afin de pouvoir dégager des tendances quant aux modalités d'accomplissement de la tâche dans chaque corpus, nous avons relevé le nombre d'occurrences de chaque type de proposition dans les corpus¹⁴³.

Tableau 6 : Répartition des types de propositions dans les quatre corpus¹⁴⁴

	proposition imposée	proposition rejetée	proposition validée	proposition négociée	proposition co-énoncée	proposition co-élaborée	Total
Corpus 1	0 (0%)	5 (14%)	15 (43%)	3 (9%)	6 (17%)	6 (17%)	35
	S : 0	S : 1	S : 12				
	E : 0	E : 4	E : 5				
Corpus 2	5 (19%)	2 (8%)	16 (62%)	1 (4%)	0 (0%)	2 (8%)	26
	K : 2	K : 2	K : 2				
	R : 3	R : 0	R : 14				
Corpus 3	0 (0%)	15 (23%)	37 (58%)	2 (3%)	6 (9%)	4 (6%)	64
	Jo : 0	Jo : 2	Jo : 21				
	Su : 0	Su : 14	Su : 16				
Corpus 4	6 (22%)	6 (22%)	10 (37%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (19%)	27
	Jo : 6	Jo : 2	Jo : 1				
	Su : 0	Su : 4	Su : 9				

Nous proposons maintenant une analyse de ce tableau corpus par corpus, à la lueur des analyses qui ont été faites dans l'ensemble de ce chapitre.

Corpus 1

On observe une absence de proposition imposée et une très forte proportion de propositions co-construites (34%), même si les propositions rejetées (14%) et validées (43%) sont majoritaires.

¹⁴³ Le relevé du nombre de propositions de contenu de chaque type dans les quatre corpus a été effectué à partir de l'intégralité de l'interaction de travail et non simplement à partir des extraits transcrits.

¹⁴⁴ Les résultats sont présentés en nombre d'occurrences ainsi qu'en pourcentages, compte tenu de la très grande variation du nombre total de propositions de contenu, entre les corpus. Précisons, en outre, que la répartition des occurrences par locuteurs n'était pertinente que pour les trois premières propositions (imposée, rejetée, validée), puisqu'elles sont le fait d'un seul locuteur.

Au plan des apports informationnels, il faut noter la domination de S sur sa partenaire (12 propositions validées, 1 proposition rejetée contre 5 propositions de E validées et 4 rejetées). Néanmoins ce déséquilibre est compensé par le fait que les segments de texte sont le plus souvent co-construits au cours de l'activité de mise en forme. En effet, dans ce corpus, l'étape de mise en forme est la plupart du temps distincte de l'activité d'élaboration de contenu ; le nouveau contenu propositionnel qui a été verbalisé, explicité si nécessaire, partagé et ratifié réciproquement, permet la réalisation d'un travail coordonné et co-orienté des deux apprenantes au cours de la deuxième étape de l'élaboration d'un segment de texte.

La proportion de propositions co-construites, nettement supérieure à celle des autres corpus, révèle une forte collaboration dans cette dyade, qui se manifeste selon des configurations interactionnelles variées : notamment, des propositions co-énoncées en réparation ou par attachement et des propositions co-élaborées précédées ou non de micro-cadrages planifiants. Les activités de micro-cadrage qui précèdent parfois les activités d'élaboration de contenu contribuent à la co-construction des propositions. Le nombre de propositions co-énoncées et co-élaborées révèle une co-orientation marquée des deux apprenantes vis-à-vis des contributions de leur partenaire. On a pu ainsi observer leur tendance à adopter les propositions de l'autre tout en les modifiant. Ceci aboutit, dans certaines séquences, à des prises de rôles de type symétrique, qui se manifestent au plan formel par des reprises, des reformulations, des chevauchements et des chorus. Un certain nombre d'extraits présentés rendent compte d'un fonctionnement typique de cette dyade qui est la « *concurrence/collaboration* » ; elle est le plus souvent le fait de E qui s'approprie très rapidement les propositions de S tout en les complétant, tandis que S privilégie une écoute attentive des propositions de E (marquée par de nombreux régulateurs), attendant que celle-ci ait fini de verbaliser sa proposition avant de l'évaluer, de la compléter ou de formuler une contre-proposition. En effet, le caractère consensuel de cette dyade n'exclut pas pour autant la gestion de désaccords explicites qui, une fois résolus, contribuent à la délimitation d'un territoire partagé de l'information.

En outre, plusieurs extraits (notamment l'extrait 17) ont révélé une forte « convergence communicative » dans la dyade 2, manifestée par différents procédés de synchronisation interactionnelle et notamment de synchronisation mimétique.

Corpus 2

Les propositions validées sont majoritairement représentées dans ce corpus (68%). On observe également une proportion relativement importante de propositions imposées (19%) et une très faible proportion de propositions co-construites (8%).

La domination de R sur K au plan informationnel est très nette : 14 propositions de R sont validées par K alors que seulement 2 propositions de contenu de K sont ratifiées par R. Deux propositions de K sont rejetées par R tandis que K ne s'oppose qu'une seule fois de façon claire (mais non explicite) à une proposition de sa partenaire, mais cette dernière parvient à l'imposer en la justifiant (proposition négociée). Le déséquilibre entre les deux apprenantes en terme d'apports informationnels pour l'élaboration de l'univers fictionnel est patent. On dira donc que l'asymétrie informationnelle (qui correspondrait à un contrôle des topics dans une conversation informelle par exemple) est *récurrente* dans cette dyade, car l'un des interactants reste majoritairement dominant dans ce domaine à l'échelle de l'interaction.

Les deux seules occurrences de proposition co-construite sont réalisées suite à un micro-cadrage planifiant initié par K, grâce auquel elle parvient à formuler des apports de contenu qui seront en partie pris en compte par sa partenaire.

Le grand nombre de propositions validées et rejetées, qui n'impliquent pas de négociation ni de co-construction des contenus, rend compte d'une progression rapide de la tâche, illustrée par la durée de cette séance de travail largement inférieure à celle des autres interactions rédactionnelles observées (35 minutes alors que les autres durent entre 50 minutes et 1 heure 15 minutes).

La dyade fonctionne selon une modalité de collaboration essentiellement acquiescante : R propose, K valide. Cette modalité de fonctionnement marquée par la domination de l'une sur l'autre est évoquée très clairement par R au cours de l'entretien :

"[...] elle a tapé je cherchais dans le dictionnaire et dans le livre de conjugaisons et peut être j'ai dicté ce que je voulais [...]" (R/Entr.2 : 20). "[...] elle était d'accord avec moi tout le temps je dis là on pourrait mettre ça et elle était d'accord et on écrit tout [...]" (R/Entr.2 : 26). "[...] je crois que j'aurais fait presque la même histoire si j'avais travaillé toute seule [...]" (R/Entr.2 : 32).

Pendant l'entretien, R construit progressivement une représentation d'elle-même extrêmement valorisante, tout en présentant sa partenaire de façon négative. En revanche, K ne donne pas une image négative d'elle-même qui viendrait compléter les

déclarations faites par R, et elle décrit de façon complètement différente de sa partenaire les modalités d'accomplissement de la tâche :

"[...] on s'était partagé elle a fait une [partie ?] écrire une partie moi j'ai écrit une partie nous avons réfléchi ensemble c'était vraiment partagé [...]" (K/Entr.1 : 4). . "[...] c'est plus facile à deux parce que bon si on a des fantaisies c'est bon mais moi normalement je suis pas j'aime pas trop écrire des histoires comme ça c'est oui c'est pour comment dire réveiller la fantaisie c'est mieux oui je préfère ça [...]" (K/Entr.1 : 8).

Alors que R semble tournée vers la représentation de sa propre image, K semble privilégier une représentation positive de la dyade, en insistant sur l'idée que le travail était "vraiment partagé". Sa seule allusion très implicite à ce qui a pu se passer au cours de la séance de travail réside dans l'évocation de son manque d'imagination ("fantaisie"). Le décalage entre ce qui semble s'être réellement passé et ce qu'en dit l'étudiante allemande peut s'expliquer par sa volonté de protéger sa face et de donner une représentation positive du travail collectif devant l'enquêtrice, les deux étant, dans ce cas, liés. Mais cette apprenante peut avoir intégré l'idée qu'elle a participé à la rédaction du texte, tout autant que sa partenaire, du fait de son engagement actif dans l'accomplissement de la tâche, outre son rôle de scribe. En effet, au cours des activités d'élaboration de contenu, K émet fréquemment des bribes ou des pauses oralisées qui constituent sans doute des indices d'un travail réflexif et d'une volonté de participer à l'accomplissement de la tâche. Mais elle ne parvient pas à rééquilibrer le rapport de places au plan informationnel. Vers la fin de l'interaction de travail, certaines de ses conduites mimo-gestuelles indiquent qu'elle n'approuve pas complètement les propositions de contenu de sa partenaire mais elle les ratifie quand même, préférant le consensus au conflit, qu'elle ne serait peut-être pas en mesure d'assumer. Cependant, au cours de l'interaction, K se place à de nombreuses reprises en position initiative lorsqu'elle formule des questions initiant des activités de micro-cadrage interprétatif ou lorsqu'elle énonce des propositions d'actions conjointes (micro-cadrages planifiants). K initie 6 des 8 activités de micro-cadrage relevées dans ce corpus.

Face aux tentatives de K pour formuler des propositions de contenu, sa partenaire ne propose à aucun moment de l'aider à verbaliser ou à exprimer une idée, sauf si K en fait la demande explicite. En outre, R cherche assez peu à compenser sa domination au plan informationnel par la mise en œuvre de procédés figuratifs, dans les modalités d'accomplissement des propositions de contenu par exemple. Ses propositions sont

uniquement modalisées (modalité interrogative ou emploi de l'adverbe «peut être») lorsqu'elles suivent une proposition de K, c'est-à-dire lorsqu'elles constituent implicitement un rejet de la proposition de cette dernière. Enfin, une fois un segment construit, R entame souvent une nouvelle activité de recherche de contenu sans attendre que sa partenaire ait achevé de taper le segment précédent. Du fait de cette asynchronie entre les deux partenaires, il arrive que K enchaîne la saisie de plusieurs segments de texte successifs dictés par R (les propositions verbalisées par cette dernière constituent souvent des segments directement candidats à l'inscription). Ainsi, comme le dit elle-même l'étudiante néo-zélandaise au cours de l'entretien, c'est elle qui construit presque seule l'univers fictionnel du récit. R est très nettement orientée vers la prise en charge du produit et assez peu vers sa partenaire donc vers le processus interactionnel.

Une autre caractéristique propre au fonctionnement de cette dyade par rapport à la construction de l'univers fictionnel semble également devoir être soulignée. En effet, le corpus 2 est le seul dans lequel on trouve une occurrence de désaccord non résolu (*cf.* extrait 6. Rejet implicite et justifié). Celui-ci survient au tout début de l'interaction de travail et semble créer une perturbation dans l'interaction. Un peu plus tard, un autre problème interprétatif concernant l'univers fictionnel est soulevé, fait l'objet d'une négociation, mais reste à nouveau non résolu et non clos par un accord. Ce problème a trait à la langue dans laquelle est formulé le message figurant sur la pancarte. Et il est intéressant de noter que l'absence de règlement de cette question interprétative laisse des traces dans le texte produit, révélant une incohérence flagrante à ce propos.

« LES COSMAONAUTES ESSAYENT DE LEUR PARLER, MAIS LES CREATURES NE LES COMPRENENT PAS. ‘ BONJOUR MESSIEURS !’

‘BIENVENUE SUR NOTRE PLANETE. EST-CE QUE VOUS AVEZ VU LA PANCARTE ?’

‘OUI MAIS ON NE COMPRENDS PAS VOTRE LANGUE. ALORS, EST-CE QUE VOUS POUVEZ NOUS EXPLIQUER ?’ ».

On peut donc souligner que l'échec des négociations, et donc l'incapacité de la dyade à s'accorder sur une certaine représentation partagée de l'univers fictionnel à construire, a des effets sur le produit final.

Corpus 3

Comme le corpus 1, le corpus 3 ne comporte aucune occurrence de proposition imposée ; en revanche on note une petite proportion de propositions co-construites

(13%) et une très large majorité de propositions rejetées (23%) et validées (58%). Parmi les propositions validées, on relève 21 propositions de Jo et 16 de Su. L'écart entre les deux partenaires est plus marqué en ce qui concerne les propositions rejetées. En effet, 14 propositions de Su sont rejetées par Jo alors que seulement 2 propositions de Jo sont rejetées par Su. Tout en soulignant la tendance de Jo, déjà évoquée, à vouloir imposer ses idées, ces chiffres rendent compte en même temps de la grande prolixité de Su en matière de propositions de contenu et donc de son engagement très actif dans l'accomplissement de la tâche au plan des apports informationnels.

Alors que la dyade 2 se caractérise par une forte asymétrie entre les deux partenaires au plan des apports informationnels, la dyade 3 (dans le corpus 3) se caractérise par un relatif équilibre sur ce plan, puisque Jo réalise au total 23 propositions et Su 30. On dira donc que l'asymétrie est *alternée* à l'échelle de l'interaction, car les interactants alternent leur position dans les rapports de rôles de types hiérarchiques ou complémentaire en lien avec l'élaboration de contenu.

Contrairement à l'une de nos hypothèses préalables à la description de notre corpus, le fait de voir ses propositions rejetées par son partenaire n'implique pas nécessairement que le proposant se retrouve dans une position basse, s'il réalise beaucoup de propositions dont un certain nombre sont acceptées. Comme nous l'avons vu, le rejet de propositions ne semble pas perturber l'interaction lorsqu'il est implicite ou argumenté. Sur ce point, en effet, les deux apprenants semblent assez bien se compléter : d'un côté, Jo utilise différents procédés figuratifs pour rejeter « en douceur » les propositions de Su et pour recadrer l'activité dans un sens qui lui convient, d'un autre côté, cette dernière renonce assez facilement à faire accepter ses idées. Comme E dans la dyade 1, Su s'adapte aux propositions faites par son partenaire si bien qu'ils parviennent à co-construire et à délimiter un territoire partagé de l'information. En outre, même si la proportion de propositions co-construites est limitée dans ce corpus, les activités de mise en forme, elles, sont le plus souvent co-construites.

Corpus 4

Ce corpus se caractérise par une forte proportion de propositions imposées (22%). Celles-ci sont imposées par Jo, tandis que les propositions validées (37%) sont très majoritairement le fait de Su. Au plan quantitatif, en terme d'élaboration de contenu, chacun a donc contribué au texte final; on peut considérer à nouveau que l'asymétrie informationnelle est *alternée* à l'échelle de l'interaction. Comme dans le corpus 3, Su,

qui est très prolixe, voit rejeter un certain nombre de ses propositions, mais cela ne l'empêche pas de continuer à s'engager activement dans l'accomplissement de la tâche.

Nous ne revenons pas sur la question des propositions imposées dans ce corpus, car elle a déjà été largement développée (*cf.* 4.6.). Cependant, nous ajouterons que dans ce corpus, Jo accapare également le travail de mise en forme des segments de texte. En effet, aussitôt que Su a verbalisé une proposition de contenu avec laquelle il est d'accord, Jo entreprend de façon quasiment systématique la saisie du segment et, dans le même temps, sa mise en forme. Il réalise alors ce travail seul et Su se focalise essentiellement sur la correction linguistique. La très forte tendance de Su à s'ajuster à son partenaire, lorsque ce dernier semble détenir une information qu'il ne verbalise pas, se traduit par l'accomplissement d'actes variés et par un travail discursif relativement élaboré. Dans la dyade 2, nous avons vu que l'asymétrie informationnelle est récurrente (en faveur de R) parce que K ne parvient pas à formuler des propositions ou à les faire valider par sa partenaire. Dans le corpus 4, s'il arrive localement que l'asymétrie informationnelle soit en défaveur de Su, c'est parce que Jo ne verbalise pas un contenu qu'attend sa partenaire car celle-ci prend en compte les idées de Jo, tout en souhaitant émettre un avis dessus.

Malgré ce problème de partage de l'information, notamment dans les cas des propositions imposées, la proportion de propositions co-élaborées est assez importante (19%) puisqu'elle est supérieure à celle des corpus 2 et 3. Cela montre que cette dyade est aussi capable de travailler de façon coordonnée et co-orientée, comme la dyade 1. Cependant, il importe de souligner que dans le corpus 4 l'attention des deux scripteurs se focalise beaucoup plus fréquemment sur les problèmes de correction linguistique (*cf.* chapitres 5 et 6) que dans le corpus 3, si bien que la place laissée à la co-construction des contenus ou de la mise en forme paraît moindre.

Avec la dyade 3, on est semble-t-il en présence de deux profils interactionnels contrastés, particulièrement apparents dans le corpus 4. L'un des sujets (Su) semble orienté vers l'accomplissement de la tâche avec son partenaire (produit et processus interactionnel), tandis que l'autre (Jo) est tout autant orienté vers la tâche que vers la revendication d'un rôle de meneur : le recours aux propositions imposées, les rejets de propositions de Su (même implicites), la rétention d'informations, sont autant de formes d'exercice d'une certaine autorité dans la conduite de la construction de l'univers fictionnel. Toutefois, Jo manifeste une plus grande prise en compte de sa partenaire que R dans le corpus 2. Dans le corpus 4, il est assez intéressant d'observer que le bon

fonctionnement de la dyade en termes de dynamique interactionnelle et de progression dans l'action conjointe repose en partie sur la capacité d'ajustement de Su à son partenaire, celle-ci recherchant plutôt la complémentarité que la symétrie. Su est tout aussi active et efficace que Jo dans l'accomplissement de la tâche, même si elle est plus conciliante, ce qui permet à la dyade de progresser sans blocage prolongé.

Pour conclure, on peut souligner que lorsque les apprenants s'attachent à une véritable intercompréhension, à la négociation et à la co-construction du sens, et donc à la résolution des problèmes posés par la délimitation d'un territoire partagé de l'information (particulièrement la dyade 1), l'interaction est moins « rentable » (Sperber, Wilson, 1989) en termes de rapidité de progression et de coût cognitif et langagier. Mais c'est dans cette confrontation aux difficultés, qui fondent les interactions, que les apprenants alloglottes manifestent leur volonté de collaboration et mobilisent leur compétence interactionnelle.

Après avoir observé et analysé les modalités d'accomplissement plus ou moins collaboratives des activités d'élaboration de contenu par les dyades, nous abordons dans le chapitre suivant la question du traitement des activités métalinguistiques par les apprenants.

CHAPITRE 5

Analyse des activités métalinguistiques

5. Analyse des activités métalinguistiques

5.1. Introduction

La rédaction est une activité de production langagière qui implique, bien entendu, un travail permanent avec et sur la langue, que cela soit pendant les phases d'élaboration de contenu, de mise en forme, lorsque les apprenants construisent un segment en proposant des reformulations, des expansions, des substitutions, etc., ou encore pendant l'inscription.

Dans le cadre de ce chapitre, nous ne nous intéressons pas à l'ensemble des activités métalangagières susceptibles d'être mises en œuvre dans ce type de tâche, mais précisément aux activités métalinguistiques. Nous nous appuyons sur une définition de l'activité métalinguistique proposée par B. Schneuwly et S. Haller (1996 : 131) qui désignent ainsi « *toute réflexion repérable verbalement concernant la langue dans son utilisation devenue objet de discours (du point de vue de la syntaxe, du lexique, de la sémantique, du domaine graphico-phonologique)* ». Les activités métalangagières, quant à elles, concernent la prise en compte des contraintes situationnelles et interactives liées à la gestion du discours dans sa globalité (Dolz, 1998 : 14).

Sur un plan métatextuel ou métarédactionnel, les activités métalinguistiques correspondent à un traitement du niveau infra-textuel ou tout au plus microdiscursif (Bouchard, de Gaulmyn, 1997), en lien avec l'intégration syntaxique et la cohésion locale, lorsque, par exemple, la recherche d'une forme verbale spécifique est soutenue par la volonté de respecter le système temporel adopté dans le texte.

Précisons que dans notre corpus, le traitement explicite du niveau macrodiscursif concernant la planification globale du texte, en lien avec le genre et le type de texte (ici la narration de type fictionnel) est très peu représenté, dans la mesure où les apprenants sont soumis à une activité d'écriture guidée, avec des consignes d'écriture fragmentées fournies par le logiciel. Ils progressent donc dans la construction du récit et du texte en accomplissant des micro-tâches imposées par les consignes, sans que celles-ci les amènent à se préoccuper de la macrostructure du texte. En outre, l'autre dimension du niveau macrodiscursif portant sur la situation de communication (« *négociations métacommunicatives* » : de Nuchèze, Bouchard, 1987 ; Bouchard, 1991) est également

très peu traité¹⁴⁵. En effet, dans le dispositif observé, la consigne d'écriture ne comporte pas de mise en situation (*cf.* présentation de la tâche, chap. 1.2.3) imposant aux scripteurs de créer des énonciateurs par rapport auxquels ils doivent prendre position, et de se représenter des destinataires auxquels ils sont censés s'adresser de façon pertinente et convaincante. Les apprenants ont donc eu à rédiger un texte dans le cadre d'un entraînement à la production d'un texte narratif, sans envisager d'autre lecteur potentiel que l'enseignant, voire les autres étudiants de la classe. Ainsi, mise à part la dyade 1 qui thématise, dans son discours, qu'elle prend en compte le fait que son texte sera lu ensuite, les autres dyades n'y font pas allusion.

Dans notre analyse, seuls seront examinés les échanges ou les séquences au cours desquels un problème linguistique clairement identifiable est soulevé puis traité interactivement, si ce n'est résolu, par la dyade¹⁴⁶. Ainsi, par exemple, les procédés d'auto-réparation (ou d'auto-correction) auto-initiée ne seront-ils pas étudiés. Les problèmes linguistiques rencontrés et traités dans nos données sont de nature lexicale, orthographique, morphosyntaxique, phonétique, mais peuvent également, compte tenu de la tâche à réaliser, concerner la ponctuation ou la segmentation du texte (paragraphe, saut de ligne). Cependant, précisons que la catégorisation des activités métalinguistiques qui est proposée, ne s'appuie pas sur une distinction entre les domaines de la langue traités ou entre les thèmes métalangagiers évoqués, sauf pour l'activité d'exploration de la langue (*cf.* 5.2.). Ce qui nous intéresse prioritairement est de voir comment et à quels moments des activités métalinguistiques sont déclenchées, et de dégager des « méthodes » (au sens ethnométhodologique du terme), les configurations interactionnelles récurrentes de ces dernières, la nature des problèmes traités ne passant qu'au second plan, même si elle est également prise en compte dans notre approche.

A partir de l'observation et de la description de notre corpus, nous proposons une catégorisation des activités métalinguistiques réalisées par les apprenants au cours de l'accomplissement de la tâche. Les différentes catégories sont les suivantes :

¹⁴⁵ Ce niveau a trait d'une part, à la situation de production (énonciateur) et d'autre part, à la situation de réception du lecteur potentiel, à son rapport au référent et à l'énonciateur.

¹⁴⁶ Une activité métalinguistique n'implique pas que l'on ait affaire à un travail ou à une réflexion explicite sur le système linguistique.

- Activités d'exploration de la langue ou recherche de formes
- Activités de compréhension/explication
- Activités de vérification
- Activités de correction

Pour établir cette catégorisation des activités métalinguistiques, nous nous sommes appuyée sur de nombreux travaux de chercheurs qui ont décrit et analysé les interactions exolingues entre natifs et alloglottes en situation informelle (*cf.* 2.1.3.2.), en adoptant les principes ethnométhodologiques de l'analyse conversationnelle.

Pour chacune de ces activités, nous présenterons la configuration¹⁴⁷ interactionnelle de base que nous avons pu dégager de l'observation de notre corpus. Les configurations sont souvent constituées de deux ou trois mouvements recouvrant un échange binaire ou ternaire, mais d'autres configurations plus complexes peuvent se mettre en place, notamment lorsque surviennent des demandes de précisions ou lorsque s'amorcent des négociations. Nous illustrerons chaque configuration à l'aide d'un exemple prototypique puis nous analyserons d'autres exemples permettant d'explorer certains phénomènes saillants en lien avec les questions que nous nous posons.

Nous nous proposons d'examiner ces activités à travers leurs enjeux socio-interactionnels, tout en observant la façon dont des projets d'acquisition peuvent s'imbriquer dans ces enjeux (Gajo, Mondada, 2000). Nous observerons donc le traitement des problèmes linguistiques rencontrés par les apprenants, en cherchant à répondre aux questions suivantes :

Comment et à quels moments émergent les problèmes linguistiques ? Par qui sont-ils soulevés ? De quelle façon sont-ils traités, négociés, résolus ou non, interactivement ? Quelles sont les procédures par lesquelles un apprenant sollicite l'aide de son partenaire pour résoudre un problème linguistique ? Quelles sont les procédures par lesquelles un apprenant manifeste son souhait de contribuer à la résolution d'un problème linguistique rencontré par son partenaire, même si ce dernier n'en a pas fait la demande explicite ?

¹⁴⁷ Nous avons pensé utiliser la notion de format (au sens de J. Bruner – *cf.* définition dans 2.1.3.1.) reprise par U. Krafft et U. Dausendschön-Gay (1994) à propos de conversations entre natifs et alloglottes) dans la mesure où certaines activités métalinguistiques sont constituées d'échanges étayants, mais ceci est loin d'être toujours le cas. Le terme configuration nous semble donc plus adapté pour rendre compte de l'organisation des échanges pour chaque activité, et des variations rencontrées pour chacune.

Certaines activités de traitement de problèmes métalinguistiques sont-elles porteuses d'une visée acquisitionnelle ? Peut-on repérer des traces de « projet d'apprentissage » ou de « contrat didactique » ? Ces activités sont-elles susceptibles de favoriser une co-construction des connaissances ? Contrairement à une conversation exolingue entre natif et alloglotte où seul ce dernier est susceptible de tirer avantage de la résolution des problèmes linguistiques, on peut formuler l'hypothèse que dans une interaction exolingue entre deux alloglottes, qui plus est en contexte didactique, certaines activités de résolution de problèmes linguistiques liés à la tâche peuvent être potentiellement acquisitionnelles pour les deux apprenants.

Dans le cadre de ces activités, y a-t-il stabilisation des rôles interactionnels du type partenaire-apprenant, expert, évaluateur, correcteur, ou alternance de ces rôles dans les dyades ? Les apprenants se reconnaissent-ils alternativement et réciproquement le rôle d'expert ?

Les activités métalinguistiques visant à résoudre un problème de nature formelle sont-elles également le lieu où l'intercompréhension et l'échange de point de vue constituent un véritable enjeu pour les interactants ?

Examinons à présent les différents types d'activités métalinguistiques accomplies par les scripteurs au cours de la réalisation de la tâche.

5.2. Exploration de la langue ou recherche de formes linguistiques

La recherche de formes correspond à la méthode ou séquence d'« *achèvement interactif d'énoncés inachevés* » analysée par E. Gülich (1986), puis reprise notamment par U. Krafft et U. Dausendschön-Gay et décrite comme une « *séquence interactive déclenchée par un locuteur à qui manque un élément, lexème, forme grammaticale, forme phonétique* » (Krafft, Dausendschön-Gay, 1994 : 133). Nous avons choisi d'employer les termes de « recherche » ou d'« exploration » pour mettre l'accent sur le fait que malgré une sollicitation initiative d'un des alloglottes, tous deux sont engagés dans cette activité. Même après avoir sollicité son partenaire, celui que nous appelons le « *quêteur* » (terme emprunté à Pléty, 1996) poursuit également son activité cognitive de recherche, comme en témoigne souvent un certain nombre de marques telles que les bribes d'énoncés, les pauses, les pauses oralisées et les exclamations indiquant l'agacement de ne pas trouver.

Pour présenter les activités d'exploration de la langue mises en œuvre par les dyades de notre corpus, nous les distinguerons selon la nature du problème traité (lexical, morphosyntaxique)¹⁴⁸ car elles donnent lieu à des schémas interactionnels distincts.

5.2.1. Exploration lexicale

L'activité d'exploration lexicale est récurrente dans le cadre de la réalisation d'une tâche de rédaction par des apprenants, aussi n'avons-nous pris en compte que les échanges ou les séquences au cours desquelles le quêteur manifeste, d'une façon ou d'une autre, à son partenaire qu'il est confronté à une lacune lexicale et en train de rechercher un terme. Les recherches lexicales surviennent essentiellement pendant la phase d'élaboration de contenu ou parfois, pendant la phase de mise en forme lorsque l'un des apprenants recherche un autre terme que celui qui a été préalablement proposé.

Configuration 1

- 1/ L1, le quêteur, signale, explicitement (ex : "comment dire") ou non, sa recherche et donne à son partenaire un ou plusieurs indices susceptibles de lui permettre de trouver le terme recherché :
- geste illustratif¹⁴⁹
 - onomatopée + geste illustratif
 - prononciation d'une forme phonétique approchante
 - « *marque transcodique* »¹⁵⁰ (formulation en anglais du terme manquant)
 - terme synonymique
 - définition
- 2/ L2 fait une proposition de lexème
- 3/ L1 ratifie la proposition de L2

¹⁴⁸ Sans doute en lien avec la dimension scripturale de la tâche, dans nos données, nous n'avons relevé que très peu de recherches de forme phonétique qui ne soient associées à une recherche de type morphologique ; aussi n'avons-nous pas traité la recherche phonétique indépendamment des recherches lexicale et morphosyntaxique.

¹⁴⁹ Dans la typologie des gestes de J. Cosnier, le geste illustratif fait partie de la gestualité co-verbale, aux côtés des expressifs qui servent à connoter le référent ou à exprimer les sentiments des locuteurs. Les illustratifs recouvrent plusieurs catégories de gestes : « *les déictiques qui désignent le référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle), les spatiographiques qui schématisent la structure spatiale (la classique description de l'escalier en colimaçon), les kinémimiques qui miment l'action du discours, les pictomimiques qui schématisent la forme du référent [...]* » (Cosnier, 1977 : 2038). Les

La configuration interactionnelle de base de cette activité d'exploration lexicale correspond au schéma d'activités de l' « *achèvement interactif*¹⁵¹ » tel qu'il a été décrit par E. Gülich (1986) ou à celui de certaines « *séquences potentiellement acquisitionnelles* » (De Pietro, Matthey, Py, 1989)¹⁵². Nous prenons à présent un exemple pour illustrer une recherche se déroulant selon le schéma décrit ci-dessus.

[Corpus 1 : 85] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 1 : "le balayer"

85S	les/ les: les femmes de ménage (<i>rire : arrivent</i> ^o +	(←)(☹)(←)(↑...)(←) avec le balayer ou/++) (mime le geste de balayer)(tape..)
85E	euh	(←)(↑)(←) (<i>rire :</i> H H et tout avec le +) (mime le geste de balayer)

Dans ce fragment, les apprenantes amorcent une nouvelle activité d'élaboration de contenu ; E veut poursuivre l'énoncé amorcé par S ("les femmes de ménage (*rire : arrivent*^o +"[85]), mais elle se trouve confrontée à une lacune lexicale ("et tout avec le +"[85E]). Les deux partenaires étant en contact oculaire à cet instant, le geste kinémimique consistant à mimer le fait de balayer exécuté par E, permet à S de trouver

quatre types de gestes illustratifs définis ci-dessus sont représentés dans notre corpus, dans le cadre d'activités de recherche lexicale.

¹⁵⁰ Bien qu'empruntée au champ des études sur le bilinguisme, la notion de « *marque transcodique* » telle qu'elle est définie par G. Lüdi et B. Py nous semble pouvoir être retenue pour les cas observés : « *On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace d'une influence d'une autre langue ou variété.* » (Lüdi, Py, 2003 : 142).

¹⁵¹ Le schéma de l'achèvement interactif tel qu'il a été décrit dans des conversations exolingues entre natif et alloglotte comporte quatre phases :

- l'interruption (de l'activité en cours),
- la préparation au cours de laquelle « *Le locuteur prépare l'achèvement en énonçant tout haut les indications qui lui semblent propres à cerner et à éliciter le terme qu'il cherche.* » (Krafft, Dausendschön-Gay, 1994 : 132)
- la proposition émise par le natif
- la ratification verbalisée par l'alloglotte.

¹⁵² Cette séquence a déjà été définie dans le chapitre 2, mais nous en présentons ici le «schéma d'action» :

« 1. énoncé de l'alloglotte utilisant les moyens propres de son interlangue ;

2. intervention du natif tendant à infléchir le discours produit par A

3. *Prise en charge ou non par A et sous des modalités diverses de l'intervention de N.* » (Matthey, 1995 : 124). Rappelons avec M. Matthey que « *ces séquences sont appelées potentiellement acquisitionnelles (SPA), parce qu'elles constituent pour l'alloglotte une occasion de prise de données linguistiques présentes dans le discours du natif, occasion qui peut ou non être saisie par l'alloglotte* » (ibid. 125).

La SPA recouvre des procédures plus variées que la séquence de l'achèvement interactif ; en effet, ce que nous avons appelé les activités de vérification s'apparentent également, dans certains cas, aux SPA.

et de verbaliser un lexème correspondant sans aucun doute à la recherche de E, même si la forme est erronée puisqu'elle emploie le verbe à la place du substantif ("avec le balayer"[85S]). Dans ce cas précis, il y a enchaînement syntaxique entre les deux prises de parole ; cet achèvement s'effectue sans rupture (si ce n'est la reprise de "avec le") entre les deux énoncés. Afin de trouver le terme recherché par sa partenaire, S peut s'appuyer sur plusieurs indices : le comportement non verbal de E et l'endroit de l'énoncé où manque le lexème, grâce auquel elle peut déduire la catégorie grammaticale de ce dernier (un nom). L'efficacité du geste illustratif au plan de l'intercompréhension interalloglottes est révélée, dans cet extrait, par la rapidité avec laquelle S trouve le terme qui fait défaut à sa partenaire.

Cependant, au cours d'une activité d'exploration lexicale, il arrive que L2 ne parvienne pas à trouver le lexème recherché. Dans ce cas, soit L1 finit par trouver le lexème recherché, soit la recherche est abandonnée comme le montre l'extrait suivant :

[Corpus 3 : 104-106] Jo (Etasunien) et Su (Hollandaise) Séance papier / Scribe : Su

Extrait 2 : « Lire les pensées des autres »

Cette activité de recherche s'inscrit dans une phase d'élaboration de contenu.

1Jo	moi j'voulais qui qu'il euh peut lire dans les pensées des autres + ils sont pas ils sont pas un peuple bien [français?] mais: il peut:
2Su	ah <u>ok</u>
3Jo	<u>ils</u> ont des pouvoirs euh:
4Su	donc nous pouvons écrire (3s) <u>écrire</u>
5Jo	<u>ça s'appelle</u> quoi ça° non lire + lire non c'est quoi ça cet pouvoir là quand tu peux: tu peux lire les pensées des autres c'est +
6Su	euh: oui les: euh ++ oui euh ☺ ++ mm (7s) ouais <u>nous pouvons lire euh</u>
7Jo	<u>(petit rire: tant pis)</u>

En [1] Jo réalise une proposition de contenu en décrivant le pouvoir qu'il souhaite attribuer aux êtres qui vivent sur la planète. Dès la fin de son tour, certaines marques (énoncé inachevé et allongements de syllabe) indiquent qu'il entame une recherche d'un terme précis. Su ratifie sa proposition en [2] puis Jo reformule sa proposition de contenu qui reste à nouveau inachevée ("ils ont des pouvoirs euh:"[3]) indiquant ainsi qu'il poursuit sa recherche d'un terme précis, ce que Su ne semble pas prendre en compte puisqu'elle propose de passer à l'inscription ("donc nous pouvons écrire (3s)"[4]). Mais Jo rejette implicitement cette proposition en explicitant métadiscursivement sa recherche ("ça s'appelle quoi ça°"[5]). Il reprend un certain nombre de constituants sémantiques du

terme recherché, qu'il a déjà énoncés au cours de ses deux tours précédents et il interpelle sa partenaire par l'emploi du « tu générique¹⁵³ » à la place du « on » indéfini ("c'est quoi ça cet pouvoir là quand tu peux: tu peux lire les pensées des autres"[5]), l'incitant ainsi à prendre part à la recherche. Su signale qu'elle comprend sa demande (répétition de "oui"[6]) et qu'elle participe également à cette recherche de lexème (pauses et pauses oralisées), mais après un long silence, elle suggère implicitement qu'ils y renoncent : "nous pouvons lire"[6], signifiant sans doute « nous pouvons écrire : lire les pensées ». Enfin, Jo valide cet abandon ("tant pis" [7]). Tout en ayant manifesté sa volonté de prendre en compte la recherche de son partenaire, Su semble privilégier ici le non blocage prolongé de la progression de la tâche.

Nous nous proposons à présent d'examiner, à travers quelques extraits de corpus, certaines conduites des interactants favorisant ou au contraire faisant obstacle à l'activité d'exploration collective de la langue.

5.2.1.1. La co-orientation de la recherche renforcée par la formulation d'un micro-cadrage planifiant

[Corpus 1 : 74-75] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 3 : "c'est un foyer"

Dans cet extrait, les deux étudiantes sont engagées dans une recherche de contenu visant à décrire la résidence de la Houille Blanche¹⁵⁴.

1E	euh: c'est un:
2S	c'est un:
3E	c'est un: c'est une:
4S	c'est euh + c'est
5E	on doit éviter euh répéter le mot résidence tout le temps
6S	ouais c'est une foyer
7E	ouais
8S	c'est un <u>foyer</u>

Après plusieurs contributions inachevées indiquant un travail de recherche de mise en mots, E anticipe le risque de lourdeur textuelle lié à la répétition d'un même terme et

¹⁵³ « Le *tu générique* a pour fonction de « personnaliser » des énoncés à valeur générale en remplaçant le sujet universel (on en particulier) par un tu. Ainsi est maintenue une relation vivante avec la situation d'énonciation à l'intérieur d'un énoncé qui, pourtant est générique : tout se passe comme si l'allocutaire, par le « tu générique », était constitué en partie prenante du procès (bénéficiaire, victime...). » (Maingueneau, 1994 : 22).

¹⁵⁴ Rappelons que la Houille Blanche est la résidence universitaire dans laquelle vivent les deux étudiantes durant leur séjour à Grenoble et qu'elles l'ont introduite dans leur récit fictionnel.

formule une consigne restrictive invitant à la recherche d'un synonyme de "résidence" ("on doit éviter euh répéter le mot résidence tout le temps" [5]). Les apprenantes disposent donc du terme adapté à l'univers sémantico-référentiel qu'elles construisent, mais lui cherchent un synonyme.

A l'instar de ce que nous avons vu dans les activités d'élaboration de contenu, la consigne de type micro-cadrage planifiant, marquée par l'emploi d'un « on » à valeur de « nous » et d'une modalité déontique, favorise ici la co-orientation de la recherche lexicale. C'est ainsi que S satisfait immédiatement la demande implicite de E en proposant le lexème "foyer" [6], validée par E.

Dans nos corpus, les différentes allusions à la règle stylistique imposant de limiter les répétitions du même terme, montrent que même si elle n'est pas verbalisée explicitement, elle fait partie des connaissances relatives à la rédaction d'un texte, intériorisées et partagées par les apprenants observés. D'où, sans doute, la rapidité avec laquelle S valide la consigne formulée par E et satisfait sa demande.

5.2.1.2. Demande d'explicitation adressée au quêteur

[Corpus 4 : 16-20] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) - (séance ordinateur) / Scribe :

Jo

Extrait 4 : "tu veux dire quoi"

Cet extrait se situe au tout début d'une activité d'élaboration de contenu portant sur la description de la planète.

1Su	et: plusieurs possibilités (11s) euh ++ comment s'appelle ça° tchut ++
2Jo	euh un:
3Su	une glisse
4Jo	ouais ouais ouais un: + toboggan (4s)
5Su	plusieurs (4s)
6Jo	<ouais> (4s)
7su	et: euh de ce: de ss euh: (4s) euh
8Jo	tu veux dire quoi° (3s)
9Su	qu'y a beaucoup de de choses qui sont bien pour les enfants + euh pour tout le monde + sauna toute toute inclus oui + mais ++ et: (12s) et plusieurs (6s)
10Jo	distrainre°
11Su	oui + <et plusieurs [00]> ☺
12Jo	<[merde?]> + <[000]>
13Su	façons pluriel +

L'extrait présenté comprend deux activités de recherche lexicale successives, initiées par Su. En [1], après un long silence, cette dernière explicite métadiscursivement sa recherche et donne une indication à son partenaire sur la structure spatiale du référent

par le biais d'un geste spatiographique accompagné d'une onomatopée pour rendre compte du bruit produit par le mouvement en rapport avec ce référent. Jo signale aussitôt qu'il se lance également dans la recherche en verbalisant des bribes¹⁵⁵ [2]. Dans le tour suivant, Su énonce une information sémantique supplémentaire en relation avec le référent ("une glisse" [3]). Puis, Jo propose le terme "toboggan"[4] après avoir signifié de façon marquée qu'il a bien compris la demande de Su. Ce lexème, qui correspond très certainement à la demande de Su, n'est pas évalué par cette dernière. Apparemment, Su n'entend pas la forme émise par Jo car à partir de [4], elle entreprend d'effectuer une (ou des) correction(s) avec le clavier, sur le texte déjà inscrit. Ses corrections (portant sans doute sur "plusieurs" [5Su]) sont d'ailleurs ratifiées par Jo en [6].

Ainsi, l'activité initiale d'exploration lexicale reste inachevée pour Su qui en [7], reprend sa recherche comme l'indiquent les bribes, les pauses et pauses oralisées et la lenteur du débit. C'est ainsi que Jo interprète toutes ces marques puisqu'il l'incite à expliciter sa recherche ("tu veux dire quoi"[8]). Su satisfait sa demande en donnant des informations un peu vagues relevant moins de la définition que de l'explication, puis elle reprend le début de sa construction déjà énoncée en [1] ("et plusieurs (6s)"[9]), indiquant par l'emplacement de la « place vide », la nature du terme à trouver. Jo énonce une proposition ("distraire°"[10]) aussitôt ratifiée par Su. La forme proposée par Jo ne correspond pas exactement à la demande de Su puisqu'il s'agit d'un verbe et non d'un substantif, mais lorsque Jo commence à taper le segment en [11], on peut constater qu'il a en fait trouvé la construction complète répondant aux attentes de Su : "façons de se distraire".

Ce fragment montre que c'est grâce à un effort conjoint des deux partenaires que le lexème cherché est trouvé. Jo manifeste qu'il prend en compte la recherche de sa partenaire, sollicitant même des explications afin d'y prendre part et d'apporter son aide à Su. Au plan linguistique, la conduite de Jo a pour effet d'amener Su à effectuer un travail d'explication sémantique susceptible de contribuer au développement de son interlangue. Quant à Jo, il réalise un travail cognitif de traitement de l'information qui va lui permettre de trouver le terme approprié. On peut donc admettre que de tels

¹⁵⁵ Il est intéressant de souligner l'importance des bribes dans ce type d'interaction finalisée en contexte didactique. En effet, elles constituent le plus souvent la trace d'un travail cognitif chez le locuteur, et lorsque ce dernier réagit ainsi après une demande de son partenaire, il signifie qu'il a pris en compte la demande et qu'il tente de la satisfaire. La recherche individuelle se transforme manifestement en recherche collective.

échanges rendent compte d'un travail constructif sur la langue, pour les deux partenaires.

Dans les différents fragments qui précèdent, nous avons pu observer le déroulement d'activités de recherche manifestant une forte coordination entre les apprenants, ce qui n'est pas toujours le cas, comme le révèle l'exemple suivant.

5.2.1.3. Une activité de recherche lexicale non coordonnée

[Corpus 2 : 45-49] K (Allemande) et R (Néo-zélandaise) / Scribe : K

Extrait 5 : « ce climat sévère »¹⁵⁶

Cet extrait se situe à un moment où les deux apprenantes sont en train d'achever la construction d'une phrase, élaborée fragment par fragment (c'est à dire sans projection globale préalable) et dont le début est le suivant : « QUAND LES COSMONAUTES S'APPROCHENT AUX CREATURES ILS DECOUVRENT QU'ILS N'ONT PAS DE PEAU HUMAINE, MAIS UNE PEAU DURE ET EPAISSE POUR [...] ».

¹⁵⁶ Cet extrait est présenté avec le mode de transcription en portée afin qu'apparaissent les actions non verbales des interactants.

45R	(#.....)	se survivre dans cet environnement	(→...)(↑.....)	ouais ouais H
45K	(/.....)	comme ça° euh: dans: dans ce climat dur	(←.....)(↑.....)	[comment se dit?] (tape.....)
46R	↑.....)	ouais dans ce dur climat dans ce climat euh ++ ce climat:	(.....)	ss: ss: ce clim/ ah
46K	↑.....)	dans: dur climat	(/.....)(←.....)	ce climat assez dur (tape.....) (tape
47R	(↑ dico.....)	oui dans ce climat: euh + climat: je cherche un mot euh	(.....)	[H.?] je vais (cherche dans son dico.....)
47K	(/.....)	climat: assez dur	(↑.....)	euh ru/ ru + euh: (tape.....)
48R	↑ dico.....)	chercher le mot (11s) H. H. H. + ouais dur)	sévère sévère ouais je crois (dico.....)
48K	↑ dico.....)	dur)	sévère c'est mieux°
49R)	sévère <sevère> +)	ouais sans le S. + E. ouais (/.....)
49K	(/.....)	assez sévère° + ou euh: sévère)	sé:: comme ça° sévère (tape.....)

En [45], R élabore un nouveau segment de texte ("se survivre dans cet environnement") cumulant proposition de contenu et mise en forme (car en enchaînement syntaxique avec le segment de texte précédemment saisi). K propose une reformulation ("dans ce climat dur") ratifiée par R, mais K reprend le travail de mise en forme comme l'indique la reprise de "dans:" [46] avec allongement du mot. Finalement, K et R verbalisent en chorus¹⁵⁷ une reformulation avec inversion de la place du substantif et du qualificatif "dur climat". K interprète sans doute ce chorus comme une homologation de la forme énoncée car elle commence à taper. Mais R reprend le substantif "climat" sans l'adjectif, avec des pauses oralisées et des allongements de syllabes signifiant ainsi

¹⁵⁷ Ce phénomène désigne la production simultanée d'un même énoncé par les interactants.

qu'elle poursuit le travail de mise en forme¹⁵⁸. C'est de cette façon que K semble interpréter ces marques puisqu'elle interrompt la saisie et propose une reformulation par simple ajout d'un adjectif : "un climat assez dur" [46]. R ne valide pas cette mise en forme et ce n'est qu'après une auto-répétition par K de cette construction pendant la saisie, que R verbalise explicitement sa recherche lexicale ("je cherche un mot" [47]) sans fournir de précision supplémentaire. K dispose cependant de plusieurs indices cotextuels lui permettant de saisir l'orientation de cette recherche ; en effet, à travers ses interventions précédentes, R a signalé l'endroit de « la case vide » : il s'agit d'une recherche de type paradigmatique pour substituer un autre adjectif à "dur". Cela permet à K d'amorcer une proposition de terme (peut être « rude » [47]), mais elle n'en formule que la première syllabe et R réagit à cette tentative de verbalisation en répétant qu'elle effectue une recherche ("je vais chercher le mot"[47-48]) tandis qu'elle consulte son dictionnaire. Elle y trouve deux lexèmes : "dur" proposé par K en [45] et "sévère", qu'elle choisit (c'est du moins ainsi que K semble avoir interprété sa répétition du deuxième lexème comme l'indique sa question : "sévère c'est mieux" [K48]).

Dans cet extrait, R réalise sa recherche de façon individuelle ; l'emploi à deux reprises du pronom personnel de première personne « je » rend compte de sa démarche particulièrement autocentrée. Elle adopte une attitude à peu près contraire à celle de Jo dans l'extrait 2, ne fournissant aucune indication supplémentaire sur sa recherche à sa partenaire, qui ne dispose donc que des indices fournis par le cotexte pour tenter de la relayer. R ne tient par ailleurs pas compte de la volonté manifeste de sa partenaire de participer à cette recherche [47]. Elle refuse la proposition de collaboration de sa partenaire, entravant le déroulement d'une activité d'exploration conjointe de la langue.

5.2.1.4. L'inscription comme motivation à l'activité de recherche lexicale

Dans notre corpus d'interactions rédactionnelles, la majorité des recherches lexicales est déclenchée parce qu'il y a volonté, de la part des apprenants, d'intégrer le lexème recherché dans le texte, donc dans une perspective d'inscription. L'exemple suivant montre que s'il n'y a pas cette contrainte, un obstacle lexical rencontré par un des scripteurs ne va pas nécessairement déclencher une recherche collective.

¹⁵⁸ Comme l'écrit D. Apotheloz (2001 : 63), « si « répéter » fonctionne régulièrement comme un signal de ratification, « répéter incomplètement » ne ratifie que ce qui est répété (et signale potentiellement un désaccord avec ce qui n'est pas répété) ».

[Corpus 3 : 122-125] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Su

Extrait 6 : Des dons surnaturels

Les scripteurs sont engagés dans une recherche de contenu pour poursuivre le dialogue entre les astronautes et les pêcheurs rencontrés sur la planète. Ce fragment se situe au moment où ils cherchent précisément la façon dont les astronautes peuvent réagir aux propos du chef des pêcheurs : « NOUS POUVONS LIRE LES PENSEES DES ORGANISMES, QUI SONT PROCHES DE NOUS ET DE NOTRE PLANETE. »

1Su	<u>euh</u> (4s) explique-moi + non euh + si vous avez des: + des: ++ des données euh non euh gift
2Jo	ouais <u>ouais</u>
3Su	<u>euh oui</u>
4Jo	ouais
5Su	tu vous pouvez aussi comprendre que c'est pas vrai ou quelque chose tu si vous comprenez tout de nous + ce que vous avez dit + ou ++ euh ou si vous avez des: des données sup
6Jo	mais
7Su	sup surnaturelles +
8Jo	hum
9Su	[00] (4s)

En [1], alors qu'elle amorce une proposition de contenu, Su se trouve confrontée à une lacune lexicale signalée par une reprise de terme, des pauses et un allongement de syllabe. Mais elle contourne cet obstacle en utilisant une forme qu'elle sait inappropriée (auto-évaluation négative immédiate), assortie de la formulation du terme en anglais "gift", de façon à faire comprendre son idée à son partenaire. Ce dernier signale qu'il a compris (répétition de "ouais" [2]), mais aucune recherche collective n'est engagée ici. En [5], Su reformule sa proposition de contenu en l'élargissant et reprend le terme "données" (à la place de « dons »).

Dans cet extrait, l'objectif premier de Su semble être de soumettre une proposition de contenu à Jo et non de trouver le terme exact qui fait défaut. Pour Jo, la recherche du terme n'apparaît pas non plus comme une nécessité, il se contente de signaler qu'il a compris. Cet exemple nous semble illustrer l'importance de la phase d'inscription dans le déclenchement des activités métalinguistiques de type exploration de la langue, mais ceci est valable, comme nous le verrons par la suite, pour la très grande majorité des activités métalinguistiques réalisées dans le cadre de ce type de tâche. Ce constat rejoint celui réalisé par L. Nussbaum (1999, 2002) dans plusieurs de ses travaux sur les interactions entre pairs dans le cadre de la réalisation de tâches communicatives : lorsque les interactants se focalisent sur l'intercompréhension, un obstacle lexical sera plus souvent contourné par le biais de stratégies de substitution plutôt que résolu et traité interactivement.

5.2.1.5. Commentaires

Comme cela a déjà été souligné, la configuration interactionnelle de base de cette activité d'exploration lexicale correspond au schéma d'activités de l'« achèvement interactif » ou à celui de certaines « séquences potentiellement acquisitionnelles », mais elles ne le sont complètement que lorsque le partenaire du quêteur lui fait une proposition de lexème que ce dernier évalue ensuite. Dans le cas contraire, on considère qu'il s'agit d'une amorce de ce type de séquence au plan de la configuration interactionnelle. Cependant, le caractère potentiellement acquisitionnel de ce type de séquence n'est pas seulement lié aux données en langue cible que le partenaire du quêteur peut fournir à ce dernier. En effet, les chercheurs qui se sont penchés sur la séquence de l'« achèvement interactif » dans le cadre d'interactions entre natifs et alloglottes, considèrent qu'elle est

favorable à l'acquisition en ce qu'elle demande au non-natif, pour se faire aider, d'évaluer les contraintes contextuelles, de définir des structures paradigmatiques, où va s'insérer le terme qu'il cherche, d'évaluer l'offre du natif et, éventuellement, de reproduire l'élément proposé. (Krafft, Dausendschön-Gay, 1994 : 136).

Comme nous l'avons vu, cette analyse peut être transposée à une situation d'interaction entre pairs à condition que le quêteur effectue un travail de verbalisation sur les constituants sémantiques du terme recherché et/ou que le partenaire fasse une proposition de lexème au premier, ce qui n'est pas toujours le cas.

Dans le cadre de ces activités, que ce soit de sa propre initiative ou suite à des sollicitations de son partenaire, le quêteur fournit à ce dernier les moyens de se joindre à cette recherche par le biais de « procédés de préparation », de nature verbale et/ou non verbale. Ces divers types de procédés, qui relèvent tout simplement du partage de l'information, favorisent la collaboration entre les apprenants, dans la mesure où ils permettent d'abord l'intercompréhension puis la mise en place d'une véritable recherche collective. Il importe de souligner que lorsque le partenaire trouve effectivement le terme recherché (ce qui se produit dans la majorité des cas), il occupe alors une position d'« expert », mais ceci, grâce au quêteur. En donnant des informations sémantiques, verbales ou non, à son partenaire, le quêteur manifeste qu'il reconnaît à l'autre des compétences pour l'aider et lui donne la possibilité de remplir à son égard un rôle d'étayage.

Lorsque le quêteur effectue une recherche lexicale de façon solitaire et que son partenaire, premièrement, infère de son attitude qu'il est engagé dans ce type d'activité et deuxièmement, le questionne pour l'inciter à verbaliser et expliciter sa recherche, il se positionne comme expert potentiel ou tout au moins comme partenaire-apprenant capable de participer à cette recherche. Cependant, comme nous l'avons vu, il peut y avoir des cas où le quêteur fait obstacle au déroulement d'une activité de recherche collaborative en ne fournissant pas les informations nécessaires à son partenaire. Ce comportement peut renvoyer au partenaire une représentation de manque de confiance qui peut constituer une menace pour sa face et éventuellement induire une tonalité d'interaction plus dysphonique et donc moins collaborative. On retrouve ici le fait que le partage de l'information constitue souvent, à la fois un indice d'une volonté de collaboration et une condition favorisant sa mise en œuvre.

5.2.2. Exploration morphosyntaxique

La dyade 1 est la seule à réaliser plusieurs activités d'exploration de la langue, en quête d'une construction syntaxique complexe ou d'une forme verbale, allant au-delà de la simple reformulation visant un changement de temps par exemple. Les raisons en sont sans doute, en premier lieu, que les deux apprenantes de cette dyade se montrent également préoccupées par la qualité formelle du texte, et deuxièmement que ce binôme est le seul à avoir respecté la contrainte formelle implicite imposée par la tâche, consistant à utiliser le même système temporel que celui du texte-amorce, à savoir l'imparfait et le passé simple. De ce fait, la dyade 1 est confrontée à de plus grandes difficultés linguistiques que celle qui a choisi d'utiliser le présent (corpus 2) ou celle qui a choisi d'utiliser le passé composé et l'imparfait (corpus 3 et 4).

Configuration 2

1/	L1, le locuteur-chercheur entreprend une recherche qu'il signale de façon implicite ou non : - par auto-évaluation négative d'une construction syntaxique - par auto ou hétéro-reprise d'une forme avec modalité interrogative
2/	L2 fait une proposition de forme
3/	L1 fait une autre proposition
.	
.	
.	
n/	Achèvement de la recherche car la forme a été trouvée
ou	abandon de la recherche car la forme reste introuvable

L'activité de recherche syntaxique peut s'étendre sur plusieurs tours co-orientés émis par les deux apprenants et dont le nombre varie d'une activité à l'autre.

[Corpus 1 : 89-93] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 7 : "on entend on entendit"

Au début de cet extrait, S initie une activité de mise en forme d'un segment de texte dont le contenu vient d'être établi par les deux apprenantes.

1S	on on entenda°
2E1	euh <u>oui</u>
3S	<u>on</u> on entend/ on entend: <u>on a/ on a</u>
4E	<u>on a entend</u>
5S	entendu
6E	du on a entendu + pff°
7S	(rire : ça marche pas au passé simple +)
8E	oh/ passé simple° on enten::: <u>enten:dit</u>
9S	<u>on enten:da</u> + on entendit I.T.
10E	I.T. + oh <u>la:: ça c'est/</u>
11S	<u>on a entendi°</u>
12E	c'est le bordel ça (rire) on/ on a attend/ ok attendre c'est quoi°
13S	ENTENDRE
14E	entendr/ non/ oui mais: c'est c'est le même:
15S	d'accord euh:
16E	même fin en/ attendre et c'est/ je pense que [c'est ?]
17S	non c'est euh le troisième groupe + c'est: irrégulier ++ <u>bon on va</u>
18E	(<u>petit rire</u>)
19S	essayer hein++

L'énonciation par S de la forme verbale "on entenda°" [1] avec une modalité interrogative apparaît d'abord comme une demande de vérification adressée au

partenaire et c'est à cette demande que réagit E, mais la suite montre que ce n'est pas le cas. En effet, avant même d'avoir entendu la réponse de E, S reprend la forme verbale au présent [3] (en chevauchement avec la réplique approbative de cette dernière). Puis, de [3] à [6], les deux apprenants travaillent sur la verbalisation de la forme au passé composé. Cette forme une fois trouvée, S émet en riant un commentaire à travers lequel elle révèle de façon implicite qu'elle recherchait la forme d'entendre au passé simple ("*rire : ça marche pas au passé simple +*") [7]), ce que sa partenaire n'avait pas compris comme l'indique sa réaction: "oh/ passé simple" [8E]. E reprend donc la recherche, à laquelle elle avait dans un premier temps participé en quête d'un passé composé et non d'un passé simple, et elle énonce la forme recherchée ("entendit"), reprise par S qui en épelle même la terminaison "I. T." [9]. Mais tandis que E énonce un commentaire soulignant implicitement la difficulté de cette recherche et leur insécurité linguistique ("oh la: ça c'est le bordel ça (*rire*)" [10-12E]), S relance la recherche en proposant une forme erronée mêlant des aspects morphologiques du passé simple et du passé composé ("on a entendi°" [11]). Elle est aussitôt relayée dans sa recherche par E qui tente d'adopter une nouvelle stratégie consistant à passer par un autre verbe du même groupe ("attendre" [12]) à partir duquel elles parviendraient plus facilement à activer la forme recherchée. Considérant que E se trompe de verbe, S formule de façon accentuée le verbe qui fait l'objet de la recherche ("ENTENDRE"). E réagit alors en explicitant sa stratégie de recherche [15-17].

Après quelques commentaires métalinguistiques énoncés par S en [17], l'exploration est implicitement abandonnée au profit d'une recherche dans le dictionnaire dans lequel elles finissent par trouver la forme recherchée.

Face à cette recherche morphologique, l'attention du chercheur se porte d'emblée sur sa longueur (19 tours de parole) ; elle s'avère en effet extrêmement coûteuse au plan cognitif et langagier, d'autant plus qu'elle n'aboutit pas, du moins dans cette première phase. Il est important de souligner que E se joint à la recherche de sa partenaire avant même que cette dernière n'ait signalé (toujours de façon implicite) quel était l'objet précis de sa recherche. Dès le départ, la procédure utilisée par les apprenants pour effectuer collectivement cette activité métalinguistique est de type tâtonnements ou essais-erreurs avec formulations et reformulations de différentes formes approximatives. Il s'agit d'une recherche collaborative correspondant à la co-construction d'une solution par ajustement mutuel (Dillenbourg *et al.*, 1996). Au niveau formel, cette procédure de

recherche se caractérise par de nombreuses reprises, des allongements de syllabes, des chevauchements, des phénomènes de chorus. A l'instar de ce que nous avons pu observer dans certains types d'activités d'élaboration de contenu, cet épisode montre que les chevauchements, qui se transforment parfois en phénomènes de chorus, sont constitutifs d'une recherche de forme co-orientée ; ils ne sont pas de nature conflictuelle mais au contraire collaborative. Au cours de l'accomplissement d'une telle activité, les deux scripteurs s'engagent de façon à la fois semblable et égale dans l'activité, réalisant le même type d'action et adoptant tous les deux le rôle de quêteur. Lorsque la recherche aboutit, comme c'est le cas dans l'exemple qui suit, on ne peut véritablement attribuer le rôle d' « expert » à celui qui verbalise la forme correcte, puisque la recherche a été conduite par les deux apprenants. Dans l'extrait 7, cette procédure de recherche se révèle efficace, puisque E parvient à mobiliser la forme correcte ("on entendit" [8E]) ; S commence même à taper. Cependant, cette forme ne paraît pas suffisamment stabilisée dans leur interlangue respective pour qu'elles la retiennent comme telle. E initie donc une deuxième stratégie de recherche mais celle-ci est rapidement abandonnée au profit d'une consultation du dictionnaire, les apprenantes préférant s'en remettre à un outil de référence plutôt qu'à leur intuition. Elles ne renoncent pas à trouver « la solution » mais trouvent un moyen de ne pas prolonger une recherche qui bloque la progression de la tâche et pourrait à terme créer un malaise et une lassitude chez les partenaires. A ce propos, il est important de souligner que les apprenantes expriment leur sentiment ou « *état personnel* » (de Nuchèze, 1991 : 445) vis à vis de la difficulté à trouver, grâce aux rires, aux soupirs et aux commentaires ([12E]) ; cela leur permet de maintenir, voire de consolider, une solidarité entre elles deux dans le cadre de cette recherche longue et laborieuse.

Le non aboutissement de la recherche dans cette première phase, ne signifie pas pour autant que ces apprenantes travaillant seules, n'auraient pas trouvé la forme correcte. On peut penser que si E avait travaillé seule, elle aurait retenu la forme « on entendit » pour le passé simple, sans la remettre en question. On touche ici aux limites du traitement des formes par deux alloglottes. Il est évident que l'insécurité linguistique dans laquelle se trouvent au départ les deux apprenants, a pour effet, dans certains cas, d'accentuer leur incertitude par rapport à certaines formes. On peut s'interroger sur l'efficacité et la rentabilité d'une telle activité métalinguistique, surtout lorsqu'elle conduit finalement les apprenants à rechercher la forme dans le dictionnaire, néanmoins on peut admettre qu'elle suscite une manipulation des formes disponibles dans leur interlangue

respective. En outre la recherche dans le dictionnaire est conjointe, si bien que l'interaction se poursuit à propos des formes trouvés dans l'ouvrage. Enfin, l'échec d'une activité métalinguistique signifie qu'il y a eu confrontation des alloglottes au problème rencontré et non évitement de celui-ci.

Le même type de recherche que celui illustré par l'exemple 7 est initié un peu plus loin dans l'interaction par S [1]. Il s'agit d'une recherche à la fois phonologique et morphologique par rapport à une forme verbale au passé simple. Cette fois-ci, la procédure de recherche par tâtonnements et reformulations aboutit rapidement.

[Corpus 1 : 122-123] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / scribe : S

Extrait 8

1S	ouais + préficita°
2E	pr/ pré/ brr précipit/
3S	préficit/ <u>Tèrent</u>
4E	<u>précipit</u> / précipit <u>TA</u>
5S	<u>Tèrent</u>
6E	oui <u>précipitèrent</u> ++
7S	<u>cipitèrent</u> ++

Observons, à présent, une autre activité de recherche qui porte cette fois, sur une construction morphosyntaxique. Comme nous allons le voir, les mêmes types de procédures sont mis en œuvre par les apprenantes.

[Corpus 1 : 151-155] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / scribe : S

Extrait 9 : Recherche d'une construction syntaxique

Au moment où commence cet extrait, les apprenantes sont engagées dans une activité de mise en forme d'un segment de texte dont elles ont globalement établi le contenu préalablement. Le segment inscrit qui précède immédiatement celui qui est en cours de construction est : « ILS COMMENCERENT DE NOUS BATTRE » (« Ils » désignent les extraterrestres, « nous » les cosmonautes auxquels se sont identifiées les étudiantes).

1S	battre (4s) pour euh: pour/ pour euh: de ne pas bouger pour/ non
2E	ils commencèrent de nous <u>battre</u>
3S	<u>battre</u> + pour être:: + coincés° +
4E	pour nous euh <u>pour/ pour</u>
5S	<u>pour nous</u> :
6E	euh <u>que nous</u>
7S	<u>nous: euh</u>
8E	n'empêche pas euh:
9S	ouais
10E	ah\
11S	ah::\ comment dire°
12E	ils commencèrent de nous battre pour que: nous p
13S	puiss
14E	que nous/ que nous nous: <u>puissions pas</u>

15S	<u>puissions pas</u> euh bouger
16E	oui +

La recherche n'est explicitée métadiscursivement qu'en [11] par S ("ah::\ comment dire°"), mais elle commence dès [1], lorsque S verbalise une première mise en forme du segment à construire qu'elle auto-évalue négativement immédiatement ("pour euh: de ne pas bouger pour/ non"). Puis à partir de [3], les tentatives de mise en forme s'élaborent à partir du connecteur "pour" qui devient terme-amorce pour l'élaboration de la suite du segment et qui détermine l'orientation syntaxique de ce dernier ("pour nous euh pour/ pour"[4E]. L'élaboration du segment progresse grâce à l'apport du pronom sujet "nous" [4E], puis avec "que nous" [7E], qui précise encore la construction syntaxique du segment. Les reformulations sont interrompues par deux interventions au cours desquelles les apprenantes manifestent en écho, implicitement pour E [10] et explicitement pour S [11], leur agacement de ne pas y arriver. Puis E reprend l'ensemble du segment déjà inscrit¹⁵⁹ ("ils commencèrent de nous battre pour que: nous p" [12E]) et c'est S qui réalise un enchaînement collaboratif en énonçant une forme verbale appropriée mais qu'elle laisse inachevée ("puiss"[13S]). Cette forme est reprise ensuite, de façon complète, en chorus avec E [14-15]. La mise en forme du segment est enfin achevée en [15] par S.

On retrouve les chevauchements, les chorus, les tâtonnements, les essais de formulation et les reformulations déjà évoqués dans la recherche d'une forme verbale. La recherche est néanmoins différente puisqu'elle ne porte pas sur une seule forme ; U. Krafft et U. Dausendschön-Gay (1999 : 59) parlent de « *procédés de productions par approximations successives* ». R. Bouchard *et al.* (1998) ont montré, quant à eux, que la principale caractéristique de ce type de recherche était de s'organiser à partir d'un terme-amorce ; il s'agit d'un procédé

d'amorçage et de réamorçage de la formulation par essais multiples alternés à partir d'une "tête", un syntagme nominal ou un mot outil, qui articule le message déjà rédigé à l'idée encore vague de ce qui pourrait s'insérer dans le moule syntaxique et sémantique prédéfini. (Bouchard, de Gaulmyn, Sadni-Jallab, 1998 : 114).

Il y a un aspect cumulatif dans cette recherche, chaque nouvel apport venant compléter partiellement la proposition précédent en se greffant dessus. La séquence

¹⁵⁹ Comme l'ont écrit R. Bouchard *et al.*, la « *relecture de segments dotés déjà d'une certaine ampleur, relance la production et aide l'enchaînement en fournissant un support syntaxique et un modèle stylistique* » (Bouchard *et al.*, 1998 : 115)

présentée est exemplaire d'une activité collaborative de mise en forme réussie d'un segment de texte. On y observe une apparente symétrie des ressources linguistiques. Ce fait nous semble particulièrement bien illustré par la formulation en choral de la forme verbale "puissions" qui avait d'abord été esquissée par E avec le son [p] [12], puis amorcée par avec S "puiss"[13].

La formulation simultanée d'une forme, en fin d'activité d'inscription ou de recherche comme c'est le cas ici, constitue un phénomène récurrent dans la dyade 1. Ce phénomène peut être interprété comme l'indice d'une certaine représentation de l'action collective, partagée par les deux apprenantes, où le « faire ensemble » passe par le « dire ensemble ». Dans ces activités d'exploration lexicale, les phénomènes d'écho et de choral exhibent le travail de coordination et de co-orientation entre les interlocuteurs à l'instar de ce que l'on peut observer avec certaines propositions co-construites dans les activités d'élaboration de contenu.

Nous allons évoquer à présent un deuxième type d'activité métalinguistique correspondant à une activité d'explication/compréhension.

5.3. Explication/compréhension

Cette activité correspond au schéma de la « séquence explicative » tel qu'il a été décrit par plusieurs auteurs dans le cadre de recherches sur les interactions en « situation de contact » entre natif et alloglotte (notamment : Gülich, 1991 ; Krafft, Dausendschön-Gay, 1994). Nous avons choisi de parler d'activités d'explication/compréhension plutôt que de séquences explicatives, afin de mettre l'accent non pas seulement sur le travail explicatif réalisé par « l'expliquant », mais également, sur le travail cognitif simultané de compréhension réalisé par le questionneur, qui se manifeste, dans certains cas, par une participation de celui-ci à l'activité d'explication. A l'instar de la recherche de forme, l'activité d'explication/compréhension d'un lexème est déclenchée par un questionnement plus ou moins explicite du demandeur.

Dans notre corpus, les activités d'explication/compréhension se déroulent selon un seul type de configuration interactionnelle présenté ci-dessous.

Configuration 3

- | | |
|----|--|
| 1/ | L1 signale qu'un terme constitue un obstacle à sa compréhension : |
| | - par simple reprise de ce dernier avec une modalité interrogative |
| | - en formulant une demande d'explication grâce à un marqueur métadiscursif |
| 2/ | L2 propose une explication par le biais d' : |
| | - un ou plusieurs terme(s) synonymique(s) |
| | - une comparaison |
| | - une définition |
| | - un geste |
| 3/ | L1 signale sa compréhension par : |
| | - une marque d'accord |
| | - une reprise du terme |
| | - un remerciement |

Nous examinons un premier exemple de ce type d'activité.

[Corpus 3 : 17-20] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) – Séance papier / Scribe : Su

Extrait 10¹⁶⁰ : "qu'est-ce que c'est une colline"

Au début de cet extrait, les deux scripteurs sont engagés dans une activité d'élaboration de contenu portant sur la description de la planète où sont arrivés les cosmonautes

¹⁶⁰ Nous présentons cet extrait par un mode de transcription en portée, afin de faire apparaître certains comportements non verbaux des interactants que nous prenons en compte dans notre description.

17Jo	(↑.....)	c'est opff (3s)	on peut commencer la description de (3s) [000] sur une colline y a quoi
17Su	(→.....)	euh	
18Jo	(←.....)(↑.....)	de particulier sur une colline° +	<ben une (mime une
18Su	(→.....)	euh + <qu'est-ce que c'est une colline°> ☺ +	
19Jo	(↑.....)(←.....)(↑.....)	colline comme: dans les montagnes t'as des t'as des collines>	<ah
19Su	(→.....)(↑.....)(→.....)	(se tourne vers la fenêtre et désigne les montagnes)	ah oui un peu comme ça (mime avec la main
20Jo	(↑.....)(←.....)	ouais ouais> +	<ouais> (<i>petit rire</i>) (met son index devant sa bouche)
20Su	(→.....)	<hill> ☺	(<i>petit rire</i>) merci euh + oui une colline oui + qui qui a l'air (écrit.....)
21Jo	(←.....)(↑.....)		au milieu d'une vallée euh::
21Su	(→.....)	qui euh: ++ qui avait l'air d'une sorte de ++ non° euh au milieu	rouge (écrit..

Cet exemple montre que l'activité d'explication/compréhension qui se déroule souvent sous la forme d'un échange à trois constituants, peut s'étendre au-delà de cet échange de base lorsque le questionneur sollicite une confirmation de sa bonne compréhension.

En [17-18], Jo formule une question visant à stimuler la recherche de contenu : "y a quoi de particulier sur une colline". Su réagit par une demande explicite d'explication du sens du mot "colline" [18]. Pour satisfaire la demande de Su, Jo commence par répéter le lexème problématique en effectuant simultanément un geste de type spatiographique. Il esquisse ensuite une explication construite à partir d'une structure comparative, puis il opte pour une description et s'appuie sur des éléments du contexte en désignant les montagnes que les deux apprenants peuvent apercevoir par la fenêtre. Su valide cette explication et demande confirmation de sa bonne compréhension en réalisant le même geste que Jo précédemment [19], à son tour ratifié par Jo. Mais Su poursuit son travail

de vérification de sa bonne compréhension en énonçant à voix basse la traduction du terme en anglais ("*<hill>*"[20]), proposition à nouveau validée par Jo. Grâce à ces actions verbales et non verbales, on peut noter que Su contribue à l'explication du terme problématique. Ce n'est qu'après la satisfaction des deux demandes de confirmation que Su remercie son partenaire et reprend l'activité de recherche de contenu interrompue par sa demande d'explication. Elle utilise immédiatement ce lexème en cherchant à l'intégrer dans une formulation d'un nouveau contenu propositionnel [20-21Su].

5.3.1. Explication/compréhension et contrat didactique

Dans l'extrait ci-dessus, on observe que le questionneur qui sollicite une explication de son partenaire reconnaît à ce dernier la capacité de la lui donner et lui accorde un rôle d'« expert » dans la langue cible. Si le partenaire sollicité adopte le rôle d'expliquant, un contrat didactique local peut se mettre en place à partir de ce rapport de rôles de type hiérarchique reposant sur une asymétrie des compétences linguistiques.

Sur les cinq occurrences d'activité d'explication/compréhension relevées dans notre corpus, il est un cas où cette activité se caractérise par une absence de contrat didactique entre les partenaires. Ainsi, dans le corpus 2, R (l'étudiante néo-zélandaise) formule explicitement un questionnement relatif au sens d'un terme figurant dans la dernière consigne intermédiaire proposée par le logiciel ("*l'épilogue ça veut dire quoi l'épilogue*" [87]). Mais simultanément elle entreprend une recherche dans le dictionnaire qu'elle mène jusqu'au bout, alors que sa partenaire lui a fourni une explication (de type synonymique) tout à fait claire et correcte du terme problématique. Dans ce cas, on peut considérer que la demande du questionneur (R) était auto-adressée et non hétéro-adressée, qu'il refuse d'assigner à sa partenaire une position d'« expert » potentiel en langue cible et préfère chercher la réponse à sa question dans une source légitimée et sûre. Par ailleurs, on observe que dans sa réplique, la partenaire sollicitée laisse différentes traces de son travail de recherche de définition à la surface de son discours : "*hum l'épilogue c'est la fin je crois euh la la la la euh: comment on dit° conclusion*" [87K]. Ces traces, qui rendent compte d'une activité cognitive en train de se faire, peuvent aussi être interprétées comme des traces d'incertitude, indiquant qu'elle n'assume pas pleinement le rôle d'expert en langue-cible, même de façon momentanée. Dans ce cas, la réciprocité des comportements des deux apprenantes semble faire obstacle à la mise en place d'un contrat didactique entre elles.

5.3.2. Potentialité acquisitionnelle d'une activité d'explication/compréhension

La potentialité acquisitionnelle d'une telle activité doit être envisagée du point de vue du questionneur et du point de vue de l'expliquant. Lorsque ce dernier adopte un procédé explicatif de nature verbale comme dans l'extrait 10, cela lui permet d'effectuer un travail sur les constituants sémantiques du terme à l'instar du quêteur dans le cadre d'une activité de recherche lexicale. Ce type de procédé donne lieu à une élaboration lexicale et sémantique de l'interlangue dont on peut postuler qu'elle est utile à l'acquisition de la langue-cible.

Si l'on se penche à présent sur le questionneur dans l'extrait 10, d'après les nombreuses demandes de confirmation que Su adresse à son partenaire pour s'assurer qu'elle a bien compris le lexème "colline", on peut considérer qu'elle est engagée dans un micro-projet d'apprentissage. C'est ce que tend à montrer également son réemploi immédiat du terme dans une ébauche de formulation d'un nouveau contenu propositionnel [20-21] (« *prise en usage*¹⁶¹ » : Alber, Py, 1989 ; Matthey, 1996). En outre, lorsque ce type d'activité métalinguistique s'achève par l'inscription du terme problématisé, on peut faire l'hypothèse que la prise est plus « marquée » que lorsqu'elle est faite à l'oral uniquement, qui plus est si c'est l'apprenant qui a formulé la demande d'explicitation qui l'inscrit, et que cette prise est susceptible de se transformer en « *saisie* ». Comme l'explique M. Matthey

[...] la *prise* de la donnée ne doit pas être assimilée à une *saisie*. En effet, la répétition des paroles de l'autre est un phénomène discursif qui remplit de nombreuses fonctions (contrôle de la compréhension, maintien de la relation, sollicitation verbale, etc.) alors que la saisie est liée au traitement et au stockage de l'information. (1996 : 164).

Lorsqu'un apprenant sollicite un terme (dans le cadre d'une recherche de forme lexicale) ou l'explication d'un terme et qu'il l'intègre ensuite dans une construction syntaxique qui va être inscrite par lui-même ou par son partenaire, il est vraisemblable que le travail cognitif effectué soit plus proche d'une saisie que d'une simple prise. Cependant, il importe de souligner les limites de la prise, voire de la saisie, par le passage à l'écrit, au plan de la correction orthographique ; la forme inscrite peut en effet être erronée si elle ne constitue pas une forme stabilisée pour le partenaire sollicitée.

¹⁶¹ Les « *prises en usage* » se distinguent des « *prises par mention* » puisque dans un cas « l'apprenant cite la donnée de son interlocuteur », alors que dans l'autre « il utilise la donnée dans un énoncé de son cru » (Matthey, 1996 : 180).

C'est d'ailleurs le cas dans l'exemple décrit, puisque le terme "colline" est inscrit avec un seul « l ».

5.3.3. Contenu/relation et constitution du territoire de la dyade

Dans le corpus 3, quelques tours de parole avant le déroulement de l'activité de compréhension/explication présentée dans l'extrait 10, Su avait inscrit le terme « colline » sous la dictée de Jo qui avait élaboré un nouveau segment de texte contenant ce lexème. A ce moment-là, elle s'était contentée de demander à Jo de vérifier la correction de l'inscription, mais n'avait aucunement laissé paraître sa méconnaissance du terme. Ce n'est qu'une fois que la compréhension de ce terme lui est devenue absolument nécessaire, pour pouvoir continuer à participer à l'activité de recherche initiée par Jo ("y a quoi de particulier sur une colline"^o[19]), qu'elle formule une demande d'explication à l'adresse de son partenaire. On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles Su n'a pas tout de suite sollicité l'aide de Jo. Sa conduite pourrait s'expliquer par une certaine crainte de voir sa face menacée devant son partenaire alors que la séance de travail vient de commencer et qu'ils n'ont encore jamais eu l'occasion de travailler ensemble. Cependant la formulation de sa demande sur un ton très bas, nous incite plutôt à formuler l'hypothèse selon laquelle en ne dévoilant pas une lacune lexicale, elle a cherché à préserver sa face vis à vis de la caméra (possible représentante de l'institution et/ou de l'enquêtrice) et non de son partenaire. On pense en effet à une étude de L. Nussbaum *et al.* (2002) portant sur l'observation du traitement des problèmes de langue dans des interactions entre apprenants. Les auteurs y montrent que pour des apprenants enregistrés en contexte institutionnel, le magnétophone peut être perçu comme un « [...] *observateur passif et [un] possible évaluateur (situé dans une position haute par rapport aux participants) [...]* » (Nussbaum *et al.*, 2002 : 160). La présence du magnétophone constitue donc, selon ces auteurs, une hypothèse interprétative pour expliquer le fait que les apprenants contournent leurs possibles difficultés et leurs possibles erreurs par des stratégies de réduction formelle. Dans le cas de notre étude, on peut considérer que la caméra ainsi que la présence de l'enquêtrice dans la salle sont susceptibles d'amener les apprenants à vouloir « cacher » leur incompétence linguistique, même si dans nos corpus, nous n'avons relevé qu'une seule

occurrence de ce type de phénomène (parler à voix basse pour traiter un problème métalinguistique)¹⁶².

Dans l'extrait 10, divers indices nous semblent susceptibles de nourrir une telle hypothèse. D'abord, l'ajustement, de type mimétique, de Jo au ton bas de Su lorsqu'il lui répond, participe au ménagement de la face de sa partenaire devant la caméra. En outre, le geste de Jo en [7], consistant à mettre son index devant sa bouche après l'utilisation par Su d'un terme anglais, comme si cela leur était interdit, est une façon pour Jo d'exagérer de façon humoristique le caractère secret de cet échange. L'activité s'achève d'ailleurs sur un petit rire partagé qui peut être interprété comme un signe de la connivence qui s'est établie entre les deux apprenants au cours de ces échanges. Enfin, par le remerciement qu'elle adresse à Jo en [20], Su indique que son partenaire lui a apporté une aide dont elle lui est reconnaissante. Or, dans les différents travaux portant sur les interactions entre natif et alloglotte, nous n'avons pas souvent relevé d'occurrences de remerciement à l'issue d'une séquence explicative. On peut donc avancer l'hypothèse que ce remerciement exprimé par Su est lié non seulement à l'aide linguistique apportée par Jo, mais également au fait qu'il ait respecté sa volonté de discrétion face à la caméra, ménageant ainsi la face de Su.

Cet extrait constitue un bon exemple de séquence fortement orientée vers le contenu au plan thématique, puisqu'il s'agit de traiter d'un problème linguistique, mais qui fournit l'occasion aux deux apprenants de construire une relation positive fondée sur la complicité¹⁶³. Il paraît nécessaire de souligner la place des comportements paraverbaux et non verbaux dans cette séquence : rires, échanges de regard, baisse de l'intensité de la voix, gestes iconiques et geste quasi-linguistique (l'index devant la bouche) rendent

¹⁶². Il faut sans doute imputer en partie ce fait aux conditions semi-naturelles de recueils des données pour le corpus 3. En effet, contrairement aux autres dyades, la dyade du corpus 3 (et du corpus 4) n'a pas été filmée dans le cadre d'un cours mais en dehors d'un cours, dans une salle de classe où elle se trouvait seule, avec l'observatrice située à environ cinq mètres d'elle. Dans ces conditions, la présence de la caméra et de l'observatrice était bien entendu beaucoup plus prégnante et potentiellement insécurisante.

¹⁶³ Dès les années 30, «*les processus de formation du groupe, d'élaboration et d'évolution de ses structures, l'établissement de liens affectifs entre ses membres, sont étudiés en relation avec les processus de communication et de prise de décisions, et les performances réalisées*» (Lévy, 1994) par des chercheurs nord-américain en psychologie sociale, dont Kurt Lewin qui a travaillé sur la dynamique des groupes. Cette tradition se poursuit notamment avec les recherches de R.F. Bales (1950, cité par Oberlé 1995 : 101-108) qui a élaboré une grille d'analyse avec des catégories distinctes pour classer les interventions des participants à un groupe, entre zone de la tâche et zone socio-affective (négative ou positive) de la relation. Une séquence telle que celle que nous venons d'évoquer illustre la difficulté qu'il peut y avoir à classer dans telle ou telle de ces catégories des échanges de ce type, à la fois clairement orientés vers le contenu en même temps que vers la relation. On peut aussi se référer à l'axiome n°2 de P. Watzlawick selon lequel «*Toute communication présente deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication*» (Watzlawick et al., 1972 : 52).

compte d'une certaine « *convergence communicative* », déjà évoquée dans le précédent chapitre, et contribuent à la mise en place d'une solidarité entre les deux apprenants. Ces nombreux indices de connivence semblent exhiber la mise en scène d'une relation symétrique entre les interactants, liée à leur statut d'apprenants, malgré la mise en place d'une complémentarité des rôles interactionnels qui rend compte de l'asymétrie des compétences linguistiques entre les deux alloglottes.

La notion de territoire de la dyade, en référence à la notion de « *territoire du moi* » élaborée par E. Goffman, nous paraît particulièrement pertinente pour rendre compte de ce qui se produit au cours de cette activité, au-delà du simple règlement d'un problème de nature lexicale et de la mise en place d'une relation de connivence. Rappelons que selon E. Goffman, le territoire est propre à chaque individu; chacun dispose de son territoire qu'il doit protéger des agressions d'autrui. Néanmoins, cet auteur évoque, de façon brève, le cas où plusieurs personnes partagent un même territoire : « *Deux ou plusieurs individus ensemble peuvent posséder le même territoire et le revendiquer conjointement au nom de leur collectivité* » (Goffman, 1973b : 68). On constate donc que l'idée de territoire propre à un individu est transposée à celle d'un territoire possédé par plusieurs individus, dans la perspective d'un rapport d'« opposition » aux autres (« *droit* » et « *défense* », *ibid.* : 43). Même si le territoire de la dyade ne nous semble pas devoir être envisagé prioritairement de ce point de vue, on peut estimer que lorsque la dyade adopte une conduite révélant une volonté de se protéger d'un regard ou d'une oreille extérieure (la caméra et l'enquêtrice qui se trouve dans la même salle que les co-scripteurs), cette conduite est un indice de la construction du territoire de la dyade au plan spatial et symbolique, susceptible de favoriser la collaboration entre les deux partenaires.

5.4. Activité de vérification

Une activité de vérification est déclenchée par une demande adressée par l'un des apprenants à son partenaire pour inciter ce dernier à vérifier la correction d'une forme ou d'une règle linguistique qu'il lui soumet. Il teste ainsi une ou plusieurs hypothèses disponibles dans son interlangue. C'est à partir d'un élément donné, à l'écrit ou à l'oral, que L1 demande à L2 de confirmer, de réparer, ou encore d'effectuer un choix entre

plusieurs formes, bref d'exercer un contrôle sur ce qui constitue une proposition. Nous pouvons distinguer deux types d'activité de vérification selon le moment où elles sont effectuées :

- Avant l'inscription, auquel cas la vérification s'effectue à partir d'une proposition verbalisée ;
- Après l'inscription, auquel cas la vérification s'effectue à partir d'une proposition écrite.

Il peut arriver que l'activité de vérification soit initiée par celui qui n'écrit pas mais dans la majorité des cas, c'est le scribe qui accomplit cet acte.

Avant de présenter la configuration de base de cette activité, précisons que les activités de vérification aboutissent parfois à l'inscription d'une forme erronée. Deux cas de figure peuvent se présenter :

- soit l'apprenant sollicité induit en erreur le demandeur en lui proposant une correction incorrecte,
- soit il ratifie une forme erronée proposée par le demandeur.

Cependant sur l'ensemble des 4 corpus observés, l'inscription d'une forme erronée ne se produit que rarement.

Configuration 4

- 1/ L1 sollicite l'attention du partenaire et réalise une demande de vérification en énonçant avec une modalité interrogative :
- a) une simple forme
 - b) une précision orthographique ("avec un T.^o ")
 - c) une règle linguistique
 - d) deux formes, coordonnées ou non par la conjonction « ou »
- 2/ L2 satisfait la demande de L1 par :
- confirmation de a), b), c)
 - évaluation négative de a), b), c) (avec proposition de correction)
 - choix d'une des deux formes énoncées en d)
- 3/ L1 ratifie par une reprise orale ou simplement par l'inscription

La principale variante de cette configuration, rencontrée dans notre corpus, correspond au cas où L2 n'est pas en mesure de satisfaire la demande de L1. Dans ce cas, L1 choisit seul la forme à retenir.

Avant l'inscription, les demandes de vérification peuvent survenir au cours d'une activité de mise en forme ou pendant l'inscription, immédiatement avant l'inscription de la forme problématisée. C'est le cas dans l'exemple qui suit.

[Corpus 1 : 45-46] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 11

1S	on dirait que après subjonctif°
2E	on/ non non non non on dirait que ce sont
3S	ce sont ++ ce sont + les extraterrestes

Dans ce fragment, en [1] S est en train de saisir un segment de texte et intervient pour demander confirmation à E de l'exactitude d'une règle de construction morphosyntaxique. Cette règle (erronée) est rejetée de façon marquée par E qui énonce ensuite la construction correcte et donc le segment à inscrire [2]. S prend en compte cette correction et saisit le segment formulé par E tout en l'oralisant [3].

Nous examinons à présent quelques cas spécifiques d'activité de vérification.

5.4.1. Demande de vérification et/ou hétéro-correction

Les demandes de vérification portent parfois sur une forme corrigée. Dans les deux fragments ci-dessous, au moment du passage à l'inscription, le scribe reprend une forme énoncée par le partenaire en la reformulant (changement du pronom dans l'exemple 12, changement du genre du déterminant dans l'exemple 13). Cette hétéro-correction implicite, énoncée avec une modalité interrogative, est donc soumise au contrôle et à l'aval du partenaire. Le fait de solliciter le partenaire par une demande de vérification peut indiquer l'incertitude du demandeur mais peut aussi être interprété comme une démarche figurative compensatoire de l'hétéro-correction ; on est à la frontière d'une activité de vérification et d'une activité de correction (*cf.* 5.5).

[Corpus 1 : 129-130] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S.

Extrait 12

1S	essayâmes nous essayâmes de
2E	l'expliquer
3S	l'expliquer leur expliquer°
4E	de: expliquer à quelqu'un <u>oui</u>
5S	<u>oui</u>

[Corpus 3 : 21-22] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) – Séance papier / Scribe : Su

Extrait 13

1Jo	au milieu d'un vallée <u>eu</u> :::
2Su	<u>rouge</u>
3Jo	ouais voilà rouge (3s)
4Su	une vallée°
5Jo	hm + <je crois>

Les deux exemples présentés nous semblent intéressants en ce qu'ils illustrent deux façons de réagir très différentes du partenaire sollicité. Dans l'extrait 12, E manifeste une réflexion métalinguistique en faisant apparaître la construction indirecte du verbe avec sa préposition ("expliquer à quelqu'un"[4]), tandis que dans l'exemple 13, Jo se contente d'une ratification de nature vocale ("hm"[5]) ensuite modalisée, qui ressemble plus à une confirmation de nature consensuelle qu'à un véritable engagement de nature métalinguistique. Nous reviendrons sur ces différences à la fin de ce chapitre car elles rendent compte à la fois d'une différence de niveau de compétence linguistique entre ces apprenants et d'une différence de leur degré d'engagement dans cette dimension de la tâche.

5.4.2. L'ambiguïté de la simple reprise de forme avec une modalité interrogative

Lorsque l'un des apprenants reprend une expression en mention avec une modalité interrogative, on peut s'interroger sur les indices qui permettent au partenaire d'interpréter de façon appropriée cet énoncé comme dans les deux exemples qui suivent :

[Corpus 2 : 10-13] R (Néo-zélandaise) et K (Allemande) / Scribe : R

Extrait 14

1R	ils trouvent qu'ils peuvent pas: marcher sur cette planète parce que: il n'y a pas de gravité
2K	hm
3R	(tape) ils tr + ils trouvent qu'ils + ne peuvent pas+ marcher sur cette planète parce: +
4K	qu'il
5R	il: n'y pas de:
6K	n'y qu'il n'y avait
7R	[00] de gravité°
8K	oui je crois + hm + il y avait ++

En [1], R formule un segment de texte candidat à l'inscription en cumulant élaboration de contenu et mise en forme. La réaction vocale de K [2] est interprétée par R comme une validation de sa proposition puisqu'elle commence la saisie aussitôt après. Auto et hétéro-dictée accompagnent ensuite la saisie [3-6]. En [7] R reprend le terme "gravité" avec une modalité interrogative. Cette reprise peut être interprétée comme une demande de vérification de la forme phonétique, de l'orthographe de la forme ou encore de l'appropriation de ce terme au plan sémantique. Cette reprise aurait pu également être considérée comme une demande d'accord sur l'emploi de ce terme, étant donné que le segment de texte dans lequel il figure n'a pas été explicitement ratifié par K. Mais la réaction de cette dernière par une affirmation modalisée ("oui je crois" [8]), indique qu'elle a interprété la demande de R comme une demande de vérification et non comme une demande d'accord.

[Corpus 1 : 156-157] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 15

156S	pas bouger tape.....)	(←.....)	c'était une folie +	c'était	(←.....)	H H
156E	pas	hm hm (3s)		c'était H	on dirait on dirait que c'était: de la folie folie	
157S	on dirait°	on dirait+	(↑.....)(←.....)	on: di:rait + que +		
157E	ouais	hm	(→.....)	parce que le conditionnel marche avec l'imparfait +	(→.....) (↑.....)	

Dans l'exemple 15, la reprise par S de la forme "bn dirait°" [157] correspond sans doute plus exactement à une demande de confirmation qu'à une demande de vérification puisque cette forme a d'abord été verbalisée par E [156]. Cependant, dans les deux cas on considère qu'il s'agit d'un appel au contrôle du partenaire. E confirme cette forme par un simple marqueur d'approbation "buais" [157] mais S la reprend à nouveau, sans modalité interrogative cette fois. E réagit alors en formulant une règle grammaticale (qui s'avère être incomplète et erronée dans ce cas précis : "parce que le conditionnel marche avec l'imparfait"[157]). A travers l'énonciation de cette règle, E justifie la forme verbale qu'elle a proposée ("parce que"). E a donc inféré du comportement de sa partenaire que cette dernière mettait en doute la justesse de cette construction. On peut considérer que la double reprise de la forme a constitué un indice important pour mettre E sur cette voie interprétative. Par ailleurs, la transcription nous permettant d'avoir accès à certaines données non verbales de l'interaction, nous pouvons penser que E s'est également appuyée sur les deux indices suivants :

- S ne commence pas la saisie ;
- S détourne son regard de l'écran (regard intérieur, signe d'une phase de réflexion)

E dirige son regard vers S lorsqu'elle lui répond la première fois en [157] et cela lui permet d'avoir accès à ces aspects du comportement kynésique de S.

Même si S commence à taper le segment de texte co-construit ("on dirait que c'était de la folie") sans attendre l'explication de E, le marqueur d'approbation non verbal ("H") qu'elle émet à la fin de celle-ci tend à montrer que E a répondu aux attentes de S¹⁶⁴.

Les deux exemples présentés illustrent le fait que « *tout en « jouant » un fragment du texte-cible, les acteurs interagissent conversationnellement* » (Apothéloz, 2001 : 53) ; ces formulations, accompagnées d'une modalité interrogative ou non, sont en effet susceptibles de remplir diverses fonctions illocutoires et l'interprétation qu'en font les interactants repose sur un faisceau d'indices auxquels l'observateur-chercheur n'a qu'en partie accès.

¹⁶⁴ Cependant nous n'affirmerons pas que S est convaincue de l'exactitude de cette forme ; peut-être l'a-t-elle saisie pour éviter de s'opposer à sa partenaire sans argument valable. En effet l'observation d'autres extraits du corpus 1 montre que S évite l'opposition directe à moins de ne pouvoir se justifier.

5.4.3. De la demande de vérification à la demande d'encodage

Il arrive, dans certains cas, que la demande de vérification accomplie par le scribe en cours d'inscription d'un terme conduise son partenaire à épeler tout ou partie de celui-ci. Ceci a pour effet de transformer le simple contrôle en un véritable étayage du scribe par son partenaire.

En outre, à la marge des activités de vérification, on peut observer des cas (une seule occurrence dans nos corpus) où le scribe sollicite son partenaire pour qu'il lui dise comment écrire un mot. C'est ce que montre l'extrait suivant.

[Corpus 4 : 23-24] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Jo

Extrait 16

1Su	les les euh matériels matériaux ^o + ou matériel
2Jo	ok euh (4s) <c'est pas ça> (4s) c'est comment nouveau ^o ++
3Su	[là?] ++
4Jo	ah ++

Au moment de saisir le segment de texte préalablement établi par les deux scripteurs, sous la dictée du non-scribe [1Su], le scribe décide apparemment d'y ajouter le terme "nouveau". Après plusieurs tentatives pour saisir ce terme, il interroge finalement sa partenaire [2Jo]. Celle-ci répond à sa demande par une action non verbale en saisissant directement avec le clavier le lexème problématique.

Dans un tel cas, l'asymétrie linguistique entre les apprenants est particulièrement marquée puisque le scribe ne propose aucune forme à partir de laquelle son partenaire aurait à se prononcer ; il s'en remet entièrement à ce dernier.

5.4.4. Vérification après inscription

L'activité de vérification après inscription (à partir d'une proposition écrite), se déroule selon la même configuration interactionnelle que l'activité de vérification avant inscription mais présente deux spécificités par rapport à cette dernière :

- Elle est toujours initiée par le scribe qui incite son partenaire à vérifier la correction d'une forme en la lisant directement à l'écran (ou sur papier).
- L'utilisation de l'expression déictique « comme ça^o » associée à une modalité interrogative, est presque systématique.

[Corpus 3 : 14-15] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) travaillent sur support papier.

Extrait 17

1Su	colline ++ comme ça° ++
2Jo	<je sais pas j’crois y a pas de G.>
3Su	colline (3s) oui +

[Corpus 2 : 16] K (Allemande) et R (Néo-zélandaise)

Extrait 18

1R	il faut sauter ++ comme ça°
2K	hm hm + hm hm
3R	sauter +

5.4.5. Commentaires

Dans ces échanges, le scribe signale son incertitude linguistique et sollicite la compétence linguistique du partenaire en langue cible, lui octroyant de ce fait le rôle de correcteur-vérificateur, donc d’expert potentiel en langue-cible.

Les demandes de vérifications, notamment lorsqu’elles sont nombreuses, sont-elles pour autant des sollicitations d’aide d’un apprenant qui a endossé une identité de partenaire faible ? A voir le très grand nombre d’activités de vérification réalisées par le binôme 1 (25 sur les extraits transcrits, *cf.* tableau 7, page suivante), cette interprétation ne paraît pas pertinente. En effet, cette dyade est constituée d’apprenantes qui ont un niveau de langue plus élevé que les autres ; leur niveau semble, en outre, très proche et elles sont alternativement capables de corriger leur partenaire.

En revanche, les corpus 2 et 4 ne comprennent que huit activités de ce type. Dans ces deux dyades, on observe une différence de niveau de compétences linguistiques entre les deux scripteurs (particulièrement marquée dans le corpus 4 aux plans orthographique et grammatical). Dans les deux cas, le partenaire plus « faible » remplit la fonction de scribe ; position dans laquelle il devrait être amené à solliciter l’aide de son partenaire, ce qu’il fait relativement peu. On doit donc s’interroger sur ce phénomène. S’agit-il d’un problème de surcharge cognitive provoquée par l’activité de saisie qui fait que les scribes se focalisent sur la frappe ? S’agit-il d’un mode de fonctionnement cognitif du type : « j’écris et ensuite je corrige » ? Est-ce dû à l’intervention rapide du partenaire dont la demande de correction précède une potentielle demande de vérification (*cf.* 6.2.2) ?

Tableau 7 : Répartition des types d'activités métalinguistiques dans les corpus

	Explication/ Compréhension (Séquence explicative)	Recherche de forme		Vérification		Correction			Total
		lexicale	Morpho- syntaxique	sur le verbalisé	sur le texte	sur le verbalisé		sur le texte	
						intégrée	thématisée		
Corpus 1	1	4	5	17	8	3	1	6	41
Corpus 2	2	5	1	3	5	4	1	15	33
Corpus 3	2	3	1	9	2	3	5	1	22
Corpus 4	-	4	-	7	1	-	-	22	34
Total	5	16	7	36	16	10	7	44	

N.B. Ces données quantitatives ne constituent que des indicateurs de tendances dans la mesure où elles ont été établies à partir des données transcrites et non à partir de la totalité des différentes interactions rédactionnelles étudiées.

Il paraît difficile d'avancer une seule interprétation de cette conduite. A partir de l'observation de notre corpus, nous pouvons simplement dire que dans le cadre de la réalisation de ce type de tâche écrite, les demandes de vérification ou les appels au contrôle du partenaire ne sont pas nécessairement initiés par les apprenants disposant d'une compétence faible en matière de correction formelle.

Certaines demandes de vérification apparaissent au contraire comme des indices d'une conscience linguistique sur la langue cible, orientée vers les phénomènes grammaticaux et orthographiques. Celle-ci est liée bien sûr au développement de l'interlangue de ces scripteurs mais également à leur parcours d'apprenants au cours duquel ils ont appris ou non à se focaliser sur ces aspects de la langue cible.

En dépit du fait qu'il souligne son doute par rapport à une forme de la langue, l'initiateur de la demande adopte une position active à la fois vis à vis de la langue-cible et vis à vis de l'accomplissement de la tâche, puisque toutes ces demandes sont directement liées à l'inscription. D'une façon générale, dans nos données, l'appel au contrôle du partenaire ne semble pas constituer une menace pour la face du demandeur.

Comme l'a montré l'examen de divers extraits, au cours de ces activités, la nature de l'aide apportée par le partenaire endossant le rôle de vérificateur est très variable. Lorsqu'il s'agit d'un problème de nature orthographique, celui-ci se contente souvent d'une simple ratification ou de l'épellation d'une correction. Quand il s'agit d'un problème morpho-syntaxique, il arrive qu'il réalise un travail explicite sur le système en usant (ou non) de métalangage (voir notamment E dans la dyade 1). Mais la réaction du vérificateur dépend aussi de l'aide attendu par le demandeur. Dans certains cas, ce dernier semble avoir vraiment besoin de l'aide de son partenaire pour écrire correctement un terme par exemple (le partenaire est donc expert). Dans d'autres cas, celui des hétéro-corrections implicites notamment, la demande d'aide peut se laisser interpréter comme un procédé de réparation en lien avec l'hétéro-correction. Dans ce dernier cas, le demandeur manifeste sa compétence en langue-cible tout en permettant à son partenaire de conserver une position haute de vérificateur. Il nous semble qu'à travers cette conduite, le demandeur indique surtout qu'il reconnaît à son interlocuteur une place de partenaire. Dans ces différents cas, les rapports de rôles sont bien entendu différents.

Nous examinons à présent une autre activité de contrôle qui est l'activité de correction.

5.5. Activité de correction

5.5.1. Hétéro-correction et/ou hétéro-évaluation négative avant inscription

A l'instar de l'activité de vérification, l'activité de correction est une activité de contrôle de la correction formelle mais elle est hétéro-déclenchée et non auto-déclenchée. L'activité de correction est toujours initiée par une hétéro-correction ou une hétéro-évaluation négative ; nous les rassemblons en une même catégorie car la première présuppose une hétéro-évaluation négative tandis que la seconde implique une demande de correction. Néanmoins, elles se déroulent selon des configurations interactionnelles distinctes puisque dans le cas de l'hétéro-correction, l'évaluateur réalise lui-même cette dernière alors que dans le cas de l'hétéro-évaluation négative, il laisse son partenaire effectuer la correction. Toutes deux portent sur une forme destinée à être inscrite et se déroulent donc pendant une activité de mise en forme de segment ou pendant l'inscription doublée d'une auto- et/ou hétéro-dictée. Elles peuvent être le fait de celui qui remplit la fonction de scribe ou de son partenaire.

Configuration 5 (dans le cas d'une hétéro-correction)

- | | |
|----|---|
| 1/ | L1 verbalise un énoncé candidat à l'inscription |
| 2/ | L2 réalise une hétéro-correction avec ou sans justification |
| 3/ | L1 ratifie la correction par une reprise de la forme réparée ou par une marque d'accord |

Configuration 6 (dans le cas d'une hétéro-évaluation négative)

- 1/ L1 verbalise un énoncé candidat à l'inscription
- 2/ L2 évalue négativement l'énoncé de L1 ou une partie de celui-ci, avec ou sans justification
- 3/ L1 ratifie l'hétéro-évaluation négative par :
 - a) un marqueur d'acquiescement
 - b) une proposition de correction
 - c) la non inscription de la forme problématisée quand elle ne nécessite pas d'être remplacée
 - d) le signal d'une recherche de correction
- 4/ Si b) L2 ratifie ou rejette la proposition de correction
 - Si a) ou d) -L2 propose une correction
 - L2 signale l'abandon de l'activité de correction

Les hétéro-corrections et les hétéro-évaluations négatives peuvent être réalisées selon deux modalités distinctes : intégrées ou thématiques¹⁶⁵.

La spécificité de l'hétéro-correction intégrée est qu'elle se déroule sans être thématique, et donc sans véritable interruption de l'activité en cours. Dans notre corpus, elle a essentiellement trait aux domaines phonético-phonologique ou morphosyntaxique de la langue. Dans l'exemple qui suit (extrait 19), Jo se contente de répéter la forme qui a fait l'objet d'une hétéro-correction par Su, alors que dans l'extrait 20, K poursuit l'inscription tandis que R lui dicte la suite.

[Corpus 3 : 76-77] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) - Séance papier / Scribe : Su

Extrait 19

- 1Su euh: et: euh la couleur de leur peau (3s) était
- 2Jo était: (3s) ben vert
- 3Su vert
- 4Jo ouais
- 5Su verte
- 6Jo verte oui [00] (*petit rire*)

¹⁶⁵ Reprenant la distinction proposée par G. Jefferson (1983) entre « *embedded* » et « *exposed correction* », E. Gülich (1986) distingue les procédés d'évaluation selon qu'ils sont « incorporés » dans l'énoncé du locuteur ou « exposés » lorsque les interlocuteurs consacrent plusieurs tours à cette activité de correction.

[Corpus 2 : 104] K (Allemande) et R (Néo-zélandaise) / Scribe : K

Extrait 20

1K	monter aux êtres humains +
2R	montrer ++ aux êtres [000] ++ <u>(petit rire) humains</u>
3K	<u>(petit rire) humains</u> leu:r belle <u>planète</u>

L'hétéro-correction et/ou l'hétéro-évaluation négative thématisée renvoie à des cas où l'évaluateur (ou son partenaire) thématise par un commentaire métalinguistique le problème. En voici un exemple :

[Corpus 3 : 108-109] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) – Séance papier / Scribe :

Su

Extrait 21

1Jo	ben des des: euh (3s) des: ++ des organismes organiques (petit rire) ++ <u>des:</u>
2Su	<u>euh</u>
3Jo	+ de tous les matières organiques (petit rire) (3s)
4Su	ok des organismes ++ je ss je pense pense pas que ça marche en français organisme pour ça +
5Jo	ouais p't'être pas ++
6Su	mais <u>peut être</u>
7Jo	<u>les animaux</u> ou <je sais pas>
8Su	ouais les organismes +

Dans cet extrait, Su évalue négativement le lexème proposé par Jo en énonçant une intuition linguistique de façon modalisée "je pense pas que ça marche en français organisme pour ça" [4Su] ; le terme ne lui semble pas approprié à ce qu'ils veulent écrire mais elle ne peut expliciter cette impression. D'ailleurs, elle réaffirme son incertitude ("mais peut être"[6Su]) et tandis que Jo propose un autre lexème [7], elle recommence à écrire et inscrit finalement le terme "organisme"[8].

La réaction immédiatement positive de Jo face à l'hétéro-évaluation négative de Su, malgré la difficulté de cette dernière à justifier son rejet de sa proposition, soulève une question : pourquoi accepte-t-il aussi facilement la remise en question de l'emploi d'un lexème alors qu'il est –rappelons-le – si attaché à défendre ses idées (cf. chap. 4) ? Si l'on observe les deux interventions au cours desquelles il énonce ce qui constitue à la fois une proposition de contenu et une proposition de mise en mots [1-3], on constate que ces deux contributions sont marquées par un petit rire provoqué sans doute par son jeu sur les mots ("des organismes organiques"[1Jo]) mais également par un certain manque d'assurance quant à la pertinence des termes proposés. Ainsi, ses marques d'hésitation et ses petits rires susceptibles d'être interprétés comme des rires

modalisateurs confèrent à ses interventions la valeur de propositions pouvant être remises en cause par sa partenaire.

Dans cet exemple comme dans la très grande majorité des cas, l'hétéro-évaluation négative ou l'hétéro-correction sont immédiatement ratifiées par le partenaire et l'activité se poursuit, mais il arrive qu'elles ne le soient pas et dans ce cas, on observe une négociation ou une amorce de négociation entre les scripteurs.

5.5.1.1. Rejet de l'hétéro-correction par L1 et négociation

Exemple 1

Dans l'exemple qui suit, l'activité de correction se déroule selon une variante de la configuration interactionnelle de base car L1 n'accepte pas l'hétéro-correction formulée par L2.

[Corpus 2 : 55-58] R (Néo-zélandaise) et K (Allemande) / Scribe : K

Extrait 22

1R	euh: leur a: leur ont essayé de: leur parler° + <u>[trie ?]</u>
2K	<u>hm hm</u> + c'est:
3R	[oui?]
4K	c'est ce qu'on dit° comme ça leur/ non essayaient ++ essayent
5R	ont ont essayé
6K	ont essayé° mais ça n'est pas le présent° [00] mettre présent ou:: ou passé composé
7R	c'est le présent
8K	c'est tout ++
9R	ok <u>essayent</u>
10K	<u>essayent</u> + essayent

En [1], R énonce une proposition de segment candidat à l'inscription qui est ratifiée vocalement par K, mais en [4], cette dernière formule une demande implicite de vérification ("c'est ce qu'on dit°") portant, comme l'indique la suite de sa contribution, sur le temps du verbe. Sans attendre la réponse de R, K effectue une hétéro-correction en proposant une forme à l'imparfait puis au présent ("essayaient ++ essayent" [4]); elle recherche une forme verbale qui soit morphologiquement en accord avec le temps adopté pour écrire le récit. Mais en [5] R rejette apparemment la proposition de K en reprenant la forme au passé composé, comme elle l'avait fait en [1]. R énonce alors explicitement le problème à résoudre (il faut choisir entre le passé composé ou le présent) et fait implicitement référence à leur décision, prise au début de la séance de travail, d'utiliser le présent pour rédiger leur texte. Finalement, R admet qu'il faut utiliser le présent [7] et elle donne la forme verbale correspondante ("ok essayent" [9]).

La demande de correction puis l'hétéro-correction de K à partir de la proposition de R ont suscité une négociation au cours de laquelle K a dû justifier sa demande puisque R n'avait pas perçu la pertinence de celle-ci.

Exemple 2

[Corpus 1 : 146-150] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 23 : "ils commencèrent de nous battre"

Les deux étudiantes rédigent la dernière partie de leur texte (dernière consigne intermédiaire) ; elles racontent la réaction agressive des extra-terrestres-femmes de ménage vis à vis des cosmonautes ("nous"). L'activité métalinguistique s'inscrit dans une activité de mise en forme d'un segment de texte dont le contenu a été préalablement établi par les deux partenaires.

1E	voilà euh: + ils commencèrent
2S	ouais
3E	à battre (<i>rire</i>) + ils se commencent <u>eh</u>
4S	<u>ils</u>
5E	non/ euh non ils commencèrent de se battre
6S	ouais ils co:/ non pas se battre
7E	ba/ battre les autres alors les deux battre <u>se battre</u>
8S	<u>hm hm</u> deux battre
9E	se <u>battent</u>
10S	<u>i:ls</u> se battent ++ mais ils ne se/ ils ne se battent pas avec nous°
11E	oui
12S	si c'est <u>ça</u> °
13E	<u>oui</u> oui
14S	c'est dans c'cas on peut pas dire se/ ils + nous
15E	ah ok <u>ok</u>
16S	<u>nous</u> nous
17E	oui oui oui ils ils com/ ils +
18S	ils <u>commen</u> :
19E	<u>de nous</u> battre
20S	oui oui c'est ça (<i>rire</i>)
21E	<u>oui oui</u> ☺ de nous battre [<u>et non se battent?</u>]

Après deux premières tentatives de mise en forme [1-3] auto-évaluées négativement [5], E parvient à formuler un segment candidat à l'inscription ("ils commencèrent de se battre" [5]).

Dans un premier temps, S marque son accord ("ouais" [6]) puis elle se reprend et évalue négativement la construction finale de l'énoncé de E : 'hon pas se battre'. En [7], E réagit en énonçant une démonstration erronée du type déconstruction-reconstruction d'une forme syntaxique pour justifier sa mise en forme. S reprend en écho un fragment de cette explication ("deux battre" [8]), puis après une nouvelle reprise par E de sa proposition ("se battre" [9]), S questionne E sur le contenu propositionnel qu'elle tente

de mettre en texte ("mais ils ne se/ ils ne se battent pas avec nous" [10]). S'étant assurée d'avoir compris ce que voulait dire sa partenaire, S amorce une conclusion explicative renvoyant à une norme d'emploi de la langue : "dans c'cas on peut pas dire se/ ils + nous" [14S]. E manifeste sa compréhension avant l'achèvement de l'énoncé de S ("ah ok ok" [15]). De [16] à [19] E et S co-formulent la construction appropriée ("ils commencèrent de nous battre") et l'activité s'achève par des marques d'accord réciproque [20-21].

Après une première tentative d'hétéro-évaluation négative [6S] non prise en compte par E, S contourne le rejet direct de la construction problématique proposée par sa partenaire en ayant recours à une sorte de démonstration logique. Dans un premier temps, la reprise de la forme verbale proposée par E, suivie du marqueur d'opposition "mais" [10] pour introduire son questionnement relatif à la situation à décrire, laisse entendre qu'il y a contradiction entre les deux. Dans un deuxième temps, elle a recours à un raisonnement qui se présente sous une forme du type « Si p alors q » :

- si tu veux dire qu'ils se battent avec nous (ce que nous avons décidé)
=> "dans c'cas", on ne peut pas dire « ils se battent ».

Bien qu'inachevée [14S], cette démonstration a pour effet d'amener E à prendre conscience de son erreur et à énoncer ensuite la forme appropriée [19E]. Cette procédure est intéressante car elle est assimilable au comportement collaboratif d'un locuteur expert (enseignant ou natif) construisant un étayage (par le biais de questions) pour permettre à l'alloglotte de comprendre et de résoudre le problème par lui-même. Cependant on peut se demander si par le biais de cette procédure coûteuse au plan linguistique et cognitif, S met ici en œuvre une stratégie visant à aider sa partenaire ou si elle effectue plutôt un travail de figuration afin de ménager la face de sa partenaire si sûre d'elle-même, et de préserver sa propre face. En nous référant à quelques travaux portant sur les pratiques conversationnelles des locuteurs asiatiques et notamment coréens¹⁶⁶, nous opterions plutôt pour la seconde hypothèse. Deux marqueurs verbaux,

¹⁶⁶ Voir notamment le n°126 de la revue ELA (2002), coordonné par J.M. Robert : « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique » et plus spécifiquement l'article de B. Lee-Le Neindre, « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères ». Dans la première partie de son article, l'auteur évoque la spécificité de la mentalité asiatique du point de vue de l'enseignement confucianiste et elle souligne que « dans cette vision de l'homme idéal, (vision positiviste), on considère que toutes formes de confrontations relationnelles bilatérales résultent de l'absence de sympathie ou du manque de compréhension ou encore du mépris entre le sujet et l'objet » (p.158). Elle précise également que la classique règle binaire : « garder la face » et « ne pas faire perdre la face à autrui », est primordiale dans cette mentalité.

notamment, nous incitent à retenir cette dernière. A propos de certaines caractéristiques du comportement langagier des Coréens, B. Lee-Le Neindre relève notamment l'emploi de la locution « *oui mais non* » qui « *permet aux locuteurs coréens de ne pas heurter les sentiments de leur interlocuteur* » (Lee-Le Neindre, 2002 : 161). Or l'énoncé de S en [10] ("i:ls se battent ++ mais ils ne se/ ils ne se battent pas avec nous^o") semble être construit sur le modèle de cette locution ; la reprise de la forme proposée par E pouvant être interprétée comme un « oui », suivie d'un « mais » puis d'une question par laquelle S va s'assurer qu'elle comprend bien la pensée de E. Ce n'est qu'une fois cette vérification faite que S énonce une nouvelle évaluation négative de la forme proposée par E. Par ailleurs, on peut noter l'emploi du « on » par S dans son énoncé : "bn ne peut pas dire" [14S]. Selon la distinction établie par D. Maingueneau (1994) entre « on » indéfini et « on » substitut d'embrayeurs¹⁶⁷, le « on » de S relève plutôt de la première catégorie en ce qu'il recouvre un large ensemble assez imprécis de locuteurs du français, pouvant inclure les co-énonciateurs mais ne mettant pas directement en cause E.

Malgré le rapprochement particulièrement net qui a pu être établi entre cette conduite langagière de S et des descriptions faites par des chercheurs sur certaines spécificités culturelles des Coréens, on ne considère en aucun cas que la variable culturelle constitue l'unique voie explicative à cette conduite, d'autant plus que le « oui mais » est un procédé de contournement de l'évaluation négative directe que l'on retrouve chez d'autres alloglottes et chez les natifs.

Nous concluons sur ce deuxième exemple en ajoutant que si la procédure mise en oeuvre par S au cours de cette activité de correction relève d'un travail de figuration visant à ménager la face de sa partenaire, elle constitue dans le même temps un étayage conduisant le partenaire à prendre conscience de son erreur.

Dans ces deux extraits de corpus où s'observe le déroulement d'une activité de correction, le rejet de l'hétéro-correction ou de l'hétéro-évaluation et la façon dont il est ensuite géré par L2 nous semble pouvoir être mis en relation avec le statut des

On peut lire également : de Nuchèze, V. (1995), « Contribution à la réflexion sur la dialectique du même et de l'autre dans les systèmes interactionnels », in V. de Nuchèze, J.-M. Colletta (coord.), « L'interaction en questions », Lidil n°12, 17-42.

¹⁶⁷ Selon D. Maingueneau, le « on » indéfini « *n'est pas un vrai pronom, comme il, qui renvoie à un antécédent avec lequel il s'accorde, mais un élément autonome qui détermine un sujet humain indéterminé. C'est le contexte qui permet de lui conférer une valeur, qui peut être très variable [...]* » (Maingueneau, 1994 : 26). A partir des exemples qu'il donne, l'auteur montre que le « on » « *permet de découper un ensemble plus ou moins large dont le contenu reste très pauvre [...]* » (ibid.).

interactants. Contrairement à ce qui se passe dans une interaction entre natif et alloglotte, dans le cadre des activités de correction dans des dyades d'alloglottes, celui qui adopte le rôle d'expert peut voir ce rôle mis en cause par son partenaire. En outre, on a vu que, par insécurité linguistique et/ou par souci de ménagement de la face de l'autre, celui qui joue le rôle de correcteur se montre prudent dans la façon de formuler sa requête de correction lorsque celle-ci est mise en question par le partenaire. Le fait de pouvoir justifier cette requête au plan métalinguistique apparaît comme une condition de sa légitimation. Ce constat est à rapprocher de celui qui a été fait dans le cadre de l'examen des propositions rejetées au cours des activités d'élaboration de contenu. En effet, l'évaluation négative des propositions de contenu est majoritairement implicite ou, dans le cas contraire, justifiée, par exemple grâce à une référence aux contraintes imposées par la tâche.

5.5.1.2. Corriger la forme pour le sens

Dans l'extrait suivant, nous examinons le cas d'une demande de correction motivée par une volonté d'adéquation entre la forme grammaticale et l'univers référentiel du récit.

[Corpus 3 : 34-36] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Su

Extrait 24

1Jo	ouais les deux pour explorer les ++ <les régions euh éloignées + [000]> (4s)
2Su	pour ex pour explorer la région + <u>éla éloignée</u>
3Jo	<u><les régions></u>
4Su	de la vallée
5Jo	LES régions éloignées <u>parce que</u>
6Su	<u>les régions</u>
7Jo	c'est les c'est deux points tu vois c'est:
8Su	ah oui les régions +

En [1] Jo propose une mise en forme du segment en cours d'élaboration ("pour explorer les ++ <régions euh éloignées"). Su reformule ensuite la proposition de Jo en modifiant le nombre du syntagme nominal ("la région"[2]). En [3] Jo reprend le segment en utilisant le pluriel, puis il justifie sa correction en [5] et en [7].

L'intérêt de cette activité de correction portant sur la question du nombre du syntagme nominal, réside dans le fait qu'elle constitue plus un travail discursif qu'un travail purement linguistique. En effet, l'hétéro-correction n'est pas déclenchée par un souci de correction linguistique mais par la volonté de Jo d'employer une unité

appropriée au plan référentiel, rendant précisément compte de l'univers fictionnel qu'ils sont en train de construire.

Dans cet extrait, il est assez remarquable de constater que l'insistance de Jo pour employer le pluriel ("les régions"), sa motivation à convaincre sa partenaire (formulation d'une démonstration [7] et emploi du marqueur d'interpellation explicite "tu vois" [7]), sont le fait d'un apprenant le plus souvent peu enclin à se préoccuper des accords en genre et en nombre des déterminants avec leur substantif (et des accords en général). Il participe peu à la dimension de correction formelle, inhérente à la tâche de rédaction, laissant à sa partenaire le soin de la vigilance normative. Dans cet extrait, c'est une question d'ordre référentiel qui le conduit à se focaliser sur une forme et à remplir le rôle de correcteur qu'il n'occupe pas volontiers durant le reste de l'interaction. La conduite de cet apprenant illustre particulièrement bien le phénomène décrit par A.-C. Berthoud et L. Gajo en ces termes : « [...] le travail de négociation sur un déterminant peut être aussi bien un travail linguistique qu'un travail discursif, c'est-à-dire aussi bien une interrogation sur la fonction discursive ou référentielle de cette unité. » (Berthoud, Gajo, 2001 : 91-92). Dans l'extrait 24, il apparaît clairement que la focalisation des apprenants sur une forme linguistique est déclenchée pas un véritable enjeu d'intercompréhension autour de l'univers référentiel en construction.

5.5.2. Hétéro-évaluation négative et/ou hétéro-correction après inscription

Contrairement à l'hétéro-correction avant inscription qui peut être initiée par l'un ou l'autre des apprenants, l'hétéro-correction après inscription est toujours le fait de celui qui n'écrit ou ne tape pas. Précisons que la demande de correction est parfois difficile à distinguer d'une action d'épellation (d'une terminaison verbale par exemple) qui précéderait l'inscription. Elle peut consister en une demande de suppression, d'ajout ou de modification de forme.

Configuration 7

- 1/ L1 saisit un segment de texte en l'oralisant ou non.
- 2/ L2 signale une erreur de façon plus ou moins explicite (avec ou sans proposition de correction).
- 3/ L1 saisit la correction, ratifiant, verbalement ou non, l'hétéro-évaluation négative ou l'hétéro-correction.
- 4/ L1 valide la correction effectuée
- Ou l'activité se poursuit

La demande de correction est le plus souvent prise en compte verbalement par le scribe (hétéro-répétition de la correction à effectuer ou reprise du terme corrigé). Cependant, il arrive que celui-ci se contente de saisir la correction, auquel cas, la troisième étape de cette configuration est une action non verbale, de même que le premier constituant. Quant à la quatrième étape, elle n'est pas toujours réalisée.

Dans l'extrait suivant, la prise en compte par la scribe de la demande de correction formulée par R, est signalée par un marqueur de validation ("ouais"[2R]) énoncé par cette dernière une fois la correction effectuée.

[Corpus 2 : 49-50] K (Allemande) et R (Néo-zélandaise) / Scribe : K

Extrait 25

1K (tape) sévère
 2R sans le S. + E. ouais euh (6s)
 3K euh::

Dans le fragment 26, la demande de correction étant particulièrement implicite, K ouvre un échange enchâssé pour demander confirmation de celle-ci en l'explicitant.

[Corpus 2 : 40-41] K (Allemande) et R (Néo-zélandaise) / Scribe : K

Extrait 26

1K découvrent + qu'ils
 2R DÉcouvrent je crois
 3K ok avec l'accent°
 4R je crois

La demande de correction passe par la verbalisation précise de la correction à effectuer :

- "quelques + S. touristes S. " (corpus 4 - 37Su)
- "N. T. " (corpus 4 - 5Su)
- "ok + euh fermez les guillemets" (corpus 1 – 22E)

Ou par une hétéro-évaluation négative parfois très implicite invitant le scribe à effectuer une auto-correction :

- "ça c'est anglais" (corpus 4 - 4Su)
- "c'est au présent" (corpus 2 - 25R)
- "créa/ je crois que c'est féminin" (corpus 2 - 27R)
- "non" : évaluation négative du terme qui vient d'être inscrit.

Le plus souvent, les demandes de correction sont réalisées sous la forme d'injonctions ou d'assertions, modalisées ou non, et elles sont exécutées sans difficulté par le scribe, ne provoquant aucune négociation. Mais nos données présentent quelques occurrences d'hétéro-évaluation négative implicite, réalisées sous la forme d'un questionnement. Dans ce cas, l'activité se déroule selon un schéma interactionnel plus complexe que celui de la configuration de base.

5.5.2.1. Hétéro-évaluation négative implicite par une demande de justification

[Corpus 4 : 27-28] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) – Scribe : Jo

Extrait 27 : "pourquoi arrivaient"

Jo qui occupe la fonction de scribe est en train de saisir un segment de texte dont le contenu a été globalement décidé par les deux apprenants, mais qui n'a pas fait l'objet d'un travail de mise en forme. Jo réalise donc ce travail en même temps que l'inscription et Su découvre le segment en le lisant à l'écran.

1Su	les nouveaux matériaux matériel (3s)
2Jo	<a::rivèrent>
3Su	arrivèrent (<i>petit rire</i>) (3s)
4Jo	(tape) <chaque> ++
5Su	(<i>rire</i>) arrivent arri:vent pourquoi arrivait° ++
6Jo	arrive quelque chose arrivait
7Su	oui mais il faut +
8Jo	ouais
9Su	hm N. T. ☺
10Jo	ok (4s)

En [5], après un deuxième rire apparemment provoqué par les erreurs de frappe de Jo (ce dernier secoue la tête de gauche à droite), Su répète la forme verbale inscrite sur l'écran et demande à Jo de justifier l'emploi de cette forme. Cependant Jo formule une explication peu pertinente sur le sens du verbe non sur la flexion saisie. Sans attendre de meilleure explication, Su ratifie et lui demande implicitement d'ajouter "N. T." [7-9]. Ainsi, l'apparente demande de justification de Su "pourquoi arrivaient°" [5Su] constitue une hétéro-évaluation négative très implicite à travers laquelle elle met en cause la correction de la forme verbale saisie. Mais cette question n'est apparemment pas interprétée comme telle par Jo qui tente d'élaborer une justification maladroite. Su ne réagit pas à cette explication et intervient assez vite pour indiquer à Jo la correction à effectuer, peut être afin d'éviter de menacer plus longtemps la face de son partenaire.

Dans l'extrait suivant, Su adopte exactement le même type de conduite langagière et finit par saisir elle-même au clavier la correction à effectuer.

[Corpus 4 : 38-39] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Jo

Extrait 28 : "pourquoi un futur ici"

1Su	du terre (4s) montra mon mais c'est: (3s) non + pourquoi un futur ici° (3s)
2Jo	[0000]
3Su	montraient montaient (5s) quel temps tu veux° ++ <u>que</u> !
4Jo	<u>ben</u> : c'est: (3s)
5Su	je pense (tape) [0000]
6Jo	<passé simple> ++ <ouais> ++

En [1] Su lit sur l'écran le segment de texte que Jo est en train de taper et après une hétéro-évaluation négative "non", elle demande à Jo de justifier son emploi du futur, qui constitue une erreur au plan de la cohésion textuelle. Après la réplique inaudible de ce dernier [2Jo], elle l'interroge sur le temps qu'il souhaite employer, implicitant qu'il a peut être saisi une forme qui ne correspond pas à ce qu'il voulait. Jo se contente d'amorcer une réponse ("ben: c'est:"[4]), et après un silence, Su saisit le clavier pour effectuer une correction.

Par ses questions et demandes de justification face aux formes erronées saisies par Jo, Su adopte une conduite proche de celle d'un enseignant qui tenterait par ce type d'hétéro-évaluation négative implicite, d'amener l'apprenant à prendre conscience de son erreur et à la corriger seul. Mais elle ne va pas jusqu'au bout puisque face aux difficultés de justification de son partenaire, elle se contente de lui indiquer la correction

à saisir ou de la faire elle-même. Ces questions auraient pu être étayantes pour Jo mais elles portent sur la morphologie verbale et le système temporel et se situent apparemment hors de la « *zone proximale de développement de l'interlangue* » (Matthey, 1996) de Jo qui se trouve donc dans l'incapacité de répondre. La conduite de Su a pour effet de mettre en avant sa supériorité linguistique sur son partenaire et d'octroyer à ce dernier une position basse tout au moins sur ce plan. Dans ces séquences, l'asymétrie linguistique est patente. Et il paraît intéressant de souligner que ces modalités d'hétéro-évaluations implicites sont, dans les cas observés, beaucoup plus menaçantes pour le locuteur qui est évalué, que les hétéro-corrections directes qui se déroulent rapidement, sans appesantissement sur l'erreur commise.

5.5.2.2. Les corrections effectuées directement par le non-scribe

Certaines activités de correction ne passent pas par une demande adressée au scribe, mais sont effectuées directement par le non-scribe par le biais du clavier. Elles ont la particularité d'être réalisées sans verbalisation préalable, ni même parfois simultanée, donc sans la consultation du partenaire. Elles sont parfois ratifiées oralement par celui qui occupe de façon permanente la fonction de scribe, mais pas toujours. Ces modalités de correction où interviennent prioritairement les actions non verbales des scripteurs seront évoquées dans le chapitre suivant, lorsque seront examinés les effets des outils dans le déroulement de la tâche.

5.6. Synthèse sur les activités métalinguistiques et sur leurs modalités d'accomplissement dans les corpus

Avant de présenter les modalités dominantes de gestion des problèmes linguistiques à l'intérieur de chaque corpus, nous résumons ci-dessous certaines caractéristiques des différentes activités métalinguistiques observées.

5.6.1. Synthèse des caractéristiques des différentes activités métalinguistiques

Chacun des cinq types d'activités métalinguistiques est caractérisé selon les critères suivants :

- Les rôles et le rapport de rôles (hiérarchiques, symétriques ou complémentaires) en lien avec l'asymétrie linguistique.
- La configuration interactionnelle de base (simple ou complexe).
- Le phénomène collaboratif en jeu : étayage, co-construction d'une solution par ajustement mutuel.
- Le caractère potentiellement acquisitionnel qui peut être élevé ou limité. La potentialité acquisitionnelle de l'activité peut être envisagée par rapport à L1, à L2 ou par rapport aux deux apprenants.

Les tableaux ci-dessous indiquent des tendances dominantes pour chaque type d'activité puisque leurs modalités d'accomplissement varient, comme nous l'avons vu, en fonction des dyades et des micro-contextes.

1. Activité d'exploration lexicale

Rôles et rapport de rôles	L1 : quêteur - L2 : quêteur / expert => Rôles symétriques ou hiérarchiques
Configuration interactionnelle de base	Echange simple
Phénomène collaboratif	Etayage de L1 par L2 Ou simple recherche co-orientée
Potentialité acquisitionnelle	Elevée pour les deux apprenants mais prioritairement pour L1.

Les recherches lexicales tendent à instaurer un rapport hiérarchique entre les apprenants dans la mesure où en sollicitant son partenaire, L1 octroie à L2 la position d'expert potentiel dans la langue cible. Cependant, celui-ci ne le devient effectivement qu'à condition de trouver le terme recherché ; sinon, il reste dans une position de quêteur comme son partenaire. Au cours de cette activité, la coordination des actions s'effectue grâce aux informations que L1 donne spontanément à L2, grâce aux informations que L2 requiert de L1 et par l'attitude de recherche que manifestent les deux apprenants.

Le type de phénomène collaboratif en jeu est l'étayage ; le quêteur s'appuie sur les connaissances de son partenaire pour combler une lacune linguistique. Au plan acquisitionnel, cette activité permet non seulement au quêteur d'accéder à une forme de la langue qui lui fait défaut, mais également de travailler sur les constituants

sémantiques du lexème recherché (lorsque la recherche n'est pas simplement signalée par un geste illustratif). En outre, elle amène son partenaire alloglotte à s'appuyer sur ces constituants et à explorer son propre répertoire linguistique en langue cible pour effectuer la recherche.

Il importe de souligner ici la limite d'une caractérisation de l'activité d'exploration lexicale en termes d'asymétrie linguistique entre les apprenants. En effet, dans certains cas, le déclenchement d'une activité de ce type peut être un indice d'une certaine exigence du quêteur par rapport à la qualité du texte à produire. En choisissant de rechercher un terme plus précis ou plus approprié à l'univers référentiel en construction, plutôt que d'utiliser un terme qui serait immédiatement disponible dans son répertoire linguistique, il met en œuvre un travail de recherche lexicale plus poussé auquel il incite son partenaire à participer. C'est le cas, notamment, lorsqu'une activité de recherche lexicale est motivée par la volonté de trouver un synonyme à un terme déjà employé et d'éviter ainsi une répétition. Seule l'observation minutieuse de l'activité permet de distinguer une activité de recherche déclenchée par une simple lacune, d'une activité de recherche lexicale plus poussée.

2. Activité d'exploration morphologique ou syntaxique

Rôles et rapport de rôles	L1 : quêteur - L2 : quêteur => Rôles symétriques (ou hiérarchiques)
Configuration interactionnelle de base	Chaînage d'échanges
Phénomène collaboratif	Co-construction d'une solution par ajustement mutuel
Potentialité acquisitionnelle	Importante pour les deux alloglottes

Dans le cadre de l'activité de recherche morphosyntaxique, les deux apprenants adoptent un mode d'engagement fondé sur la ressemblance et la convergence. Ils procèdent par tâtonnements ou essais-erreurs, ce qui se manifeste au plan formel par des reformulations et des co-énonciations, des chorus, des chevauchements. Les deux alloglottes extériorisent leur travail réflexif de recherche tout en le coordonnant avec celui du partenaire. Cette activité peut être effectuée avec ou sans réflexion métalinguistique explicite sur le système de la langue cible.

C'est toujours de cette façon que se présente ce type de recherche dans nos données. Elle pourrait toutefois se dérouler différemment si le quêteur formulait explicitement sa

recherche et si son partenaire verbalisait aussitôt la forme recherchée. Dans ce cas, le rapport de rôles serait de type hiérarchique.

3. Activité d'exploration/compréhension

Rôles et rapport de rôles	L1 : questionneur - L2 : expliquant (expert) => Rôles hiérarchiques
Configuration interactionnelle de base	Echange simple (3 constituants) Chaînage d'échanges si L1 co-construit l'explication
Phénomène collaboratif	Etayage de L1 par L2
Potentialité acquisitionnelle	Importante pour les deux alloglottes, mais prioritairement pour L1.

L'explication fournie par L2 se réduit le plus souvent à un geste ou à la verbalisation d'un synonyme, mais elle est parfois plus élaborée. Fondé sur une asymétrie des connaissances linguistiques, le rapport de rôles dans cette activité est de type hiérarchique. Cependant nous avons vu que, dans le cours de l'interaction, ce rapport pouvait évoluer vers une certaine complémentarité entre les alloglottes si le questionneur contribue à l'explication du lexème pour s'assurer de sa bonne compréhension de celui-ci.

4. Activités de vérification

Rôles et rapport de rôles	L1 : demandeur - L2 : évaluateur / correcteur (expert) => Rôles complémentaires ou hiérarchiques
Configuration interactionnelle de base	Echanges simples
Phénomène collaboratif	Etayage de L1 par L2.
Potentialité acquisitionnelle	Limitée pour les deux alloglottes

Comme dans les activités de recherche lexicale et d'exploration/compréhension, la sollicitation du partenaire dans le cadre des activités de vérification, constitue un indice de ce que celui-ci est reconnu comme expert potentiel par le demandeur. Cependant, le rapport de rôles qui se met en place localement en lien avec l'asymétrie des compétences linguistiques ne semble pas être toujours le même. Il s'agit le plus souvent d'un rapport de rôles de type complémentaire plutôt que hiérarchique car le demandeur

initie un travail réflexif sur la langue en testant une hypothèse qu'il soumet à son partenaire. La demande de vérification peut être l'expression implicite d'un doute par rapport à une forme proposée par le partenaire. Elle peut également être une façon de faire passer une hétéro-correction sans menacer l'ordre rituel de l'interaction ; dans ce cas, le demandeur occupe une position haute par rapport à l'évaluateur et le rapport de rôles est inversé. Mais dans d'autres cas, la demande de vérification s'apparente plus à une demande d'aide à l'encodage qu'à une simple demande d'évaluation ; le rapport de rôles est alors hiérarchique. Il paraît intéressant de souligner que la même activité métalinguistique, réalisée selon la même configuration interactionnelle, peut recouvrir des rapports de rôles distincts du point de vue de l'asymétrie linguistique entre les interactants.

Nous formons l'hypothèse que le caractère potentiellement acquisitionnel de ce type d'activité est limité lorsque la réaction du partenaire sollicité se limite à une simple ratification ou à une simple correction sans explicitation métalinguistique. Le type de réponse du vérificateur peut constituer un indice du travail réflexif qu'il a pu entreprendre suite à la demande de vérification.

5. Activités de correction

Rôles et rapport de rôles	L1 : évaluateur / correcteur /expert - L2 : corrigé / correcteur => Rôles hiérarchiques
Configuration interactionnelle de base	Echange simple Chaînage d'échanges dans le cas d'un désaccord ouvrant sur une négociation
Phénomène collaboratif	Etayage de L1 par L2
Potentialité acquisitionnelle	Limitée dans le cas des hétéro-corrections intégrées Plus élevée dans le cas d'une négociation (conflit socio-cognitif)

Dans les activités de correction, le rapport de rôles est de type hiérarchique : l'un est en position haute (le correcteur), l'autre en position basse (le corrigé). Ce rapport de rôles recouvre une asymétrie, au moins apparente, des compétences linguistiques. L'activité de correction est celle qui pose le plus de problèmes en termes de gestion des faces (*cf.* extraits 27 et 28) ; alors que dans les autres activités métalinguistiques l'un

des apprenants sollicite son partenaire comme expert potentiel dans la langue cible, dans le cadre des activités de correction, l'un des apprenants se positionne en tant qu'expert pour évaluer négativement et/ou proposer un modèle d'usage, sans avoir été sollicité par son partenaire. Les activités de correction sans thématization, après l'inscription, se déroulent souvent sans aucune perturbation de l'interaction ; on observe néanmoins que les demandes de correction sont souvent modalisées (« je pense », « je crois »). Par ailleurs, lorsque l'un des apprenants résiste à une hétéro-évaluation négative, le partenaire se montre extrêmement prudent dans la réitération de son évaluation (*cf.* extrait 23). Leur statut partagé d'apprenants alloglottes impose au correcteur d'être en mesure de justifier son évaluation négative de la forme proposée par le partenaire, lorsque ce dernier résiste à cette évaluation. Le correcteur doit alors dépasser le rôle de correcteur pour endosser celui d'expert, et peut-être d'une certaine manière, préserver l'ordre rituel de l'interaction.

Lorsque les activités de correction sont réalisées rapidement, sans thématization de l'erreur commise, on peut mettre en doute leur caractère potentiellement acquisitionnel. En revanche, lorsqu'une négociation a lieu, il est plus probable que ces activités aient une portée acquisitionnelle pour les apprenants car ces derniers sont contraints de résoudre un conflit socio-cognitif.

5.6.2. Gestion des activités métalinguistiques dans les différents corpus : vers une caractérisation des dyades

Au cours de ces interactions de travail on observe des variations importantes du nombre d'activités métalinguistiques selon les binômes (*cf.* tableau 7, p. 263).

La **dyade 1**, qui dispose du niveau de compétence le plus avancé dans la langue cible (parmi les trois dyades observées), réalise le plus grand nombre d'activités de ce type (45). Il semblerait donc que dans le cadre de ce type de tâche, le travail de traitement des formes de la langue ne soit pas nécessairement moins important lorsque les apprenants sont d'un niveau très avancé. Rappelons qu'elle est l'unique dyade à avoir respecté la contrainte implicite d'emploi du passé simple pour la rédaction du texte. L'exigence linguistique des deux apprenantes se manifeste notamment dans le cadre des activités de recherche de formes morphologiques et syntaxiques et d'une façon générale, au cours des activités de mise en forme. Leurs conduites semblent indiquer qu'elles ont

intégré, dans le contrat didactique¹⁶⁸ qui sous-tend cette tâche, le fait qu'il ne s'agit pas seulement de produire un texte narratif fictionnel, mais aussi de développer leur compétence linguistique.

Dans cette dyade, on observe une asymétrie *alternée* des compétences linguistiques ; chaque apprenante reconnaît sa partenaire comme expert potentiel dans la langue cible, faisant ainsi le pari de la complémentarité, et chacune occupe effectivement cette position. Nous n'avons relevé que peu d'occurrences de mise en place d'un véritable contrat didactique local, en revanche, les séquences au cours desquelles les apprenantes mettent en commun leurs savoir-faire linguistiques afin de trouver ou de construire ensemble une forme du texte-cible (*cf.* explorations de formes morphologiques et syntaxiques), en actualisant ainsi des procédures d'entraide, sont très nombreuses.

Dans le **dyade 2**, l'asymétrie au plan des compétences linguistiques semble être marquée en faveur de R ; elle serait donc *récurrente* à l'échelle de l'interaction. Lorsque K est au clavier, elle sollicite très régulièrement sa partenaire pour des activités de vérification, tandis que cette dernière intervient de façon tout aussi fréquente pour effectuer des demandes de correction. Comme dans le chapitre 4, l'examen de plusieurs extraits issus de ce corpus a permis d'observer des modalités d'accomplissement des activités métalinguistiques assez peu collaboratives, car R semble refuser à K la position d'expert potentiel en langue cible, même lorsque celle-ci montre qu'elle est en mesure de l'occuper. Mais nous avons constaté également que R signale régulièrement ses doutes par rapport à la langue cible ; il est donc possible que dans un rapport de réciprocité, cette attitude renforce la « méfiance » de K vis-à-vis des compétences linguistiques de sa partenaire. Ainsi, dans la dyade 2 comme dans la dyade 3, lorsque celui qui a endossé une identité de partenaire faible au plan linguistique – ou qui se retrouve dans cette position – propose des corrections, l'autre n'hésite pas à les rejeter s'il n'y adhère pas.

Il paraît difficile de dire que des contrats didactiques locaux se mettent en place dans cette dyade. En effet, lorsque R initie une activité de recherche de forme lexicale, elle entreprend systématiquement une recherche dans son dictionnaire. Si l'on peut admettre qu'elle adopte ainsi un micro-projet d'apprentissage, elle n'accorde pas à sa partenaire la place d'une experte en langue cible, même si cette dernière lui fournit la forme

¹⁶⁸ Nous renvoyons ici à la finalité que les apprenantes accordent à la tâches et non au contrat didactique local qui peut se conclure entre les interactants.

recherchée. En outre, lorsque K est en position dominante dans les activités de correction et de vérification, les problèmes linguistiques rencontrés ne sont pas thématiques et n'ouvrent pas de négociation manifestant un travail réflexif sur la langue, qui permettrait de dire que l'une ou l'autre des apprenantes est engagée dans un micro-projet d'apprentissage.

En ce qui concerne la **dyade 3**, il faut d'abord souligner qu'elle ne réalise pas le même nombre d'activités métalinguistiques au cours des deux interactions rédactionnelles auxquelles elle a participé ; on en comptabilise 26 dans le corpus 3 et 34 dans le corpus 4, dont 22 activités de correction après inscription. Sans doute faut-il imputer cette variation au changement de scribe et au changement d'outils d'écriture (*cf.* chap.6). Au cours de l'interaction rédactionnelle avec papier et crayon (corpus 3), Su occupe la position de scribe et comme elle le dit elle-même pendant l'entretien, elle contrôle la correction linguistique :

"peut être il a plus d'imagination que moi et moi je fais toujours euh je veux être sûre que je fais pas des fautes" (Su/entr.3 : 26).

Elle initie quelques activités de vérification avant l'inscription manifestant ainsi qu'elle reconnaît son partenaire comme expert potentiel. En outre, au cours de l'activité d'explication/compréhension où ils traitent du terme « colline », un contrat didactique local se met en place ; Su exhibe une volonté d'apprendre ce nouveau terme tandis que Jo se positionne comme enseignant. Dans le corpus 4, c'est à nouveau elle qui prend en charge la correction linguistique du texte, mais cette fois-ci, en corrigeant son partenaire. Au cours de la deuxième séance de travail, avec ordinateur, Jo remplit la fonction de scribe et il rencontre des problèmes de frappe (*cf.* chap. 6) qui s'ajoutent à ses difficultés d'encodage à l'écrit ; aussi, les interventions évaluatives et correctives de Su pendant et après l'inscription sont-elles très nombreuses.

Dès la première interaction rédactionnelle (corpus 3), par ses modes de réaction aux sollicitations de sa partenaire, Jo souligne son incompetence aux plans grammatical et orthographique. Ainsi, lorsque sa partenaire le sollicite sur ces domaines, il réagit en signalant son incertitude (*cf.* exemples 13 et 16) et il lui arrive d'affirmer dans un premier temps qu'il ne sait pas, alors qu'il se montre ensuite capable, dans certains cas, d'apporter une réponse correcte à Su. En outre, lorsqu'au début de l'interaction de travail, Su lui demande quel temps choisir pour rédiger le texte, il lui laisse assumer la responsabilité de ce choix ("comme tu veux" [Corpus 3-13Jo]). On peut se demander si

ces différentes réactions de Jo par rapport à la gestion de cette dimension de la tâche ne remplissent pas une fonction de marqueurs de place. En indiquant explicitement qu'il est celui des deux qui connaît mal la grammaire, il assume cette inégalité et instaure un certain positionnement par rapport à sa partenaire. Il insiste également sur ce point au cours de l'entretien qui suit la séance de travail :

"euh je sais que ma maîtrise de la grammaire était euh d'orthographe de grammaire oui d'orthographe en français c'est pas très fort alors Su a écrit et on a travaillé à deux pour inventer une histoire" (Jo/Entr.4 : 10).

" [...] comme je suis très faible en orthographe et grammaire [...]" (Jo/Entr.4 : 48).

D'ailleurs, pour Jo, l'intérêt de travailler à deux réside essentiellement dans le fait de pouvoir réaliser la tâche d'écriture avec une personne plus compétente que lui au plan de la correction formelle et qui va pouvoir ainsi compenser ses lacunes sur ce plan :

"comme je suis très faible en orthographe et grammaire euh c'est probablement mieux qu'un truc que j'aurais écrit moi-même ouais mais si c'était en anglais ce serait différent" (Jo/Entr.4 : 52). "justement comme c'était en français je crois que je préférerais travailler à deux" (Jo/Entr.4 : 52). "pour la grammaire et l'orthographe parce que là c'est mon point faible en français" (Jo/Entr.4 : 54). "ben c'était cool parce qu'elle savait bien elle connaît bien la grammaire [000] enfin mieux que moi quoi alors euh ouais elle n'était pas un point faible c'est plutôt moi le point faible ça va" (Jo/Entr.6 : 58).

Jo valorise fortement les compétences orthographiques et grammaticales de sa partenaire et il assume cette asymétrie récurrente entre eux deux dans ce domaine. C'est peut-être la raison pour laquelle il ne met pas en œuvre de travail de réparation pour sauver sa face, lorsque sa partenaire le met en difficulté en lui demandant de justifier une forme qu'il a inscrite, ce qu'il se montre incapable de faire (*cf.* extrait 27). En effet, mis à part le fait d'enchaîner sur la suite du travail, il n'adopte pas d'autre procédure spécifique pour préserver sa face. On peut donc considérer que la façon qu'a Jo de protéger son image par rapport à ses lacunes linguistiques, aux plans morphologique et syntaxique, est d'accepter facilement les corrections, de manifester un détachement par rapport à cette dimension de la tâche, voire de revendiquer son incompetence. Sans doute admet-il un mode de participation inégal par rapport à cet aspect-là de la tâche, parce qu'il se sait capable de compenser cette asymétrie, voire de l'inverser, dans d'autres dimensions de la tâche. Et en effet, si l'asymétrie est récurrente en faveur de Su au plan morpho-syntaxique, elle est alternée dans le domaine lexical car Jo est tout aussi compétent que sa partenaire dans ce domaine.

Malgré une conscience aiguë de ses lacunes linguistiques, et contrairement à un certain nombre d'étudiants interrogés dans le cadre de notre recueil de données, Jo ne semble pas considérer que cette tâche de rédaction collective constitue pour lui une occasion d'apprendre grâce à sa partenaire. En effet, on peut observer qu'il ne profite pas des compétences de cette dernière pour adopter un projet d'apprentissage ou des micro-projets d'apprentissage en lien avec les problèmes grammaticaux abordés. Il lui accorde la position d'expert dans ce domaine mais ne cherche pas à établir de contrat didactique avec elle et à adopter ainsi le rôle d'un apprenant. Ceci nous conduit à souligner la distinction entre le rôle d'expert et celui d'enseignant et à préciser avec J. Arditty et M.-T. Vasseur (1999 : 13) que « *Pour qu'il y ait « contrat didactique », il faut en effet que les deux partenaires interprètent complémentirement la relation qui s'instaure comme une relation enseignant-enseigné* ». En revanche, lorsque Jo engage une recherche de forme lexicale et qu'il sollicite sa partenaire, il semble prêt à la mise en place d'un contrat didactique dans lequel il occuperait la position d'apprenant¹⁶⁹.

La conduite de Jo montre que si les modalités de participation et les rôles adoptés par les interactants sont en partie négociés et construits dans l'interaction, ils restent profondément liés aux représentations qu'ont les apprenants de leurs compétences et des finalités qu'ils attachent à la tâche en cours. Jo se distingue très nettement des autres apprenants interviewés qui envisagent positivement le travail entre pairs, généralement pour d'autres raisons que la sienne, et notamment parce que c'est un moyen :

- d'échanger et de discuter des idées :

"si on travaille à deux on peut toujours discuter et on je crois que on ça donne des idées que on n'a pas soi-même [...] si on discute ça donne mieux parce que on n'a pas pensé cette chose [...] y a une sorte échange des idées je crois que c'est [assez?] mieux" (A/Entr.14 : 24).

"[...] j'aime mieux que ils sont différents que moi parce que quand il y a le même oui le même direction de penser oui tu peux le faire toi-même aussi donc comme ça on peut discuter et c'est pas mal je trouve que voir une autre manière de penser oui de réfléchir ou" (I/Entr.13 : 42).

"j'ai oublié ça non je n'ai pas pensé à ça c'est vraiment intéressant de rencontrer les différentes les idées différentes euh les mots différents que je n'ai pas les idées [...]" (Mé/Entr.8 : 54)

- de parler, de pratiquer :

¹⁶⁹ Les quelques fois où il sollicite Su, celle-ci n'est pas en mesure de lui fournir le terme qu'il recherche.

"il faut travailler comme ça c'est un bon moyen de efforcer les gens à parler un peu pratiquer ce qu'ils étudent étudient quoi" (Be/Entr.9 : 2)

- d'avoir un contact social :

"oui c'est mieux d'être si on est si on travaille tout le temps tout seul c'est c'est chiant je sais pas c'est plus agréable et j'aime bien parler avec des gens c'est ouais c'est le contact social" (Li/Entr.10 : 8).

- d'apprendre grâce à l'autre :

"je préfère parce que comme ça on voit aussi d'autres choses on peut apprendre d'autres choses si tu es tout seul tu peux chercher dans le dictionnaire mais c'est pas c'est différent" (Li/Entr.10 : 12)

"[...] c'est aussi parce que on peut faire des échanges y a des mots que je sais pas alors que je peux apprendre [...]" (Li/Entr.10 : 8)

"je pense qu'on peut peut-être que on prend [apprend ?] plus quand on peut parler avec un autre parce que par exemple aujourd'hui si Fi elle a des autres idées elle connaît des autres mots je peux apprendre" (Co/Entr.11 : 18)

"je pense que si on est avec quelqu'un qui parle mieux que moi c'est mieux c'est mieux on peut apprendre beaucoup beaucoup" (Co/Entr.11 : 22).

Nous concluons ce chapitre par deux remarques :

- Dans les interactions rédactionnelles étudiées, les activités métalinguistiques sont nombreuses mais majoritairement de courte durée. Les activités de correction et de vérification, qui sont les plus nombreuses, se limitent souvent à un échange simple. Les activités d'exploration de la langue, notamment morphologique ou syntaxique, sont celles qui durent le plus longtemps. Et dans certains cas, on a pu observer que les apprenantes évoquent à la fois la difficulté et le caractère plus ou moins laborieux d'une telle recherche (*cf.* extrait 9). En règle générale, les activités de recherche lexicale, sont facilement abandonnées si elles n'aboutissent pas assez rapidement (*cf.* extrait 2). Dans l'ensemble, les apprenants semblent partager une certaine représentation des modalités d'accomplissement de la tâche liée au fait qu'elle ne doit pas rester bloquée trop longtemps à cause d'un obstacle linguistique. C'est donc, malgré tout, la progression de la tâche qui prime le plus souvent sur le travail sur le code. On pourrait voir dans cette orientation vers la continuité de la progression, une forme de transposition, à une interaction rédactionnelle, de la règle du « *no gap* » constitutive du modèle de l'organisation conversationnelle.

- Dans une de leurs études, L. Nussbaum *et al.* (2002) expliquent que l'absence de contrat didactique entre les apprenants semble provenir d'une stratégie d'évitement du traitement des formes afin de favoriser la poursuite de la communication. A la lueur de nos données, il nous semble possible d'avancer d'autres explications – alternatives et/ou complémentaires - pour justifier la non mise en place ou l'échec d'un contrat didactique entre pairs dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche :

- Certains problèmes traités se situent en dehors de la « *zone proximale de développement de l'interlangue* » d'un des apprenants (*cf.* corpus 4 : extraits 27-28).
- L'un des apprenants refuse de se placer dans une logique d'appropriation par rapport à certains aspects de la langue cible dans ce type d'interaction (*cf.* corpus 4).
- L'un des apprenants refuse d'accorder à son partenaire le rôle d'expert (*cf.* corpus 2).
- Certaines activités rendent plutôt compte de la mise en place d'une dynamique d'entraide entre les alloglottes (exploration morphologique ou syntaxique, certaines activités de vérification) que d'un véritable étayage d'un moins compétent par un plus compétent.

Après avoir dégagé les différentes modalités d'accomplissement de deux activités constitutives de la tâche réalisée par les dyades d'apprenants observées (chapitres 4 et 5), nous nous proposons, dans un dernier chapitre, d'examiner les effets des outils d'écriture utilisés sur ces modalités d'accomplissement.

CHAPITRE 6

Dyades d'apprenants devant un ordinateur

6. Dyades d'apprenants devant un ordinateur : effets des « objets intermédiaires » sur les modalités de collaboration

Rappelons qu'une interaction rédactionnelle se caractérise avant tout par sa finalité ; elle est orientée vers une production commune (un objet-texte) qui implique notamment la manipulation d'un certain nombre d'outils faisant partie de la situation de travail. Ainsi l'accomplissement de cette tâche conjugue-t-il « *de manière organisée, des comportements langagiers (négociations verbales) et moteurs (inscriptions, ratures...) ou mixtes ((re)lectures) [...]* » (Bouchard, de Gaulmyn, 1997 : 164). Les interactants sont amenés à coordonner leurs prises de parole mais également leurs actions non verbales. Comme l'ont noté les différents auteurs qui se sont intéressés aux « rédactions conversationnelles » (notamment, Bouchard, de Gaulmyn, 1997 ; Krafft, Dausendschön-Gay, 1995) l'étape clé de ce type d'interaction finalisée est l'inscription car c'est elle qui modifie la situation matérielle et marque concrètement la progression de la tâche. C'est au cours de cette activité que se cristallise la combinaison du dire et du faire, « *des faits de parole et des faits du monde* » (Bouchard, de Gaulmyn, 1997 : 167). Les actions verbales sont en grande partie subordonnées à l'action non verbale d'inscription ou de saisie (dans le cas du travail avec ordinateur) ; elles la commentent, la modifient, l'accompagnent.

Avant d'examiner les rapports entre actions verbales et actions non verbales, et donc les potentiels effets des « *objets intermédiaires* » (Brassac, 2001 : 175) sur le déroulement de la tâche, il convient de s'arrêter sur les limites de l'interactivité du logiciel utilisé par les sujets observés dans notre corpus.

6.1. Limites de l'interactivité avec le logiciel *Gammes d'écriture*

D'une façon très générale, l'interactivité renvoie à la faculté d'échange entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine.

G. Jacquinot nomme

interactivité machinique, fonctionnelle, transitive, celle qui permet à l'utilisateur de rétroagir sur le programme et qui concerne la partie du logiciel gérant la communication

entre l'utilisateur et la machine (logique, ergonomie des opérations à effectuer sur le clavier et l'écran) [...]. (1997 : 160).

Deux notions sont à rattacher à celle d'interactivité : la navigation et l'activité. La navigation renvoie aux déplacements dans un programme informatique opérés grâce aux actions sur l'interface¹⁷⁰ ; les structures de navigation varient en fonction des possibilités de parcours offertes par les programmes. Les produits peuvent proposer des modes de navigation linéaire (succession d'écrans), arborescents (sélections successives), hypermédias (liens multiples d'ordre logique ou sémantique). L'activité de l'utilisateur est au centre de la notion d'interactivité car ce n'est qu'à travers ses manipulations que l'univers dans lequel il se « déplace » pourra prendre forme. On considère donc que la qualité de l'interactivité peut être évaluée « *en fonction des choix laissés à l'utilisateur, de l'importance de son rôle dans le déroulement d'un programme, de la possibilité qu'il a d'influencer son contenu* » (de Nuchèze, Colletta, 2002 : 107).

Ainsi, même si la tâche sur laquelle travaillent les étudiants observés a été conçue comme un « *dialogue* »¹⁷¹ (Mangenot, 1996) entre le logiciel *Gammes d'écriture* et le scripteur, il faut bien souligner que l'interactivité machinique que propose ce logiciel est très limitée, par rapport à la tâche étudiée notamment¹⁷². L'activité de l'utilisateur se limite à la possibilité d'effectuer une navigation linéaire d'un écran à l'autre grâce au bouton « suite », à la possibilité de faire apparaître quelques informations supplémentaires grâce au bouton « suggestion », et bien entendu à la saisie.

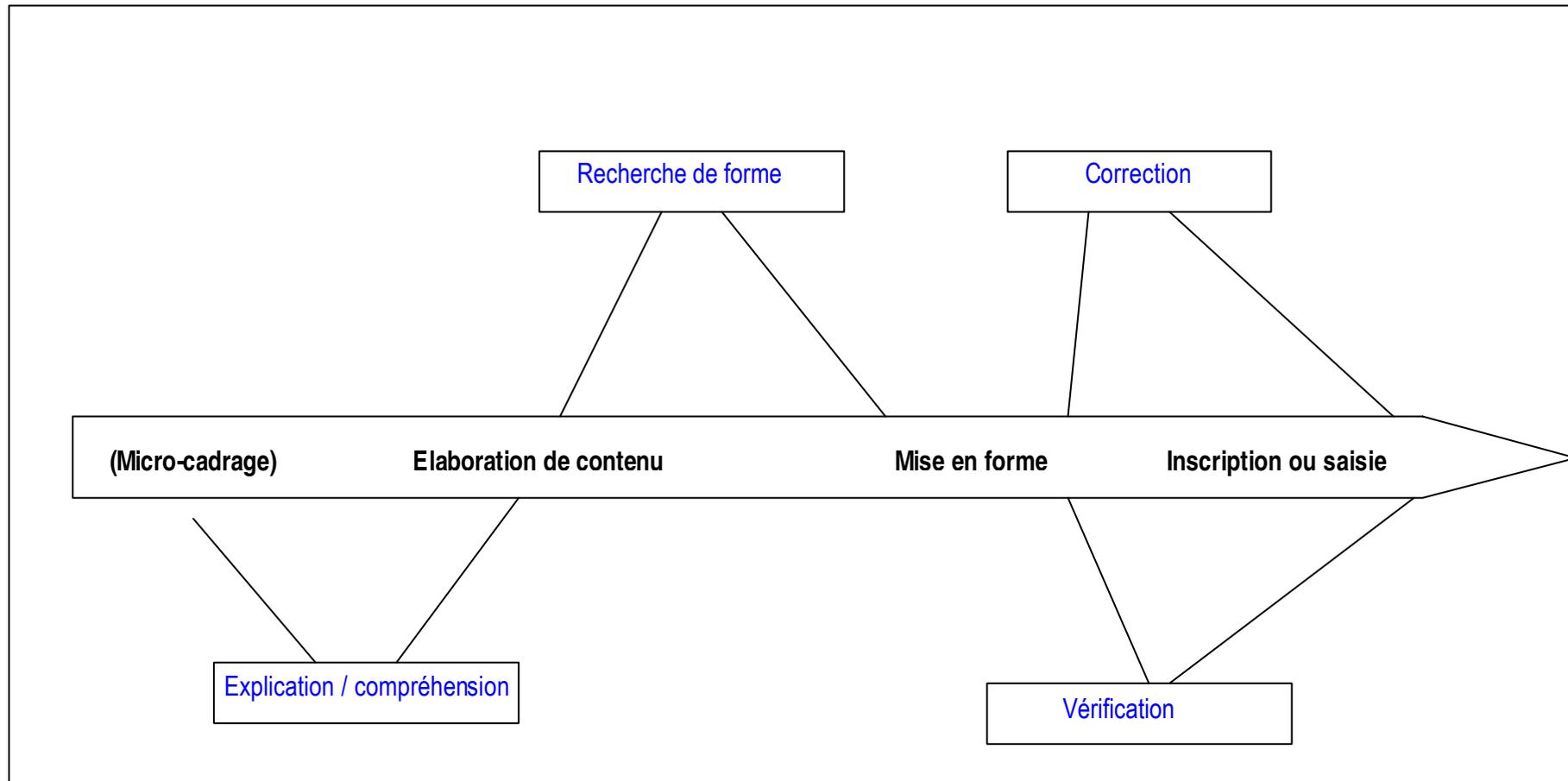
C'est la raison pour laquelle les principaux effets de l'outil informatique sur le déroulement de la tâche sont à rechercher autour de l'activité d'inscription à travers laquelle s'effectue la manipulation de ces outils (écran, clavier, souris), à l'instar d'une activité d'écriture sur traitement de texte. Il importe donc d'examiner les rapports entre l'inscription (action non verbale) et les activités verbales qui l'accompagnent : auto et hétéro-dictée, activités de correction ou de vérification (*cf.* schéma 4, page suivante), afin de s'interroger sur la place et les effets des outils ou objets intermédiaires utilisés pour l'écriture.

¹⁷⁰ Cette dernière correspondant à l'organisation de l'écran en boutons, curseur, icônes.

¹⁷¹ Soulignons que ce terme a toujours été utilisé avec des guillemets par l'auteur.

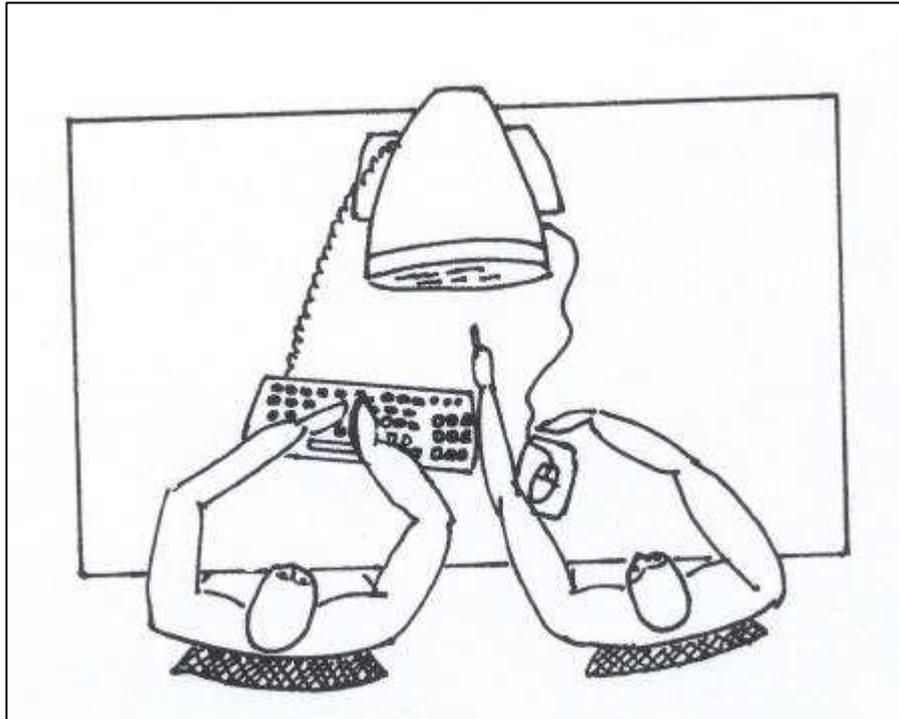
¹⁷² En effet d'autres activités de ce même logiciel sont plus interactives puisqu'elles offrent un feed-back à l'apprenant ou lui permettent d'effectuer des déplacements de segments de texte de façon mécanique.

Schéma 4 : Répartition des activités métalinguistiques en fonction du schéma d'activités récurrent du processus rédactionnel

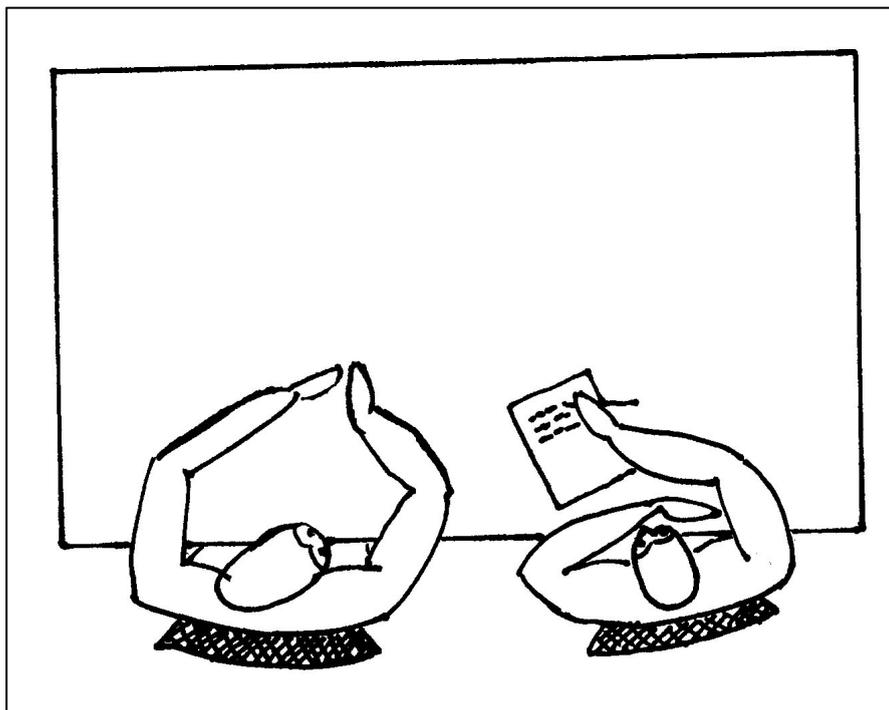


6.2. L'écran comme objet de focalisation des regards

Dans les deux types d'interactions rédactionnelles observées, avec papier et crayon dans un cas, avec ordinateur dans l'autre, les deux supports de l'écriture (la feuille de papier et l'écran) constituent un point physique central de focalisation (« *central physical focusing point* », Dam *et al.*, 1990) pour les co-scripteurs. En effet, grâce à l'observation des enregistrements vidéos et des transcriptions sur lesquelles l'orientation des regards a été notée, on peut constater que les regards des deux partenaires convergent la plus grande partie du temps vers l'écran ou la feuille, spécifiquement pendant les phases d'inscription. Cependant, dans la séance de travail sur papier (corpus 3), on remarque que même si le regard de celui qui n'écrit pas est très fréquemment dirigé vers la feuille, cela ne signifie pas qu'il soit en train de lire le texte ou de suivre l'inscription en cours ; l'orientation de la feuille, la distance à laquelle il se situe par rapport à elle, le montrent (cf. dessin page suivante). A l'inverse, l'écran rend le texte en cours d'inscription immédiatement accessible au non-scribe et lorsque ce dernier fixe l'écran, il suit effectivement l'inscription comme l'indiquent les exemples qui vont suivre. En premier lieu, nous pouvons souligner que l'utilisation récurrente du déictique spatial «ça», dans le cadre de l'hétéro-correction (ex : "ça c'est anglais" [corpus 4 : 4Su]) et des demandes de vérification initiées par le scribe après inscription, constitue un indice de cette accessibilité directe au texte permise par l'écran. Le regard des interactants peut converger vers le même endroit au même moment ; il n'est pas nécessaire que le scribe interrompe la saisie, contrairement à ce qui se produit dans le corpus 3 (séance papier), les deux seules fois où Su demande à son partenaire de vérifier la correction d'un mot après inscription. Cette dimension ergonomique de la situation de travail, permettant une convergence des regards vers l'écran qui affiche les données saisies, semble avoir certains effets spécifiques sur l'accomplissement de la tâche. Nous nous proposons de les appréhender à travers l'observation de chaque dyade.



Dessin 2 : Deux scripteurs face à un même ordinateur



Dessin 3 : Deux scripteurs face à une même feuille de papier

6.2.1. Corpus 1 : interaction rédactionnelle face à un ordinateur

A propos du corpus 1 d'abord, nous avons déjà souligné le très grand nombre d'activités de vérification initiées par S (scribe) immédiatement avant la saisie (17) et après celle-ci (7)¹⁷³. S sollicite souvent le contrôle de sa partenaire, notamment pour des problèmes de nature orthographique et E n'hésite pas à lui épeler certaines syllabes d'un mot qui a fait l'objet d'une demande de vérification. Ainsi, S sollicite de façon récurrente l'attention de sa partenaire et on constate que cette dernière suit et accompagne pas à pas l'inscription en parfaite coordination avec la scribe.

Dans un article portant sur l'étude d'une interaction rédactionnelle à partir du corpus « Meïte et Paulo » (de Gaulmyn *et al.*, 2001), D. Apotheloz se penche sur les spécificités des formulations accompagnant l'inscription, « liées à l'ergonomie de cette activité dans ses aspects attentionnels et mémoriels ». (Apothéloz, 2001 : 54). Il indique que ces formulations peuvent être de différents types : amorçage de l'inscription (il spécifie l'auto-dictée mais nous y ajoutons l'hétéro-dictée), verbalisation accompagnant le geste d'inscription, ou encore lecture après l'inscription. Cette distinction paraît *a priori* difficile à établir, dans la mesure où les données qui s'affichent sur l'écran ne nous sont pas accessibles et où nous ne pouvons donc pas toujours savoir très précisément à quel moment se situent les formulations du segment à inscrire par rapport à l'inscription. Pourtant, l'observation attentive de ces phases a permis de repérer un certain nombre de caractéristiques des formulations qui accompagnent simultanément l'inscription. Nous les illustrons à l'aide de l'exemple suivant :

¹⁷³ Pour comparaison avec les autres dyades, voir le tableau 7 (chap. 5.4.5.).

[Corpus 1 : 35-37] S (Sud-coréenne) et E (Emirienne) / Scribe : S

Extrait 1

Le segment de texte en cours d'inscription est le suivant : "C'EST EXACTEMENT LA MEME PANCARTE QU'ON TROUVE AUX TOILETTES DE LA RESIDENCE".

35S	(↑.....)(←) pancarte	(←.....) non la même c'est/ c'est	la même + c'est tout
35E	même: ah oui	ah la même:	oui oui c'est exacte-
36S	(☞/☞) la même	qu'on trouve ++ qu'on	tr/ trouve aux toilettes + toil: de: la résidence
36E	ment la même: qu'on trouve	trouve	aux toilettes lettres
37S	(←.....)(☞/☞) (rire: (tape.....)	oui) + rési/ rési/ dence + dence	qu'en/ qu'en penses-tu°
37E	(↑.....) (rire: c'est une bon euh publicité ça	la)	ré/ sidence ce ok + euh fermez les guillemets

Au début de cet extrait, la scribe (S) a interrompu la saisie d'un segment pour achever la négociation d'une mise en forme avec sa partenaire. A la fin de la ligne 35, E valide la construction proposée par S et amorce l'hétéro-dictée en reprenant le fragment déjà inscrit ("c'est exactement"[35E]) avec la suite qui s'y rattache syntaxiquement ("la même: qu'on trouve"[36E]). S commence à écrire tout en verbalisant le texte saisi en même temps que sa partenaire. On observe donc à la ligne [36] des formulations en écho, des phénomènes de co-énonciation et de chorus ainsi que des allongements de syllabe et des interruptions en milieu de mot pour suivre le rythme de la saisie. Après une courte interruption de celle-ci, marquée par un commentaire évaluatif de nature humoristique émis par E [37], l'accompagnement oral de la saisie par les deux apprenantes reprend. Cet extrait révèle bien la facilité avec laquelle E peut suivre à la syllabe prêt la progression de sa partenaire grâce à l'écran.

Dans ce corpus, l'accompagnement de l'inscription par le partenaire du scribe se manifeste également par l'emploi de marqueurs de clôture du type : "ok" ([37E] dans l'extrait 1) ou "voilà", notamment lorsque S a buté sur la saisie d'un mot ; E valide et clôt ainsi la saisie. Cette synchronisation entre les deux apprenantes dans la progression matérielle de la tâche est illustrée en outre, par le fait que E ne passe pratiquement jamais à une nouvelle étape de construction d'un nouveau segment avant que S n'ait achevé la saisie du segment précédent. Le regard de E est continuellement dirigé vers l'écran durant l'inscription (et d'une manière générale tout au long de la séance de

travail si ce n'est vers la fin où la fatigue et la lassitude se font sentir : bâillements, attention portée aux bruits alentours, etc.), ou vers le clavier lorsque S suspend la saisie pour rechercher une lettre. Ainsi, le lien interactionnel entre les deux apprenantes est constamment maintenu, à la fois par le biais de cette convergence des regards vers le texte qui s'affiche à l'écran et par le canal verbal¹⁷⁴, les deux étant, comme nous l'avons vu, fortement reliés.

Au cours de cette interaction rédactionnelle, le partenaire du scribe remplit la fonction de co-scribe qui vérifie (à la demande de sa partenaire), accompagne, corrige (de sa propre initiative) le texte saisi, grâce à l'écran qui focalise son attention, et au maintien du lien interactionnel, maintien qui est le fait des deux apprenantes.

6.2.2. Corpus 2 : interaction rédactionnelle face à un ordinateur

Dans le corpus 2, on retrouve ce phénomène d'accompagnement et de contrôle de la saisie par le non-scribe, mais le contrôle paraît prédominant par rapport à l'accompagnement, dans la mesure où les demandes de correction du non-scribe adressées au scribe sont plus nombreuses que les demandes de vérification du scribe adressées au non-scribe. L'accompagnement est moins marqué que dans le corpus 1 car le lien interactionnel entre les deux apprenantes est souvent suspendu pendant les activités d'inscription ; on trouve en effet 21 occurrences de silence (allant de 2 à 9 secondes)¹⁷⁵. En outre, contrairement au corpus 1, la convergence des regards des deux partenaires vers l'écran n'est pas continue ; la non-scribe (R) détourne parfois son regard de l'écran pour le diriger vers un ailleurs indéfini (il s'agit la plupart du temps d'un regard intérieur correspondant à un moment de travail cognitif solitaire pour rechercher des contenus ou préparer des formulations). Comme nous l'avons déjà souligné, cette étudiante amorce d'ailleurs fréquemment une nouvelle activité d'élaboration de contenu alors même que sa partenaire n'a pas fini de saisir le segment précédent (asynchronie de la dyade). Néanmoins, comme l'illustre particulièrement bien l'extrait suivant, R suit la plupart du temps l'inscription et intervient régulièrement pour

¹⁷⁴ Sur la totalité des activités d'inscription figurant dans les extraits transcrits, nous n'avons relevé que 3 occurrences de silences.

¹⁷⁵ **Tableau 9 : Silences pendant l'activité d'inscription**

	Corpus 1	Corpus 2	Corpus 3	Corpus 4
Nombre de silences	3	21 (dont 4>5s)	42 (dont 10>5s)	41 (dont 19>5s)

dicter ou vérifier à la demande de K, et surtout pour réaliser des demandes de correction (15 au total).

[Corpus 2 : 25-28] K (allemande) et R (Néo-zélandaise) / Scribe : K

Extrait 2

1K	ah d'accord + mais finalement + c'est comme ça°
2R	hm hm
3K	euh:: les [0000]
4R	c'est au présent
5K	ah oui oui oui c'est vrai ils euh:
6R	rencontrent (5s) <u>les: créatures</u>
7K	<u>les: créatures</u> (5s)
8R	c'est avec un accent (4s)
9K	tures euh verts ++
10R	créat/ je crois que c'est féminin
11K	c'est féminin° + la créature° ah si\ possible (7s)
12R	(vérifie dans le dictionnaire) ouais c'est féminin
13K	d'accord euh: est-ce qu'y a/ mais/ <u>ils [00] euh:: apparemment</u>

Cet extrait prend place dans une activité d'inscription où la saisie est effectuée par K ; il comprend :

- une demande de vérification initiée par K ("mais finalement + c'est comme ça°" [1]) et confirmée par R,
- trois demandes de correction initiées par R ("c'est au présent" [4], "c'est avec un accent" [9], "créat/ je crois que c'est féminin" [11]) et validées par K verbalement ("ah oui oui oui c'est vrai" [5]), ou non verbalement, par la saisie.

Cet extrait est assez exemplaire du point de vue du nombre d'hétéro-corrections qu'il contient pour la saisie d'un segment aussi court ; pratiquement chaque lexème inscrit fait l'objet d'une vérification ou d'une correction orthographique. L'activité de contrôle du non-scribe sur la saisie est manifeste. Ces hétéro-corrections quasi-simultanées à la saisie ne semblent pas ici perturber l'activité d'inscription mais nous verrons par la suite que cela n'est pas toujours le cas.

6.2.3. Corpus 3 : interaction rédactionnelle avec papier et crayon

Dans le corpus 3, Jo a beau orienter fréquemment son regard vers la feuille, il n'intervient qu'une seule fois pour demander à Su de supprimer un mot déjà inscrit et Su ne le sollicite qu'à trois reprises pour qu'il effectue une vérification sur ce qu'elle a inscrit. Le texte inscrit sur la feuille n'offre pas la même facilité d'accès que l'écran et

l'attention partagée pendant l'inscription passe essentiellement par les échanges verbaux. Ces derniers cependant sont loin d'être continus, puisque nous avons relevé 42 occurrences de silence pendant les activités d'inscription.

6.2.4. Corpus 4 : interaction rédactionnelle face à un ordinateur

Dans le corpus 4, l'inscription est souvent silencieuse (41 occurrences de silence allant de 2 à 28 secondes, dont 19 silences d'une durée supérieure à 5 secondes). Pour autant, si le lien interactionnel entre les deux apprenants est suspendu verbalement, il ne l'est pas complètement car Su suit pas à pas la progression du texte par le biais de l'écran. Ainsi, de manière similaire à E (corpus 1) le regard de Su se focalise sur l'écran (ou sur le clavier) tout au long de la tâche, et elle intervient très régulièrement pour demander à Jo d'effectuer des corrections.

Lorsque le scribe oralise ce qu'il écrit, le partenaire peut suivre par ce biais ce qui est inscrit ou va l'être et intervenir dessus s'il le souhaite ; mais lorsque l'inscription est essentiellement silencieuse comme c'est le cas dans le corpus 4, c'est par le biais de l'écran que le partenaire peut avoir un accès direct et immédiat à ce qui vient d'être inscrit et intervenir pour proposer des corrections. D'ailleurs, dans le corpus 4, les activités de correction après inscription sont très nombreuses (22 au total, *cf.* tableau 7). Comme nous l'avons vu dans l'extrait 2, d'une façon générale, elles sont initiées immédiatement après la saisie d'un lexème, et non au cours d'une phase de relecture qui suivrait l'inscription d'un segment de texte achevé syntaxiquement. Ainsi, dans certains cas, on observe que l'activité de correction initiée par le non-scribe perturbe et ralentit la progression de l'inscription, notamment lorsque la demande de correction n'apparaît pas claire aux yeux du scribe.

[Corpus 4 : 32-35] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Jo.

Extrait 3 : "tu n'utilises jamais les ordinateurs ici"

Jo est en train de saisir un segment de texte élaboré par Su, mais il bute sur la saisie du terme « processus ».

32Jo	(/.....)	ah oui (2s)	pro cessus +
	(.....)	(tape.....)	
32Su	↑.....)(→.....)	processus avance + avançait encore et quand l'été (2s)	le processus +
33Jo	(.....)	(.....)	(/.....)
	comme ça°	un C.°	là°
	(tape..)	(tape..)	(tape)
33Su	avec C. le premier S. + et double S. (☞)	non +	oui et double S. là (☞.....) oui ++ le
34Jo	(/.....)	euh avançait (4s) <merde> +	()(tape.....)
34Su	processus euh: avançait	tu tu tu n'utilises jamais les les ordinateurs ici	
35Jo	(←)	non j'ai mon propre ordinateur alors pff (<i>petit rire</i>) ++ quand l'été arriva +	(.....)intègre le segment de texte donné dans la consigne)
35Su		ah	euh: quand l'été

Au début de cet extrait, Su énonce un segment de texte candidat à l'inscription ; Jo ratifie et commence la saisie, accompagné verbalement par Su ("le processus" [32]). A la fin de la ligne 32, Jo interrompt la saisie. A-t-il terminé de saisir le lexème "processus" ou s'interrompt-il au milieu? N'ayant pas accès aux données figurant sur l'écran, nous ne pouvons le savoir. Toujours est-il que Su intervient pour fournir à Jo des indications orthographiques concernant ce lexème. La correction ne se fait pas sans mal puisque Su évalue négativement ce que tape Jo et désigne à deux reprises sur l'écran (☞), l'emplacement des lettres à insérer. Dans cet extrait, plusieurs éléments révèlent que Jo n'est pas seulement confronté à une lacune linguistique de type orthographique en tant que scribe. En effet, la focalisation de son regard sur le clavier lorsqu'il cherche une lettre en [33], l'exclamation d'impatience lancée suite à une faute de frappe ("merde" [34]) et enfin la question de sa partenaire en [34] ("tu n'utilises jamais les les ordinateurs

ici"), montrent que Jo doit faire face à des problèmes de frappe dus à son absence de maîtrise du clavier azerty¹⁷⁶. Les nombreuses erreurs qu'il commet incitent sa partenaire à intervenir fréquemment, ce qui ne va pas sans poser de problème comme l'explique Su au cours de l'entretien qui a suivi la séance de travail sur ordinateur (corpus 4) :

"[...] quand il écrit et je vois qu'il y a beaucoup d'erreurs d'orthographe j'ai déjà dit ça mais il est en train de taper quelque chose et c'est juste un personne qui fait ça tu vas pas changer au même temps tu peux pas non plus ça c'est pour moi un peu énervant quand je vois sur l'écran toutes les erreurs et je peux rien faire je peux juste dire quelque chose mais il est en train de rédiger une histoire donc c'est très difficile de dire comment ça s'appelle ça (indique du doigt la touche « effacer » sur le clavier) "
(Su/Entr.5 : 24).

Su n'explique pas les raisons pour lesquelles il est difficile d'interrompre son partenaire pour lui demander d'effectuer des corrections, mais deux hypothèses peuvent être avancées pour justifier cette difficulté ; elle peut être liée à un problème de gestion des faces et à un problème de surcharge cognitive. D'une part, à l'inverse de l'activité de vérification le plus souvent initiée par le scribe, l'hétéro-correction est en général « subie » par ce dernier et un trop grand nombre d'hétéro-évaluations négatives successives et rapprochées peuvent constituer une menace pour sa face. C'est ce que semble exprimer K (corpus 2) lorsqu'elle accomplit une procédure d'auto-réparation de type justificatif après une demande de correction formulée par sa partenaire ("mais c'est euh pff + c'est difficile" [39K]). D'autre part, lorsque l'un des apprenants réalise une demande de vérification à propos d'une forme qu'il énonce ou qu'il inscrit, c'est lui qui pointe un problème linguistique et cela montre qu'il est en mesure de gérer cognitivement les différentes activités qu'il mène simultanément. A l'inverse, pour le scribe, les interruptions en cours de saisie, déclenchées par son partenaire, peuvent constituer une surcharge cognitive et rendre difficile la poursuite de l'inscription à cause d'un détournement de l'attention qu'il portait à un segment préalablement établi avec le non-scribe, dicté par celui-ci ou en cours d'élaboration. Ainsi, les demandes de correction pendant l'inscription ne sont-elles pas toujours facilitatrices pour le scribe (ce que perçoit clairement Su).

¹⁷⁶ Rappelons que Jo n'avait pas eu à gérer ces problèmes de frappe, ni ces problèmes de correction linguistique au cours de la séance de travail sur papier, puisqu'il ne remplissait pas la fonction de scribe.

6.2.5. Remarques

Dans l'article où ils comparent des activités de rédaction collective sur papier et sur ordinateur, L. Dam, L. Legenhausen et D. Wolf (1990) insistent sur le fait que le point de convergence que constitue l'écran facilite notamment la relecture d'un segment après l'inscription. Cela ne nous semble faire aucun doute, mais l'observation de notre corpus montre que ce point de convergence a également des effets spécifiques pendant l'inscription ; l'écran induit une attention partagée des interactants pendant cette activité, même lorsqu'il n'y a pas oralisation du segment inscrit par le scribe. La position plus « distanciée » du non-scribe par rapport à l'écran lui permet d'intervenir régulièrement pendant la phase de saisie, soit pour accompagner celle-ci, soit pour la contrôler et formuler des demandes de corrections adressées au scribe. U. Krafft et U. Dausendschön-Gay écrivent que dans le cadre d'une interaction rédactionnelle sur papier,

Le choix de la personne qui accomplit un acte dépend d'abord du rapport de logique actionnelle qui existe entre certaines activités. Ainsi, celui qui inscrit le texte contrôle le plus souvent les sous-activités qui y sont liées, dont la correction orthographique » (Krafft, Dausendschön-Gay, 1999 : 54).

Sans aller jusqu'à affirmer que les choses sont inversées lorsque deux apprenants rédigent un texte devant un ordinateur, il apparaît de façon très nette que ce dispositif incite le non-scribe à jouer le rôle de correcteur.

A présent, nous allons voir que dans certains cas, l'intervention du non-scribe va au-delà d'une intervention verbale.

6.3. Gestuelle fonctionnelle et travail de coordination moteur entre les co-scripteurs

Commençons par l'examen d'un extrait de corpus.

[Corpus 4 : 20-21] Su (Hollandaise) et Jo (Etasunien) / Scribe : Jo

Extrait 4

A l'issue d'une activité d'exploration lexicale initiée par Su, Jo propose le terme "distraire" puis il commence à taper le segment "ET PLUSIEURS FAÇONS DE SE DISTRAIRE".

20Jo	()		
	distraire°	<[merde?]> + <[000]>	ouais avec [000]
	tape		
20Su		oui + <et plusieurs [00]> ☺	façons pluriel +
21Jo	(<i>petit rire</i>) (tape....)	() ouais <[00]> + ah ☺ + (cherche une touche)	
21Su	et (<i>petit rire</i>) A. S. S. le Ç. [00] le neuf (☞.....)	() (☞.....) (désigne la touche sur le clavier puis tape)	de se distraire oui ++ euh ++

On peut supposer que Jo s'interrompt avant l'inscription de « façon » mais on ne peut l'affirmer. Su lui indique une faute en désignant l'écran, puis elle précise la touche sur laquelle figure le C avec son signe diacritique ("le neuf" [21]), la désigne sur le clavier et appuie dessus. Lorsque le partenaire du scribe désigne du doigt la touche sur laquelle taper, ou intervient pour taper lui-même, on constate que son assistance ne se manifeste plus simplement au plan verbal mais également au plan technique en lien avec le maniement de l'outil d'inscription, ce qui implique une coordination non plus seulement verbale mais également motrice entre les apprenants. Celle-ci se manifeste aussi lorsque le non-scribe manipule la souris et positionne le curseur dans le texte, à l'endroit où doit être effectuée une correction. Dans ce cas, on observe un phénomène déjà décrit par J. Roschelle et S. Teasley (1995), à savoir que certaines actions effectuées sur et/ou avec le système informatique sont un moyen de désambigüiser le langage ou plus exactement ici, de se substituer à lui. Il arrive parfois (corpus 2 et 4) que les deux apprenants se retrouvent à intervenir simultanément sur le clavier, lorsque

le non-scribe tape sur une touche alors que son partenaire est lui-même en train de taper (dans ce cas, il profite d'une micro-pause du scribe dans la saisie pour taper).

Dans certains cas, on observe enfin un partage alternatif du maniement des outils entre les co-scripteurs, non pas parce qu'un changement de scribe a été décidé au cours de la séance de travail, mais parce que le non-scribe prend en main le clavier une fois un segment de texte saisi, pour réaliser lui-même les corrections (corpus 2 et 4). Dans le corpus 4, c'est la stratégie rapidement adoptée par Su au cours de la séance de travail :

"avec les erreurs oui donc après chaque phrase qu'il a tapée j'ai corrigé un peu"
(Su/Entr.5 : 28).

En effet, lorsque l'on observe la répartition des hétéro-corrections réalisées tout au long de la tâche dans le corpus 4, on constate que les demandes de corrections adressées au scribe se raréfient vers la fin et que Su s'empare alors systématiquement du clavier dès que Jo a achevé un segment, pour pouvoir réaliser des corrections. Elle conserve son rôle de correcteur mais le met en œuvre différemment, sans doute pour limiter les hétéro-évaluations négatives adressées directement à Jo, qui peuvent, comme on l'a vu, s'avérer délicates en termes de gestion des faces et non efficaces si le scribe ne saisit pas rapidement la teneur de la correction à effectuer.

6.4. Territoire partagé, cognition distribuée

Nous considérons que la focalisation des regards vers l'écran, induisant une attention partagée des co-scripteurs pendant l'inscription, ainsi que le maniement partagé des outils (clavier et souris) contribuent à la délimitation du territoire de la dyade¹⁷⁷, au plan spatial, matériel et cognitif.

L'écran contribue de façon évidente à la délimitation spatiale précise du territoire de la dyade, qui ne se met pas en place une fois pour toutes en début de séance mais qui se

¹⁷⁷ Cette question est abordée dans un article de U. Krafft et U. Dausendschön-Gay, intitulé « Système écrivant et processus de mise en mots dans les rédactions conversationnelles » (1999). Les auteurs présentent « les activités à portée générale », majoritairement situées au début des interactions, qui « participent donc à ce que Goffman, appellerait « le cadrage » de l'épisode social » (ibid. 52). Parmi ces activités figure notamment « la construction de l'espace interactionnel » : « toutes les dyades définissent par l'orientation de leur regard et la position de leur corps l'espace et les objets pertinents pour leur collaboration » (ibid.53). Les auteurs distinguent de cette activité de construction de l'espace interactionnel « les ressources matérielles du travail collectif » parmi lesquelles figurent : la vidéo utilisée pour l'expérimentation, le texte écrit, les notes, les dictionnaires, etc. Or il nous semble que l'ordinateur en tant que ressource matérielle du travail collectif participe à la construction de l'espace interactionnel ou plus largement du territoire de la dyade.

construit également dans le courant de la séance avec la manipulation des objets intermédiaires consacrés à l'écriture.

Rappelons que parmi les différentes composantes du territoire du moi, E. Goffman (1973) intègre le « *territoire de la possession* » qui englobe les objets sur lesquels l'individu exerce un « *contrôle technique* ». Quel est donc le statut territorial des objets (en l'occurrence des outils d'écriture) utilisés par des interactants dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche collective ? Dans son approche de la notion de territoire, E. Goffman s'est intéressé aux éléments qu'un individu protège pour entrer en contact avec autrui, mais que dire des objets qui dans certains types d'interactions ne semblent pas plus relever du territoire de l'un des interactants que de l'autre ?

Dans une interaction rédactionnelle avec papier et crayon, le crayon, en tant que prolongement de la main, reste sur le territoire du scribe ; il constitue une réserve personnelle. Quant à la feuille sur laquelle il écrit, même s'il s'agit a priori d'un bien commun puisque figure dessus le texte rédigé collectivement, elle est placée devant le scribe et non entre les deux scripteurs. En outre, elle recueille les traces subjectives de l'écriture du scribe et reste ainsi, d'une certaine façon, sur le territoire de ce dernier. A ce propos, J. Anis écrit que dans le cadre de l'écriture sur papier,

la main/les mains du scripteur, l'instrument d'écriture et le support d'écriture appartiennent au même espace physique, relèvent de la même matérialité. [...] Dans le traitement de texte, la main et le clavier relèvent du même espace physique, de la même matérialité ; mais l'écran n'entretient pas de lien direct avec eux. (Anis, 1998, 50-51)

Dans le cas d'une interaction rédactionnelle avec ordinateur, bien qu'il y ait un scribe attiré et que tout changement de scribe fasse l'objet d'une négociation explicite, cela n'empêche pas le non-scribe d'intervenir dans le maniement des outils d'écriture, sans que cela semble poser de problèmes de face au scribe. On peut semble-t-il considérer que l'ordinateur (écran, clavier, souris) fait partie du territoire commun de la dyade et peut être appréhendé comme un bien partagé.

L'observation des liens entre activités métalinguistiques (correction et vérification) et activité de saisie a permis de souligner la forte coordination entre les deux partenaires au plan verbal et non verbal à travers la manipulation des objets intermédiaires utiles à l'accomplissement de la tâche. Cette coordination peut être envisagée au plan cognitif à l'aide de la notion de cognition distribuée. Rappelons que le courant de la cognition distribuée, de même que ceux de l'action et de la cognition situées (*cf.* p.135, note 87),

provient de recherches pluridisciplinaires issues des sciences sociales et des sciences cognitives, et plus spécifiquement de la théorie de l'activité (Leontiev, 1978) et de l'ethnométhodologie. Les approches de l'action et de la cognition situées et celles de la cognition distribuée partagent avec la théorie de l'activité un certain nombre de positions théoriques ou méthodologiques : accent mis sur les situations réelles comme champ privilégié pour l'étude des activités cognitives, rôle des facteurs contextuels et sociaux, élargissement de la notion de sujet cognitif, etc. Traditionnellement, la cognition est considérée comme étant une propriété individuelle ; or l'approche de la cognition distribuée met en cause l'idée que la cognition ne serait inscrite que dans l'esprit des individus et considère qu'elle est distribuée entre les gens et les éléments de la situation. Elle prend donc comme objet d'analyse un système global constitué d'éléments interdépendants, à savoir les objets et les artefacts ainsi que les agents humains engagés dans l'activité et qui mettent en œuvre ces objets et ces artefacts dans une situation déterminée. L'insistance sur le rôle joué par les artefacts présents dans l'environnement conduit à envisager différemment leur rôle : « *plus que des objets extérieurs utilisés accessoirement pour faciliter les traitements cognitifs internes, ils acquièrent le statut d'outils cognitifs, de ressources environnementales mises en œuvre pour la réalisation d'une tâche* » (Hutchins, 1991, cité par Salembier, 1996 : 9).

L'accent mis sur le collectif, les interactions, les relations intersubjectives, la matérialisation de la cognition explique sans aucun doute l'intérêt grandissant que suscitent ces courants chez des chercheurs qui se penchent sur l'étude de situations de travail ou d'apprentissage collaboratif dans des champs disciplinaires très variés¹⁷⁸. Certains auteurs utilisent ce concept de cognition distribuée pour rendre compte de la co-élaboration des connaissances car les processus cognitifs peuvent être distribués entre êtres humains et outils ou entre être humains uniquement. Dans cette perspective, l'objectif n'est plus de se focaliser sur la construction des structures internes

¹⁷⁸Les approches de la cognition située et distribuée constituent de plus en plus souvent l'un des cadres de références de recherches portant sur des actions coordonnées d'acteurs utilisant les TIC comme dans le *Computer Supported Collaborative Working* ou l'ACAO. On peut se reporter notamment aux travaux de l'équipe «Interaction et cognition» de l'UMR 5612 au GRIC (Groupe de Recherche sur les Interactions Communicatives) à Lyon (M. Baker) et en particulier lire par exemple l'article de M. Baker *et al.* (2002), intitulé : « La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : le cas des interactions médiatisées par ordinateur ».

Ces nouvelles approches de la cognition offrent également un cadre théorique pour des recherches sur des situations de conception collaborative en situation professionnelle dans lesquelles n'interviennent pas d'outils technologiques mais des outils type papier et crayon. On peut lire notamment l'article de C. Brassac (2001) : « Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée ».

individuelles mais de comprendre comment les individus travaillent et/ou apprennent dans un système global.

Dans une interaction rédactionnelle, les scripteurs traitent les informations qui passent par les échanges verbaux mais également celles qui passent par les outils eux-mêmes (affichage sur l'écran) et par leur manipulation. Cette tâche qui est à la fois cognitive et interactionnelle « *requiert le traitement d'informations distribuées entre processus cognitifs internes et environnement extérieur* » (Salembier, 1996 : 9). Les interactants s'approprient leur environnement, se trouvent influencés par lui et le modifient à leur tour.

Approche, courant, théorie, la cognition distribuée est souvent envisagée comme un cadre théorique de référence pour des recherches sur l'apprentissage ou le travail collectif. Dans notre cas, à l'instar de U. Krafft et U. Dausendschön-Gay (1999), nous nous y référons en tant que notion faisant écho à celle de territoire de la dyade se construisant notamment à partir des « *ressources matérielles du travail collectif* » (Krafft, Dausendschön-Gay, 1999 : 53).

6.5. La manipulation du clavier constitue-t-elle un enjeu pour les scripteurs ?

Dans le cadre d'une séance de travail se déroulant en classe avec un outil tel que l'ordinateur, on aurait pu s'attendre à ce que ce dernier occupe une large place en tant que thème dans les échanges entre les apprenants. Dans une étude où elle observe des dyades d'enfants (école primaire) rédigeant un texte devant un ordinateur, M.-C. Pouder (1992) note que la possession du clavier constitue un objet de conflit entre les enfants observés ; l'utilisation de l'outil informatique influence la relation, les interactions, et partant, la façon de réaliser la tâche. Dans nos données, nous n'avons pas observé de conflit, ni même dans certains cas, de négociation ou d'échanges à l'intérieur des dyades à propos de l'occupation de la place de scribe. Dans le corpus 1, au début de la séance, l'étudiante sud-coréenne, formulant l'hypothèse que sa partenaire a plus de pratique, lui propose d'occuper cette place, ce que cette dernière accepte. Habitée à un clavier qwerty, E rencontre des difficultés pour trouver rapidement les lettres azerty ("c'est différent je pense ça c'est un ordi / c'est un clavier:: français"), alors S propose de façon très implicite de prendre sa place ("la bon je crois que je: je: je vais plus vite je

crois"). Dans le corpus 2, R commence à taper sans qu'il y ait eut de négociation à ce propos puis après quelques minutes de travail, elle propose à sa partenaire d'occuper cette place. Quant au corpus 4, le cas est un peu particulier : au cours de l'entretien, Su révèle qu'elle a rencontré Jo en ville, le week-end qui a précédé la séance de travail, et qu'à ce moment-là, il lui a dit que la prochaine fois (allusion à la première séance de travail avec papier), ce serait lui qui taperait. L'échange au cours duquel les apprenants se sont mis d'accord sur celui des deux qui occuperait la position de scribe au cours de l'interaction de travail a donc eu lieu préalablement, dans un tout autre contexte, si bien qu'à leur arrivée dans la salle informatique quelques jours plus tard, ils étaient tous les deux d'accord et qu'il n'y a eu aucun échange à ce propos¹⁷⁹. Prise ainsi en amont de l'interaction, cette décision a pu revêtir un caractère définitif empêchant par la suite sa remise en question alors qu'elle aurait eu des raisons de l'être. En effet, Jo, qui maîtrise sans doute parfaitement le clavier qwerty, rencontre de grosses difficultés avec le clavier azerty. Cependant, il ne cède pas sa place, et même s'il partage le clavier avec sa partenaire pour la laisser effectuer des corrections, il le reprend à chaque fois. Ainsi, pour cet étudiant, l'attrait de la manipulation du clavier semble plus fort que le souci d'efficacité¹⁸⁰. Mis à part ce cas particulier, dans la majorité des dyades qui ont été filmées, il semble y avoir un accord tacite entre les apprenants pour que celui qui tape le mieux remplisse cette fonction. Ceci nous conduit à souligner qu'une bonne maîtrise du clavier par le scribe est sans doute une condition du bon déroulement d'une interaction rédactionnelle devant un ordinateur. C'est d'ailleurs ce que laissent entendre certains étudiants au cours des entretiens réalisés à l'issue des interactions de travail.

"je pense que c'est bon mais c'est mieux si c'est mieux si on a une bonne connaissance de comment taper parce que je pense si on est si on tape lentement c'est comment dire ça me frustrait" (Ba/Entr.7 : 12)

De même, à la question « aurais-tu aimé taper », Su répond de la manière suivante :

¹⁷⁹ Cette information est intéressante car elle met l'accent sur les éléments de l'« histoire conversationnelle » des sujets observés, qui échappent à l'analyste lorsqu'il se penche sur un événement de communication et qui ont bien entendu des effets sur le déroulement de cet événement. Au plan méthodologique, ce constat nous incite à souligner l'intérêt de pouvoir réaliser des entretiens à l'issue des interactions, afin de recueillir le maximum d'informations susceptibles d'éclairer l'observation de celles-ci.

¹⁸⁰ Ainsi, même si chez des adultes la manipulation du clavier ne donne pas lieu à des conflits, l'attrait pour l'outil et sa manipulation ne disparaît sans doute pas complètement. D'ailleurs, le remerciement que E adresse à S (corpus 1) lorsque celle-ci lui laisse la place de scribe, pourrait indiquer qu'il s'agit d'une place privilégiée.

"oui parce que il connaissait pas le système français avec le azerty et moi je suis très habituée à ça donc mais c'est seulement pour ça parce que oui quand je vois les Q partout je pense pourquoi tu veux" (Su/Entr.5 : 32)

Une fois que l'un des scripteurs occupe la position de scribe, on peut se demander si la manipulation du clavier lui confère une position dominante dans l'accomplissement de la tâche collective. Dans le corpus 1, cela ne semble pas du tout être le cas. Comme nous l'avons vu, il n'y a dans ce corpus aucune occurrence de proposition imposée et les deux apprenantes sont à la fois synchrones et coordonnées dans la conduite des différentes activités. Dans le corpus 2, il semblerait que ce soit le phénomène inverse qui se produise ; en effet c'est l'apprenante qui ne tape pas qui occupe une place dominante, tandis que K se retrouve souvent dans le rôle de « secrétaire ».

Dans le corpus 4, en revanche, la conduite de Jo incite à penser que cette position peut permettre de dominer l'accomplissement de la tâche. C'est ce que laisse entendre Su au cours de l'entretien (*cf.* 4.7 ou Su/Entr.5 : 26) tout en relativisant ses propos puisqu'elle souligne que cela pourrait se passer de la même façon dans le cadre d'une rédaction réalisée sur papier. Mais cette même idée apparaît dans un autre entretien réalisé auprès d'une étudiante anglaise :

"c'est plus difficile oui parce que si on est deux et on écrit on peut dire d'accord on va écrire quelque chose tu écris quelque chose et moi j'écris quelque chose puis on va comparer donc on peut avoir les deux les deux sont très égal mais si on est devant l'ordinateur c'est plus parler c'est plus d'accord je vais taper ça et dans cette situation c'est plus facile à dominer l'autre" (Ba/Entr.7 : 26).

"ouais parce que c'est plus parlé donc l'autre n'a pas la confiance totale [000] c'est plus facile pour une personne de dominer de dire ah je vais taper ça je pense pour moi si j'avais dit à Mé non je veux taper ça elle aurait dit d'accord mais je ne suis pas comme ça mais je pense il serait assez facile avec elle parce que elle est elle n'est pas timide mais elle est gentille " (Ba/Entr.7 : 28).

Soulignons cependant que Ba établit une comparaison avec une tâche sur papier qui se déroulerait différemment de celle que nous avons observée dans le corpus 3, puisque dans son idée, les deux scripteurs écrivent d'abord séparément chacun sur une feuille et comparent ensuite leur production.

Pour finir, nous pouvons dire que nos données, présentant des cas très distincts, ne nous permettent pas de statuer sur une éventuelle position dominante du scribe au clavier.

6.6. Conclusions

Toute interaction de travail implique que les interactants construisent et délimitent un territoire partagé, au plan matériel et spatial, qui a des retombées sur le plan cognitif. Nos observations nous invitent à considérer que l'ordinateur constitue un « objet intermédiaire » favorisant cette délimitation du territoire. L'attention partagée soutenue par l'écran ainsi que les possibilités de collaboration actionnelle par le biais de la manipulation du clavier et de la souris favorisent une co-orientation de l'engagement des participants dans l'accomplissement de la tâche. Et très précisément, l'ordinateur a un effet sur le déroulement de la tâche en ce qu'il favorise les interventions du non-scribe sur la correction formelle du texte.

Cependant, l'observation de notre corpus a également permis de constater que dans certains cas, l'ordinateur pouvait avoir un effet moins positif sur le déroulement de la tâche collective. En effet, dans le corpus 4, on a vu que le scribe (Jo) pouvait avoir tendance à s'appropriier le texte collectif. Nous attribuons notamment ce fléchissement à une certaine surcharge cognitive provoquée par la gestion simultanée de la frappe et de la construction du texte mais nous ne pouvons exclure l'idée que la manipulation du clavier puisse induire une certaine prise de pouvoir par le scribe quant à certaines décisions de saisie.

A l'issue de l'observation de nos données, contrairement aux résultats obtenus par J. Roschelle et S. Teasley (1996), nous ne pouvons affirmer que l'ordinateur joue un rôle décisif dans l'activité collaborative de la dyade observée. Il nous semble possible de rattacher ce résultat à la nature de la tâche réalisée et également au type de logiciel utilisé pour cela. En outre, contrairement à L. Dam *et al.*, nous ne sommes pas non plus en mesure de dire que la réalisation d'une interaction rédactionnelle devant un même ordinateur permet d'améliorer « *la quantité et la qualité des interactions sociales, et donc des échanges langagiers* » (1990 : 331)¹⁸¹. En effet, l'examen de nos différents corpus a montré que l'on retrouve les mêmes types de proposition dans le cadre de l'activité d'élaboration de contenu et les mêmes activités métalinguistiques dans les deux situations d'interaction rédactionnelle observées : devant un ordinateur et avec

¹⁸¹ Rappelons que ces auteurs ont également souligné l'intérêt de cette tâche du point de vue du développement des compétences de rédaction des apprenants, mais ceci à l'instar des conversations rédactionnelles réalisées avec papier et crayon.

support papier. L'observation des différents corpus, et plus spécifiquement les corpus 3 et 4, permettent de dire que l'ordinateur peut avoir des effets sur les modalités de collaboration dans la dyade, mais il ne s'agit pas nécessairement d'effets positifs sur le degré de collaboration. En effet, l'engagement dans la tâche, favorisé par l'ordinateur, n'implique pas nécessairement que les apprenants s'orientent plus vers le processus interactionnel. En ce sens, nos observations rejoignent celles de R.G. Abraham et H.-G. Liou qui, à propos d'autres types de tâches que celle que nous avons étudiée, ont montré qu'elles permettaient aux étudiants d'avoir une pratique de la langue intéressante, « comparable à bien des égards à la pratique obtenue dans des activités de groupe sans ordinateurs » (Abraham, Liou, 1991 : 103).

Ce résultat concernant les effets limités de l'utilisation de l'outil informatique sur les modalités de collaboration dans les dyades ne nous semble pas négatif dans la mesure où, comme nous allons le montrer dans la section suivante, la tâche d'écriture non destinée au départ à un travail collectif s'avère tout à fait pertinente pour cette forme de travail collectif. Or contrairement à ce que l'on pourrait être tenté de penser, tout type de tâche réalisée à plusieurs face à un ordinateur ne constitue pas nécessairement une activité favorisant des échanges communicatifs intéressants pour les apprenants. C'est ce que notre première phase de recueil de données nous avait amenée à conclure de façon intuitive notamment grâce à une expérience réalisée avec la dyade 1. Nous avons demandé aux deux étudiantes E et S de travailler ensemble sur une activité d'un didacticiel destiné à l'auto-apprentissage (*Je vous ai compris 2*, cf. chap.3). Durant cette séance de travail organisée en dehors d'un cours, les apprenantes ont également été filmées. L'observation de l'enregistrement filmé et l'écoute des commentaires des deux étudiantes interrogées à l'issue de la séance ont permis de vérifier que toutes les activités proposées sur support informatique n'étaient pas nécessairement favorables au travail collectif. En premier lieu, au cours de cette séance, les échanges entre les apprenantes ont été beaucoup moins nombreux que durant la séance de travail avec *Gammes d'écriture*. En outre, les étudiantes ont précisé qu'elles ne voyaient pas l'intérêt de travailler à deux avec un tel didacticiel alors qu'elles avaient beaucoup apprécié le fait de travailler ensemble pour rédiger un texte avec un logiciel d'écriture.

Nous terminons d'ailleurs cette section concernant les effets des outils sur les modalités de travail et de collaboration mises en œuvre par les apprenants en donnant la parole aux étudiants interrogés, qui ont majoritairement souligné l'intérêt de réaliser cette tâche d'écriture collective avec un ordinateur.

Certains ont insisté sur les avantages ergonomiques et techniques qu'offre cet outil, à commencer par les potentialités présentées par le traitement de texte pour modifier facilement le texte en cours de réalisation :

"j'aime bien travailler avec l'ordinateur parce que on peut plus facile corriger les fautes et si on construit la phrase c'est plus facile de changer sens et changer [graphe?] et ça j'aime bien" (K/Entr.2 :16)

"c'est plus facile à rédiger sur ordinateur on peut effacer facilement mais il n'y a pas beaucoup de différences je crois c'est assez similaire" (Al/Entr.14: 16)

D'autres évoquent la facilité d'accès au texte grâce à l'écran et la lisibilité accrue du texte par rapport à une écriture sur papier :

"non [c'est bien?] à l'ordinateur parce que euh l'écriture c'est facile à lire [quand tu peux pas lire?] l'écriture de quelqu'un [0000000] quand c'est pas net oui" (R/Entr.1 : 48)

" quand on voit les mots comme ça c'est plus facile de corriger les fautes je trouve parce que l'écriture est plus claire et ouais c'est ça" (Jo/Entr.6 : 32)

On trouve également à plusieurs reprises l'idée que l'ordinateur permet de travailler plus vite.

"ouais ben on tape plus vite qu'on écrit alors déjà ça ça facilite le travail" (Jo/Entr.6 : 36)

"oui c'était bien je pense que ça va vite avec les ordinateurs" (Su/Entr.5 : 2)

Sur un tout autre plan, certains étudiants ont évoqué la motivation que suscitait chez eux le fait de travailler avec un ordinateur. En effet, sans véritablement parvenir à l'explicitier, ils ont parlé du plaisir et de l'intérêt de travailler avec cet outil qui semble stimuler l'engagement et accroître, en soi, le caractère pertinent de la tâche aux yeux des apprenants :

" je pense que les étudiants aiment en général bien de travailler avec l'ordinateur parce que c'est un peu plus spécial que normal et ça donne une idée qu'ils vont faire quelque chose qui est pas seulement devoir stupide mais ça rend plus important je pense" (Su/Entr.5 : 2)

"moi je trouve c'est plus facile parce que j'aime bien l'ordinateur pour travailler pour faire des exercices moi je suis plus plus engagé on peut dire je préfère faire des exercices à l'ordinateur que à l'écrit" (Fi/Entr.12 : 2)

Il paraît important de souligner que ces différentes représentations qu'ont les étudiants du travail collectif devant un même ordinateur rejoignent un certain nombre de

nos observations, notamment par rapport à l'accès direct au texte permis par l'écran et par rapport à l'engagement des apprenants dans la tâche.

CHAPITRE 7

Synthèse des résultats

7. Synthèse des résultats

Dans le dernier chapitre de ce travail, nous souhaitons synthétiser les résultats de notre recherche. Dans un premier point, nous reprendrons les différents éléments qui nous incitent à considérer qu'une interaction rédactionnelle telle que celle qui a été observée est communicativement pertinente pour les apprenants et potentiellement favorable au développement de certaines compétences langagières en langue cible. Dans un second point, nous présenterons les indicateurs permettant d'établir le degré de collaboration dans une dyade confrontée à la rédaction collective d'un texte. Enfin, en nous appuyant sur ces différents indicateurs, nous caractériserons les profils des dyades observées.

7.1. Ecrire à deux : effets potentiels aux plans linguistique et interactionnel

Dans cette section, nous souhaitons synthétiser certaines observations faites au cours de la description et de l'analyse de nos données afin de montrer que la tâche proposée aux sujets observés, bien que centrée sur l'écrit, constitue une activité conversationnelle favorable à la mobilisation, voire au développement de la compétence interactionnelle des sujets alloglottes ainsi qu'à la mise en œuvre de procédures d'étayage réciproque au plan linguistique susceptibles de favoriser l'apprentissage.

7.1.1. Le recours à la langue cible et aux ressources internes à la dyade

Au cours de l'interaction de travail, les apprenants échangent uniquement dans la langue cible, alors qu'ils disposent tous également de l'anglais (comme langue première ou étrangère) dans leur répertoire. Les marques transcodiques sont ainsi quasiment absentes sur l'ensemble de nos données ; il n'y en a pas plus de deux dans chaque corpus. En soulignant ce point, nous ne sous-entendons pas que le recours plus fréquent à d'autres langues que le français eût été inapproprié ou non souhaitable dans ce

contexte d'apprentissage¹⁸², nous précisons seulement que l'usage très limité de l'anglais, et ce dans toutes les dyades que nous avons pu filmer, indique que les interlocuteurs ont conclu implicitement un « *contrat de communication* » (Krafft, Dausendschön-Gay, 1994) les incitant à n'utiliser que la langue cible.

Une autre clause implicite de ce contrat apparaît dans l'autonomie de fonctionnement de chacune des dyades. Les apprenants font en effet assez peu appel à des ressources extérieures à leur dyade, telles que l'enseignant ou l'enquêtrice. Une fois engagés dans le travail, s'ils rencontrent des obstacles – linguistiques par exemple – les étudiants privilégient des stratégies de « débrouille » que leur permettent les ressources internes à la dyade ou les ouvrages de référence à disposition tels que le dictionnaire ou le *Bescherelle*.

7.1.2. Interagir pour négocier

Même si les rejets de propositions sont préférentiellement implicites, un certain nombre d'activités (d'élaboration de contenu ou métalinguistiques) sont marquées par un désaccord explicite et peuvent déboucher sur une négociation au cours de laquelle les apprenants sont amenés à construire un discours argumentatif.

On conviendra que la confrontation de points de vue avec argumentation est limitée dans le cadre de cette tâche, peut-être à cause des faibles enjeux personnels que comporte la rédaction d'un texte narratif fictionnel¹⁸³, qui plus est lorsqu'il n'est pas destiné à un lecteur autre que l'enseignant. Néanmoins les traces de confrontation de points de vue divergents et de gestion des désaccords au cours desquelles les apprenants justifient leur point de vue et prennent en compte celui du partenaire, sont présentes dans un certain nombre d'activités. On les observe notamment dans le cadre des propositions négociées, parfois dans celui des propositions imposées et des propositions co-élaborées, ainsi que dans certaines activités de correction. En règle générale, nous avons pu constater que le rejet explicite d'une proposition du partenaire ou l'évaluation négative explicite d'une forme qu'il a verbalisée, ou inscrite, doit avoir une certaine

¹⁸² Comme le soulignent D. Coste *et al.*, le recours à des formes alternées en contexte d'apprentissage formel « *et la parole empruntée à la langue-source dans ces moments particuliers de l'effort de mise en mots dans la langue-cible montre[nt] la mobilisation de procédés d'appui, d'appel à l'aide, de pointage d'une lacune, ou la volonté de maintenir l'échange malgré tout.* » (1997 : 25). Même si dans les cas observés, il ne s'agit pas toujours d'emprunts à la langue source qui varie d'un apprenant à l'autre, mais d'emprunts à une langue véhiculaire, ces derniers ont la même fonction.

¹⁸³ Voir les entretiens avec Su : Entr.3 : 38 ; Entr.5 : 62).

« légitimité ». En effet, du fait de son statut partagé d'apprenant alloglotte, celui qui voit l'une de ses propositions de forme ou de contenu rejetée par son partenaire manifeste qu'il est en droit de rejeter à son tour cette évaluation négative. Ainsi, si le partenaire souhaite maintenir cette évaluation négative, il doit être en mesure de rendre « légitime » son rejet par une justification impliquant le respect d'une contrainte imposée par la tâche ou par une explication métalinguistique. Ceci le contraint à élaborer un discours plus complexe que s'il pouvait se contenter d'un acte d'évaluation négative sans acte de justification, comme pourrait le faire un natif ou un enseignant.

L'acte de justification qui accompagne une évaluation négative explicite constitue un procédé de réparation. D'autres procédés de réparation ou d'évitement sont mobilisés lors du traitement implicite d'un désaccord, qui est le mode de traitement préféré des apprenants. Dans une interaction entre pairs, comme dans une grande majorité des interactions, l'évaluation négative ou le désaccord constituent une menace pour la relation, menace que les interactants s'attachent à déjouer en mobilisant leur répertoire figuratif et donc leur compétence interactionnelle.

7.1.3. Coordination des actions et co-orientation du discours

La rédaction collective d'un texte suscite l'échange d'informations mais également leur co-construction. Certaines procédures collaboratives telles que la co-énonciation ou la co-construction de solutions par ajustements mutuels (que cela soit par le biais de prises de rôles symétriques ou complémentaires) rendent compte de la coordination et de la co-orientation des interventions, qui révèlent la capacité des interactants à enchaîner de façon pertinente d'un tour sur l'autre en langue cible. Dans ce cas, l'élaboration d'un discours complexe ne se situe pas au niveau intradiscursif mais au niveau de la continuité interdiscursive. Ces procédures manifestent une écoute de l'autre, une capacité à réagir à partir de ses contributions ; *« Il s'agit d'une dynamique socio-cognitive particulière qui suppose la disponibilité et l'attention à la pensée de l'autre, la capacité à se décentrer de sa propre pensée sans toutefois en perdre le fil. »* (Lusetti, 2004 : 193).

7.1.4. Le traitement des problèmes linguistiques

Dans les interactions de travail observées, de nombreux problèmes de code sont traités et résolus interactivement. Plusieurs activités métalinguistiques se déroulent selon le schéma des SPA ou autres séquences de type «achèvement interactif» ou « explicative ». Cependant, un certain nombre d'entre elles ne sont pas complètes car le partenaire sollicité n'est pas en mesure d'apporter la donnée attendue à son partenaire. Même dans ce dernier cas, nous avons observé que des activités de recherche de forme ou d'explication/compréhension peuvent être une occasion pour les deux apprenants de manipuler des formes de leur interlangue, tandis que certaines activités de vérification et de correction provoquent un travail réflexif sur le système de la langue cible. En effet, lorsque l'un des apprenants est sollicité par son partenaire pour surmonter un obstacle linguistique, il est amené à explorer son répertoire linguistique et à activer ses connaissances d'alloglotte. Si la majorité des activités métalinguistiques se présentent sous la forme d'un échange au cours duquel un apprenant apporte un étayage à son partenaire, d'autres, comme les activités d'exploration morpho-syntaxiques, rendent compte d'un travail de co-construction d'une forme de la langue cible par les deux apprenants. Dans ce deuxième cas, l'étayage est réciproque.

Même s'il ne faut pas surestimer le niveau de traitement des problèmes linguistiques dans nos corpus du point de vue du travail réflexif effectué sur le système de la langue cible¹⁸⁴, nos résultats concernant le mode de traitement de ces problèmes diffèrent de ceux présentés par L. Nussbaum et *al.* à l'issue d'une analyse des interactions de binômes d'apprenants travaillant sur des tâches communicatives :

En fait le traitement des problèmes se limite pour la plupart des cas à des répétitions [du destinataire], à un feed-back en général positif qui laisse peu de place à une restructuration de l'interlangue. Il s'agit d'un « feed-back solidaire » orienté à confirmer la compréhension, à partager la gestion de la tâche plutôt qu'à exploiter le savoir et les savoir-faire linguistiques. (Nussbaum *et al.*, 2002 : 160).

C'est sans aucun doute à la nature de la tâche qu'il faut imputer ces différences de traitement ; en effet, dans une interaction rédactionnelle, l'attention portée au code est constitutive de la tâche. La rédaction collective d'un texte par des apprenants a notamment pour caractéristique d'inciter à une focalisation sur la forme tout autant que

¹⁸⁴ Nous pouvons en effet souligner avec M.-M. de Gaulmyn que dans le cadre d'une interaction rédactionnelle entre allogottes, « *Les échanges qui concernent l'orthographe, la ponctuation, la morphologie grammaticale sont généralement allusifs* » (de Gaulmyn, 2001 : 39), dans le sens où il y a rarement élaboration d'un discours métalinguistique explicite.

sur le sens. Dans la plupart des cas, lorsque surviennent des épisodes de traitement des problèmes linguistiques, contrairement à ce qui se passe dans les interactions exolingues en milieu « naturel » entre natifs et alloglottes, les interactants ne développent pas des « méthodes » interactives de régulation de l'intercompréhension mais des « méthodes » interactives pour résoudre des problèmes linguistiques permettant de progresser dans la réalisation de la tâche commune. La tâche d'écriture exige des apprenants qu'ils gèrent les problèmes linguistiques rencontrés ; ils ne peuvent se contenter de formes approximatives comme ils le font parfois lorsqu'il s'agit simplement de poursuivre la communication, dans le cadre de certaines tâches dites communicatives (*cf.* Nussbaum *et al.*, 2002).

Pour autant, un certain nombre d'activités métalinguistiques ne se limitent pas à une focalisation sur le code comme une fin en soi ; elles sont motivées par un véritable enjeu communicatif. Comme l'avait noté S. Pekarek dans le cadre de son étude sur les « leçons de conversation » en langue étrangère, nos données montrent également que

l'attention prêtée aux formes linguistiques est souvent tout à fait compatible avec un échange communicatif. D'une part, cette attention donne lieu à des traitements fonctionnels, axés sur l'intercompréhension et qui, en aidant l'apprenant à surmonter un obstacle linguistique, lui permettent d'accomplir une tâche discursive supérieure. D'autre part, elle peut constituer la substance même d'un enjeu communicatif centré sur l'échange de points de vue. (Pekarek, 1999 : 143).

L'analyse des données a permis de montrer que le fait de prendre comme objet de discours des éléments lexicaux ou grammaticaux pouvait constituer un moteur dans la co-construction du sens et de l'intercompréhension par les apprenants et s'inscrire dans un échange communicatif. Cette tâche favorise donc l'imbrication de certaines activités orientées vers les formes linguistiques (notamment lexicales) et celles centrées sur les échanges communicatifs. Ainsi, par exemple, lorsque la dyade 1 négocie à propos de la forme « se battre » (*cf.* extrait 23 dans chap. 5.5.1.1.), c'est bien l'intercompréhension entre les deux partenaires qui est en jeu.

Pour conclure sur le traitement interactif des problèmes linguistiques, rappelons qu'il est initié soit par une sollicitation d'aide, soit par une proposition d'aide. Ces dernières conduites sont le signe que les alloglottes se reconnaissent et/ou reconnaissent leur partenaire comme pair et comme expert potentiel en langue cible. Elles permettent, en de nombreux cas, aux apprenants de progresser dans l'accomplissement de la tâche

collective et paraissent constitutives de ce type d'interaction finalisée. A propos de ces conduites, G. Lüdi fait une remarque en rapport avec un contexte d'enseignement bilingue, qui semble tout aussi adaptée à une interaction interalloglotte se déroulant en milieu homoglotte :

[...] l'apprenant vit la L2 comme instrument de communication ; et il doit très vite se débrouiller et acquérir – et solliciter de la part des enseignants et des camarades – des stratégies d'entraide. Il est permis de penser que cette expérience améliorera non seulement la qualité des conversations exolingues dans lesquelles les élèves joueront le rôle du non natif, mais aussi leurs interactions, en tant que natifs, avec des allogottes. (Lüdi, non daté : 4).

Nous considérons que cette double capacité à solliciter et à proposer de l'aide est constitutive d'une compétence interactionnelle à actualiser dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche collective avec un pair, mais à un niveau plus général, elle paraît également constitutive d'une compétence plurilingue d'un sujet qui peut, dans ses rencontres avec d'autres, se retrouver en position de natif ou d'alloglotte¹⁸⁵.

Les quelques points qui viennent d'être évoqués nous semblent témoigner du fait qu'une tâche d'écriture collective telle que celle qui a été proposée aux apprenants observés est potentiellement riche en termes d'apprentissage au plan linguistique comme au plan interactionnel. Cependant, l'examen des données a permis de constater que cette potentialité n'est pas exploitée de façon équivalente dans toutes les dyades. Il apparaît donc que les variations observées doivent être reliées aux degrés de collaboration mis en œuvre par ces dernières pour accomplir la tâche.

¹⁸⁵ Nous étayerons notre hypothèse sur l'importance, pour un sujet plurilingue, de savoir solliciter ou proposer de l'aide à son interlocuteur en situation exolingue, en précisant avec U. Krafft et U. Dausendschön-Gay que « *l'habileté conversationnelle des natifs n'est pas innée, qu'on peut et qu'il faut apprendre à aider le non-natif* » (1994 : 143).

7.2. Indicateurs du degré de collaboration dans l'accomplissement de la tâche

Il s'agit ici de synthétiser une partie de nos résultats d'analyse en présentant trois types d'indicateurs permettant de mettre à jour différents degrés de collaboration dans des dyades participant à une interaction rédactionnelle. Ces indicateurs nous permettront ensuite de caractériser les trois dyades observées.

7.2.1. Types de conduites et indices énonciatifs et interactionnels : deux indicateurs croisés

Le schéma ci-dessous (*cf.* schéma 5) représente les différentes conduites, sur un axe allant des plus collaboratives aux moins collaboratives, ainsi que leurs effets en termes d'accomplissement collaboratif de la tâche, mis en évidence grâce à l'analyse des données. Une ligne horizontale matérialise la frontière entre les conduites¹⁸⁶ qui favorisent la collaboration et celles qui la limitent. La proposition rejetée se situe sur cette frontière compte tenu de son statut ambivalent dans l'interaction. Le cas de la proposition rejetée illustre en effet de façon prototypique le fait que le positionnement des différentes conduites sur l'axe n'est pas figé car leur dimension collaborative dépend également de leur modalité d'actualisation repérable dans les échanges grâce aux indices énonciatifs et interactionnels suivants :

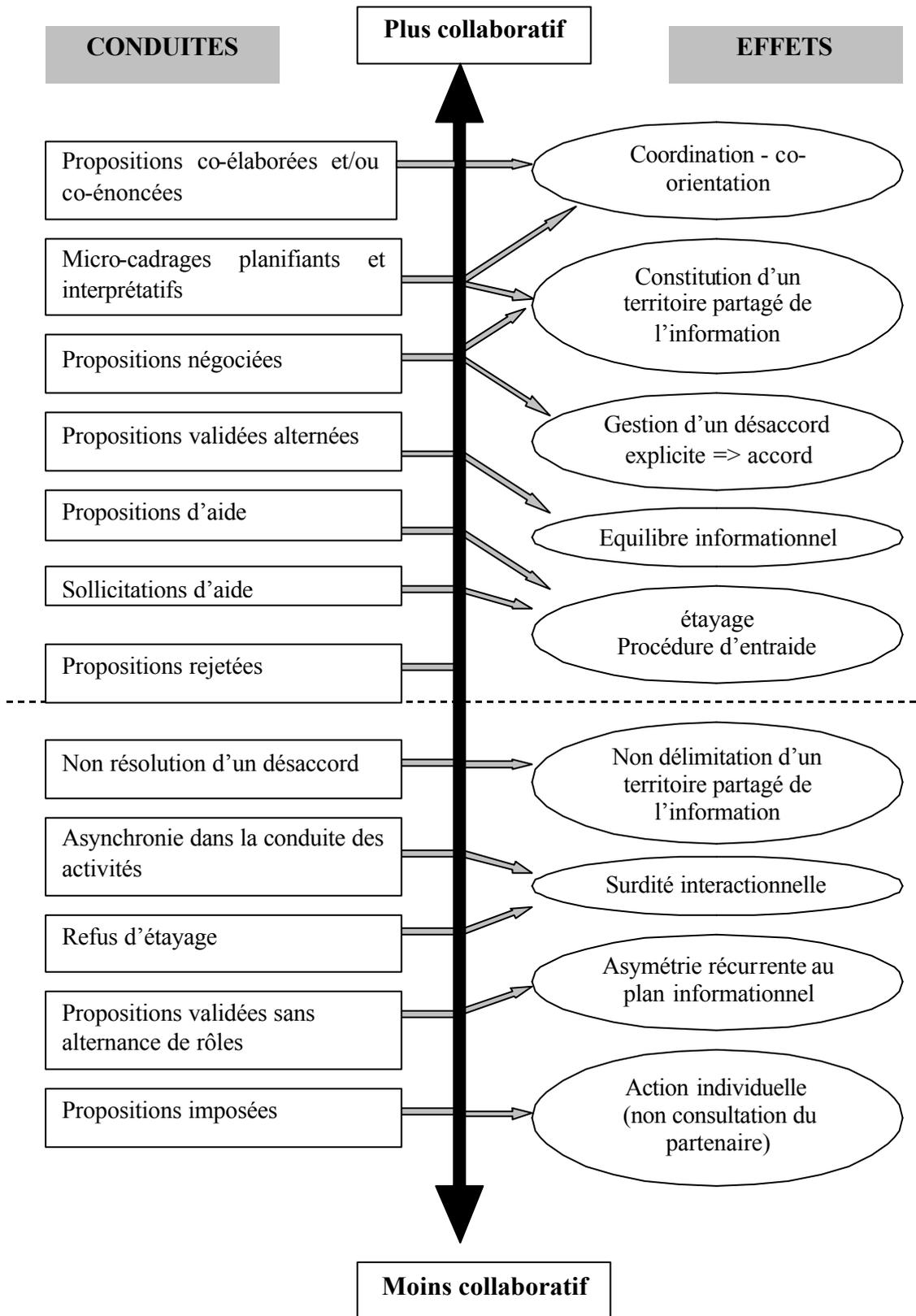
- emploi du « on » à valeur de « nous » caractérisant la mise en place d'un énonciateur collectif ;
- emploi de « tu » dans les propositions d'aide ;
- emploi du « je » pour affirmer un point de vue (« je voulais dire que ») ou pour modaliser une demande de correction (« je pense », « je crois ») ;
- axiologiques mélioratifs pour évaluer le produit en cours de réalisation ou une proposition du partenaire ;
- atténuateurs de menace (verbaux ou non verbaux) dans les actes de proposition, d'évaluation négative, de correction ;

¹⁸⁶ Certaines conduites sont individuelles (par exemple, la sollicitation d'aide), d'autres sont collectives (par exemple, la proposition co-élaborée).

- chorus ;
- chevauchements collaboratifs ;
- marqueurs d'accord explicites (notamment : « d'accord », « ok ») ;
- marqueurs de synchronisation mimétique.

C'est donc en fonction de la présence et de la fréquence de telle ou telle conduite et de ses modalités de réalisation (absence, présence, co-présence des indices cités ci-dessus) que l'on pourra caractériser le degré de collaboration dans une dyade. Par ailleurs, un type de conduite tel que la proposition validée a été placé d'un côté et de l'autre de la frontière entre le pôle collaboratif et le pôle moins collaboratif car c'est selon qu'elle est alternée ou non, à l'échelle d'une interaction, qu'elle va pouvoir constituer un indice d'une plus ou moins grande collaboration.

Schéma 5 : Types de conduites et degrés de collaboration



Types de conduites et indices de collaboration sont des indicateurs qui permettent d'établir le degré de collaboration dans une dyade. Cependant, ces indicateurs nous semblent devoir être combinés avec la gestion des asymétries par les interactants. Ceci permettra d'affiner les profils des dyades, eux-mêmes susceptibles d'éclairer les variations observées dans les modalités d'accomplissement de la tâche et dans ses effets potentiels en termes d'acquisition/apprentissage.

7.2.2. Gestion des asymétries à l'échelle de l'interaction

Tout au long des descriptions des données, nous nous sommes attachée à observer notamment la gestion des asymétries (linguistique, interactionnelle, informationnelle) par les interactants. En examinant les modalités d'accomplissement des activités constitutives de la tâche, nous avons observé localement les rapports de rôles liés à cette gestion des asymétries et nous avons constaté que la rencontre actualise « *à des degrés divers ces différentes asymétries, elles-mêmes diversement hiérarchisées en fonction des séquences qui structurent la rencontre, et des activités conjointes qui structurent ces séquences* » (de Nuchèze, 2004 : 21). Toutefois, nous avons montré qu'il était possible de dégager quelques tendances de cette gestion des asymétries à l'échelle plus globale de l'interaction. Pour chacune des dyades et dans chacun des domaines¹⁸⁷ nous avons ainsi distingué :

- **L'asymétrie alternée**, lorsque les interactants alternent les rôles hiérarchiques ou complémentaires. Ainsi, par exemple, dans la dyade 1, la gestion des activités métalinguistiques repose sur une asymétrie alternée.
- **L'asymétrie récurrente** lorsque l'un des interactants reste majoritairement (mais non constamment) dominant et l'autre dominé. Ainsi, par exemple, dans la dyade 2, la gestion des apports de contenu repose sur une asymétrie récurrente en faveur de R.

En considérant la gestion des asymétries dans l'ensemble des domaines à l'échelle de l'interaction, on peut aboutir aux trois types de configurations suivantes :

- **Une asymétrie équilibrée**, lorsque l'asymétrie est alternée dans tous les domaines (*cf.* Configuration 1 dans le schéma 6, page suivante).

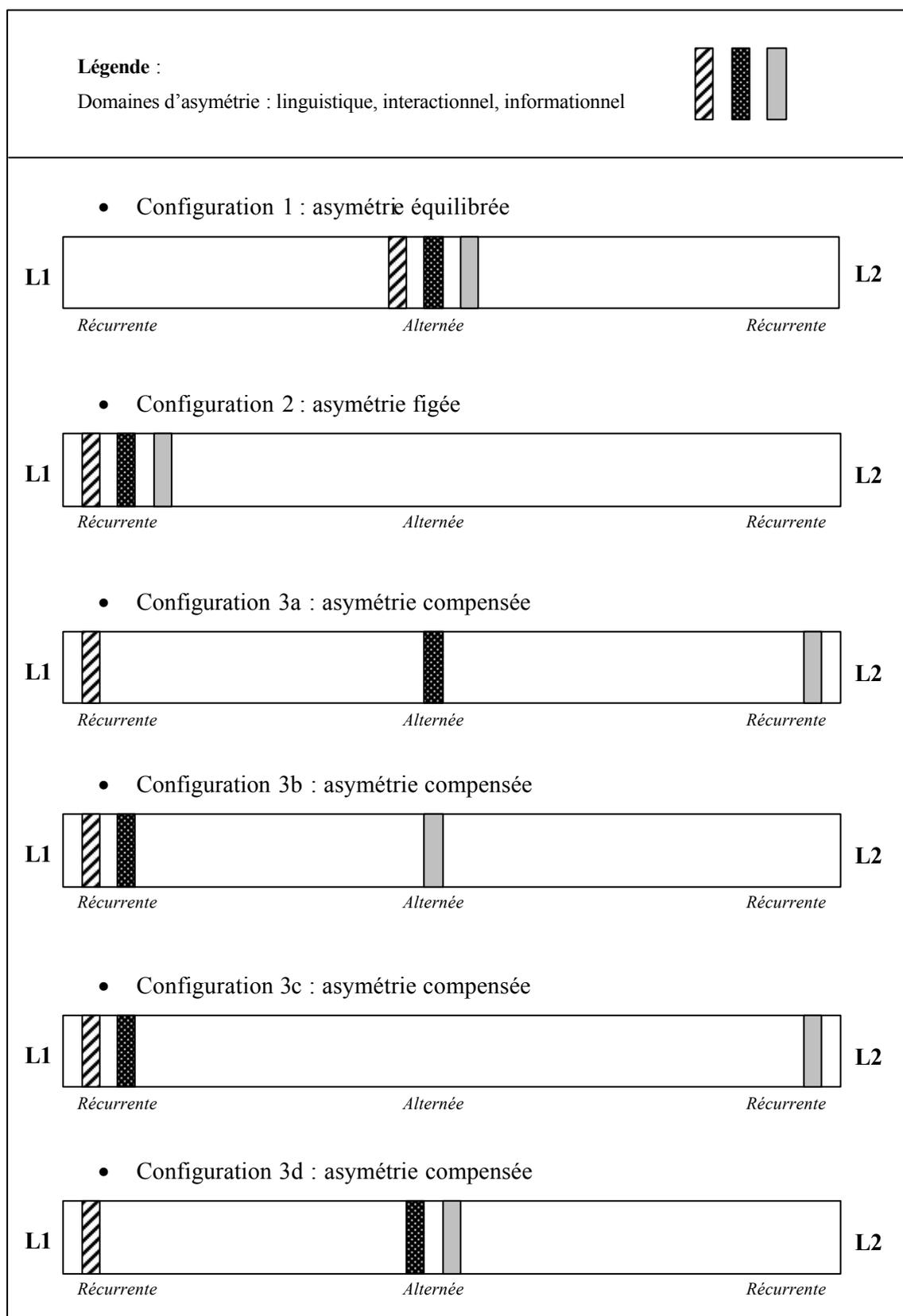
¹⁸⁷ Dans le domaine linguistique, nous distinguons le plan lexical et le plan morphosyntaxique.

- **Une asymétrie figée** lorsque l'asymétrie est récurrente dans tous les domaines avec le même sujet dominé (L2) et le même sujet dominant (L1) dans chaque cas (*cf.* Configuration 2 dans le schéma 6).
- **Une asymétrie compensée**, lorsque l'asymétrie est récurrente dans un (ou plusieurs) domaine(s) et alternée dans un (ou plusieurs) autre(s) (*cf.* Configurations 3a, 3b, 3d dans le schéma 6), ou encore, lorsque l'asymétrie est récurrente dans un (ou plusieurs) domaine(s) en faveur de L1 et récurrente dans un (ou plusieurs) autre(s) domaine(s) en faveur de L2 (*cf.* Configuration 3c dans le schéma 6)¹⁸⁸.

Ainsi, l'observation de la gestion des asymétries à l'échelle d'une interaction, devrait permettre de caractériser chacune des dyades selon l'une des configurations proposées. Bien entendu, ces trois types de configuration, qui ont pu être établis à partir de l'analyse des données, sont à envisager en termes de tendances ; il s'agit de catégories abstraites simplifiant la complexité du réel (*cf.* schéma 6 page suivante).

¹⁸⁸ Précisons que le schéma 6 ne présente pas toutes les configurations possibles de l'asymétrie compensée.

Schéma 6 : Représentation des configurations d'asymétries¹⁸⁹



¹⁸⁹ N.B. Par souci de lisibilité du schéma, les plans lexical et morphosyntaxique ne sont pas distingués à l'intérieur du domaine linguistique. Ils le sont en revanche pour établir les profils de dyade.

7.3. Profils des dyades observées

Les critères retenus pour la caractérisation des profils des dyades sont les suivants : le profil interactionnel de chaque sujet (dégagé au fil des analyses), la gestion des asymétries dans la dyade (par domaine et à l'échelle de l'interaction), la présence et la fréquence des types de conduites et des indices de collaboration. Cette caractérisation fait apparaître trois types de profils contrastés, de fortement à peu collaboratif. Les principales caractéristiques de chacun des profils seront présentées dans des tableaux récapitulatifs.

7.3.1. Une dyade fortement collaborative : la dyade 1 (S et E)

- Profils interactionnels des sujets

Les deux apprenantes ont des profils interactionnels proches, que l'on qualifiera de collaboratifs car toutes les deux manifestent une orientation équilibrée vers le processus interactionnel ainsi que vers le produit à réaliser.

- Gestion des asymétries

- L'asymétrie est alternée au plan linguistique, aussi bien dans le domaine lexical que morphosyntaxique.

- Au plan interactionnel, l'asymétrie est alternée, avec toutefois une légère domination de S, du fait, notamment, des nombreux procédés figuratifs qu'elle met en œuvre pour évaluer négativement des propositions de sa partenaire, et de sa capacité à défendre son point de vue ou ses idées.

- L'asymétrie est alternée au plan informationnel.

- Dans cette dyade, l'asymétrie est alternée dans chacun des domaines considérés. Ainsi, à l'échelle de l'interaction, la configuration de l'asymétrie est de type équilibré.

- Conduites

Au plan des conduites, la dyade 1 se caractérise par :

- De nombreuses propositions co-construites. Le pourcentage de propositions co-construites dans le corpus 1 (34%)¹⁹⁰ est nettement supérieur à celui des autres corpus (*cf.* tableaux récapitulatifs).
- Un engagement (quantitativement et qualitativement égal) des deux partenaires dans l'accomplissement de la tâche, chacune prenant, dès le départ, une part active à l'élaboration des contenus, à l'organisation de la tâche et à la résolution des problèmes linguistiques.
 - Des micro-cadrages planifiants et interprétatifs¹⁹¹ qui favorisent clairement la coordination des actions et la délimitation d'un territoire partagé de l'information.
 - Un nombre de propositions négociées supérieur à celui des autres dyades. Ces négociations indiquent une prise en compte de l'altérité, à la fois par le biais d'une attention au point de vue de l'autre et par celui de l'affirmation et de la défense de ses propres idées.
 - Une recherche d'accordage autour de la construction et de la délimitation d'un territoire partagé de l'information, notamment grâce à un véritable effort d'intercompréhension (par tous les moyens sémiotiques dont disposent les apprenantes : verbal, gestuel, pictural).
 - Des représentations positives de l'autre quant à ses compétences linguistiques. Chacune reconnaît sa partenaire comme expert potentiel dans la langue cible. On observe ainsi la mise en place de quelques contrats didactiques locaux et surtout de procédures d'entraide avec un partage des savoir-faire linguistiques (*cf.* notamment dans chap.5, les activités de recherche de formes lexicales, morphologiques ou syntaxiques et certaines activités de vérification).
 - Une progression synchrone dans l'accomplissement des activités constitutives de la tâche.

- Indices énonciatifs et interactionnels

C'est dans cette dyade que les indices de la collaboration sont les plus nombreux et les plus variés : nombreux emplois du « je » par les deux partenaires, emplois du

¹⁹⁰ Ce pourcentage correspond au nombre de propositions co-construites par rapport à l'ensemble des propositions réalisées par la dyade au cours de l'interaction de travail.

¹⁹¹ La délimitation marquée d'un territoire partagé de l'information en lien avec l'univers sémantico-référentiel du récit, malgré un unique micro-cadrage interprétatif, peut s'expliquer par le fait que les deux apprenantes ont construit leur récit à partir d'un univers de référence qui leur est commun (leur résidence universitaire : La Houille Blanche).

« on » inclusif, atténuateurs de menace, chevauchements collaboratifs, phénomènes de chorus, nombreux marqueurs d'accord explicites, partage d'émotions positives ou négatives en lien avec l'accomplissement de la tâche (rires, sourires, soupirs ...), nombreux marqueurs de synchronisation mimétique, axiologiques mélioratifs pour évaluer le texte collectif ou une proposition de la partenaire.

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des indicateurs permettant de caractériser cette dyade comme fortement collaborative.

Tableau 10. Dyade 1 : fortement collaborative¹⁹²

Profil interactionnel des sujets S E		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho-syntaxe				
Collaboratif	Collaboratif	alternée	alternée	alternée	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - engagement à peu près égal des sujets dans l'accomplissement de la tâche - propositions co-construites (34%) - micro-cadragés planifiants (8) et interprétatifs (1) - négociations - reconnaissances des compétences du partenaire en langue cible (contrat didactique et étayages réciproques) - progression synchrone 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 32 (S : 22 / E : 10) - <i>tu</i> : 8 (S : 5 / E : 3) - <i>je</i> : 44 (S : 25 / E : 19) - axiologiques mélioratifs - marqueurs d'accord explicites (13) - chevauchements collaboratifs - synchronisation mimétique - chorus
		Asymétrie équilibrée à l'échelle de l'interaction					
Éléments défavorables à la collaboration		Aucun élément ne semble entraver le travail collaboratif.					

Les deux partenaires de cette dyade ont manifestement un certain nombre d'attentes partagées en matière de travail collectif et de gestion de la tâche. Elles sont tout autant engagées dans la production d'un texte que dans un projet d'apprentissage

¹⁹² Dans les tableaux récapitulatifs, nous reprenons les critères retenus pour établir les profils et nous rappelons de façon synthétique quelques caractéristiques de chacune des dyades. Par rapport à la gestion des asymétries, nous distinguons les trois domaines : linguistique (que nous partageons entre plan lexical et plan morpho-syntaxique), informationnel (info), interactionnel (inter). Pour une vision d'ensemble des tableaux récapitulatifs, le lecteur peut se reporter à l'annexe 9 dans laquelle les quatre tableaux sont rassemblés sur une même page.

de la langue cible avec l'autre ; les modalités d'accomplissement des activités d'exploration de formes lexicales et morphosyntaxiques en sont une illustration. Un certain nombre d'indices de collaboration cités rend compte de l'« accordage affectif » (Cosnier, Vaysse, 1997) qui semble caractériser cette dyade dans laquelle le plaisir de « faire ensemble » est manifeste. Elles ont co-construit un cadre ludique favorisant l'empathie et la collaboration en même temps qu'un cadre d'apprentissage de la langue cible. Le « *contrat de communication* » (Dausendschön-Gay, Krafft, 1994 ; Nussbaum, 1998) qui sous-tend l'interaction semble être partagé.

Soulignons enfin que c'est également l'équilibre qui caractérise cette dyade fortement collaborative, ce qui nous incite à souligner avec V. de Nuchèze que « *La quête mutuelle d'une homéostasie que l'on sait toujours provisoire, est une condition de réussite de la rencontre.* » (2004 : 20).

7.3.2. Une dyade moyennement collaborative : la dyade 3 (Su et Jo)

Rappelons que la dyade 3 a participé à deux interactions rédactionnelles (avec papier : corpus 3, et avec ordinateur : corpus 4), ce qui a permis de repérer quelques variations, au plan des conduites et des indices, entre ces deux corpus. Ces variations seront précisées dans le cadre du profil de la dyade, ce qui nous amènera à proposer deux tableaux récapitulatifs pour celle-ci, l'un pour le corpus 3, l'autre pour le corpus 4.

- Profils interactionnels des sujets

Contrairement à la dyade 1, dans la dyade 3, les profils interactionnels des deux apprenants sont distincts. Tous les deux ont un profil initiatif mais Jo est plutôt directif (revendiquant une place de dominant pour l'élaboration des contenus) tandis que le profil de Su est plutôt de type adaptatif.

- Gestion des asymétries

- L'asymétrie est alternée au plan informationnel.
- Au plan linguistique, l'asymétrie est récurrente en faveur de Su dans le domaine morpho-syntaxique et alternée dans celui du lexique.
- L'asymétrie est alternée au plan interactionnel. Indépendamment des propositions co-construites au cours desquelles les deux apprenants exhibent

particulièrement leur capacité à enchaîner de façon pertinente sur le discours de l'autre (comme la dyade 1), Su et Jo mobilisent des dimensions distinctes de leur compétence interactionnelle. Jo manifeste sa capacité à rejeter les propositions de sa partenaire de façon implicite et à recadrer l'interaction (procédés figuratifs). Su manifeste sa capacité à entretenir et à relancer la dynamique interactionnelle permettant la poursuite de la tâche, grâce à une faculté de décentration et d'ajustement à son partenaire.

- A l'échelle de l'interaction, la configuration de l'asymétrie est de type compensé.

- Conduites et indices énonciatifs et interactionnels dans le corpus 3

Au plan des conduites et des indices, la dyade 3 (dans le corpus 3) se caractérise par :

- Une orientation équilibrée vers le produit et vers le processus interactionnel.

- Un nombre de propositions co-construites inférieur à celui du corpus 4.

Cependant, la mise en forme des segments de texte (deuxième étape du schéma récurrent du processus rédactionnel. *cf.* schéma 2 dans chapitre 4) est très souvent co-construite, comme dans la dyade 1.

- De nombreux micro-cadrages planifiants et interprétatifs.

- Des négociations aboutissant à un accord réciproque.

- Une progression synchrone dans l'accomplissement des activités constitutives de la tâche.

- Des propositions et des sollicitations d'aide qui débouchent notamment sur des explorations lexicales conjointes ou des activités d'explication/compréhension (1 contrat didactique). Une reconnaissance réciproque du partenaire comme expert potentiel dans la langue cible : Su sollicite son partenaire pour des vérifications, Jo sollicite Su pour des recherches lexicales.

- Des indices limités : peu de marqueurs d'accord explicites, quelques phénomènes de chevauchements collaboratifs, pas de phénomènes de chorus, emploi du «on» inclusif à peu près égal chez les deux partenaires. Beaucoup moins de marqueurs de synchronisation mimétique que dans la dyade 1; les rires et les sourires, par exemple, sont rarement synchrones ou en écho. On observe cependant deux moments «d'accordage affectif» marqué, au début et à la fin de l'interaction (*cf.* extrait 10 dans chapitre 5). Les atténuateurs de menace se trouvent, notamment,

dans les propositions accomplies par Su et dans les rejets de proposition réalisés par Jo.

- Conduites et indices énonciatifs et interactionnels dans le corpus 4

Au plan des conduites et des indices, la dyade 3 (dans le corpus 4) se caractérise par :

- Une centration plus importante de Jo sur le produit et sur la frappe, que sur l'interaction et la négociation avec sa partenaire.
- Un plus grand nombre de propositions co-construites que dans le corpus 3.
- Un travail de co-construction de la mise en forme beaucoup moins important que dans le corpus 3.
- Plusieurs occurrences de propositions imposées par Jo.
- Des propositions négociées suite à des propositions imposées mais qui ne semblent pas toujours aboutir à une véritable délimitation d'un territoire partagé de l'information.
- Quelques moments d'asynchronie dus aux propositions imposées.
- Une diminution des sollicitations de sa partenaire par Jo, pour les activités de recherche lexicale.
- Une diminution de l'emploi du « on » par Jo et une nette augmentation de son emploi par Su, par rapport au corpus 3.
- Une diminution des atténuateurs de menace car Jo s'oppose beaucoup moins aux propositions de sa partenaire (4 occurrences de propositions de Su rejetées par Jo dans le corpus 4, contre 14 dans le corpus 3).

Les deux tableaux ci-dessous rendent compte des variations observées entre les deux corpus.

Tableau 11. Dyade 3 (corpus 3) : moyennement collaborative

Profil interactionnel des sujets Su Jo		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho-syntaxe				
Adaptatif	Directif	alternée	récurrente	alternée	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - un engagement à peu près égal des sujets - propositions co-construites (13%) - micro-cadragés planifiants (9) et interprétatifs (1) - négociations - reconnaissance de l'autre comme expert potentiel en langue cible - progression synchrone 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 22 (Su : 10 / Jo : 12) - <i>tu</i> : 9 (Su : 1 / Jo : 8) - <i>je</i> : 23 (Su : 1 / Jo : 22) - atténuateurs de menace
		Asymétrie compensée à l'échelle de l'interaction					
Eléments défavorables à la collaboration		Aucun élément ne semble entraver le travail collaboratif.					

Tableau 12. Dyade 3 (corpus 4) : moyennement collaborative

Profil interactionnel des sujets Su Jo		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho-syntaxe				
Adaptatif	Directif	alternée	récurrente	alternée	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - un engagement à peu près égal des sujets - propositions co-construites (19%) - micro-cadragés planifiants (1) et interprétatifs (1) - négociations - reconnaissance de l'autre comme expert potentiel mais moins de sollicitations du partenaire 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 14 (Su : 10 / Jo : 4) - <i>tu</i> : 17 (Su : 11 / Jo : 6) - <i>je</i> : 17 (Su : 9 / Jo : 8)
		Asymétrie compensée à l'échelle de l'interaction					
Eléments défavorables à la collaboration		<ul style="list-style-type: none"> - propositions imposées (22%) - nombre élevé d'activités de correction après inscription (focalisation de l'attention des apprenants sur la correction du texte) 					

Même si cette dyade reste assez collaborative dans les deux corpus, du fait notamment du nombre de propositions co-construites, des propositions et des

sollicitations d'aide, des négociations, et de la complémentarité entre les profils des deux sujets, les variations observées entre les deux interactions rédactionnelles indiquent un certain fléchissement de la collaboration dans le corpus 4. En effet, outre les propositions imposées, la focalisation de Jo sur la saisie du texte, et les fautes de frappe qu'il commet, induisent une centration de la dyade sur la correction linguistique du texte, au détriment de la co-élaboration de contenu ou de la mise en forme. La plupart des corrections se limitent à des corrections de nature orthographique et lorsque celles-ci pourraient être l'occasion de soulever un problème de type grammatical en lien avec le choix du temps d'un verbe, cette activité n'aboutit pas, car les remarques de Su pointent un problème qui semble se situer en dehors de la « zone proximale de développement de l'interlangue » Jo (*cf.* chap.5, extraits 27 et 28). D'ailleurs, ce dernier ne cherche pas à mettre à profit les compétences de sa partenaire pour apprendre dans le domaine morphosyntaxique. Quant à Su, elle est très attachée à la correction linguistique du texte et elle sollicite son partenaire sur ce plan (surtout dans le corpus 3), mais elle semble moins soucieuse que Jo de trouver des termes précis, pour construire l'univers fictionnel du récit, qui ne soient pas immédiatement accessibles dans leur interlangue. Ainsi tous deux investissent-ils préférentiellement différents domaines de la langue cible. En outre, ils ne partagent pas les mêmes attentes par rapport aux modalités d'accomplissement d'une tâche collective (*cf.* 4.6. et 4.7.).

7.3.3. Une dyade peu collaborative : la dyade 2 (R et K)

- Profils interactionnels des sujets

Comme pour la dyade 3, les deux profils interactionnels des apprenantes sont distincts. Elles ont toutes les deux un profil initiatif mais R est plutôt directive (comme Jo) et K est acquiescante par difficulté à s'imposer.

- Gestion des asymétries
 - Au plan informationnel, l'asymétrie est récurrente en faveur de R.
 - Au plan linguistique, l'asymétrie est récurrente en faveur de R dans le domaine morphosyntaxique et alternée dans le domaine lexical.
 - Au plan interactionnel, l'asymétrie est alternée car si K ne parvient pas à imposer ses idées, elle occupe souvent une place initiative au niveau du cadrage des

activités. C'est elle qui initie très majoritairement les activités de micro-cadrages planifiants et interprétatifs. En outre, elle tente de formuler quelques propositions (surtout au cours de la mise en forme d'un contenu), même si au final, R parvient à imposer ses propres propositions.

- A l'échelle de l'interaction, la configuration de l'asymétrie est de type compensé, mais tend vers une configuration de type figé en faveur de R.

- Conduites

Au plan des conduites, la dyade 2 se caractérise par :

- Un engagement manifeste des deux apprenantes dans l'accomplissement de la tâche avec une focalisation plus grande sur le produit que sur le processus interactionnel, particulièrement pour R.

- Très peu de propositions co-construites, que ce soit dans le cadre des activités d'élaboration de contenu ou de mise en forme.

- Peu de négociations : des désaccords non résolus et des activités de micro-cadrages interprétatifs n'aboutissant pas à des prises de décision claires concernant l'univers fictionnel en construction.

- Des propositions imposées.

- Une non reconnaissance par R de K comme expert potentiel en langue cible. Un étayage de K par R, essentiellement limité à de la correction formelle.

- Des périodes d'asynchronie dans la conduite de la tâche.

- Un refus d'ajustement de l'un des interactants à son partenaire ou des deux interactants l'un à l'autre (*cf.* extrait 14 dans 4.5.2.2.)¹⁹³.

- Indices énonciatifs et interactionnels

Au plan des indices, cette dyade se caractérise notamment par une faible proportion d'occurrences du « on » inclusif par rapport aux autres dyades. Les atténuateurs de menace sont utilisés par K dans ses propositions de contenu ou de mise en forme et par R dans ses rejets de propositions. Les marqueurs d'accord

¹⁹³ « [...] l'absence de toute trace d'ajustement – ou accommodation mutuelle – (que nous pourrions qualifier de « surdité interactionnelle ») caractérise certains corpus, qu'ils soient prélevés en situations de contact ou en situations didactiques ; il peut y avoir de nombreuses causes à ce déni de l'Autre, dont certaines échappent totalement au linguiste (sauf s'il est aussi sociologue ou psychanalyste !). C'est bien sûr le cas le plus défavorable à la rencontre, à l'acquisition, à l'apprentissage [...] » (de Nuchèze, 2004 : 37).

explicites sont surtout présents dans les activités de correction et non dans celles d'élaboration de contenu. Les phénomènes de synchronisation mimétique sont limités mais on observe néanmoins de nombreux rires synchrones, qui ont souvent une valeur réparatrice. Il n'y a qu'une occurrence de modalité appréciative à propos du texte en construction.

Tableau 13. Dyade 2 : peu collaborative

Profil interactionnel des sujets R K		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho-syntaxe				
Directif	Acquiesçant	alternée	récurrente	récurrente	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - engagement manifeste des deux apprenantes dans l'accomplissement de la tâche - propositions co-construites (8%) - micro-cadrages planifiants (2) et interprétatifs (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 9 (K : 6 / R : 3) - <i>tu</i> : 6 (K : 1 / R : 5) - <i>je</i> : 11 (K : 2 / R : 9) - marqueurs de synchronisation mimétique (rires) - atténuateurs de menace
		Asymétrie compensée à l'échelle de l'interaction					
Éléments défavorables à la collaboration		<ul style="list-style-type: none"> - propositions imposées (19%) - non reconnaissance du partenaire comme expert potentiel en langue cible - asynchronies dans la conduite de la tâche - désaccords non résolus - refus d'ajustement - propositions validées sans alternance de rôles 					

Dans ce binôme peu collaboratif, la gestion de la tâche et de l'interaction peut être qualifiée d' « économique » : économie du travail figuratif (notamment en termes de modalisations), économie en termes de négociation et de recherche d'accord, donc une économie de temps qui entraîne un rythme de progression plus rapide que les autres dyades.

Au plan des finalités que les deux apprenantes attachent à cette interaction de travail par rapport à l'apprentissage de la langue cible, aucune des deux ne semble véritablement se donner de but d'apprentissage avec l'autre, si ce n'est peut-être dans le cadre des demandes de vérification que K adresse à sa partenaire.

On le voit, les profils des dyades ne sauraient être reliés uniquement aux profils interactionnels des interactants qui les constituent. Ils doivent s'interpréter en référence à la situation, comme l'illustrent les variations observées entre les corpus 3 et 4 constitués de la même dyade. Le changement du dispositif semble avoir eu des effets sur les modalités de l'action conjointe.

Cette observation nous incite à souligner avec L. Mondada et S. Pekarek que « *la compétence est liée à la façon dont est accomplie la définition de la situation [...]. La compétence est donc située, changeante selon les contextes [...]* » (2001 : 117).

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Conclusion et perspectives

L'objectif de ce travail était d'identifier différentes modalités de collaboration mises en oeuvre par des dyades d'apprenants de français langue étrangère réalisant une tâche d'écriture collective. Rappelons que notre approche s'inscrit dans une perspective interactionniste de l'acquisition d'une langue selon laquelle,

L'interaction est à la fois un lieu potentiel d'acquisition impliquant des processus cognitifs de traitement et de mémorisation de données langagières, et un lieu social intégrant des rapports de rôles, des relations interpersonnelles, des attentes ainsi que des droits et des obligations pour les interactants : le processus d'acquisition est foncièrement lié au processus social. (Pekarek, 1999 : 19).

Le choix de travailler sur un corpus long d'interactions nous a amenée à effectuer un découpage de celui-ci, d'abord en termes de macro-séquences pour la transcription, puis en termes d'activités pour l'analyse. En nous appuyant sur les principes de l'analyse conversationnelle, nous avons étudié deux activités constitutives de la tâche, l'une orientée vers l'élaboration des contenus, la seconde vers la résolution des problèmes linguistiques.

Au cours de l'analyse, quelques notions sont apparues éclairantes pour rendre compte de la mise en œuvre de la collaboration dans des dyades d'apprenants alloglottes. Il s'agit notamment de celles de *territoire partagé*, d'*accord*, d'*asymétrie* et de *rapports de rôles*. Les descriptions des données ont permis de dégager des indicateurs du degré de collaboration (conduites, indices, profils interactionnels, gestion des asymétries), permettant de caractériser les profils des dyades et de montrer que celles-ci exploitent différemment les potentialités de la tâche réalisée, en termes d'apprentissage de la langue (co-construction des connaissances linguistiques ou mobilisation et développement d'une compétence interactionnelle). Nous avons montré que ces variations observées entre les dyades s'expliquaient en partie par les représentations (convergentes ou non) que les apprenants se font des finalités de la tâche à accomplir, et donc du contrat de communication à établir avec le partenaire. C'est ainsi, par exemple, qu'un projet d'apprentissage de la langue cible avec le partenaire peut faire partie ou non des finalités que les apprenants assignent à la tâche.

C'est sans doute en rapport avec ces finalités que l'on peut formuler quelques propositions didactiques en vue d'une optimisation des potentiels de l'écriture collective en dyade, pour l'apprentissage de la langue cible. En effet, si l'on souhaite qu'une telle tâche ne soit pas seulement l'occasion pour les apprenants de produire un texte en mobilisant leur compétence rédactionnelle, mais également celle d'effectuer un travail réflexif sur le système de la langue cible et/ou de mobiliser, voire de développer leur compétence interactionnelle, sans doute importe-t-il d'explicitier les termes du contrat didactique, de façon à favoriser un co-cadrage du contrat de communication par les deux apprenants. Pour le type d'activité observée dans le cadre de ce travail, l'explicitation pourrait viser à favoriser le travail métalinguistique au plan morphologique par exemple. L'enseignant pourrait ainsi formuler une consigne précise imposant de respecter le système temporel du système texte-amorce¹⁹⁴.

Sur un plan plus général, on pourrait envisager de rendre plus explicite ce que l'on attend d'une dyade en termes de collaboration, dans différents types de tâches collaboratives. Ainsi, certains indicateurs, tels que les conduites mises au jour dans ce travail, ne pourraient-ils pas faire l'objet d'une explicitation ? Serait-il possible, par exemple, d'imposer des contraintes de négociation et de recherche d'accord, que cela soit par rapport à la gestion des problèmes linguistiques ou au plan des apports et de la négociation des contenus ? En fait, l'exigence de telles conduites par le biais de consignes ne paraît pas vraiment réaliste. En revanche, il pourrait être productif de travailler avec les apprenants sur leurs propres représentations du travail de groupe ou en dyade, en amont et à l'issue de séances de travail de ce type. C'est à partir de l'émergence de ces représentations que l'enseignant pourrait amener les apprenants à prendre conscience de certaines caractéristiques du travail collaboratif et des éléments susceptibles de le favoriser.

Par ailleurs, la mise en place de tels dispositifs de travail soulève la question de leurs modalités d'évaluation. L'évaluation du produit réalisé au cours de l'interaction de travail ne prend pas en compte le processus. Or, de même que la participation orale en groupe-classe est évaluée, on pourrait envisager que le travail collaboratif à l'intérieur d'une dyade puisse l'être également. Pour cela, l'enseignant, qui n'a pas accès au travail collaboratif pendant son accomplissement, devrait s'appuyer sur ce qu'en disent les

¹⁹⁴ Nous avons vu, en effet, que seule la dyade 1, qui respecte cette contrainte implicite de la tâche observée réalise des activités de recherche poussée au plan de la morphologie verbale.

apprenants dans le cadre d'une évaluation de type participatif dont la mise en œuvre concrète reste à élaborer.

Mais pour favoriser chez les apprenants une prise de conscience du caractère plus ou moins collaboratif de certaines conduites, il importe que l'enseignant ait lui-même connaissance de certaines caractéristiques du travail en binôme en contexte d'apprentissage, et des différents facteurs susceptibles de favoriser la collaboration dans une dyade. Suivant en cela M. Lusetti, nous considérons donc que « *les descriptions de productions orales d'élèves travaillant en groupes seraient utiles dans les classes et les lieux de formation des enseignants* » (2004 : 198). En effet, permettre aux enseignants, dans le cadre de leur formation, d'acquérir une meilleure connaissance des modalités de fonctionnement du travail en binôme leur permettrait d'appréhender plus finement ce type d'interaction.

Dans une telle perspective de formation, la prise en compte des indicateurs des degrés de collaboration présentés dans ce travail pourrait s'avérer utile. Cependant, ces indicateurs nécessitent d'être mis à l'épreuve à travers l'observation d'autres types de tâches et d'autres niveaux d'apprenants. On pourrait ainsi envisager de mettre en place des dispositifs didactiques permettant d'approfondir l'étude du fonctionnement de dyades d'apprenants, en choisissant, par exemple, d'observer une même dyade réalisant différents types de tâches, ou encore, un même sujet travaillant sur le même type de tâche avec des partenaires différents. Ce dernier dispositif permettrait ainsi de s'interroger plus précisément, sur la place du profil interactionnel des sujets, comme indicateur du type et du degré de la collaboration. Un programme de ce type nécessiterait bien entendu des approches longitudinales.

Le second objectif de ce travail était de s'interroger sur les effets potentiels de l'utilisation de l'outil informatique sur la collaboration. Afin de répondre à cette question, nous avons opté pour une transcription multimodale des interactions nous permettant non seulement d'avoir accès au comportement non verbal communicatif des apprenants mais également aux actions non verbales et non communicatives qui caractérisent une activité d'écriture impliquant la manipulation d'« objets intermédiaires ». Nous avons ainsi pu examiner l'articulation entre actions verbales et actions non verbales. Nos observations ont permis de souligner le statut territorial spécifique de l'ordinateur, favorisant la délimitation du territoire partagé de la dyade et une convergence de l'engagement dans la tâche. En revanche, nos données ne nous

permettent pas de dire si l'utilisation de cet outil dans un tel contexte modifie la dynamique interactionnelle et intervient sur le degré de collaboration dans la dyade. En effet, il apparaît que c'est avant tout dans l'interaction entre les partenaires que se construit la collaboration. L'outil intermédiaire ne semble pas pouvoir induire plus de collaboration en soi, même s'il induit, en revanche, une attention partagée orientée vers le texte en cours d'élaboration. Le caractère limité des observations qui ont pu être réalisées à propos des effets des outils sur le degré de collaboration nous incite à penser que des études dans ce sens doivent continuer à être menées. Si l'on souhaite comparer les effets de l'ordinateur sur les interactions, par rapport à une situation de travail sans ordinateur, il conviendrait d'observer la réalisation de tâches comparables de façon à ce que l'ordinateur constitue le principal paramètre variable. Par rapport à une tâche d'écriture telle que celle que nous avons pu observer, il pourrait être intéressant de recueillir des données permettant de systématiser l'observation de la répartition des rôles de scribe et de non-scribe. On pourrait vérifier, par exemple, si le fait de ne pas être en position de scribe, pour un apprenant habituellement peu enclin à se focaliser sur la correction formelle, peut l'inciter à adopter ce rôle de correcteur, du fait de l'accessibilité au texte qu'offre l'écran. Mais d'autres pistes de recherche peuvent être envisagées par rapport au travail collaboratif d'apprenants face à un même ordinateur. Ainsi, à l'instar de ce qui a été fait dans de nombreux travaux sur les interactions entre pairs dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues (*cf.* chap.2), il serait intéressant de mettre en place des études permettant de montrer quelles sont les tâches les plus favorables aux interactions dans la perspective du développement de telle ou telle compétence langagière des apprenants.

A l'issue de notre étude sur les modalités de collaboration entre pairs en face à face devant un ordinateur, on peut enfin se demander si les catégories dégagées sont susceptibles d'être exploitées, au prix de certaines adaptations, dans le cadre de recherches portant sur des interactions entre pairs à distance, en mode synchrone ou asynchrone. En effet, ce travail nous a amenée à nous intéresser, même si cela n'était que de façon périphérique, aux développements récents des TICE suscitant l'émergence de nouvelles formes d'interaction à distance, dans le cadre de formations destinées à l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment. Cette intégration de l'interaction humaine dans des formations à distance, grâce aux développements des réseaux de communication, s'accompagne de nombreuses questions d'un point de vue didactique et

d'un point de vue pragmatique. Ainsi, par exemple, dans ses travaux M.-N. Lamy (2001) étudie les interactions réflexives (sur la langue apprise) entre pairs à distance. Dans une perspective pédagogique, elle s'interroge sur les spécificités des dispositifs de travail utilisés, notamment dans leur dimension technologique, qui peuvent favoriser la prise en charge collective des contenus d'apprentissage.

Les spécificités de ces nouvelles formes d'interaction, principalement la monocanalté des échanges et le rôle du dispositif, soulèvent de façon fondamentale la question de la démarche méthodologique et du cadre d'analyse à adopter pour aborder l'étude de ces interactions (Dumont, Peraya, 2003). Ainsi, dans la perspective d'une poursuite de nos recherches dans une telle direction, diverses questions peuvent être soulevées. Est-ce que les indicateurs retenus pour évaluer le degré de collaboration seraient pertinents pour caractériser des dyades et/ou des groupes de pairs interagissant à distance dans un contexte d'apprentissage ? Est-ce que les types de conduites plus ou moins collaboratives trouvent des équivalents dans le cadre d'échanges à distance ? Plus globalement, est-ce que la démarche méthodologique adoptée dans le cadre de ce travail serait en partie transférable à l'analyse d'interactions médiatisées en mode synchrone ou asynchrone ?

Au-delà de ces quelques pistes, il est très probable que la poursuite du développement et de la diffusion des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues générera de nouveaux types et modalités d'interactions qui, sans nul doute, constitueront autant d'objets de recherche à construire et à explorer. Nous avons personnellement l'intention d'orienter nos recherches dans cette voie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, R. G. et Liou, H.-C. (1991), « Interaction generated by three computer programs : Analysis of function of spoken language », in P. Dunkel (éd.), *Computer-Assisted Language Learning and Testing : Research Issues and Practice*, New-York, Newbury House/Harper et Collins, 133-154.
- Adalsic (2000), « Pratique, développement et recherche dans le domaine "Apprentissage des langues & SIC" », « Déclaration politique commune Eurocall, Calico, IALL », *Apprentissages des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol.3, n°1, 5-8. Consulté en novembre 2002 : <http://alsic.u-strasbg.fr>
- Adam, J.-M. (1987), « Types de séquences textuelles élémentaires », in « Les types de textes », *Pratiques* n°56, 54-79.
- Alber, J.-L., Py, B. (1986), « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *ELA* n°61, 78-90.
- Amado, G., Guittet, A. (1975), *La dynamique des communications dans les groupes*, Paris, Armand Colin.
- André-Larochebouvy, D. (1984), *La conversation quotidienne*, Paris, Didier.
- Anis, J. (1998), *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Apfelbaum, B. (1992), « Comment traiter des problèmes grammaticaux dans des tandems franco-allemands ? », in R. Bouchard (coord.), *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Actes du VIII^è Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991, Lidilem, 367-376.
- Apotheloz, D. (2001), « Les formulations collaboratives du texte dans une rédaction conversationnelle », in M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard, A. Rabatel (dir.), *Le processus rédactionnel*, Paris, L'Harmattan, 49-66.
- Arditty, J. (2003), « Acquisition et interaction », in « L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction exolingue », *Linx* n°43, 19-40.
- Arditty, J., Vasseur, M.-T. (1996), « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : Réflexions sur quinze ans de recherche », *AILE* n°8, *Activités et représentation métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, 57-87.
- Arditty, J., Vasseur, M.-T. (1999), « Interaction et langue étrangère : présentation », *Langages* n° 134, 3-19.
- Auchlin, A. (1981), « Mais heu, pis bon, ben alors voilà, quoi! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude », *Cahiers de Linguistique Française*, n°2, 141-160.
- Austin, J. L. ([1962] 1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- Bachmann, C., Lindelfeld, J., Simonin, J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, LAL, Hatier-Credif.
- Baker, M.J. (2004), *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue*, Habilitation à diriger des recherches soutenue à l'Université de Nancy 2.
- Baker, M.J. *et al.* (2002), « La co-élaboration des notions scientifiques dans les dialogues entre apprenants : le cas des interactions médiatisées par ordinateur », in J.

- Bernicot *et al.* (dir.), *Pragmatique et psychologie*, Nancy, Presses Universitaires, 109-138.
- Bales, R.F. (1950), *Interaction Process Analysis*, Cambridge, Mass., Addison-Wesley.
- Bange, P. (1987), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Francfort s. M., New York, Paris, Peter Lang.
- Bange, P. (1992a), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier.
- Bange, P. (1992b), « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 », *AILE* n°1, 53-85.
- Barthomeuf, J. (1991), « Asymétrie et apprentissage dans les activités de groupe en classe », in Russier, C., Stoffel, H. Véronique, D. (éds.), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 249-258.
- Barthomeuf, J. (1992), « Travail en groupe et acquisition en classe d'immersion. Activités à dominante cognitive », in R. Bouchard (coord.), *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991, Lidilem, 137-148.
- Bérard, E. (1991), *L'approche communicative*, Paris, CLE international.
- Bérard, E. (1995), « La grammaire, encore... et l'approche communicative », *ELA* n°100, 9-20.
- Berhent, S. (2002), « Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte », *Marges linguistiques* n°4, M.L.M.S. éditeur, 1-14. Revue en ligne : <http://www.marges-linguistiques.com> Consulté en juillet 2004.
- Bernicot, J., Trognon A. (2002), « Le tournant pragmatique en psychologie », in J. J. Bernicot *et al.* (dir.), *Pragmatique et psychologie*, Nancy, Presses Universitaires, 13-32.
- Bernié, J.-P. (2001), « Problèmes posés par la co-construction d'un contexte commun aux partenaires d'une activité rédactionnelle », in M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard, A. Rabatel (dirs.), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan, 147-168.
- Berthoud, A.-C., Gajo, L. (2001), « Négociation des faits de langue pour le discours », in M.-M. de Gaulmyn *et al.*, *Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan, 89-102.
- Bialystok, E. (1990), « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in D. Gaonac'h (éd.), « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial, Paris, Hachette, 50-58.
- Blin, F. (1998), « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°110, 215-236.
- Bouchard, R. (1984), « Pour une méthodologie générale d'analyse des échanges verbaux en classe », in *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, P.U., Ellug, 73-110.

- Bouchard, R. (1991), « Interactions exolingues et production écrite : "trifocalisation" de la conversation et potentialités acquisitionnelles », in C. Russier, H. Stoffel, D. Véronique (éds.), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 11-20.
- Bouchard, R. (1993), « L'interaction comme moyen d'étude didactique. Interaction et processus de production écrite », in J.-F. Halté (dir.), *Inter-actions*, collection didactique des textes, Université de Metz, 137-199.
- Bouchard, R. (1994), « De l'oral à l'écrit en français langue étrangère : Les procédés d'intégration discursive », in « L'acquisition d'une langue seconde », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, 103-125.
- Bouchard, R. (1996), « L'étude de la production discursive », in « Le discours : enjeux et perspectives », *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, n°spécial, juillet 1996, 172-182.
- Bouchard, R. (2001), « Les échanges entre la didactique du FLE et les autres sciences du langage », in « La recherche en FLE », *Les cahiers de l'Asdifle* n°12, 9-18.
- Bouchard, R. (2002), « Inter(-)actions : une histoire à suivre ... », in Bouchard, R., Mangenot, F., « Interaction, interactivité et multimédia », *Notions en questions* n°5, ENS Editions, 19-27.
- Bouchard, R., de Nuchèze, V. (1986), « Formulations métalangagières et situations exolingues », in Blanc, H. et al. (dirs.), *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, 55-62.
- Bouchard, R. de Nuchèze, V. (1987), « A la recherche de la dominance : analyse des traces d'activités métalangagières en situation exolingue », *Encrages* n°18-19, 21-44.
- Bouchard, R., De Gaulmyn, M.-M. (1997), « Médiations verbales et processus rédactionnel : parler pour écrire ensemble », in M. Grossen, B. Py (éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Suisse, Peter Lang, 153-173.
- Bouchard, R., de Gaulmyn, M.-M., Sadni-Jallab, R. (1998), « Le processus d'amélioration du texte en écriture coopérative », *Cahiers de Linguistique Française* n°20, Genève, 103-125.
- Brassac, C. (2001), « Rédaction coopérative : un phénomène de cognition située et distribuée », in M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard, A. Rabatel (dirs.), *Le processus rédactionnel, écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan.
- Brown, P., Levinson S. (1987), *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, CUP.
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, Paris, PUF.
- Bruner, J. (1999), « L'approche psycho-culturelle de l'éducation », 4^{ème} biennale de l'éducation et de la formation, 15 au 18 avril 1998 à La Sorbonne, *Revue EPS* n°277 et APRIEF. Consulté en décembre 2002 : <http://membres.lycos.fr/fmattei/reeducation/bruner.htm>
- Cadre Européen Commun d'Enseignement (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes Strasbourg, Paris, Conseil de l'Europe / les Editions Didier.

- Canale, M., Swain, M. (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics* n°1, 1-47.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (Dir.), (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Chevalier, Y., Derville, B., Perrin, D. (1997), « Vers une conceptualisation des apprentissages assistés », in « Multimédia, réseaux et formation », *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, n° spécial, 132-137.
- Cicurel, F. (1984) « La construction de l'interaction didactique », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, 47-56.
- Cicurel, F. (1986), « Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? », in « Discours didactique et didactique des langues », *Etudes de Linguistique appliquée* n°61, 103-113.
- Cicurel, F. (1996a), « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in « Les discours : enjeux et perspectives », *Le français dans le monde*, Recherches et Applications, n° spécial, Paris, Hachette, 66-77.
- Cicurel, F. (1996b), « L'instabilité énonciative en classe de langue. Du statut didactique au statut fictionnel du discours », *Les carnets du Cediscor* n°4, Paris, Presse de la Sorbonne Nouvelle, 77-92.
- Colletta, J.-M. (1995), « Qui parle, et pourquoi? Examen critique de quelques approches de l'interaction », in *Lidil* n°12, 43-66.
- Conein, B., Jacopin, E. (1994), « Action située et cognition : le savoir en place », *Sociologie du travail* n°4, 457-499.
- Cosnier, J. (1977), « Communication verbale et langage », *Psychologie Médicale* n°9, 2033-2047.
- Cosnier, J. (1988), « Grands tours et petits tours », in J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (éds) (1988), *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, 291-315.
- Cosnier, J. (1998), *Le retour de Psyché. Critique des nouveaux fondements de la psychologie*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Cosnier, J., Brossard, A. (1984), *La communication non verbale*, Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Cosnier, J., Kerbrat-Orecchioni, C. (éds) (1987), *Décrire la conversation*, Lyon, PUL.
- Cosnier, J., Gelas, N., Kerbrat-Orecchioni, C. (éds) (1988), *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS.
- Cosnier, J., Vaysse, J. (1997), « Sémiotique des gestes communicatifs », in J. Cosnier *et al.*, *Geste, cognition et communication*, Limoges, PULIM, 8-28.
- Coste, D. (1984), « Les discours naturels de la classe », *Le Français dans le monde* n°183, 16-25.
- Coste, D. (1992), « Linguistique de l'acquisition et didactique des langues », in R. Bouchard *et al.* (dirs.), *Acquisition et Enseignement / apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem-Grenoble 3, 319-328.

- Coste, D., Moore, D. Zarate, (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- Cots, J. M. *et al.* (1997), « Modes de résolution de tâches métalinguistiques en travail de groupe », in *AILE* n°10, 75-104.
- Coulon, A. (1996), *L'ethnométhodologie*, QSJ, Paris, Presse Universitaire de France.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Dabène, L. (1984), « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *ELA* n°55, 39-46.
- Dabène, L., Cicurel F., Lauga Hamid, M.-C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, Crédif.
- Dalgalian, G. (1984), « Importance de l'initiative des élèves dans la communication en classe », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, 9-18.
- Dam, L., Legenhausen, L., Wolf, D. (1990), « Text production in the foreign language classroom and word processor », *System*, Vol. 18, N°3, Great Britain, 325-334.
- Dausendschön-Gay, U., Gülich, E., Krafft, U. (1989), « Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands (Projet de recherche) », in D. Kremer (ed.), *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, tome 8, Tübingen, Niemeyer, 391-404.
- Dausendschön-Gay, U. (1995), « La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues », in « S'approprier la langue de l'autre », *Cahiers de praxématique*, n°25, Montpellier, Praxiling, Université Paul Valéry- Montpellier III, 31-51.
- Dausendchön-Gay, U., Krafft, U. (1991), « Rôles et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact », in C. Russier, H. Stoffel, D. Véronique (éds.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 37-48.
- Dausendchön-Gay, U., Krafft, U. (1994), « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°59, 127-158.
- Dausendschön-Gay, U., Krafft, U., (1995) « Pour l'analyse des rédactions conversationnelles », in D. Véronique, R. Vion (éds.), *Modèles des rédactions conversationnelles*, Presses Universitaire de Provence, 365-377.
- Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. (1997), « Les rédactions conversationnelles : construire ensemble un modèle de texte », in M. Grossen, B. Py (éds.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Peter Lang, 175-202.
- Dausendschön-Gay, U., Krafft, U. (1999), « Système écrivant et processus de mises en mots dans les rédactions conversationnelles », *Langages* n°134, 51-67.
- De Pietro, J.-F. (1988), « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », *Langage et société*, n° 43, 65-89.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., Py, B. (1989), « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in D.

- Weil, H. Fugier (éds.), *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Dejean, C. (1998), *Simulation d'échanges à l'oral avec un ordinateur : interaction ou interactivité ?*, Mémoire de DEA sous la direction de V. de Nuchèze et de J.-E. Le Bray, Université Stendhal-Grenoble 3.
- Dejean, C. (2001), « Polyfonctionnalité du rire dans une interaction finalisée entre deux apprenantes », in J.-M. Colletta, A. Tcherkassof (dirs.), *Emotions, interactions et développement*, Actes du colloque, Université Stendhal et Université Pierre Mendès France, Grenoble, 28-29 juin 2001, 153-158.
- Dejean, C., Mangenot, F. (2000) « Gestion à deux d'une tâche informatisée d'écriture à contraintes », Communication non publiée, Colloque « L'écriture à contraintes », 25-26 mai 2000, Université Stendhal-Grenoble III.
- Dejean, C., Tea E. (2002), « Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement, et usages des TICE », in « Apprentissages des langues et technologies : des usages en émergence », *Le Français dans le monde*, Recherches et application, n° spécial, Paris, Edicef, Hachette, 144-152.
- Delamotte-Legrand, R. (1998), « Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ? », in J. Bres *et al.* (éds.), *L'autre en discours*, Praxilingue, Université Paul Valéry-Montpellier 3, Dyalang, Université de Rouen, 261-285.
- Demaizière F., Dubuisson C. (1992), *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Paris, Ophrys.
- Derville, B., Perrin, D. (1998), « Je vous ai compris : un outil multimédia pour l'autonomie », in « Multimédia et français langue étrangère », *Les cahiers de l'asdifle* n°9, 64-68.
- Desmarais, L. (1998), *Les technologies et l'enseignement des langues*, Montréal, Les éditions Logiques.
- Dillenbourg, P. (1999), « What do you mean by collaborative learning ? », in P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning : Cognitive and Computational Approaches*, Oxford, Elsevier, 1-19.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. (1996), « The evolution of research on collaborative learning », in E. Spada, P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, Oxford, Elsevier, 189-211. Consulté en décembre 2002 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/dillenbourg.html>
- Doise, W. Mugny, G (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris, Armand Colin.
- Dolz, J. (1998), « Activités métalangagières et enseignement du français », in J. Dolz, J. C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français*, Actes des journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997), Bern, Peter Lang, 7-19.
- Ducrot, O. (1972), *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann.
- Ducrot, O., Schaeffer, J.M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Collection le Point, Edition du Seuil.

- Duff, P. (1986), "Another look at interlanguage talk: taking task to task", in R. Day (ed.), *Talking to learn*, Rowley, Newbury House Publishers, 147-181.
- Duquette, L., Lemonier, F. H. (dirs) (2001), *L'impact de l'utilisation de l'ordinateur et des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues*, Actes du colloque présenté le 17 mai 2000 dans le cadre du 68e Congrès de l'Acfas à l'Université de Montréal, Montréal, Acfas.
- Duranti, A., Goodwin, C. (Eds) (1992), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, CUP.
- Eisenbeis, M. (2003), « Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité. A propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale », *Apprentissages des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol.6, n°1, 127-142. Consulté en octobre 2003 : <http://alsic.u-strasbg.fr>
- Filliettaz, L. (2002), *La parole en action*, Québec, Editions Nota Bene.
- Flahault, F. (1978), *La parole intermédiaire*, Paris, Ed. Seuil.
- François, F. (1990), *La communication inégale*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- Frauenfelder, U., Porquier, R. (1980), « Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant », *Langages* n°57, 61-71.
- Gajo, L., Mondada, L. (1998), « Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports », in « Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères », Actes du Xème colloque international « *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches* », Besançon, CLA, 93-102.
- Gajo, L. Mondada, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Gaonac'h, D. (1990), « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », in D. Gaonac'h (éd.), « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive », *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial, Paris, Hachette, 41-49.
- Gaonac'h, D. Perdue, C. (2000) « Acquisition des langues secondes », in M. Kail, M. Fayol, *L'acquisition du langage*, Paris, Presses Universitaires de France, 215-246.
- Gass, S., Varonis, E. (1985), « Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning », in *Input in Second Language Acquisition*, 149-161.
- Gaulmyn, M.-M. de (1987), « Reformulation et planification métadiscursive », in J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation*, Lyon, PUL, 167-198.
- Gaulmyn, M.-M. de (2000), « Processus de reformulation dans des tâches d'écriture collective », in A.-C. Berthoud, L. Mondada, *Modèles du discours en confrontation*, Bern, Peter Lang, 79-96.
- Gaulmyn, M.-M. de (2001), « Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle », in M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard, A. Rabatel (dirs.), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan, 31-48.
- Gaulmyn, M.-M. de, Bouchard, R., Rabatel, A. (dirs.) (2001), *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan.

- George S. (2001), *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique soutenue à l'université du Maine. Consulté en juillet 2002 : <http://www-ic2.univ-lemans.fr/~george/recherche.html>
- Germain, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- Goffman, E. (1973a), *La mise en scène de la vie quotidienne 1, La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b), *La mise en scène de la vie quotidienne 2, Les relations en public*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1987), *Façons de parler*, Paris, Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1991), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Editions de Minuit.
- Golopentja, S. (1988), « Interaction et histoire conversationnelle », in J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbat-Orecchioni (eds), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, 69-81.
- Goodwin, C. (1981), *Conversational Organization : interactions between speakers and hearers*, New-York, Academic Press.
- Grice, H.P. (1979), « Logique et conversation », *Communications* n°30, 57-72.
- Griggs, P. (1998), « L'effet de la tâche sur la régulation de l'activité métalinguistique entre apprenants partageant la même L2 », in Actes du Xème Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Besançon, septembre 1996, CLA, 103-114.
- Griggs, P. (2002), « À propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2 », in F. Cicurel, D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 53-65.
- Gülich, E. (1986), « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRLAV* n°34-35, 161-182.
- Gülich, E. (1991), « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », in U. Dausendschön-Gay, E. Gülich, U. Krafft (eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen*, Tübingen, Niemeyer, 325-364.
- Gumperz, J.J. (1989), *Engager la conversation*, Paris, Editions de Minuit.
- Hall, E. T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- Haller S., Schneuwly B. (1996), « Feuilleté énonciatif et mise en bouche. Quelques activités méta- et épilinguistiques lors de la production à trois d'un texte écrit », *Aile* n°8, 129-151.
- Heritage, J.C. (1991), « L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication », *Réseaux* n°50, CNET, 89-130.
- Huot, D., Schmidt, R. (1996), « Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre », *AILE* n°8, 90-128.
- Hutchins, E. (1991), *How a cockpit remembers its speed*, San Diego, UCSD research report.

- Hymes, D. ([1967] 1980), « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », *Etudes de linguistique appliquée* n°37, 125-153.
- Hymes, D. (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, CREDIF-Hatier.
- Jacquinet, G. (1997), « Nouveaux écrans du savoir ou nouveaux écrans aux savoirs ? », in *Apprendre avec le multimédia*, Prais, Céméa/Retz.
- Jeanneret, T. (1999), *La coénonciation en français*, Berne, Peter Lang.
- Jeanneret, T. (2001), « Vers une resépécification de la notion de *coénonciation* : pertinence de la notion de *genre* », *Marges linguistiques* n°2. M.L.M.S. éditeur, 1-14. Consulté en novembre 2001 : <http://www.marges-linguistiques.com>
- Jermann, (1996), *Conception et analyse d'une interface semi-structurée dédiée à la co-résolution de problèmes*, Mémoire non publié de Sciences et Technologies de l'apprentissage et de l'information. Université de Genève. Consulté en décembre 2002 : <http://tecfa.unige.ch/~jermann/staf/colin-1.html>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*, t.1, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991), « L'acte de question et l'acte d'assertion : opposition discrète ou continuum ? », in C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *La question*, Lyon, PUL, 87-112.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992), *Les interactions verbales*, t.2, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998), « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », *Langue française* n°117, Paris : Larousse, 51-67.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001), *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Kramsch, C. (1984a), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, LAL, CREDIF, Hatier.
- Kramsch, C. (1984b), « Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone », *Etudes de Linguistique Appliquée* n°55, 57-67.
- Kramsch, C. (1984c), « Interactions langagières en travail de groupe », *Le Français dans le monde* n° 183, 52-59.
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Lamy M.-N. (2001) « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in R. Bouchard, F. Mangenot (éds.) *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en Questions en didactique des langues*. Lyon : ENS-Editions, 131-146.
- Lancien, T. (1998) « La question des usages des NTIC », *ELA* n° 112, 397-406.
- Lave, J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lee-Le Neindre, B. (2002), « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères », in J.-M. Robert (coord.) « Enseignement/apprentissage du français langue étrangère et public asiatique », *ELA*, n°126, 157-168.
- Legros, D. et Crinon, J. (Dirs.), (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris, Armand Colin.

- Lehtinen, E., Hakkareinen, K., Lipponen, L. *et al.* (1998), *Computer supported collaborative learning : a review*. CL-Net Project. En ligne : <http://suvi.kas.utu.fi/papers/clnet/clnetreport.html>.
- Lévy, A. ([1965], 1994), *Psychologie sociale*. Textes fondamentaux anglais et américains, Tome 1, Paris, Dunod.
- Lévy, M. (1997), *Computer-Assisted Language Learning Context and Conceptualization*, Oxford : Clarendon Press.
- Lewis, R. (1998), « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail », in J.-F Rouet, B. de la Passardière, *Hypermédias et apprentissages* 4, Actes du colloque, octobre 98 à Poitiers, Paris, Epi et INRP, 11-28.
- Little, D. (1996), « Learning by talking, The use of Autotutor II for group work in self-access: a theoretical and practical exploration », in B. Rüschoff, D. Wolff (éds.), *Technology Enhanced Language Learning in Theory and Practice*. Proceedings of EUROCALL 1994, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 1-20.
- Long, M., Porter, P. (1985), « Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition », *Tesol Quarterly*, vol.19, n°2, 207-228.
- Lüdi, G. (1989), « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques », in *Actes du XVIII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Université de Trèves, 1986, tome 7, 405-424.
- Lüdi, G. Py, B. ([1986] 2003), *Etre bilingue*, Bern, Peter Lang.
- Lüdi, G. (non daté), « Des ponts linguistiques pour une Suisse réellement plurilingue ». Consulté en septembre 2004. <http://www.unine.ch.irdp/utopies/ludi.htm>
- Lusetti, M. (2004), « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs », in A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*, Lyon, IUFM de l'académie de Lyon, Presses universitaires de Lyon, 167-202.
- Maingueneau, D. (1994), *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.
- Maingueneau, D. (1996), *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil.
- Mangenot, F. (1995), *Aides logicielles pour apprentis scripteurs en langue maternelle et en langues étrangères*, Thèse soutenue à l'Université Paris X-Nanterre sous la direction de J. Anis.
- Mangenot, F. (1996a), *Les aides logicielles à l'écriture*, Paris, CNDP.
- Mangenot, F. (1996b), « Informatique et autonomie dans l'apprentissage des langues », in B. Rüschoff, D. Wolff (éds.), *Technology Enhanced Language Learning in Theory and Practice*. Proceedings of EUROCALL 1994, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 21-32.
- Mangenot, F. (1997), « Multimédia et activités langagières », *Le Français dans le monde*, Recherches et Applications, n° spécial, juill., 76-84.
- Mangenot, F. (2000), « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO », *Apprentissages des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol.3, n°2, 187-206. Consulté en novembre 2002 : <http://alsic.u-strasbg.fr>

- Mangenot, F. (2001a), « Interactivité, interactions et multimédia : présentation », in R. Bouchard, F. Mangenot, « Interaction, interactivité et multimédia », *Notions en questions* n°5, ENS Editions, 11-18.
- Mangenot, F. (2001b), « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues », in R. Bouchard, F. Mangenot, « Interaction, interactivité et multimédia », *Notions en questions* n°5, ENS Editions, 105-116.
- Mangenot, F. (2002), *Systèmes informatiques et apprentissage des langues : une perspective linguistique*, Habilitation à diriger des recherches soutenue à l'Université Louis Lumière-Lyon 2.
- Matthey, M. (1995), « Analyse de l'interaction en situation de contact : évolution et perspectives », in V. de Nuchèze, J.-M. Colletta (coord.), « L'interaction en questions », *Lidil* n°12, 119-134.
- Matthey, M. (1996), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang.
- Mead, G. H. ([1934] 1963), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, Puf.
- Mehan, H. (1979), *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA/London, Harvard University Press.
- Moeschler, J. (1985), *Argumentation et conversation*, LAL, Paris, Hatier.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hatier.
- Mondada, L. (1995), « Analyser les interactions en classe », in « Interventions en groupe et interaction », *Tranel* n° 22, Neuchâtel, 55-89.
- Mondada, L. (2001), « Pour une linguistique interactionnelle », *Marges linguistiques* n°1, Saint-Chamas: M.L.M.S. éditeur (France). Consulté en février 2002 : <http://www.marges-linguistiques.com>.
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quelq modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? », in « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères », *AILE* n°12, 147-174.
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (2001), « Interactions acquisitionnelles en contexte », in « Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones », *Le Français dans le monde*, Recherches et applications n° spécial, Paris, Hachette, 107-137.
- Mucchielli, A. (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Nissen, E. (2004), « Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe », *ELA* n°134, 191-204.
- Nuchèze, V. de (1986), « Quelques propositions pour l'analyse pragmatique des échanges langagiers en situation didactique », in *Les échanges langagiers en classe de langue*, Grenoble, P.U., Ellug, 41-72.

- Nuchèze, V. de (1989), *Interactions et didactique d'une langue-culture étrangère : approche ethnopragmatique du FLE*, Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Grenoble.
- Nuchèze, V. de (1992), «Le moi, l'autre, et leur texte... » in R. Bouchard (coord.), *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues*, Actes du VIII^e Colloque International « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Grenoble, mai 1991, Lidilem, 438-445.
- Nuchèze, V. de (1995), « Contribution à la réflexion sur la dialectique du même et de l'autre dans les systèmes interactionnels », in V. de Nuchèze, J.-M. Colletta (coord.), « L'interaction en questions », *Lidil* n°12, 17-42.
- Nuchèze, V. de (1998), *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan.
- Nuchèze, V. de (2001), *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.
- Nuchèze, V. de (2004), « La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse », in V. de Nuchèze (coord.), « La rencontre interculturelle », *Lidil* n°29, 11-41.
- Nuchèze, V. de, Colletta, J.-M. (éds.) (2002), *Guide terminologique pour l'analyse des discours*, Bern, Peter Lang.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1998), « Profils sociaux et places dans les tandems exolingues », in M. Souchon (dir.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Besançon, 19-21 septembre 1996. Besançon, CLA, 115-126.
- Nussbaum, L. (1999), « Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère », *Langages* n°134, 35-50.
- Nussbaum, L., Unamuno, V. (2000), « Fluidité et complexité dans la construction du discours », in « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères », *AILE* n°12, 27-49
- Nussbaum, L., Tuson, A., Unamuno, V., (2002), « Procédures de contournement des difficultés de langue dans l'interaction entre apprenants », in F. Cicurel, D. Véronique, *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle, 147-162.
- Oberlé, D. (1995), « L'approche interactionniste des rôles », in G. Mugny, D. Oberlé, J.-L. Beauvois, *Relations humaines groupe et influence sociale*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Paolis de, P., Mugny, G. (1986), « Régulations relationnelles et sociocognitives du conflit cognitif et marquage social », in G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.
- Pekarek, S. (1999), *Leçons de conversation*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2000), « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives », in « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères », *AILE* n°12, 3-26.

- Peraya, D. (2000), «Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée», in S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck Université, 17-44.
- Peraya, D., Dumont, P. (2003) Interagir dans une classe virtuelle: analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie* n°145, 51-61.
- Pica, T., Doughty C. (1985), «Input and interaction in the communicative language classroom : a comparison of teacher-fronted and group activities», in S. Gass, C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Cambridge, Newbury House Publishers, 115-132.
- Piolat, A, Roussey, J.-Y. (1992), « Rédaction de texte. Eléments de psychologie cognitive », in J. Anis (éd.), in « La génération de textes », *Langages* n°106, 106-125.
- Plane, S. (1995), «Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte », *Repères* n°11, 103-124.
- Pléty, R. (1996), *L'apprentissage coopérant*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Porquier, R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Encrages* n°3/17, 17-47.
- Porter, P. (1986), « How learner talk to each other : input and interaction in task-centered discussions », in R. Day (ed.), *Talking to learn*, Rowley, Newbury house publishers, 200-224.
- Portine, H. (1998), « L'autonomie de l'apprenant en questions », *Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 1, n°1. 73-77. Consulté en janvier 2003 : <http://alsic.u-strasbg.fr>
- Pouder, M.-C. (1992), « Produire un récit à deux sur ordinateur : entre programmation de l'écriture et accident du dialogue », in « Réécriture et interactivité en situation scolaire », Paris, *CALAP* n°9, 49-72.
- Pouder, M.-C. (1995), « De quelques incidences de la diachronie dans l'étude de l'interaction enfant/enfant en situation d'écriture collective sur ordinateur », in D. Véronique, R. Vion (éd.), *Des savoir-faire communicationnels*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 331-344.
- Pouder, M.-C., Temporal-Marty, N., Zwobada-Rosel, J. (1990), « Propos d'ordinateurs, interactions entre enfants élaborant un récit sur ordinateur », in B. Schneuwly (dir.), *La diversification du français écrit*, Actes du 4ème colloque de Didactique du Français Langue Maternelle (Genève 1989), Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 213-217.
- Pouts-Lajus, S. (non daté), « Une question impossible ». Consulté en janvier 2003 : <http://www.txtnet.com/ote/impossible.htm>
- Puren, C. (2004), « Présentation », in « Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères », *ELA* n°134 : 133-136.
- Py, B. (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, *Le Français dans le monde*, Recherches et applications n° spécial, Paris, Hachette, 81-88.

- Py, B. (1997), «La conversation exolingue et la construction de la langue », in M. Grossen, B. Py (éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, 203-219.
- Rézeau, J. (2001), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'Art à l'université*, Thèse soutenue à l'Université Bordeaux 2, sous la direction de Michel Perrin.
- Roschelle, J., Teasley, S. (1995) « Constructing a Joint Problem Space: The Computer as a Tool for Sharing Knowledge », in C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*, New-York, Springer-Verlag. Consulté en ligne en mars 2004: <http://ctl.sri.com/publications/downloads/JointProblemSpace.pdf>
- Roulet, E. (1981), « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », *Etudes de linguistiques appliquées* n°44, 9-32.
- Roulet, E. (1999), « Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours », in H. Nolke, J.-M. Adam, (dir.), *Approches modulaires : de la langue au discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, 187-257.
- Roulet, E. *et al.* (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- Russier, C., Stoffel, H., Véronique, D. (eds.), (1991), *Interactions en langue étrangère*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Sacks, H. Schegloff, E.A., Jefferson, G. (1974), « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation », *Language* n° 50, 696-735.
- Salembier, P. (1996), « Cognition(s) : Située, Distribuée, Socialement partagée, etc., etc.,... », *Bulletin du LCPE* n°1, Ecole normale supérieure, Paris. Consulté en décembre 2002 : <http://www.irit.fr/GRIC/personnel/salembier/publications.htm>
- Salins, G. de (2000), « Didactique du FLE/acquisitionnisme : convergences et divergences de vues », *ELA* n°120, 419-432.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977), *Scripts, Plans, Goals, and understanding. An inquiry into Human Knowledge Structure*, Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E., Sacks, H. (1973), « Opening up closings », *Semiotica* VIII n°4, 289-327.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.P. (dirs) (1985), *Vygotsky aujourd'hui*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Schütz (1987)
- Searle, J.R. ([1969] 1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
- Searle, J.R. (1982), *Sens et expression*, Paris, Minuit.
- Serra, C. (1999), « Le développement de la compétence discursive en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire », *TRANEL*, n° 30, 29-91.
- Sinclair, J., Coulthard, M. (1975), *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press.
- Sluzki, C. E., Beavin, J. (1981 [1977]), « Symétrie et complémentarité : une définition opérationnelle et une typologie des dyades », in P. Watzlawick, J. H. Weakland, *Sur l'interaction*, Paris, Editions du Seuil, 98-117.

- Souchon, M. (Ed.) (1998), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du Xe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », Besançon, 19-21 septembre 1996. Besançon, CLA.
- Soulé-Susbielles, N. (1984), « L'observation/analyse au service de l'enseignant », *ELA* n°55, 28-38.
- Sperber, D., Wilson, D. (1989), *La pertinence*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Stemmel, P. (1984), « Instruments d'observation des échanges en classe et réflexion de l'enseignant sur les méthodes », *ELA* n°55, 19-27.
- Suchman, L.A. (1987), *Plans and situated actions – The problem of human machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Takeuchi, Y. (2003), *Analyse conversationnelle contrastive franco-japonaise : autonomie vs dépendance ou quand l'usage de la langue révèle deux visions de soi-même et d'autrui*, Thèse soutenue à l'Université Stendhal-Grenoble 3, sous la direction de V. de Nuchèze.
- Takeuchi, Y. (2004), « Rencontre interculturelle franco-japonaise : découvrir l'autre et le comprendre », in *Lidil* n°29, 77-104.
- Traverso, V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- Tricot, A., Lafontaine, J. (2002), « Evaluer l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage », *Le français dans le monde*, Recherches et applications n° spécial, 45-56.
- Vasseur, M.-T. (1990), « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », in Gaonac'h D. (éd.), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *Le français dans le monde*, Recherches et applications n° spécial, 89-100.
- Vasseur, M.-T. (1991), « Solliciter n'est pas apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », in C. Russier, H. Stoffel, D. Véronique (éds.), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 49-60.
- Vasseur, M.-T. (1993), « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissages en langue étrangère », *AILE* n°2, 25-59.
- Vasseur, M.-T. (1995), « Le rôle de l'interlocuteur natif dans l'interaction exolingue et l'apprentissage de la compréhension », in « S'approprier la langue de l'autre », *Cahiers de praxématique*, n°25, Montpellier, Praxiling, Université Paul Valéry-Montpellier III, 53-77.
- Vasseur, M.-T. (2000), « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », in « Approches interactionnistes de l'acquisition en langues étrangères », *AILE* n°12, 51-76.
- Véronique, D. (1992), « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* n°1, 6-35.
- Vion, R. (1992), *La communication verbale*, Paris, Hachette.
- Vygotski, L. S. (1985), *Pensée et langage*, Paris, Messidor.
- Watzlawick, P., Helmick-Beavin, J., Jackson, D. (1972), *Une logique de la communication*, Paris, Editions du Seuil.

Widdowson, H. G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris : Hatier-Crédif (LAL).

Winkin, Y. (1981), *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1	
CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	10
1.1. Choix d'une approche qualitative	10
1.2. Le dispositif pédagogique observé	12
1.2.1. Informations générales.....	12
1.2.2. Caractérisation de l'interaction comme exolingue	14
1.2.3. La tâche réalisée par les apprenants.....	16
1.2.4. Le logiciel utilisé : <i>Gammes d'écriture</i>	19
1.2.5. Les consignes données par le logiciel.....	20
1.2.5.1. Tâche n°1	20
1.2.5.2. Tâche n°2	22
1.3. Mode de recueil de données et constitution du corpus	23
1.3.1. Recueil des données non ciblé	23
1.3.2. Recueil de données ciblé	25
1.3.3. Modes et conditions d'enregistrement	27
1.4. Présentation des dyades d'apprenants	29
1.4.1. Informations générales.....	29
1.4.1.1. Dyade 1 : S et E	30
1.4.1.2. Dyade 2 : R et K	30
1.4.1.3. Dyade 3 : Su et Jo	31
1.5. Composantes du corpus	31
1.5.1. Les interactions transcrites	31
1.5.2. Les textes produits	32
1.5.3. Entretiens avec les apprenants comme aide à l'analyse	33
1.5.4. Tableau récapitulatif des données.....	34
1.6. Procédures de transcription des données	36
1.6.1. Présentation en portée	36
1.6.2. Conventions de transcription.....	38

1.6.3. Présentation linéaire.....	40
CHAPITRE 2	
ANCRAGE THEORIQUE	43
2.1. De l'acteur social à l'action conjointe	43
2.1.1. Interactionnisme symbolique : interprétations de rôles, système des faces et rapports de places	44
2.1.1.1. Rôles et travail de représentation de l'acteur.....	45
2.1.1.2. Le territoire	46
2.1.1.3. De la face au rapport de places	49
2.1.2. Principes et modèles d'analyse de l'organisation des interactions	54
2.1.2.1. Les principes établis par les analystes de la conversation.....	54
▪ Le système d'alternance des tours de parole	55
▪ Alternance des tours et interactions rédactionnelles.....	57
▪ Le tour de parole comme unité d'analyse minimale de l'interaction?...	61
▪ L'organisation de la conversation en séquences.....	62
2.1.2.2. Les catégories d'analyse du modèle de l'école de Genève	63
2.1.2.3. Organisation d'une interaction rédactionnelle : unités interactionnelles et perspective praxéologique	68
2.1.3. Interactionnisme et acquisition.....	69
2.1.3.1. Les théories socio-cognitives du développement de L. Vygotski et J. Bruner	69
2.1.3.2. Les recherches sur la communication exolingue en situation non formelle.....	72
▪ « Bifocalisation » de la communication	72
▪ Le contrat didactique	74
2.2. D'une conception externe et déterministe du contexte à une conception interne et constructiviste du cadre	78
2.3. Acte, action, interprétation et co-construction du sens	83
2.3.1. La notion d'acte de langage dans la théorie classique des philosophes du langage	83
2.3.2. Limites de la théorie illocutoire	84
2.3.3. De la nécessité d'une unité praxéologique plus large : la notion d'action	86
2.3.4. Coopération et co-construction du sens par les interactants	88

2.3.4.1. Implicatures et inférences chez H. P. Grice.....	88
2.3.4.2. Les indices de contextualisation par J. Gumperz.....	90
2.3.4.3. Illustration par un exemple	91
2.4. De la langue à l'interaction en contexte didactique : groupe classe vs dyade	93
2.4.1. Développement des approches communicatives et de la notion de compétence de communication.....	93
2.4.1.1. Apparition des approches communicatives dans la didactique des langues étrangères.....	93
2.4.1.2. La compétence de communication	94
▪ Compétence de communication vs compétence linguistique	94
▪ Compétence de communication et enseignement/apprentissage des langues étrangères.....	95
▪ Peut-on définir une compétence interactionnelle ?.....	97
2.4.1.3. Les interactions langagières en classe de langue	99
2.4.1.4. Préconisation des interactions entre pairs dans les approches communicatives	101
2.5. Recherches en didactique et en acquisition sur les interactions entre apprenants de langue étrangère	102
2.5.1. Priorité à la négociation du sens dans les recherches anglophones	102
2.5.2. Favoriser une réflexion métalinguistique	104
2.5.2.1. Remise en question de la seule négociation du sens	104
2.5.2.2. Liens entre tâches et activités réflexives sur la langue	106
▪ Tâches communicatives	106
▪ Tâches linguistiques.....	107
2.5.2.3. Les limites des interactions entre pairs pour un travail efficace sur les formes	109
2.5.3. Commentaires	112
 CHAPITRE 3	
L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ASSISTÉ PAR ORDINATEUR : DE L'ORDINATEUR PERMETTANT L'INDIVIDUALISATION À L'ORDINATEUR FAVORISANT LA COLLABORATION	
3.1. Eléments de présentation générale de l'ALAO	117
3.1.1. Repérages et choix terminologiques	117
3.1.1.1. De L'EAO à l'ALAO	118

3.1.1.2. ... en passant par les NTIC, le multimédia, les dispositifs, les environnements et les systèmes	119
3.1.2. L'ALAO : un champ pluridisciplinaire	121
3.1.3. Deux problématiques importantes du domaine	122
3.1.3.1. La question de l'efficacité des TICE	122
3.1.3.2. Individualisation et autonomie de l'apprentissage avec les TICE....	123
3.1.4. Etude de cas : simuler des échanges à l'oral avec un ordinateur	128
3.1.4.1. Présentation de la recherche	128
3.1.4.2. Résultats.....	130
3.2. Les Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (ACAO).....	131
3.2.1. Introduction.....	131
3.2.2. Eléments de présentation de l'ACAO.....	133
3.2.3. Précisions terminologiques	135
3.2.3.1. Coopération et collaboration.....	135
3.2.3.2. Activité d'écriture et résolution de problème	137
3.2.4. La collaboration comme processus.....	138
3.2.5. Recherches en ACAO pour les langues	142
3.2.5.1. Un système conçu pour faire interagir les apprenants	143
3.2.5.2. Des logiciels non destinés à l'apprentissage collaboratif	144
3.2.5.3. Le traitement de texte	147
3.2.6. Quelques remarques.....	148
CHAPITRE 4	
ANALYSE DES ACTIVITES D'ELABORATION DE CONTENU.....	152
4.1. Introduction.....	154
4.1.1. «La proposition» comme acte prototypique de ce type d'interaction de travail	154
4.1.2. Objectifs d'analyse et présentation des types de propositions d'élaboration de contenu.....	157
4.2. Propositions validées	159
4.3. Propositions rejetées	161
4.3.1. Rejet implicite.....	162
4.3.1.1. Par un recadrage de l'activité	162
4.3.1.2. Par absence d'évaluation	163

4.3.1.3. Par un « oui » sans valeur d'accord	165
4.3.2. Rejet explicite et justifié	166
4.3.3. Rejet implicite et justifié.....	167
4.3.4. Remarques	171
4.4. Propositions négociées.....	172
4.4.1. Négociation déclenchée par un désaccord	173
4.4.2. Négociation déclenchée par un problème d'intercompréhension.....	175
4.5. Propositions co-construites	179
4.5.1. Propositions co-énoncées.....	179
4.5.2. Propositions co-élaborées	182
4.5.2.1. Propositions coordonnées des interactants	182
4.5.2.2. Cas limite de co-élaboration.....	184
4.5.2.3. Alternance et complémentarité des rôles	187
4.5.2.4. Echange ternaire et/ou séquence co-construite	190
4.5.2.5. Gestes et synchronisation mimétique	192
4.6. Propositions imposées	194
4.6.1. Réaction du partenaire : initiateur des activités de micro-cadrages interprétatifs	195
4.6.2. Réaction du partenaire : demandes de justification.....	199
4.7. Partage de l'information et délimitation d'un territoire commun.....	205
4.8. Synthèse sur les types de propositions et analyse de leur répartition dans les corpus	210
4.8.1. Synthèse des caractéristiques des différents types de propositions	211
4.8.2. Répartition des types de propositions dans les corpus : vers une caractérisation des dyades	218
CHAPITRE 5	
ANALYSE DES ACTIVITES METALINGUISTIQUES	227
5.1. Introduction.....	227
5.2. Exploration de la langue ou recherche de formes linguistiques	230
5.2.1. Exploration lexicale	231
5.2.1.1. La co-orientation de la recherche renforcée par la formulation d'un micro-cadrage planifiant.....	234
5.2.1.2. Demande d'explicitation adressée au quêteur	235

5.2.1.3. Une activité de recherche lexicale non coordonnée	237
5.2.1.4. L'inscription comme motivation à l'activité de recherche lexicale..	239
5.2.1.5. Commentaires	241
5.2.2. Exploration morphosyntaxique	242
5.3. Explication/compréhension	248
5.3.1. Explication/compréhension et contrat didactique	251
5.3.2. Potentialité acquisitionnelle d'une activité d'explication/compréhension...	252
5.3.3. Contenu/relation et constitution du territoire de la dyade	253
5.4. Activité de vérification	255
5.4.1. Demande de vérification et/ou hétéro-correction	257
5.4.2. L'ambiguïté de la simple reprise de forme avec une modalité interrogative	258
5.4.3. De la demande de vérification à la demande d'encodage	261
5.4.4. Vérification après inscription	261
5.4.5. Commentaires	262
5.5. Activité de correction	265
5.5.1. Hétéro-correction et/ou hétéro-évaluation négative avant inscription.....	265
5.5.1.1. Rejet de l'hétéro-correction par L1 et négociation.....	268
5.5.1.2. Corriger la forme pour le sens	272
5.5.2. Hétéro-évaluation négative et/ou hétéro-correction après inscription.....	273
5.5.2.1. Hétéro-évaluation négative implicite par une demande de justification	
.....	275
5.5.2.2. Les corrections effectuées directement par le non-scribe	277
5.6. Synthèse sur les activités métalinguistiques et sur leurs modalités	
d'accomplissement dans les corpus	277
5.6.1. Synthèse des caractéristiques des différentes activités métalinguistiques....	277
5.6.2. Gestion des activités métalinguistiques dans les différents corpus : vers une	
caractérisation des dyades.....	282
CHAPITRE 6	
DYADES D'APPRENANTS DEVANT UN ORDINATEUR : EFFETS DES	
« OBJETS INTERMÉDIAIRES » SUR LES MODALITÉS DE	
COLLABORATION	290
6.1. Limites de l'interactivité avec le logiciel <i>Gammes d'écriture</i>	290
6.2. L'écran comme objet de focalisation des regards.....	293
6.2.1. Corpus 1 : interaction rédactionnelle face à un ordinateur	295

6.2.2. Corpus 2 : interaction rédactionnelle face à un ordinateur	297
6.2.3. Corpus 3 : interaction rédactionnelle avec papier et crayon.....	298
6.2.4. Corpus 4 : interaction rédactionnelle face à un ordinateur	299
6.2.5. Remarques	302
6.3. Gestuelle fonctionnelle et travail de coordination moteur entre les co-scripteurs.	303
6.4. Territoire partagé, cognition distribuée	304
6.5. La manipulation du clavier constitue-t-elle un enjeu pour les scripteurs ?	307
6.6. Conclusions	310
CHAPITRE 7	
SYNTHESE DES RESULTATS	315
7.1. Ecrire à deux : effets potentiels aux plans linguistique et interactionnel	315
7.1.1. Le recours à la langue cible et aux ressources internes à la dyade	315
7.1.2. Interagir pour négocier	316
7.1.3. Coordination des actions et co-orientation du discours	317
7.1.4. Le traitement des problèmes linguistiques	318
7.2. Indicateurs du degré de collaboration dans l'accomplissement de la tâche	321
7.2.1. Types de conduites et indices énonciatifs et interactionnels : deux indicateurs croisés	321
7.2.2. Gestion des asymétries à l'échelle de l'interaction.....	324
7.3. Profils des dyades observées	327
7.3.1. Une dyade fortement collaborative : la dyade 1 (S et E).....	327
7.3.2. Une dyade moyennement collaborative : la dyade 3 (Su et Jo).....	330
7.3.3. Une dyade peu collaborative : la dyade 2 (R et K).....	334
CONCLUSION ET PERSPECTIVES	338
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	344
TABLE DES MATIERES	361
ANNEXES	368
TABLE DES ANNEXES	369

ANNEXES

Table des annexes

<i>ANNEXE 1</i> □ Copies d'écran du logiciel <i>Gammes d'écriture</i>	370
<i>ANNEXE 2</i> □ Conventions de transcription.....	380
<i>ANNEXE 3</i> □ Corpus 1 – S et E.....	384
Texte	385
Transcription des interactions	388
<i>ANNEXE 4</i> □ Corpus 2 – R et K.....	434
Texte	435
Transcription des interactions	437
<i>ANNEXE 5</i> □ Corpus 3 - Su et Jo (Ecriture papier).....	455
Texte	456
Transcription des interactions	459
<i>ANNEXE 6</i> □ Corpus 4 - Su et Jo	484
(Ecriture sur ordinateur)	484
Texte	485
Transcription des interactions	488
<i>ANNEXE 7</i> □ Transcription des entretiens	508
Guide d'entretien.....	509
Entretien avec K (étudiante allemande) : K/Entr.1 (dyade 2)	510
Entretien avec R (étudiante néo-zélandaise) : R/Entr.2 (dyade 2).....	511
Entretien avec Su (étudiante hollandaise) : Su/Entr.3 (dyade 3)	513
Entretien avec Jo (étudiant étasunien) : Jo/Entr.4 (dyade 3)	515
Entretien avec Su (étudiante hollandaise) : Su/Entr.5 (dyade 3)	516
Entretien avec Jo (étudiant étasunien) : Jo/Entr.6 (dyade 3)	519
Entretien avec Ba (étudiante anglaise) : Ba/Entr.7	521
Entretien avec Mé (étudiante japonaise) : Mé/Entr.8	523
Entretien avec Be (étudiant étasunien) : Be/Entr.9	526
Entretien avec Li (étudiante belge) : Li/Entr.10	527
Entretien avec Co (étudiant suédois) : Co/Entr.11	529
Entretien avec Fi (étudiante allemande) : Fi/Entr.12	531
Entretien avec Il (étudiante belge) : Il/Entr.13	532
Entretien avec Al (étudiante suédoise) : Al/Entr.14	535
<i>ANNEXE 8</i> □ Copies d'écran de <i>Je vous ai compris 2</i>	538
<i>ANNEXE 9</i> □ Tableaux récapitulatifs des profils des dyades	541

ANNEXE 1

- Copies d'écran du logiciel *Gammes d'écriture***

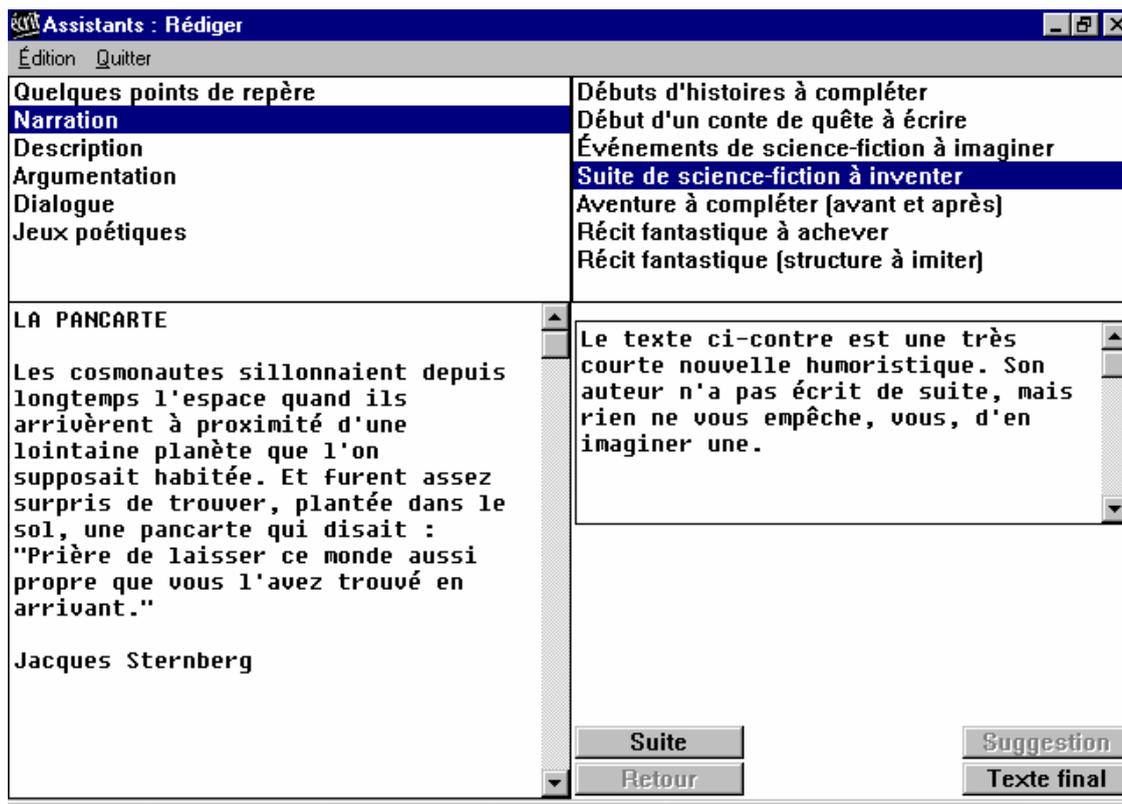
Copies des pages-écrans de la tâche n°1

(Narration / Suite de science-fiction à inventer)

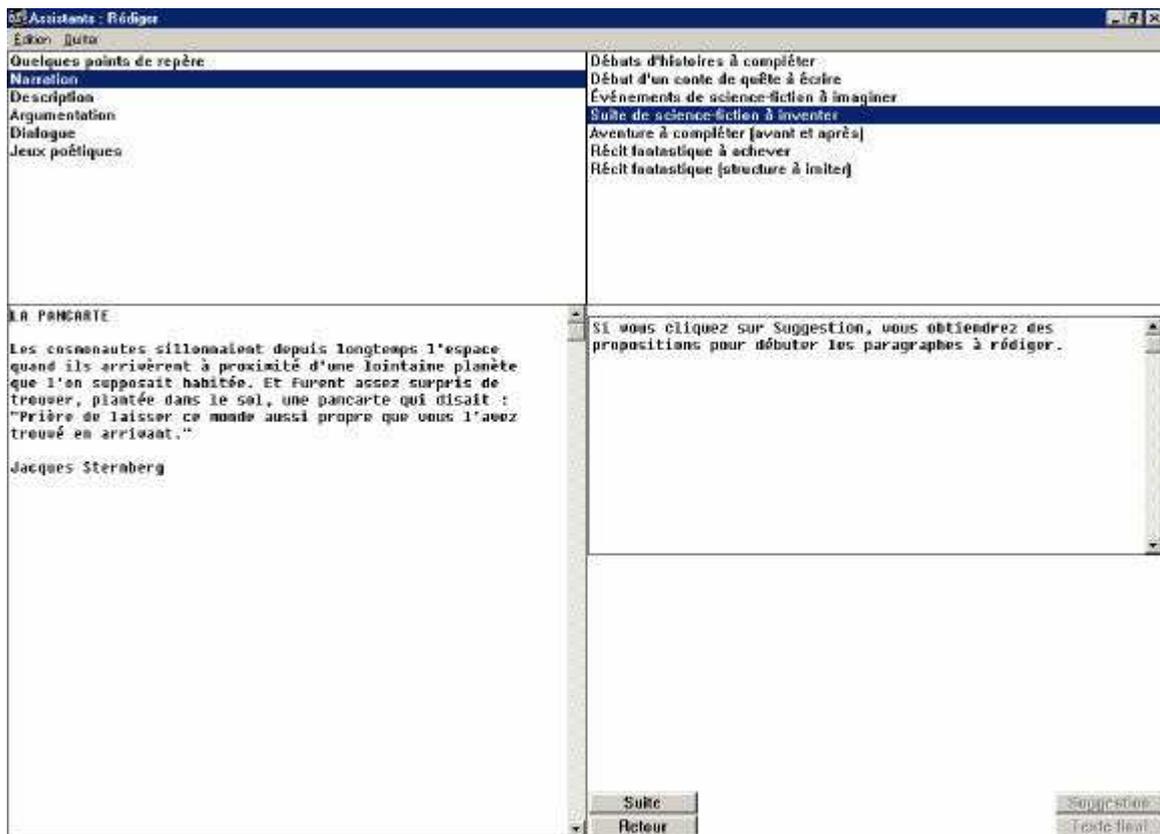
Tâche réalisée avec *Gammes d'écriture* par S et E (corpus 1) et R et K (corpus 2).

Tâche réalisée sur papier par Su et Jo (corpus 3).

Page-écran 1



Page-écran 2



Page-écran 3

écrit Assistants : Rédiger [fenêtre standard]

Édition Quitter

Quelques points de repère	Débuts d'histoires à compléter
Narration	Début d'un conte de quête à écrire
Description	Événements de science-fiction à imaginer
Argumentation	Suite de science-fiction à inventer
Dialogue	Aventure à compléter (avant et après)
Jeux poétiques	Récit fantastique à achever
	Récit fantastique (structure à imiter)

LA PANCARTE

Les cosmonautes sillonnaient depuis longtemps l'espace quand ils arrivèrent à proximité d'une lointaine planète que l'on supposait habitée. Et furent assez surpris de trouver, plantée dans le sol, une pancarte qui disait : "Prière de laisser ce monde aussi propre que vous l'avez trouvé en arrivant."

Jacques Sternberg

Cette pancarte les ayant intrigués, les cosmonautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions.

Page-écran 4

écrit Assistants : Rédiger [fenêtre standard]

Édition Quitter

Quelques points de repère	Débuts d'histoires à compléter
Narration	Début d'un conte de quête à écrire
Description	Événements de science-fiction à imaginer
Argumentation	Suite de science-fiction à inventer
Dialogue	Aventure à compléter (avant et après)
Jeux poétiques	Récit fantastique à achever
	Récit fantastique (structure à imiter)

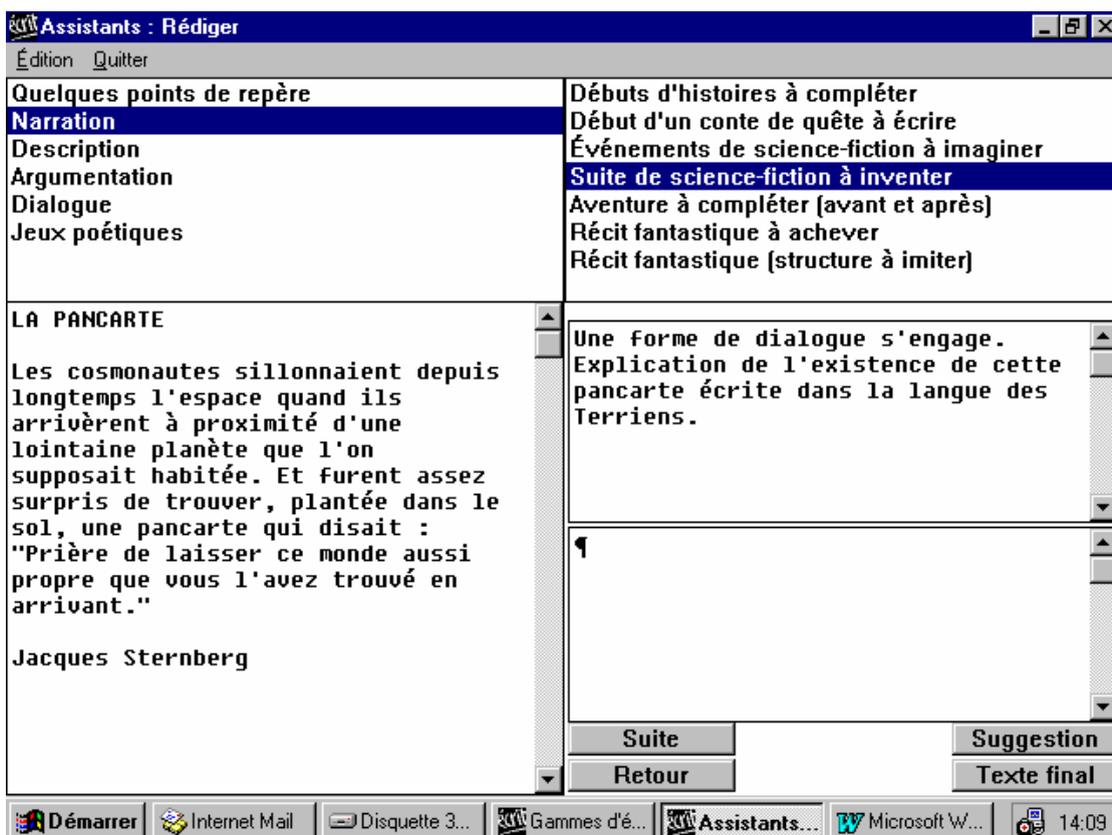
LA PANCARTE

Les cosmonautes sillonnaient depuis longtemps l'espace quand ils arrivèrent à proximité d'une lointaine planète que l'on supposait habitée. Et furent assez surpris de trouver, plantée dans le sol, une pancarte qui disait : "Prière de laisser ce monde aussi propre que vous l'avez trouvé en arrivant."

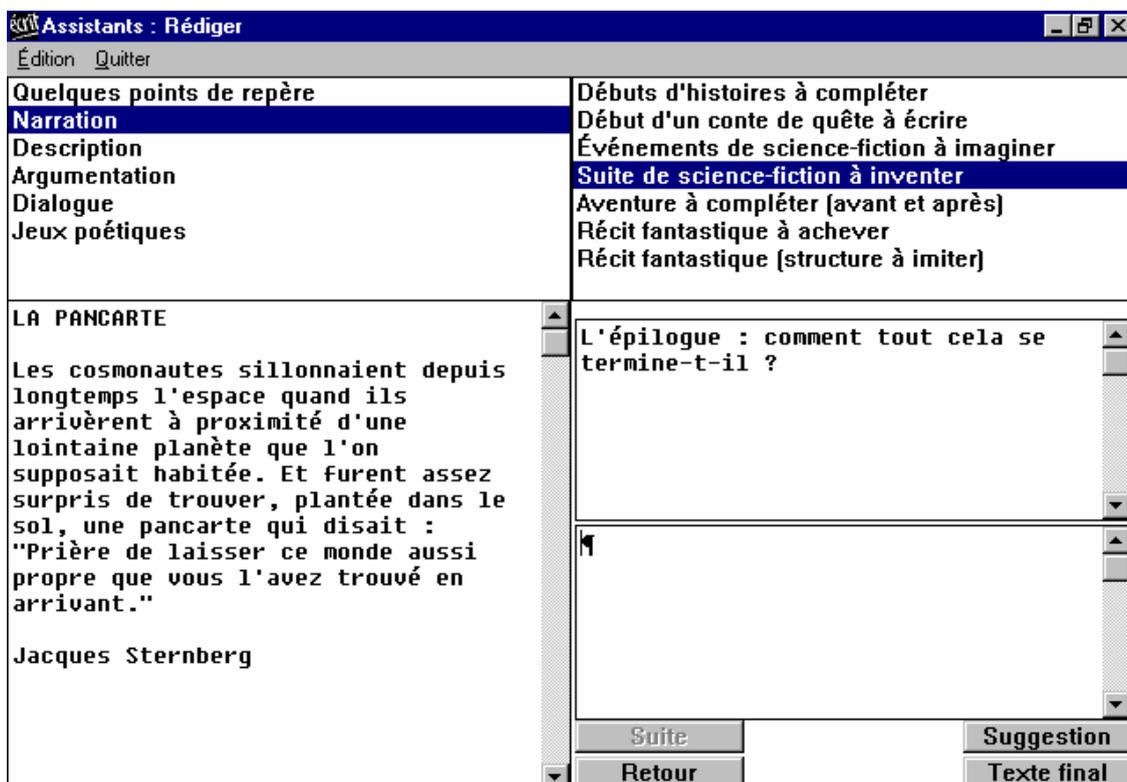
Jacques Sternberg

La rencontre avec les habitants de la planète. Brève description de ceux-ci. Premiers contacts.

Page-écran 5



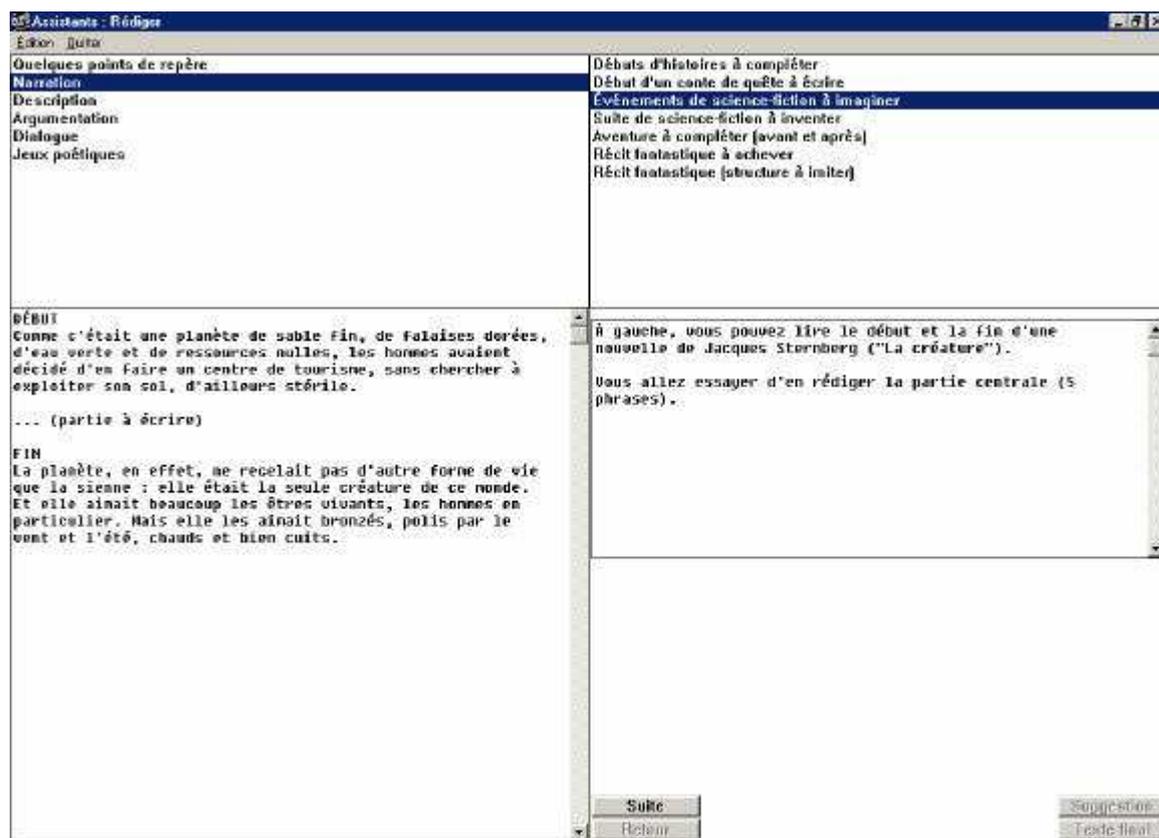
Page-écran 6



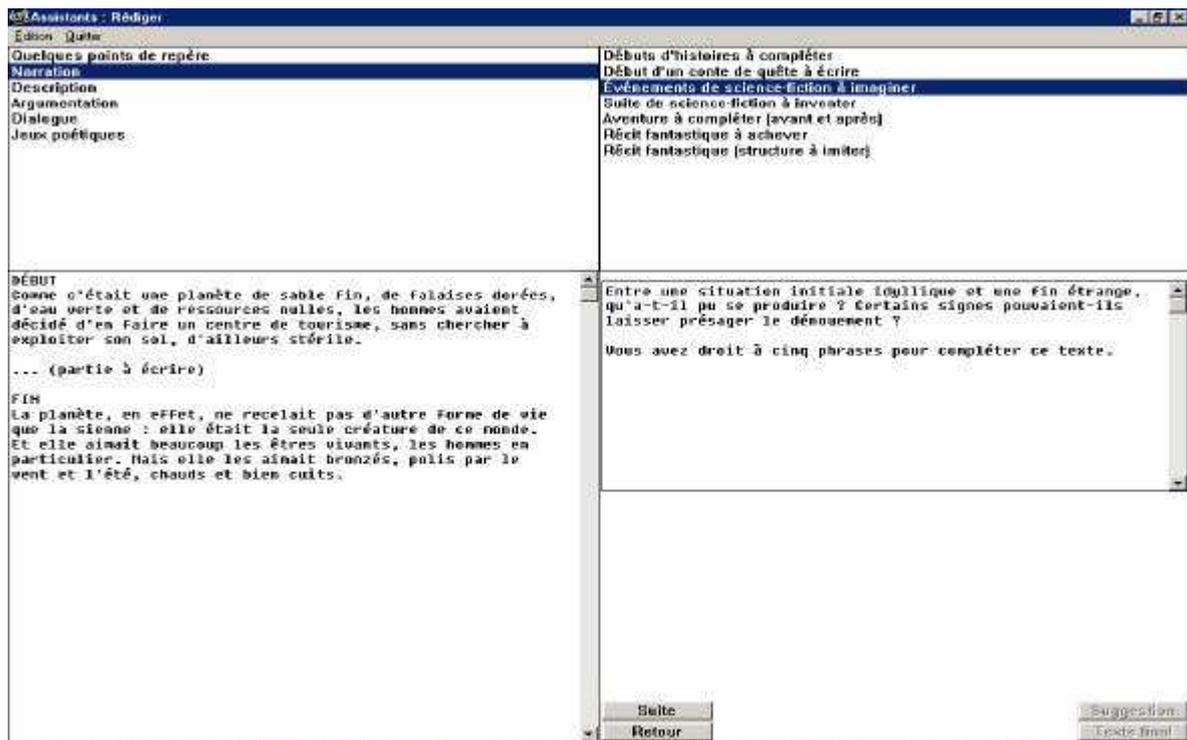
Copies des page-écran de la tâche n°2 (Narration / Evénements de science-fiction à imaginer)

Tâche réalisée avec *Gammes d'écriture* par Su et Jo (corpus 4).

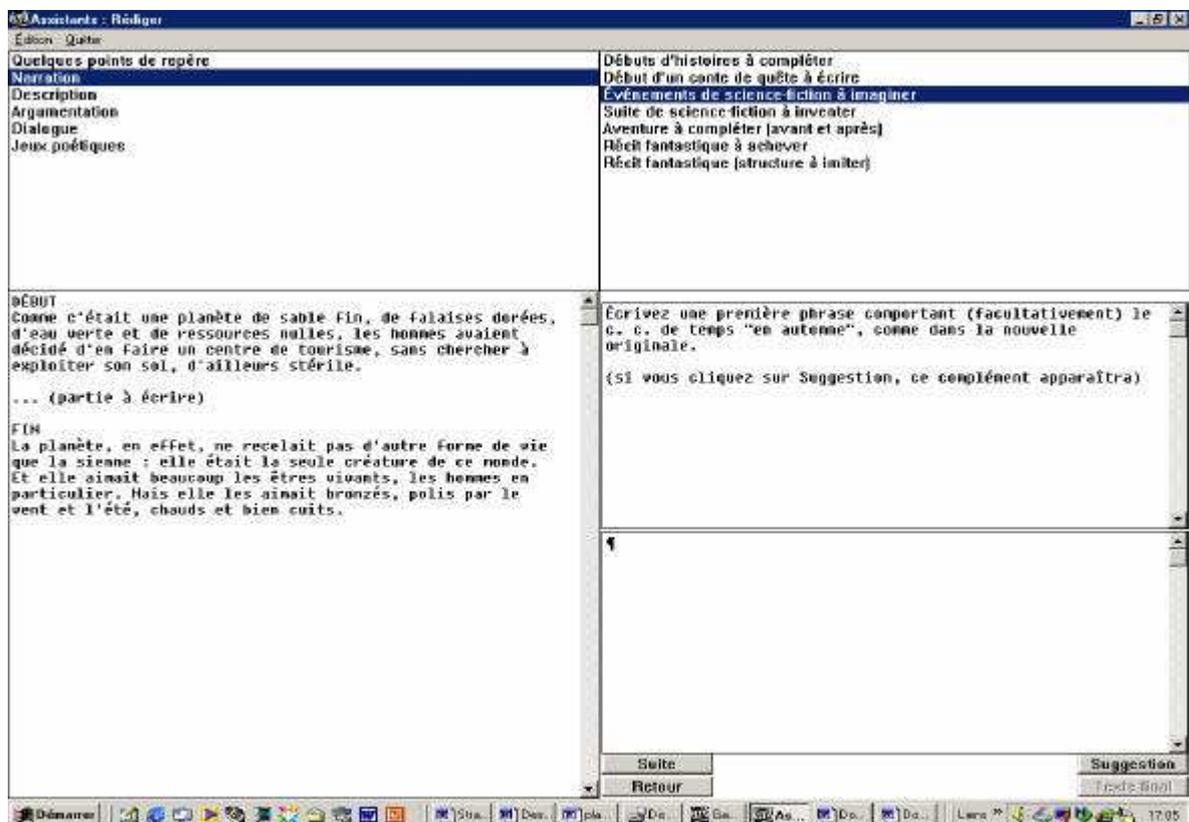
Page-écran 1



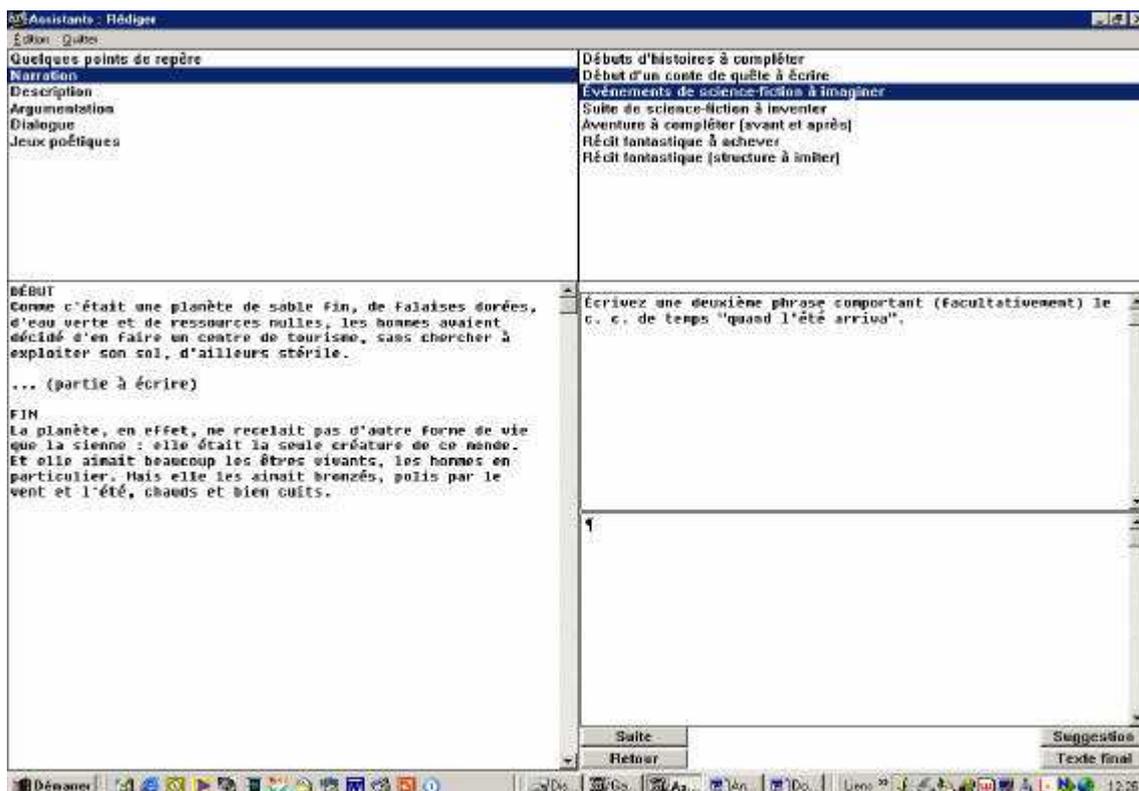
Page-écran 2



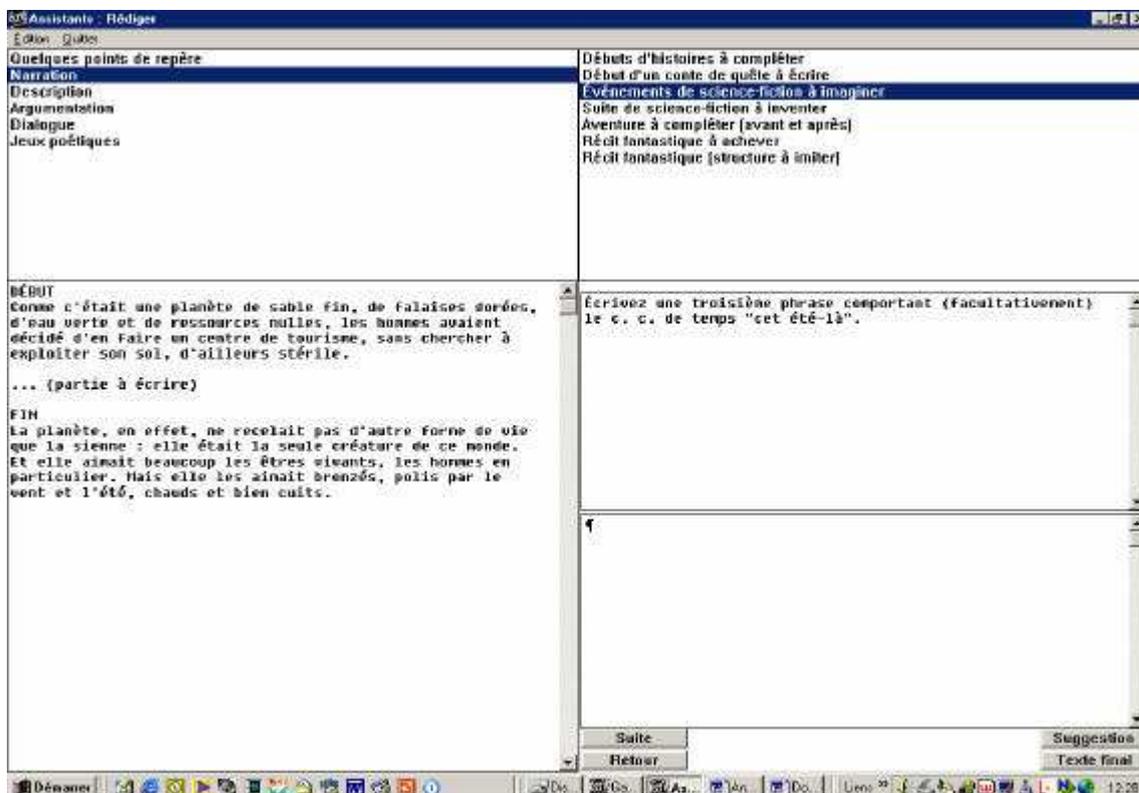
Page-écran 3



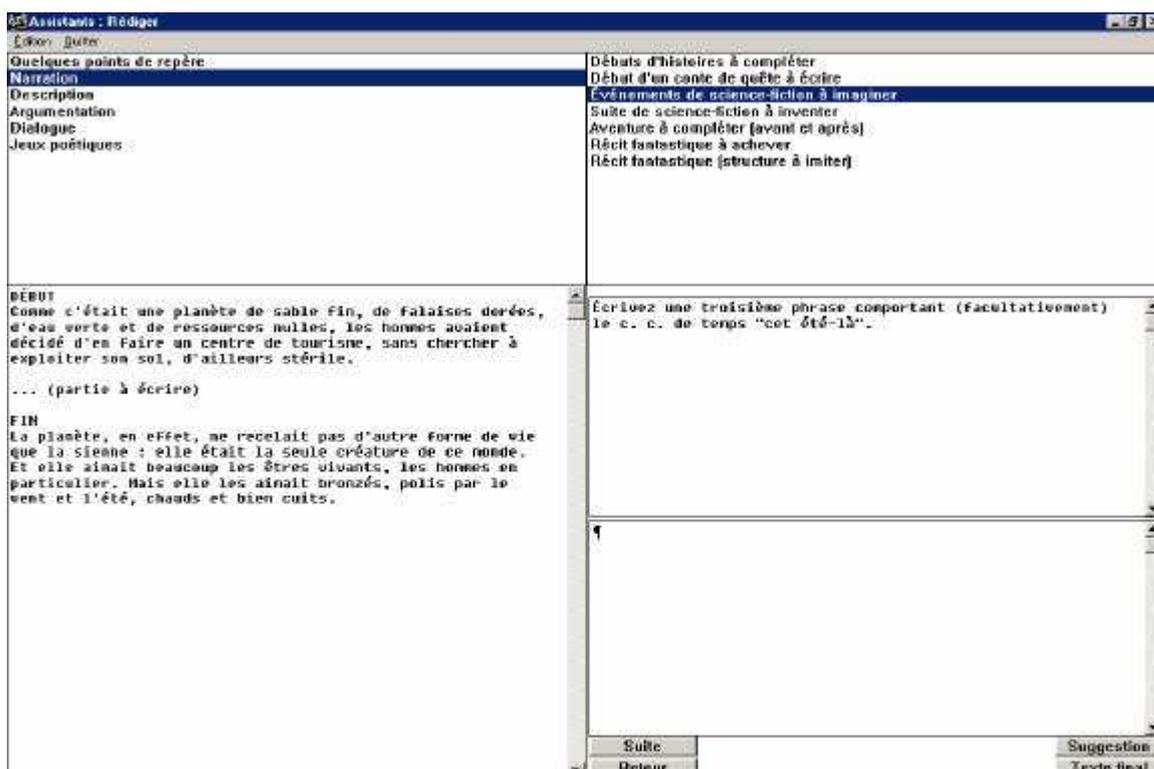
Page-écran 4



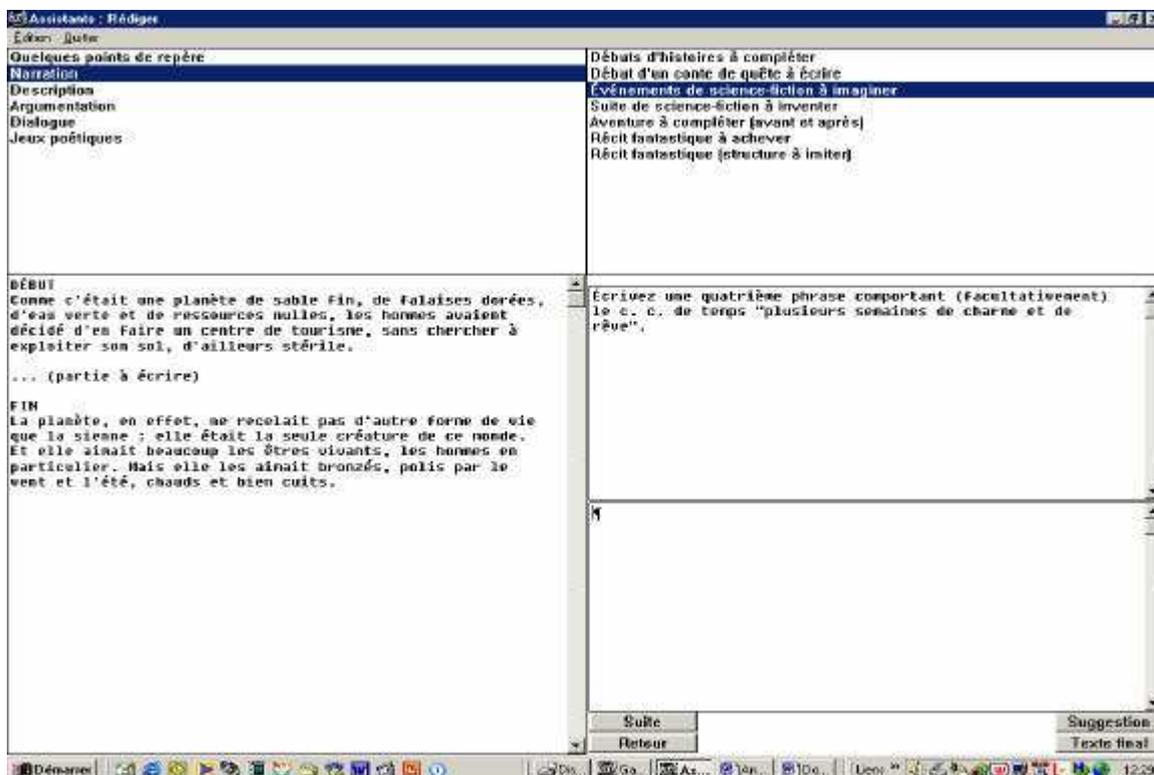
Page-écran 5



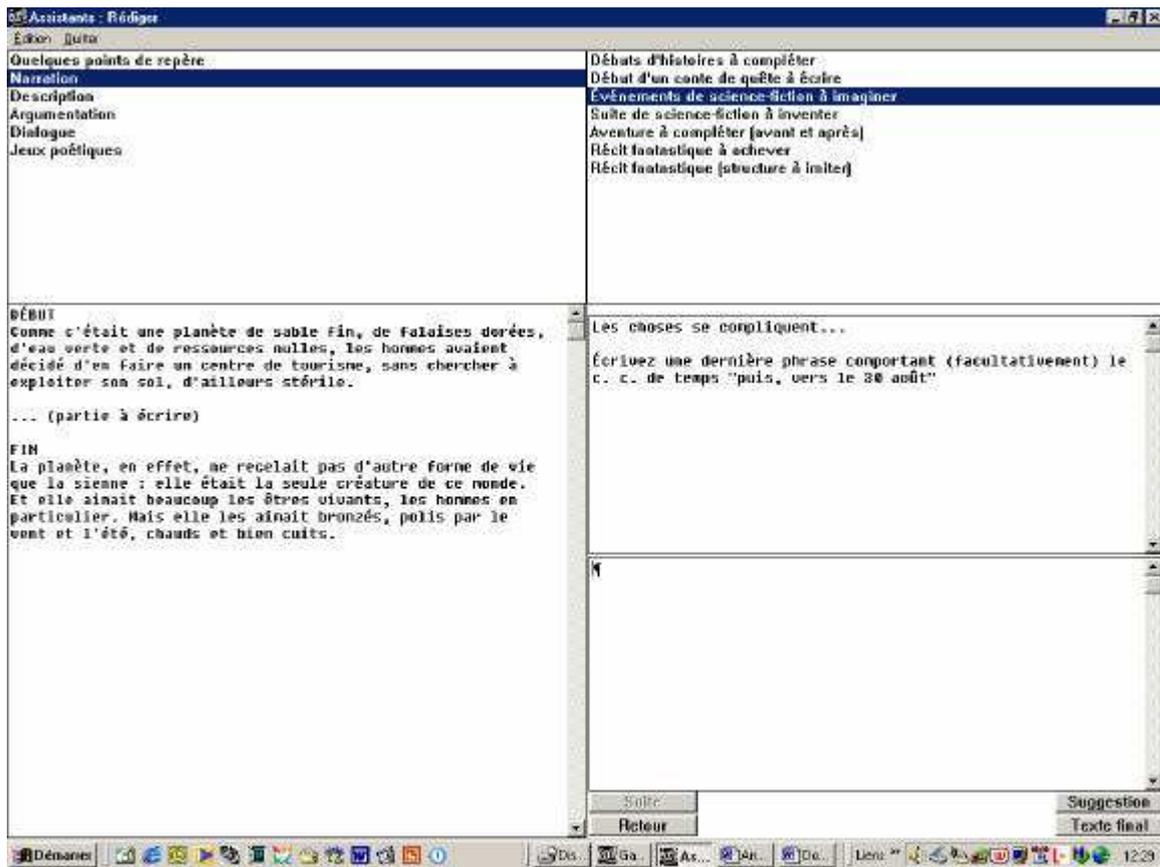
Page-écran 6



Page-écran 7



Page-écran 8



ANNEXE 2

Conventions de transcription

Conventions pour la ligne du milieu

:	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre de : est proportionnel à l’allongement)
/	rupture dans l’énoncé sans qu’il y ait réellement de pause
+	pause allant jusqu’à une seconde
++	pause de 1 à 2 secondes
(2s)	pause égale ou supérieure à deux secondes, durée indiquée entre ()
NON	accentuation d’une syllabe, d’un mot
I. O. M.	prononciation de lettres isolées ou action d’épeler
j’veux	effacement d’un phonème ou d’une syllabe
euh, ah, oh	unités non lexicalisées
}	modalité exclamative
°	modalité interrogative
<ça veut dire quoi>	le locuteur parle à voix basse
[0000]	séquence inaudible ou incompréhensible
[pancarte?]	tentative de transcription pour une séquence dont l’interprétation est incertaine

S : extraterresses + TES
 E : ces extra/ extraterresses terresses E. extra/ ouais

Lorsque les énoncés des interlocuteurs sont superposés, il y a chevauchement.

☺ sourire
 (rire) rire
 (rire : une pancarte) parle en riant

Conventions pour la ligne supérieure (le regard)

- ← le locuteur regarde son interlocuteur situé à sa droite. La flèche est orientée vers la gauche, ce qui correspond à la perception de l'observateur lorsqu'il visionne l'enregistrement.
- le locuteur regarde son interlocuteur situé à sa gauche. La flèche est orientée vers la droite, ce qui correspond à la perception de l'observateur lorsqu'il visionne l'enregistrement.
-  regard dirigé vers le clavier
-  mouvement de va et vient du regard entre le clavier et l'écran pendant la saisie
- ↑ regard dirigé dans une autre direction que celles de l'écran, du clavier ou de l'interlocuteur
- # la position du locuteur ne permet pas de voir dans quelle direction s'oriente son regard (ex : tête baissée mais tournée vers le partenaire)

Par défaut, lorsque aucune indication n'est donnée concernant la direction du regard d'un apprenant, cela signifie qu'il est dirigé vers l'écran de l'ordinateur () lorsque les apprenants travaillent avec le logiciel (corpus 1, 2, 4) ou vers la feuille de papier sur laquelle ils écrivent lorsqu'ils travaillent sur papier (corpus 3)

Conventions pour la ligne inférieure (les gestes)

-  main dirigée vers l'écran
-  doigt pointant un élément affiché sur l'écran dans les corpus 1, 2, 4 et un élément inscrit sur une des feuilles de papier dans le corpus 3.
-  manipule la souris
- (désigne la fenêtre) commentaire du transcripteur. Lorsque plusieurs commentaires sont notés sur une même ligne, ils sont séparés par le signe +.

Les participants aux conversations rédactionnelles

Corpus 1 :

S : apprenante sud-coréenne

E : apprenante des Emirats Arabes Unis

Corpus 2 :

R : apprenante néo-zélandaise

K : apprenante allemande

Corpus 3 et 4 :

Su : apprenante hollandaise

Jo : apprenant étasunien

Et très ponctuellement :

P : enseignant

Eq : Enquêtrice

ANNEXE 3

Corpus 1 – S et E

Texte

Le texte des scripteures est présenté avec les données fournies par le logiciel (texte amorce, consignes intermédiaires, suggestions).

Texte amorce :

La Pancarte

Les cosmonautes sillonnaient depuis longtemps l'espace quand ils arrivèrent à proximité d'une lointaine planète que l'on supposait habitée. Et ils furent assez surpris de trouver, plantée dans le sol, une pancarte qui disait : « prière de laisser ce monde aussi propre que vous l'avez trouvé en arrivant. »

Jacques Sternberg

Consigne intermédiaire 1 : Cette pancarte les ayant intrigués, les cosmonautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions.

Suggestion : Comment ces lointains extra-terrestres pouvaient-ils connaître une langue humaine ?

Texte des apprenantes : *« oh là ! c'est exactement la même pancarte qu'on trouve aux toilettes de la résidence il y a vingt ans! on dirait que ce sont les extraterrestres qui s'occupaient de ménage chez nous. on peut nommer cette planète 'la Houille Blanche' . »*

[Pour ceux qui ne connaissent pas la résidence : vous avez de la chance! c'est un foyer au milieu de nul part.]*

Consigne intermédiaire 2 : La rencontre avec les habitants de la planète. Brève description de ceux-ci. Premiers contacts.

Suggestion : Après quelques heures de recherches infructueuses au milieu de déserts rocheux où la seule trace de vie était constituée d'autres pancartes en tout point semblables à la première, l'un d'eux aperçut...

Texte des apprenantes : *Brusquement, on entendit un bruit de papotage. Les voilà. Ils arrivèrent.*

Ils étaient des êtres petits avec une tête assez grande comme une boule, les bras longs et fines d'à peu près 3m, les yeux globuleux sans iris, un ventre gonflé et finalement, chacun porta un balai!

Consigne intermédiaire 3 : Une forme de dialogue s'engage. Explication de l'existence de cette pancarte écrite dans la langue des Terriens.

Suggestion : La communication se révéla difficile / facile : les habitants de la planète

Texte des apprenantes : *On sortit la machine à interpréter. Après un moment d'hésitation, les habitants lancèrent la parole en désignant notre scoupe volant :*

" Qu'est que c'est que ce bordel?!"

*Ils se précipitèrent pour débarrasser nos affaires.
Surpris par leur action, nous essayâmes de leur expliquer notre mission. Pourtant, il y eut un petit problème. La machine ne marcha pas pour traduire notre langue.*

Consigne intermédiaire 4 : L'épilogue : comment tout cela se termine-t-il ?

Suggestion : Les cosmonautes proposèrent ...

Texte des apprenantes : *A cause de la malcompréhension, ils devinrent agressifs. Ils commencèrent de nous battre pour que nous ne puissions pas bouger. On dirait que c'était de la folie. On réussit à peine de s'enfuir de cette planète.*

Texte complet

« oh là ! c'est exactement la même pancarte qu'on trouve aux toilettes de la résidence il y a vingt ans! on dirait que ce sont les extraterrestes qui s'occupaient de ménage chez nous. on peut nommer cette planète 'la Houille Blanche'. »

[* Pour ceux qui ne connaissent pas la résidence : vous avez de la chance! c'est un foyer au milieu de nul part.]

Brusquement, on entendit un bruit de papotage. Les voilà. Ils arrivèrent.

Ils étaient des êtres petits avec une tête assez grande comme une boule, les bras longs et fines d'à peu près 3m, les yeux globuleux sans iris, un ventre gonflé et finalement, chacun porta un balai!

On sortit la machine à interpréter. Après un moment d'hésitation, les habitants lancèrent la parole en désignant notre soucoupe volant :

" Qu'est que c'est que ce bordel?!"

Ils se précipitèrent pour débarrasser nos affaires.

Surpris par leur action, nous essayâmes de leur expliquer notre mission. Pourtant, il y eut un petit problème. La machine ne marcha pas pour traduire notre langue. A cause de la malcompréhension, ils devinrent agressifs. Ils commencèrent de nous battre pour que nous ne puissions pas bouger.

On dirait que c'était de la folie. On réussit à peine de s'enfuir de cette planète.

(211 mots)

Texte complet après quelques corrections effectuées avec l'enseignant

« ~~oh-la~~ oh là là ! c'est exactement la même pancarte qu'on ~~trouve~~ trouvait ~~aux~~ dans les toilettes de la résidence il y a vingt ans! on dirait que ce sont les extraterrestes qui s'occupaient ~~de~~ du ménage chez nous. on peut nommer cette planète 'la Houille Blanche'. »

[* Pour ceux qui ne connaissent pas la résidence : vous avez de la chance! c'est un foyer au milieu de nul part.]

Brusquement, on entendit un bruit de papotage. Les voilà. Ils ~~arrivèrent~~ arrivent.

~~Is~~ C'étaient des êtres petits avec une tête assez grande comme une boule, les bras longs et fines d'à peu près 3m, les yeux globuleux sans iris, un ventre gonflé et finalement, chacun ~~porta~~ portait un balai!

On sortit la machine à interpréter. Après un moment d'hésitation, les habitants lancèrent ~~la~~ ~~parole~~ ces paroles en désignant notre ~~soupe~~ soucoupe volant :

" Qu'est que c'est que ce bordel?!"

Ils se précipitèrent pour débarrasser nos affaires.

Surpris par leur action, nous essayâmes de leur expliquer notre mission. Pourtant, il y eut un petit problème. La machine ne marcha pas pour traduire notre langue. A cause de la malcompréhension, ils devinrent agressifs. Ils commencèrent ~~de~~ à nous battre pour que nous ne puissions pas bouger.

~~On dirait~~ on aurait dit que c'était de la folie. On réussit à peine ~~de~~ à s'enfuir de cette planète.

Transcription des interactions

S : étudiante sud-coréenne

E : étudiante émirienne

Extrait 1 (00 :00 :00 à 00 :01 :21)

Au début de cet extrait, les deux apprenantes sont en train de lire la feuille de route sur laquelle sont inscrites les consignes de travail : choisir une tâche d'écriture parmi les trois proposées.

1S (↑.....)(←.....)
 dans la colonne de gauche le texte de départ qui vous a/ in³pire le plus on va choisir + + événements de science fiction à imaginer + ☺ science fiction
 (lit à haute voix.....) (lit à haute voix.....)

1E (→.....)
 fiction

2S (←.....)(↑.....) (←.....)
 tu aimes°+ attends imaginez ah oui suite de: science fiction à inventer + oui donc euh y a déjà quelque chose
 (lit à haute voix.....) (👏👏.....)

2E (→.....)(↑.....) (→.....)
 je sais pas pas vraiment mais: de science fiction à inventer + c'est la suite non °
 (lit à haute voix.....)

3S (←.....)(↑.....)(←.....)(↑.....)
qui est inventé donc on:: on prend la suite quoi récit fantastique à achever ☺ + fantastique oui [pourquoi pas?]
(↑.....)
(lit à haute voix.....)

3E →..) (↑.....)(→.....)(↑.....)
ah y a déjà quelque chose ok hm fantastique à achever° c'est même chose

4S ↑.....)(←..)(↑.....)
c'est la même chose euh sinon on choisit ça° [00] ouais hm hm ouais on choisit suite de science à inventer
(désigne l'une des propositions sur la feuille) (souligne sur la feuille et la pose)

4E ↑.....)
oui oui oui c'est plus simple je pense (rire [00]) fiction à inventer ok
(relit la consigne à voix basse)

5S ↑.....) (↑.....)(←.....)
hm hm on entre euh tu: je crois que tu manipules bien hein + l'ordinateur parce que tu en as déjà (rire)
(reprend la feuille de consignes)(désigne la souris)

5E (↑.....)
c'est déjà: écrit dans: sur l'écran ok comment on fait ça° (rire je sais pas oui j'en
(↑.....) (↑.....)

6S (↑) progra:mme + Gammes d'écriture ah oui
 (☞...)

6 E *ai déjà mais/ ça fait longtemps* [voilà ?]
 ☞.....

6P donc vous démarrez démarrer programme Gammes d'écriture + juste à droite là et encore
 (☞.....) (☞.....)

7S Gammes d'écriture ++ ah ok
 (☞)

7E ah
 ☞.....

7P à droite là voilà voilà
 (l'enseignant s'en va)

Extrait 2 (00 : 03 : 33 à 00 : 14 :25)

Entre les extraits 1 et 2, les deux apprenantes ouvrent le logiciel, sélectionnent l'activité qu'elles ont choisie, lisent le texte-amorce et la consigne globale. Après la lecture du contenu de la pancarte (dernière phrase du texte-amorce), S fait remarquer en riant qu'il s'agit de la même phrase qu'elles peuvent lire dans les toilettes de leur résidence.

8S tu vois c'est déjà euh je crois qu'c'est déjà euh: passé simple
(←.....)
(☞.....)

8E c'est un passé simple oui + oui mais c'est: c'est passé simple
(☞.....)

9S oui l'imparfait aussi ah c'est tant mieux ☺ tant mieux}+

9E ++ et + puis il y a le l'imparfait ouais + ouais ☺ ouais ça l'passé
(☞.....)

10S ouais (←...)(☞.....)
c'est à toi euh:: (rire ++)
(déplace le clavier vers E)

10E simple c'est un peu ++ [des ennuis?] (↑) ouais alors euh: (☞.....) ok merci ah ça

11S (☞.....)(←.....) (←...)
ouais clavier français (rire)

11E ☞..... (↑) (☞.....)
c'est différent je pense ça c'est un ordi/ c'est un clavier:: français ouais (rire[0000])

12S attends comment on va faire + et euh on doit euh poser euh suite suite c'est où° suite
(☞.....)

12E (↑.)
ok [00] suite ah: + suite°
(☞.....)

13S ☞..... oui [0000000] pour débiter les: paragraphes à rédiger euh c'était pas/ c'était
(lit les consignes.....) (☞.....)

13E j'ai déjà appuyé sur le suite si vous cliquez sur le suite [000000000000] mais:
(☞.....+ lit les consignes.....)(☞.....)

14S pas marché je crois [00] + ouais ? (←.) les euh:: on: (←.....)
(☞.....) (☞)

14E ah ouais voilà + c'est quoi ça° + (☞) (↑)
(☞.....) fait apparaître la page-écran 3..... ok + ok on doit

(←.....)
19S nous voilà: euh: ++ non° ☺

(→.....)
19E ah/ et par ce que/ ils ont + assez + i/ ils étaient assez: surpris d'
(☞.....)

20S hm hm hm hm (←...)
H H H H (←.....)
ouais ouais

20E trouver le: pancarte la pancarte alors euh est-ce qu'on doit: + en parler euh je sais pas:
(☞.....)

21S euh: + (←.....)
oui (←.....)
(☞.....)

(→.....)
21E quelque chose à propos de ça° euh ils se/ oh ces: ces gens euh ces extraterrestres ☺ euh ce:
(↑.)

22S (←.....)
plus fort (*rire*.....)
(désigne le micro)

(→.....)(regarde le micro) (→)
22E ils sont: vraiment euh: prudents (*rire : je suis quoi je fais un discours moi ++*)

23S (↑...)(←.....)
 oui oui
 H H H

23E (↑....) (→.....) (→)
 non/ ils sont euh: + ils sont euh: assez prudents quelque chose comme ça

24S (←.....)
 extraterrestes + TES mais les extrate/ terrestres
 (☞.....)

24E (→.....) (↑..)
 ces: extra/ extraterrestes terrestres + E. extra/ ouais [00] + ok on:
 (grimace exprimant la difficulté à articuler)

25S (←.....) (←.....)
 viennent ici ou c'est c'est nous qui: oui qui: oui qui est là qui sont là hm hm ouais
 ☞.....)(s'auto-désigne)(☞ mvts insistants..... H H..... H..... H H..... H.....)

25E (↑) (→.....) (→...) (→.....)
 non non c'est nous c'est nous qui: euh:: qui: f/ qui font le: le premier faisons
 (☞.....)(s'autodésigne.....)(☞. ponctue son discours en pointant l'écran.....)

26S (←.....)
 ouais OUI c'est ça et on: a: on a trouvé une: pancarte qui::
 ☞..... H..... H.....)(☞.....)

26E (→.....)
 le premier PAS vers cette planète et pan/ pancarte
 ☞.....)(☞.....)

31S ...) () () la bon je crois que je: je: je vais plus vite je crois oh là: ++
(prend le clavier)(tape.....)

31E (.....) (.....)
o + là/ là oh là là là ok😊
lentement en cherchant ses lettres.....)

32S /
c'est + non exac/ TE te c'est comme ça°
tape.....

32E (.....)
le problème c'est que le k/ clavier c'est différent xactement non

33S /
ex:a te ment + même: le ++ le même la même chose° la même
tape.....

33E a ass C. te ment le même la même chose° la même

34S /)
la: même euh ce n'est pas la peine de faire comme ça° + si la même:: chose la même::
tape.....)(.....

34E (.....) bo:: si chose (→
la

35S (↑.....)(←) (←.....)
 pancarte non la même c'est/ c'est la même + c'est tout
 (hand icon).....
 →...)
 35E même: ah oui? ah la même: oui oui? c'est exacte-
 (hand icon).....

36S (.....)
 la même qu'on trouve ++ qu'on tr/ trouve aux toilettes + toil: de: la résidence
 (tape.....)
 36E ment la même: qu'on trouve trouve aux toilettes lettres
)

37S (←.....)(.....)(←)
 (rire : oui?) + rési/ rési/ dence + dence qu'en/ qu'en penses-tu°
 (tape.....)
 37E (↑.....)
 (rire : c'est une bon euh publicité ça la) ré/ sidence ce ok + euh fermez les guillemets
 (hand icon)

38S (.....)
 c'est la même + c'est la même + pan/ pancarte
 (hand icon).....
 38E euh c'est la même quand/ eh: c'est la même + c'est la même pancarte
 (hand icon).....

39S (☞/☞)
c'est mieux non° même qu'on trouve aux toilettes de la résidence
(tape)
(tape.....)

39E ouais + je trouve que oui carte qu'on trouve aux toilettes de la résidence

40S (←.....)
c'est horrible } (rire

40E peut être c'est peut être euh ceux/ le/ les extraterrestres qui font le toi/ le ménage (→...

41S (←...)
) le/ le/ [00] (☞/☞)
hm hm ah on dirait que: que: ce sont:
(tape.....)

41E →.....) (→.....)
chez nous (rire) ++ on on dirait que c'est: c'est: que:: c'est sont:

42S (←.....)
les:: ce sont: euh: cette planète est euh: est pour les: femmes de ménagère les euh extra/terrestres
.....) (☞.....)

42E des:: ouais

43S →)
 de fem/ femmes de mé/nagère hm hm ☺
 (.....) (tape)

43E (→.....) (↑.....) (→.....)
 non/ on/ on dirait que: les extraterrestres aident les femmes/

44S (←.....) (.....)
 ouais les: ex/ E T° E. X. tra pas de comme ça° te/
 H H H (tape.....)

44E ménagère/ chez nous ex (↑.) (.....) non: non non non non
 ex E. X. E. X.

45S re/s:/tes sont (←.....)
 on dirait que après subjonctif°
 tape.....)(.....)

45E tes oui euh on dirait que s: on/ non non non non on
 (.....)

46S (.....)(←.....)(.....)
 ce sont ++ ce sont + les extraterrestes de + femmes de ménagère° non + qui
 (efface et tape)

46E dirait que ce sont les extraterrestes (↑.)
 (.....)

47S s'occupent: (←.....)(☞/☞.....)(←.....)
qui qui: s'occupaient° ☺
(tape.....)

47E qui + qui s'occupent de la ménage chez nous ☺ (→.....) (↑)
s:: o:: se/ il y a le: (☞.....)

48S (☞/☞.....)
qui s'o: ccu/ paient: deux P. je crois paient: le
(tape.....)

48E oui s'occupaient ccupaient deux P. oui A. I. E. N. T. ouais chez nous/
(☞)

49S (←..) (←.....)(☞/☞.....)
oui le ménage du ménage° le ménage + le ménage + chez
(tape.....)

49E euh: le mé/ le ménage la ménage le ménage chez: nous +

50S ☞/☞.....)(←.....) (↑.....)
nous chez nous ++ [où ça?] ch: chez nous + c'est rigolo°☺ + c'est/ c'est euh: c'est:
tape..... appuie plusieurs fois sur une même touche.....)

50E (☞.....) (☞.....)
(rire) voilà c'est::

55S le ménage (←.....)
tape.....)

55E s'occupent de la ménage [le ménager?] (→)
on n'était k/ on n'était pas si pire que ça

56S (←..) (←.....)
(rire) on n'était pas
(tape.....)

56E (rire) (↑.....)
[oui:] qu'ils doivent: qu'ils devaient déménager jusqu'ici de/ dans cette planète

57S (↑..) (↑) (↑)
oh là! ☺ attends attends + c'est encore pire donc euh: on est euh: c'est/ ah! oui on peut dire

57E (→.....)
(rire)

58S (←.....) (←.....)
comme ça euh c'est la planète de l'Houille Blanche/ de la Houille Blanche quoi ☺ on/ on/

58E (→.....) ☺ c'est [le plan?]

67S (←.....) horrible (*rire*) (🗑️/💻.....) Houille Blanche
H (tape.....)

67E (↑.....)
au milieu de: nulle part (*rire*) c'est comme cette planète au milieu de nulle part +
(👉.....)

68S (🗑️/💻.....) ça tombe bien euh: Blanche (🗑️/💻.....) ouais ++ schift ++ blanche +
tape..... (tape (efface).....)

68E ouais + Blanche ++ c'est: c'est majuscule° ++
(👉.....)

69S (🗑️/💻.....) ouais voilà c'est t/ euh: non maintenant c'est tout° +
tape.....)

69E Blanche voilà + euh pour ceux qui: ne

70S (←) hm hm 😊 ouais (*rire*)

70E (→.....) connaît pas cette résidence 😊 (↑.....) on fait un bon publicité comme ça + (*rire*) ah oui on peut euh:
(👉.....)

Extrait 3 (00 : 16 : 20 à 00 : 17 : 50)

Entre les extraits 2 et 3, les deux apprenantes rédigent une phrase explicative sur la Houille Blanche ("POUR CEUX QUI NE CONNAISSENT PAS LA RESIDENCE : VOUS AVEZ DE LA CHANCE!").

74S (←.....)(←.....) (←.....)
 c'est un: c'est euh + c'est
 (tape.....)

74E euh: c'est un: (↑.....)
 c'est un: c'est une: on doit éviter euh répéter le mot résidence tout

75S (←.....)(←...../.....)(↑.....)(←.....)
 ouais c'est une foyer c'est un foyer euh: ou au milieu
 (tape.....)

75E le temps (↑.....)
 ouais un foyer un foyer + au milieu au

76S (←.....)(↑.....)(←.....)
 (rire : non non + euh au milieu de nulle part°) ça veut dire c'est nul

76E (↑.....)(→.....) (→.....) (→.....)
 milieu de nulle part (rire : ouais) +

77S ←.....) (←.....) (←.....
c'est ça° y a rien y a rien au milieu de nul au milieu de nul +

77E →.....)(↑.....)(→.....) (→.....)(↑.....
bon c'est c'est nul et y a rien: autour ouais

78S non (↑.....)
quand: quand/ (←)(☒/☒.....
au milieu + ah ouais +
(tape.....)

78E ↑.....) (↑.....)
au milieu de: je pense que c'est nulle part mais +

79S ☒/☒.....)(←) (←)
deux L.° un L. milieu de nulle + S.° euh arh S.° part S.°
tape.....)

79E non non non un un seul L. + de nul/ + nul° nu/ (rire) nulle pa
(s'approche de l'écran)

80S (←.....) (←.....)
pas pluriel° comme ça° hm hm
(tape.....) H H

80E non: non: non je pense que c'est un un seul mot (→.....)
ouais mais il n'y a pas un S.

81S (←...) hm hm (←...) (rire) c'est un foyer au milieu de nulle part + i/ on doit ajouter
H H (tape)

81E c'est c'que je pense alors euh (rire)+ ici

82S quelqu ah ouais } + comme ça°
(tape.....)

82E je pense que c'est un un seul mot nulle pa:rt + je sais pas c'est bizarre
(☞.....)

83S L.° non si c'est euh: (←.....) ouais (tape...
tape.....(s'approche de l'écran.....)(☞.....)

83E un peu peut être il faut ajouter un L. je sais pas non non oui nulle nulle ok all right
(↑.....)

Extrait 4 (00 : 19 : 06 à 00 : 20 : 43)

Entre les extraits 3 et 4, elles poursuivent leur discussion concernant la description de la Houille Blanche mais l'enseignant intervient pour leur rappeler que le récit se fait par étapes avec les consignes données par le logiciel et il leur propose de regarder la consigne suivante pour voir si elles peuvent enchaîner à partir de ce qu'elles ont fait. Elles n'avaient pas compris le fonctionnement et décident d'un commun accord de passer à l'étape suivante du récit : la rencontre entre les cosmonautes et les habitants de la planète.

84S la rencontre avec les habitants de la planète brève description de ceux-ci + premier contact (←)
 (lit la nouvelle consigne affichée à l'écran.....)

84E rencontre avec brève description de ceux-ci + premier contact ok
 (lit la nouvelle consigne)

85S les/ les: les femmes de ménage (*rire* : arrivent^o + (←.....)(☞)(←.....)(↑..)(←.....) avec le balayer ou/++)
 (mime le geste de balayer)(tape..)

85E euh (→.....) (→.....)(↑.....)(→.....)
 (*rire* : et tout avec le +)
 H H (mime le geste de balayer)

86S les: femmes de: euh: sinon: les habitants^o +
 tape.....(s'approche de l'écran)..... (☞.....)

86E non non il faut il f/ ok la rencontre avec euh + euh euh les extr
 (s'approche de l'écran.....)

87S (←.....)(.....)(←.....)
 hm hm brusquement brusquement
 (.....)

87E euh on on on entend un bruit (→.....) comme ça c'est un peu le suspens (→...) oui

88S (/.....) que/ ment BRU/ CE/ QUE/ MENT
 (tape(s'approche de l'écran).....)

88E brusquement on entend un bruit + bu/ bru que U. je pense
 (s'approche de l'écran.....)

89S /.....) (←.....)
 U. K. que bru/ ce/ que: ment on on entenda° on on entend/
 tape.....)

89E que c'est un que que oui oui oui voilà M. brusquement (↑.....) euh oui

90S)(/.....)(←.....) (←.....) (←.....)(/.....)
 on entend: on a/ on a entendu (rire : ça marche pas au passé simple +)
 (tape.....)

90E (→.....) on a entend du on a entendu + pff° oh/ passé
 H H

91S / )(←.....) (←.....)(/ .....
 on enten:da + on entendit I. T. on a entendi° en/
 tape.....) (tape.....) (tape.....)

91E (↑.....)(→.....) (→) (→) (↑.....
 simple° on enten:: enten:dit I. T. + oh la:: ça c'est/ c'est le bordel ça (*rire*) on/ on a attend/

92S / .....)(←) ENTENDRE (←.....)(↑.....
 tape.....) d'accord euh:

92E (↑.....)(←.....) (↑.....)(→.....)
 ok attendre c'est quoi° entendr/ non/ oui mais: c'est c'est le même: même fin

93S en:: (←.....)(↑ dictionnaire.....
 non c'est euh troisième groupe + c'est: irrégulier + + bon on va essayer hein ++
 (cherche dans le dictionnaire.....)

93E (↑.....)(→.....) (↑.....)(↑ dictionnaire)
 en/ attendre et c'est/ je pense que [c'est?] (*petit rire*)

Extrait 5 (00 : 24 : 46 à 00 : 28 : 35)

94S euh brève description de ceux-ci (←.....) (←.....)
 (lit la consigne.....) avec euh avec balayé (*rire*) ouais ouais
 (se tourne vers E et fait un geste des 2 mains comme pour mimer le fait de balayer)

94E ↑.....) (→.....)
 euh un balayé (*rire : ouais*) ils sont mais il faut dé/ le/ leur décrire
 (geste de va et vient de

95S leur euh: (←.....) (↑.....)
 leurs euh caractères: physiques je crois hein ben::
 (geste d'auto-désignation de la main droite.....)

95E euh les décrire: physiquement (→...)
 ses deux mains vers son visage) ouais hm ils peuvent être: (↑.....)

96S ↑)(←.....)
 ils portaient euh comme ça ils étaient grands ou petits
 (mime avec sa main, en haut, en bas)

96E (→.....) (→.....)
 ouais et mais ils ont des oui
 (mvt d'écart des deux mains au niveau de la tête)

97S (↑.....)(←.....)(🗣️/📄.....)(←.....)
ils ét/ euh sinon petits ils étaient petits: ils étaient peut être ++ petits avec quelque chose
(tape.....)(mime le fait d'avoir quelque

97E (→.....)
petits petits oui + petits (→....

98S ←....) (←.....)(↑) (←.....)(🗣️/📄.....)
avec un:: une tête: (rire : c'est ça [00] extraterrestre) avec les euh: ++
chose autour de la tête) (tape.....)

98E →.....)
avec un: assez grand (rire : oui)

99S 🗣️/📄.....) (←.....)
ét une tête: assez grande°
tape.....)

99E ils étaient petits avec + tu as oublié le avec (→) ouais mais tu as oublié là le
(🗣️.....)

100S (🗣️/📄.....) (↑.....)(←.....)
ah ouais + petits avec assez grande + un un sinon un: une tête comme u:ne boule +
(tape.....)

100E avec ++ une tête assez (←.....)

101S ←.....) un bulle (*rire*) ass/ assez grande (←.....)

(mime une boule.....)

101E (↑.....) (→.....)(↑.....)

une boule° + comme une boule un bulle ☺ ++ [0000] avec une tête euh comme/ ass/ euh oui?

(même geste que S)

102S ←.....) (👉/👈.....)(→..)

ouais assez ++ grande + comme une + boule de neige

H H (tape.....)

102E (→.....)

mais assez grande comme comme une boule

(mime une boule.....)

103S (👉/👈.....) (←.....)

(*rire*) non boule ++ c'est c'n'est pas tout° une + une tête et euh les vras: les bras:

tape.....) (bouge ses 2 bras devant

103E (→.....)

boule de neige ☺ boule de neige hm hm bras

(mvts négatifs de la tête)

104S ←.....)(↑..)(←.....)(👉/👈.....)

longues jusqu'à oh là là ! (*rire*) les euh: le s:: bras:

elle.....) (même geste que E.....) (tape.....)

104E (→.....)

les bras longues jusqu'à: + trois mille mètres (*rire*)

(étend un bras devant elle.....)

105S / .....)(↑) (←.....) un bras long de trois: à peu
longues ++ les br/ longs° + gue (←...
tape.....) (tape.....)

105E (↑.....)
longs un bras une bras un bras ouais
(baille)

106S ←.....) (→.....)(/ .....)
près: à peu près: (rire) ça c'est trop ☺ à peu
(tape.....) (tape.....)

106E (→.....)
trois mètres ☺ ++ (rire : mais c'est un extraterrestre) + pas un

107S près:/ ouais à peu près euh: à peu près trois mètres je suis d'accord on/ je dois
tape.....)(.....)

107E un être humain hm hm

108S (←.....) (/ .....)
écrire en:: comme/ je peux écrire tr/ chiffre° oui trois mètres c'est tout°
.....)(tape.....)

108E (→.....)
M. oui oui oui? M. oui oui c'est tout

109S (/.....)
oui trois mètres: ++
tape.....)

109E il: ils étaient petits avec une tête assez grande comme une boule et les bras longs
(lit.....)

110S (←.....)
trois mètres et euh les jambes: courtes: ++ fines on: on peut utiliser deux adjectifs
(.....)

110E (↑.....)
longs à peu près trois mètres et:: jambes:
lit.....)

111S (←.....) (←) (.....)
ensemble° + longues fines° + long et fine + fine je vais utiliser
(.....)(tape.....)

111E comment° le bras long et fine

112S (/.....)(←.) (←) (←)
comme ça° + fine° à peu près euh trois mètres oh la la (rire) + c'est horrible euh:
tape.....) (.....)

112E oui oui oui (rire) il y a un S.
(.....)

113S S. fine° (☞/☞.....) (←.....)
comme ça° trois mètres les/ les yeux grands comme ça
(☞.....)(tape.....) (mime de grands yeux avec ses mains)

113E non non non non (☞.....) (↑..) fine houp + (bouscule la souris) ouais euh: (→...)

114S (←.....)
y a pas de z'yeux° (rire : pas de z'yeux)
(tape...)

114E les yeux grands + et:: (→.....)
sans (rire : y a pas de z'yeux) mais il n'y a pas de: comment dire le::
(touche son sourcil) (fait un petit cercle avec son doigt devant)

115S (←.....) (←)(↑.....) (☞/☞.....) (↑.....)
ça les: les: euh: euh les yeux: (4s) j'ai faim déjà
(désigne le centre de son oeil) (passe à E le dico) (tape.....)

115E (→.....) (↑.....)
oui oui + euh: c'est quoi ça° euh aï/aï/ [00]°++ je sais pas en: en français ++
son oeil) (désigne le dictionnaire) (cherche dans dico)

Extrait 7 (00 : 47 : 49 à 00 : 49 : 25)

-
- 116S (☒.....)
ouais point comme ça°
(appuie sur 1 touche)
- 116E qu'est-ce que c'est que ce bordel euh: question: euh/ euh: exclamation point
(lit sur l'écran la dernière phrase qui a été tapée) (☒...)
-
- 117S (☒.....) (☒/☒.....)(←.....) (←)
ah: ouais + non (rire) QUOI° ☺
(efface et appuie sur 1 touche) (efface et appuie sur 1 touche)(efface)
- 117E (→)
exclamation non/ non non bordel et + euh ☺ non \ (rire) point exclamation et point
(☒.....) (tape la table avec son point)
-
- 118S (☒.....) (←) (☒.....)
point interrogation non qu'est-ce que c'est ce que bordel oui c'est c'est ça je crois + ouais
(appuie sur une touche) (☒.....) (tape...)
- 118E (→...) (☒) (☒.....)
interrogation non voilà voilà voilà voilà ☺
(appuie sur une touche)
-

123S ←)(/.....)(←)(/.....
Tèrent cipitèrent ils ils + hisss NON: (*rire*) ils se pr/ peré
(tape.....)

123E (→.....) (↑..) (↑)
précipit TA oui précipitèrent ++ ils: s'est non non ils SE précipitèrent oh la la la la (*rire*)

124S /.....)(←.....)
ci/ pi/ tè:rent + ahr tèrent + pour faire des ménages
tape.....H.....) (tape

124E pi/ tèrent oui voilà voilà alors euh: faire des ménages pour
H

125S (←.....) (/.....)
débarasser notre: pour euh ouais nos affaires pour dé: barasser nos affaires (5s)
tape) (reprend le geste de E) (tape.....)

125E (↑.....)(→.....)
euh: + comment dire euh débarasser affaire nos affaires bara
(geste de bas en haut avec la main)

126S /.....)
se précipitèrent pour débarasser nos affaires c'est tout° voilà suite° encore°
tape.....)

126E oui mais il faut expliquer nous tend comment dire

130S ←.....)(.....)
expliquer° oui ah: + ah + leur ex/ pli/ quer + euh notre
(tape.....(mauvaise frappe).....) H

130E (↑.....)
de: expliquer à quelqu'un oui de leur de ex/ pli/ quer notre situation (→...

131S (→.....) (←.....)
situation ce que nous voulons ce qui: + est nous + ce qui c'est nous +
(s'autodésigne des 2 mains.....)

131E →.....) (→.....) (↑.)
ah c'que nous et/ euh oui oui

132S ←.....)
ouais (↑..)(←.....)
notre mission ° voilà
s'autodésigne des 2 mains...H.....)

132E je comprends mais: nous essayâmes de leur expliquer + euh: (↑...)
notre mission voilà (→.....)

133S (.....)(↑.....)(←.....)
hm hm clair notre mission + mais une problème non mais
(tape.....)

133E c'est plus euh: c'est plus [facile?] quoi (↑) (→.....) euh: pourtant

148S deux battre (🗣️/🖥️.....) (←.....)
 i:ls se battent ++ mais ils ne se/ ils ne se battent pas avec nous° si c'est ça° c'est
 (tape.....) (geste d'autodésignation.....)(🗣️...
 148E →.....) (→.....)
 se battent oui oui oui

149S dans c'cas on peut pas dire ce/ ils + nous nous nous (←.....) (🗣️.....)
 (tape.....)(geste d'autodésignation) (tape.....)
 149E ah ok ok oui oui oui ils ils com/ ils +
 H H

150S ils commen (←.....) (🗣️/🖥️)
 oui oui c'est ça (rire : oh la la) ils commencent ++
 (tape.....) H (tape.....)
 150E de nous battre (↑.....)
 oui oui 😊 de nous battre [et non se battent?]
 H

151S (🗣️/🖥️.....)
 commen: commençaient commencèrent ++ oh la la commen: + ç:èrent de nous battre (4s)
 (tape.....)
 151E cèrent ah? euh (↑....) battre (↑..)
 (🗣️)

152S (↑.....)(←.....) (←.....
pour euh: pour/ pour euh: de ne pas bouger pour/ non battre + pour être: +
(fait le

152E ↑...) (↑)(→)(↑.....)
ils commencèrent de nous battre

153S ←.....)(↑.....)
coincés° + pour nous: nous: euh ouais ah::\ comment dire°
geste d'attraper)

153E ↑.....) (→.....)(↑)
pour nous euh pour/ pour euh que nous n'empêche pas euh: ah?

154S (←.....)
puiss puissions pas

154E (↑.....)(→.....)
ils commencèrent de nous battre pour que: nous p que nous/ que nous nous: puissions pas

155S (↑)(←.....) (↑/.....)
euh bouger battre ☺ + pour que ++ nous: ne: pussions + puss° puss:ions pu:i I.
(tape.....)

155E →.....)
oui + ☺ ne puiss ah bou ah y a I. puissions
(.....)

156S  (←.....) (←.....)
 pas bouger c'était une folie + c'était
 tape..... H H

156E pas hm hm (3s) c'était on dirait on dirait que c'était: de la folie folie
 H

157S (↑.....)()(←..)(
 on dirait° on dirait + on: di:rait + que +
 (tape.....) H.....

157E (→.....) (→.....) (↑.....)
 ouais hm parce que le conditionnel marche avec l'imparfait +

158S  (←.....)
 c'é: + tait une folie c'était de la folie (3s) voilà + c'est tout°
 tape.....)

158E de la folie je pense voilà euh oui

Transcriptions complémentaires

Extrait 1

- 1S et: je veux bien dire aussi euh: la machine: à interpréter euh avec ça on peut les ec/ on peut les comprendre mais eux ils ne peuvent pas: euh
- 2E non à à travers ces machines on peut ils peuvent nous comprendre
- 3S mais maintenant ça marche pas
- 4E ah maintenant ça marche la machine ne marche pas°
- 5S hm hm
- 6E ah:ʔ ok alors il y a
- 7S donc euh: c'est c'est notre limite quoi
- 8E ouais
- 9S notre limite scientifique
- 10E ok ☺ (lit sur l'écran) ils se précipitent
- 11S bon ouais on a: on a essayé de leur expliquer euh: notre
- 12E ouais ouais
- 13S situation
- 14E ouais
- 15S mais ça ne marche pas à cause de la machine
- 16E oui et on a mal euh on a mal compris
- 17S on a mal
- 18E alors on a pensé que on a croyé que on croyait que c'était comme: bienvenu
- 19S hm hm
- 20E qu'ils débarrassent les choses
- 21S ☺ ouais
- 22E c'est comme un bienvenu alors euh
- 23S ouais
- 24E on jette ☺ (fait le geste de jeter des choses par terre)
- 25S ☺ ahʔ oui c'est mieux c'est mieux oui ben:
- 26E on jette les choses
- 27S hm hm + ah non + euh ce ce que je voulais dire c'n'est pas ça donc avec cette machine
- 28E hm hm
- 29S on peut comprendre ce qu'ils disent +
- 30E oui on peut comprendre ce qu'ils disent mais ap-
- 31S hm hm mais eux ben donc euh on on veut dire: quelque chose comme: non on est [00]
- 32E oh ils peuvent ils
- 33S c'est ça
- 34E ah ok ok ok je comprends maintenant ok (lit le texte sur l'écran) qu'est-ce que c'est que ce (*petit rire : bordel*) ils se précipitent pour débarrasser nos affaires nous:

Extrait 2

- 1S ils oui (mouvements des deux mains pour signifier le fait de s'activer) à cause de notre action il/ ils devient plus agressifs
- 2E ouais
- 3S et euh quelques uns nous: (attrape le bras et l'épaule de E)
- 4E prennent
- 5S nous nous prend comme ça et euh: les autres: vont encore euh essayer de b/ (rire : ouais)
- 6E ☺ de débarrasser les choses alors c'était co/ c'était un peu de de la folie (*petit rire*)
- 7S ☺ ouais
- 8E et euh le fin c'était le fin c'était on a:: on s'est/ enfui
- 9S on s'est enfui°
- 10E enfui (avec ses deux bras mime le fait de courir)

- 11S en en (imite les gestes de E) oui oui c'est ça
12E vers le: (geste pour représenter la forme d'une fusée)
13S oui
14E vers notre propre:
15S hm hm
16E euh soucoupe volant
17S ouais c'est ça
18E on est parti (*petit rire : on est parti*)
19S ouais ouais c'est ça
20E voilà

ANNEXE 4

□ Corpus 2 – R et K

Texte

Le texte des scripteurs est présenté avec les données fournies par le logiciel (texte amorce, consignes intermédiaires, suggestions).

Texte amorce :

La Pancarte

Les cosmonautes sillonnaient depuis longtemps l'espace quand ils arrivèrent à proximité d'une lointaine planète que l'on supposait habitée. Et ils furent assez surpris de trouver, plantée dans le sol, une pancarte qui disait : « prière de laisser ce monde aussi propre que vous l'avez trouvé en arrivant. »

Jacques Sternberg

Consigne intermédiaire 1 : Cette pancarte les ayant intrigués, les cosmonautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions.

Suggestion : Comment ces lointains extra-terrestres pouvaient-ils connaître une langue humaine ?

Texte des apprenantes :

Ils trouvent qu'ils ne peuvent pas marcher sur cette planète parce qu'il n'y a pas de gravité. Il faut sauter et c'est difficile d'aller vite. Il faut une heure pour aller cinquante mètres. Mais finalement ils rencontrent des créatures vertes.

Consigne intermédiaire 2 : La rencontre avec les habitants de la planète. Brève description de ceux-ci. Premiers contacts.

Suggestion : Après quelques heures de recherches infructueuses au milieu de déserts rocheux où la seule trace de vie était constituée d'autres pancartes en tout point semblables à la première, l'un d'eux aperçut...

Texte des apprenantes :

Quand les cosmonautes s'approchent aux créatures ils découvrent qu'ils n'ont pas de peau humaine, mais une peau dure et épaisse pour survivre dans ce climat sévère.

Consigne intermédiaire 3 : Une forme de dialogue s'engage. Explication de l'existence de cette pancarte écrite dans la langue des Terriens.

Suggestion : La communication se révéla difficile / facile : les habitants de la planète

Texte des apprenantes :

Les cosmonautes essayent de leur parler, mais les créatures ne les comprennent pas.

'Bonjour Messieurs !'

'Bienvenue sur notre planète. Est-ce que vous avez vu la pancarte ?'

'Oui mais on ne comprends pas votre langue. Alors, est-ce que vous pouvez nous expliquer ?'

Consigne intermédiaire 4 : L'épilogue : comment tout cela se termine-t-il ?

Suggestion : Les cosmonautes proposèrent ...

Texte des apprenantes :

Ils leur demandent ce qu'ils peuvent faire sur cette planète. Les créatures vertes leur proposent d'aller se promener sur les quais pour faire montrer aux êtres humains leur belle planète.

Texte complet

Ils trouvent qu'ils ne peuvent pas marcher sur cette planète parce qu'il n'y a pas de gravité. Il faut sauter et c'est difficile d'aller vite. Il faut une heure pour aller cinquante mètres. Mais finalement ils rencontrent des créatures vertes. Quand les cosmonautes s'approchent aux créatures ils découvrent qu'ils n'ont pas de peau humaine, mais une peau dure et épaisse pour survivre dans ce climat sévère. Les cosmonautes essayent de leur parler, mais les créatures ne les comprennent pas. 'Bonjour Messieurs !'

'Bienvenue sur notre planète. Est-ce que vous avez vu la pancarte ?'

'Oui mais on ne comprends pas votre langue. Alors, est-ce que vous pouvez nous expliquer ?'

On a dû mettre la pancarte parce qu'on a eu des expériences mauvaises avec les êtres humains dans le passé. Ils leur demandent ce qu'ils peuvent faire sur cette planète. Les créatures vertes leur proposent d'aller se promener sur les quais pour faire montrer aux êtres humains leur belle planète.

(161 mots)

Transcription des interactions

R : étudiante néo-zélandaise

K : étudiante allemande

Extrait 1 (3 :24 à 10 :51)

-
- 1R (☞) tu veux° + les ayant intrigués les cos monautes se mettent à la
(désigne le clavier) (lit.....)
- 1K euh cette pancarte [00] + cosmonautes
(lit.....)
-
- 2R (→) recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions ++ euh (7s)
lit.....
- 2K hmm: mais
lit..... (☞...)
-
- 3R (→.....)(#.....) hm hm + ils euh + c'est quelle planète° + Mars°
H H (tourne sa tête et son buste vers K mais l'orientation de son regard n'est pas visible..)
- 3K (←.....) ça [000] sur planète° [00] ils [prirent?] bon euh: ++ dans le
(☞.....) (☞.....)
-
- 4R #..... (→.....) ils peuvent + ils peuvent mar/marcher°
.....)
- 4K + ou on peut inventer parce que c'est une science fiction
(☞.....)
-
- 5R →..... [0000]° tu veux que [000]°
- 5K (←)(↑.....)(←.....) (←.....)(↑.....) ++ peut être la planète: (rire) euh forcément je op/ ou: sinon on va:
H
-

-
- 19R (→..)
(rire) (3s) oui oui parce que il y a le/ il y a la pancarte
(☞.....)
- 19K (←)
(rire) il y a déjà des habitants ou pas° + à la recherche des habitants ben oui mais
(☞.....)
-
- 20R (↑.....)(→.....)(↑.....)
ah! mais: peut être c'est les humains/ c'est les êtres humains qui ont fait qui ont
- 20K [aussi?] [000] (rire) être les:
-
- 21R (→) (☞/☞.....)(→.....)
mis le/ la pancarte/ pancarte + il vau/ il faut une heure pour euh ++ [000] mais
(tape.....)
- 21K (☞)
(rire) mètres (7s) et:: mais:
-
- 22R →.....) (→.....)
finalement ils arrivent ils trouvent
- 22K mais mais pour l'instant euh on: i:ls ils n'avons pas vu euh
(☞.....)
-
- 23R →.....) (→.....)
non euh mais finalement ils ils ils rencontrent des: des êtres des créatures
- 23K (←.....) (←.....) (←.....)
personne des êtres°
(☞.....) (fronce les sourcils)
-
- 24R (↑.....) (→.....)(☞.....)
d'accord ☺ tu écris° ++ m::ais
H (désigne le clavier du doigt)
- 24K (←.....)
ah oui d'accord et: les créatures verts + (rire) d'accord euh:: + qu'est-ce que
(tape..)
-

25R	(↑.....)	finalement	hm hm	c'est au (☞)
25K	(☞/☞)	je° ah d'accord + mais finalement + c'est comme ça° (tape.....)	euh:: les [0000]	
26R	(☞/☞)	présent	rencontrent (5s) les: créatures c'est avec un accent (4s) (☞.....)	
26K	(☞/☞)	ah oui oui oui c'est vrai ils euh: tape.....	les: créatures	
27R	(↑.....)	créat/ je crois que c'est féminin (prend son dico et cherche.....)		
27K	(☞/☞)	tures euh verts ++ tape.....	c'est féminin° + la créature° ah si possible (.....)	(↑)
28R	(↑.....)(→.....)(#.....)	ouais c'est féminin dico.....	ils/ ils essayent de: (tourne la tête vers K.....)	
28K	(←.....)	(7s) d'accord euh: est-ce qu'y a/ mais/ ils [00] euh:: apparemment ils		
29R	(#.....)(↑.....)	mais/ ah ouais tête tournée vers K.....		
29K	(←.)	parlent la même langue + ou euh	et la langue euh: euh: + mater/ mater::nelle°	(↑...)
30R	(→.....)(↑...)		mais c'est qui qui a écrit la: [000]/ la: (☞.....)	(↑.....)
30K	(←.....)	on dit maternelle° sur la planète c'est quelle langue° (☞)		

36R	↑.....)(#.....) ils n'ont pas de/ ils ont pas de peau parce que	
36K	les premiers contacts } (.....) (.....)	(...../.....) alors euh: quand:: quand les cosmonautes ++ les: (tape.....)
37R	seulement un M. (.....)	(↑.....) (↑.....) qu'est-ce que tu écris° s'approchent
37K	(...../.....) (←.....) cos: monaute + s'approchèrent° tape.....)	(...../.....) (.....) (.....)(←.....) ah? (5s) [000] euh: s'approchaient (tape.....)(.....) (tape)
38R	↑.....)(...../.....)(↑.....) au::	oui prochent + aux::
38K	←.....)(...../.....)(←.....) s'approchent s'approchent (6s) s'approchent + c'est à° s'ap/ s'approcher à° (tape.....)	(...../.....) (tape)
39R	(↑.....)(...../.....)(↑.....) créatures ++	Ature créature euh:
39K	(...../.....) créatures créa:tures + créa (tape.....s'approche de l'écran.....)	mais c'est euh pff + c'est difficile
40R	(↑.....)(→.....)(↑.....) ils découvrent qu'ils/ n'ont pas de peau humaine mais: (se touche le dessus de la main)	
40K	euh: ils euh:	(...../.....) hm hm ils découvrent + qu'ils (tape.....)
41R	(↑.....) DÉcouvrent je crois je crois (cherche dans son dico.....)	
41K	(...../.....) ok avec l'accent°	oui + ils découvrent qu'ils + qu'ils (3s) n'ont tape.....

54R	monaute (5s) leur:	(→...) leur a leur a demandé°	(→.....) regardaient
54K	( /.....) tape.....)	leur: regardaient peut être	(←.....) leur regardaient et:: [rien]
55R	(↑.....)	eah: leur a: leur ont essayé de: leur parler° + [tries?]	(→.....) [oui?]
55K	(←.....) dire?] ils étaient bizarres (<i>rire</i>)		(←.....) hm hm + c'est: (efface..)
56R		ont ont essayé (appuie sur la touche « effacer »)	
56K	(←.....)( /.....) c'est ce qu'on dit° (tape.....)	comme ça leur/ non essayaient ++ essayent	ont essayé° mais
57R			c'est le présent
57K	(←.....) ça n'est pas le présent° [00] mettre présent ou:: ou passé composé ()		c'est tout + ()
58R	ok essayent	de: leur: parler +	mais
58K	( /.....) + essayent + essayent (tape.....)	parler	mais on:: non les cos/ les les: les
59R	mais S. ()	les créatures	avec un S. (<i>petit rire</i>) créa tures
59K	créatures	( /.....) oup (<i>petit rire</i>) mais (tape.....)	cré:a:tures (<i>rire.....</i>) créa tures

60R (↑.....)(→.)
 ne le/ le: les comprennent pas au présent ne les com

60K ++ euh n'avont pas de [00] ++ (🖨️/🖥️.....)
 ah oui ne les: com:
 (tape.....)

61R prennent + pas alors la la pancarte c'est pas écrit dans la même langue° (3s)
 (👂.....)(👄.....)(👂.....)

61K prennent ☺ pas (🖨️/🖥️.....)
 tape..... euh: non c'est:
 (👄.....)

62R (→.....)
 c'est les/ c'est les humains qui ont: fait ça une forme
 👂..... clique sur suite.....

62K c'est une autre: euh c'est peut être hm hm hm hm
 👄..... H

63R de dialogue s'engage explication de l'existence de cette pancarte dans la langue des terriens
 👂.....)

63K

Extrait 3 (23 : 58 à 29 : 08)

-
- 64R ok ^{(→.....)(↑.....)}bonjour ^(←...)bonj ^(←.....)
-
- 64K maintenant il faut créer un dialogue alors euh: ^(←...)bonjour il dit ^(←.....)quoi° dans la langue des terriens
-
- 65R non mais ^{(↑.....)(→.....)(#.....)}on écrit en français + ^(↑.....)bonjour euh + euh
- 65K ^(←.....) ^(🗣️/📄.....)bon et les les les les: ^(🗣️/📄.....)cosmonautes ils disent ^(🗣️.....)
(mvt de tête et mimique de désaccord)
-
- 66R #..... ^{(↑.....)(→.....)} ^(rire : [non:?] bonjour)bonjour messieurs ^(↑.....)oui
- 66K ^(←.....)bonjour les vertes ^(rire.....) ^(←.....)bonjour messieurs et les
-
- 67R ^(↑.....)disent + ^(→.....)bienvenue sur notre planète ^(🗣️) pourquoi°
- 67K ^(🗣️.....)cosmo / les les les les créatures ^(tape.....) ^(←.....) ^(🗣️/📄.....)bienvenue° + ^(tape.....)
-
- 68R ^(🗣️)bonjour ^(🗣️)pa'ce que ^(🗣️)oui mais ils sont gentils ^(🗣️)prière de
- 68K ^(🗣️/📄.....)tu crois° ^(tape.....)peut êt'e: ^(🗣️)ils sont: ^(🗣️)ils sont gennis/ gentils°
-
- 69R ^(→.....)laisser ce monde ^(🗣️.....) ^(🗣️)bonjour mess:ieurs
- 69K ^(🗣️/📄.....)euh d'accord ^(tape.....) ^(🗣️/📄.....)bonjour messieurs [00] + messieurs ^(tape.....)
-

70R	(rire) on met les petits: (☺.....)(avance sa main pour taper)	(☺)	(↑... sieurs euh
70K	++ mesdames messieurs (rire.....) (←.....)	(☺/☺)..... d'accord euh ++ bonjour messieurs (ajoute les guille mets.....)	
71R	(↑....) (3s) comment allez-vous° (rire) + euh bienvenue sur notre planète ++ (tape une lettre)	(→..) (→.....)	bien:
71K	(rire)	(☺/☺)..... d'accord (3s) non (secoue la tête de droite à gauche)(tape..)	
72R	planète (☺)(↑.....) euh (8s) (petit rire)		
72K	☺/☺..... c'est bienvenue sur ++ notre planète (5s) tape.....	bon + très bien (petit rire) + nous avons in/ tape.....	
73R	vous avez compris: la: pancarte° +	(→.....)	ouais ou:
73K	(←.....) vous [entendu?] (petit rire)	(☺) (←...)	oui ++vous avez li ++
74R	→....) (→.....) ☺ lu li [0000]	(↑.....)	et il dit oui mais on comprend
74K	(←...)(☺/☺)..... ou lu/ lu li lu lu li (rire....) euh: (4s) [00] + oup (4s) (tape.....)		
75R	(↑.....) pas ce: ce: (☺.....)(☺/☺)..... (tape une lettre)	(☺/☺).....	la pancarte
75K	☺/☺..... tape.....	est-ce qu'elle ++ merci ++ est-ce que: vous: avez: vu::	la pan ++
76R	☺/☺.....)(↑.....) carte (3s) oui mais le:: c'est [vous?]		ou
76K	☺/☺..... tape.....	carte +	est-ce que vous avez trouvé ++ c'est mieux

77R	ou vu peut être	(....)	oui mais (4s)	(↑..)	on
77K	/..... tape.....	vu [000] + vu + la pancarte euhm oui::	mais ++ mais: (3s)		
78R	(↑.....)(→.....)	comprend pas ce/ euh votre langue			langue (4s)
78K	/..... tape.....	d'accord on [00000000000000]	(7s)		euh: (5s)
79R		(↑..)	euh est-ce est-ce est-ce que vous pouvez		nous
79K	/..... tape.....	il faut nous expliquer ++	<est-ce que vous pouvez> (3s)	<est-ce que:> (4s)	
80R	e:xpli::	quer ++		(↑.....)	il faut expliquer euh ++
80K	/..... tape.....	expli::	quer (9s) euh: ++ boo (5s) qu'est-ce que	(←.....)(↑.....)	il y a eu euh un euh
81R		↑...)(→.....)(↑.....)			euh euh on: peut être on a dû
81K		↑.....)	(←.....)(↑.....)		un euh il faut euh + raconter de: de chose qui s'est passée: euh (.....)(mvt de la main vers l'arrière)
82R		↑.....)(→.....)	mettre		on a dû mettre la pancarte parce qu'il y a beaucoup de: z'êtres humains
82K		↑.....)(←.....)(↑.....)(←.....)(↑.....)	passé		on a eu
83R		→.....)(↑.....)(→.....)(↑ dico.....)	expéri mauvaises		avec les êtres humains euh je (cherche dans son dico...
83K		↑.....)(←.....)	des exper expéri EXP	oui H	expériences (.....)

84R	↑ dico..... vais chercher expérience	c'est sûr°	
	dico.....		
84K	)(←.....)(↑ dico..... c'est expérience	expérience ++	à mon avis c'est ça + HH HH

85R	↑ dico.....)(→..... ouais tu as raison exper avec l'accent	on a eu des expériences mauvaises	
	dico.....)		
85K	↑ dico.....) ex exper	expérience	 /..... euh:: (tape.....)

86R	→.....) avec les	on a dû mettre ++	il faut le (.....)
86K	 /.....) la:: pancarte	la pancarte et:	(↑.. ah oui ++ <la pancarte> + euh: (tape.....)
	tape.....)		

87R	↑.....) on a ou on a dû mettre peut être	hm on a dû mettre +	
87K	↑.....) + il est devenu nécessaire de: de: devenu	ah d'accord (tape.....)	

88R			
88K	(↑.. [00] la pancarte		

Extrait 4 (31 : 28 à 36 : 03)

Les étudiantes viennent d'appuyer sur suite et lisent la dernière consigne : « L'épilogue : comment tout cela se termine-t-il ? »

89R	(↑.....)	comment tout cela se termine-t-il + l'épilogue ça veut dire quoi l'épilogue°	
	(lit.....)		
89K		t-il	hum l'épilogue

90R	(↑.....)	M. N. O. P. + épi +	
	(cherche dans son dico.....)		
90K	(↑.....)	c'est la fin je crois euh la la la la euh: comment on dit° conclusion	c'est
	(mime un cercle.....)		

91R	(↑.....)	conclusion ah oui	(↑.....)
	Dico.....)		comment tout cela se termine-t-il +
91K	(↑.....)	soit euh [00]	(↑.....)
		c'est conclusion	hm:: (7s)

92R	(↑.....)	(↑.....)	
	(<i>petit rire</i>) euh ++		
92K	(↑.....)	euh +	euh: peut être les: cosmonautes étaient euh: très: (6s) très gentils et: euh

93R	(↑.....)	ils	suggestion\ ++ propose propose	proposèrent ah c'est le
			([Ⓜ] clique sur le bouton suggestion sur l'écran)	
93K	(↑.....)	comme ça on a fait une: +	hm hm	ah c'est

94R	passé simple	(<i>rire</i>) euh c'est pas grave	[0000] par
			([Ⓜ])(corrige .
94K	au passé simple (<i>rire</i>)	oh c'est dommage\ (<i>rire</i>) (3s) ah on fait après hein ++	

95R	ce que c'est [00] euh (4s) euh ils vont se promener ^o corrige.....) (↑ corrige)	(→.....)(↑.....)	après avoir/ ah ils leur ont
95K		(↑.....)	hm hm hm hm (tape.....)
96R	demandé qu'est-ce qu'on peut faire sur cette planète +	↑.....)	ils leur demande +
96K		(↑.....)	attends ils leur demandaient (tape.....)
97R	ce que ce + que	(tape une lettre)	ce qu'ils peuvent ce qu'ils ++ peuvent
97K	demande qu'est-ce: ce: oui ce que: qu ce	(↑.....)	
98R	faire ++ sur cette planète (5s)	(↑.....)	ont répondu
98K	euh: + et les: les cos/ les créatures	(↑.....)	euh euh ont (se
99R		(↑.....)(→)(↑.....)	hm hm d'accord hm hm H
99K	proposé de faire une promenade ensemble tourne vers R sans la regarder.....)	↑.....)	pour euh: montrer tous les choses
100R	pour euh pour	(↑.....)	leur proposent S. (<i>petit</i> (tape sur une
100K	alors les: les créatures vertes (4s) proposent +	(↑.....)	oui + leur leur (<i>petit</i>
101R	<i>rire</i>) proposent d'aller: se promener ++ touche)	(↑.....)	se promener
101K	<i>rire</i>) [leur ?] d'aller (4s) se promener + sur euh/ d'aller se	(↑.....)	

102R	↑.....)	(↑.....)	(↑....
	sur les quais sur les quais		
102K	 /.....)		
	promener (tape.....)	aouh (<i>petit rire</i>) pourquoi pas sur les quais ++ euh ++ (tape.....)	
103R	↑.....)	la belle planète LEUR belle planète (3s) oh pour faire montrer +	(^.....)
103K	 /.....)	des:	hm
	tape.....)		
104R	hm	montrer ++ aux êtres: [000] ++ (<i>petit rire</i>) humains leu:r belle	(tape une lettre sur le clavier)
104K	( /.....)	montrer aux êtres humains +	(<i>petit rire</i>) humains
	(tape.....)		
105R	pla:nète	fini ++	c'est tout°
		(tape une lettre) (^.....)	
105K	 /.....)	leur belle planète ++	ah\ point\ +
	tape.....)		texte final +hm ++ c'est là (^.....)

ANNEXE 5

Corpus 3 - Su et Jo (Ecriture papier)

Texte

Le texte des scripteurs est présenté avec les données fournies sur papier (texte amorce, consignes intermédiaires).

Texte-amorce :

La Pancarte

Les cosmonautes sillonnaient depuis longtemps l'espace quand ils arrivèrent à proximité d'une lointaine planète que l'on supposait habitée. Et ils furent assez surpris de trouver, plantée dans le sol, une pancarte qui disait : « prière de laisser ce monde aussi propre que vous l'avez trouvé en arrivant. »

Jacques Sternberg

Consigne intermédiaire 1 : Cette pancarte les ayant intrigués, les cosmonautes se mettent à la recherche des habitants de la planète : décrivez brièvement leurs actions.

Texte des apprenants (avec reproduction des ratures) :

La pancarte était placée sur une coline, au milieu d'une vallée rouge-bleue.

La pancarte soi-même était fait avec des pierres gravées.

Les cosmonautes, 6 en total, se sépare~~ent~~ (aient) en deux équipes de trois, pour explorer les régions éloignées ~~l'~~extreme de la vallée.

Le premier équipe, qui a la tâche d'aller vers le sud de la vallée, a découvert des traces des probables inhabitants de la planète. Pour être plus sûr de ce hypothèse, les astronautes ont utilisé des techniques archéologiques. Le deuxième groupe ~~qui~~ était parti pour chercher de l'eau, ~~qui est~~ (une) nécessaire (ité) pour une vie potentielle. En explorant, ~~un lac ou~~ une rivière qui coulait au long de la vallée, ils ont fait la rencontre avec les indigènes. De cette planète. Ils avaient rapidement contacter leur collègues, pour qu'ils leur rejoignent.

Consigne intermédiaire 2 : La rencontre avec les habitants de la planète. Brève description de ceux-ci. Premiers contacts.

Texte des apprenants :

Les indigènes faisaient la pêche et mangeaient les animaux qui ressemblent à des poissons, tranquillement juste au bord de la rivière. Les indigènes étaient surpris de voir les astronautes, mais ils ont réagis calmement et continuaient leur activité.

Les habitants ~~avaient l'air / étaient~~ avaient des formes humaines, il y avait quand même des différences :

Aucun entre eux ~~était poilé poilu~~ avait des poiles et la couleur de leur peau était verte.

A cause de la température de la planète, ce n'était pas nécessaire de porter des vêtements.

Les 6 astronautes s'approchaient ~~la rivière~~ les ~~empêcheurs~~ dans ~~et~~ un état d'enthousiasme.

Consigne intermédiaire 3 : Une forme de dialogue s'engage. Explication de l'existence de cette pancarte écrite dans la langue des Terriens.

Texte des apprenants :

Le capitain de l'expédition ~~commençait~~ a commencé à parler avec l'indigène le plus âgée, qui était en train de manger un poisson de 4 mètres.

Capitain : « Comment se fait-il que vous comprenez la langue des terriens ? »

~~Empê~~cheur : « Nous pouvons lire les pensées des organismes, qui sont proches de nous et de notre planète.

Capitain : « Pourquoi avez-vous peur qu'on salise votre monde, ce n'est pas du tout notre intention !! »

~~Empê~~cheur : « Ce n'est peut être pas votre intention personnelle, mais il est evident que votre peuple ne sait que détruire. »

Consigne intermédiaire 4 : L'épilogue : comment tout cela se termine-t-il ?**Texte des apprenants :**

Les astronautes étaient très étonnés par cette affirmation et ils comprenaient qu'ils avaient beaucoup à apprendre de cette peuple.

Pendant leur conversation avec quelques indigènes, les astronautes ont découvert que leur façon de vivre sur cette planète était beaucoup plus agréable que la compétition et le désordre qu'il y avait sur Terre.

Un jour, après le petit déjeuner, les cosmonautes demandaient l'autorisation aux indigènes de rester sur leur planète.

Et comme tout le monde est égal sur cette monde, il n'y avait pas de problèmes. Après avoir reçu l'autorisation de rester, les astronautes ont brisé le contact avec la Terre par détruire tous leur matériaux. Ils ont fini leurs jours en toute tranquillité sur cette planète paisible.

Fin

Texte complet

La pancarte était placée sur une coline, au milieu d'une vallée rouge-bleue.

La pancarte soi-même était fait avec des pierres gravées.

Les cosmonautes, 6 en total, se sépare~~nt~~ (aient) en deux équipes de trois, pour explorer les régions éloignées ~~l'extreme~~ de la vallée.

Le premier équipe, qui a la tâche d'aller vers le sud de la vallée, a découvert des traces des probables inhabitants de la planète. Pour être plus sûr de ce hypothèse, les astronautes ont utilisé des techniques archéologiques. Le deuxième groupe ~~qui~~ était parti pour chercher de l'eau, ~~qui est~~ (une) nécessaire (ité) pour une vie potentielle. En explorant, ~~un lac ou~~ une rivière qui coulait au long de la vallée, ils ont fait la rencontre avec les indigènes. De cette planète. Ils avaient rapidement contacter leur collègues, pour qu'ils leur rejoignent.

Les indigènes faisaient la pêche et mangeaient les animaux qui ressemblent à des poissons, tranquillement juste au bord de la rivière. Les indigènes étaient surpris de voir les astronautes, mais ils ont réagis calmement et continuaient leur activité.

Les habitants ~~avaient l'air / étaient~~ avaient des formes humaines, il y avait quand même des différences :

Aucun entre eux ~~était poilé poilu~~ avait des poiles et la couleur de leur peau était verte.

A cause de la température de la planète, ce n'était pas nécessaire de porter des vêtements.

Les 6 astronautes s'approchaient ~~la rivière~~ les ~~empê~~cheurs dans ~~et~~ un état d'enthousiasme.

Le capitain de l'expédition ~~commençait~~ a commencé à parler avec l'indigène le plus âgée, qui était en train de manger un poisson de 4 mètres.

Capitain : « Comment se fait-il que vous comprenez la langue des terriens ? »

~~Empêcheur~~ : « Nous pouvons lire les pensées des organismes, qui sont proches de nous et de notre planète.

Capitain : « Pourquoi avez-vous peur qu'on salise votre monde, ce n'est pas du tout notre intension !! »

~~Empêcheur~~ : « Ce n'est peut être pas votre intention personnelle, mais il est evident que votre peuple ne sait que détruire. »

Les astronautes étaient très étonnés par cette affirmation et ils comprenaient qu'ils avaient beaucoup à apprendre de cette peuple.

Pendant leur conversation avec quelques indigènes, les astronautes ont découvert que leur façon de vivre sur cette planète était beaucoup plus agréable que la compétition et le désordre qu'il y avait sur Terre.

Un jour, après le petit déjeuner, les cosmonautes demandaient l'autorisation aux indigènes de rester sur leur planète.

Et comme tout le monde est égal sur cette monde, il n'y avait pas de problèmes. Après avoir reçu l'autorisation de rester, les astronautes ont brisé le contact avec la Terre par détruire tous leur matériaux. Ils ont fini leurs jours en toute tranquillité sur cette planète paisible.

Fin

(442 mots)

Transcription des interactions

Jo : étudiant étasunien

Su : étudiante hollandaise

Extrait 1 (01 : 32 à 6 : 30)

Avant ce premier extrait, Su prend l'initiative d'être scribe mais vérifie que Jo est d'accord. Ensuite, Su lit à haute voix le texte-amorce et les consignes d'écriture.

1Jo (↑.....) euh ouais mais je

1Su (→.....)
 décrivez brièvement leur action + donc leur action de recherche de recherche
 (achève la lecture de la consigne.....)

2Jo (←.....)(↑.....) crois qu'on devrait aussi là expliquer que: la planète + on peut le la je sais pas

2Su (→.....)
 ☺ on peut: +

3Jo (↑.....)(←.....) la géographie ouais l'en/ ouais ouais voilà
 H H

3Su (→.....) l'env l'environnement donc euh on commence avec

4Jo (↑.....) ouais ++ à la planète° j'crois
 (cherche un stylo dans son sac.....)

4Su (→.....) ça° euh est-ce qu'on va donner un nom° + à: cette planète° ++

5Jo (↑.....) qu'y vaut mieux ouais + habitée +
 cherche un stylo (relit le texte-amorce.....)

5Su (→.....) (petit rire) ok + alors euh (8s) on peut aussi le: la
 (relit le texte-amorce.....)

6Jo (↑.....) ☺ [0000] (4s) ben comme c'est un lointaine terre qu'on
H

6Su →.....
situation de météo ++ (*petit rire*) (8s)

7Jo supposait habitée on peut l'appeler euh deuxième terre ou je sais pas + (←.....) la deuxième

7Su (→.....) (→.....)
hein

8Jo (←.....)(↑.....) terre + la deuxième terre y a seulement un ++ [000] qui: qui peut::: fin qui est habitée
(lève deux doigts)

8Su →.....) (↑.....)(→.....)
oui
(petits H H H)

9Jo ☺ ++ <sais pas> ☺ (↑.....) <[000]> +

9Su →.....) (petit rire) euh (3s) rrah ☺ c'est difficile + euh (5s)
(petits H H H)

10Jo ↑.....) hm (↑.....)

10Su euh (3s) on peut euh + continuer avec le sujet de pancarte (→.....) le: la pancarte était + placée
(désigne la feuille de consignes avec son stylo.....)

11Jo (←.....) ouais ouais ouais <était placée sur le sol

11Su (→.....) sur euh sur le sol qui était bla bla bla oui° ok +

12Jo	euh>	(↑.....)	☺ présent
12Su	donc la + pan carte quel euh quel temps on utilise° + le passé simple ☺ non (écrit.....)	(↑.....)(→.....)	
13Jo		↑.....	(←.....) comme tu veux (<i>petit rire</i>)
13Su	le présent° ++ non juste euh ++ euh l'imparfait et: le passé composé	(↑.....)(→.....)	ok a été placée ou
14Jo	était placée sur euh sur une colline (5s)	(↑.....)	<sur une colline> (3s)
14Su	était euh	(écrit.....)	sur° colline ++
15Jo	<je sais pas j'crois y a pas de G.>		(↑.....) colline euh:: ++ avec de
15Su	comme ça° ++ (tourne la feuille vers Jo)		colline (3s) oui + (écrit.....)
16Jo	l'herbe vert euh pff (<i>petit rire</i>) +	↑.....)(←)	colline couvert d'herbe vert
16Su	hein° +		(→.....) couvert d'herbe° ☺
17Jo	c'est opff (3s)	(↑.....)	on peut commencer la description de (3s) [000] sur une colline y a quoi
17Su	euh	→.....)	
18Jo	de particulier sur une colline° +	(←.....)(↑.....)	<ben une (mime une
18Su	euh + <qu'est-ce que c'est une colline°> ☺ +	(→.....)	

19Jo ↑.....)(←.....)(↑...
colline comme: dans les montagnes t'as des t'as des collines> <ah
colline)(se tourne vers la fenêtre)(désigne les montagnes)

19Su →.....)(↑.....)(→.....
ah oui un peu comme ça
(mime avec la main)

20Jo ↑.....) (←.....)
ouais ouais> + <ouais> (*petit rire*)
(met son index devant sa bouche)

20Su →.....)
[hill ?] ☺ (*petit rire*) merci euh + oui une colline oui + qui qui a l'air
(écrit.....)

21Jo (←...)(↑.....)
au milieu d'un vallée euh:::

21Su (→.....)
qui euh: ++ qui avait l'air d'une sorte de ++ non^o euh au milieu rouge
(écrit..)

22Jo ↑.....)
ouais voilà rouge (3s) hm + <je crois>

22Su (→.....)
une vallée^o <vallée> euh totalement rouge ☺ +
écrit.....)

23Jo (↑.....)
ben rouge bleu (6s)

23Su d'accord euh
(écrit.....)

Extrait 3 (10 : 19 à 14 : 00)

Reprise du travail sur le segment en cours d'élaboration après l'échange avec l'enquêtrice.

34Jo ouais les deux pour explorer les ++ <les régions euh éloignées + [000]> (4s)
(☞.....)

34Su pour ex pour
(☞.....)

35Jo <les régions> LES régions éloignées (↑.....) parce que c'est les c'est
(geste avec les deux mains)

35Su explorer la région + éla éloignée de la vallée (→.....) les régions
(☞.....)

36Jo deux points tu vois c'est: (↑.....) <de je crois>
pour marquer deux points sur la table

36Su ah oui les régions + mais ébi/ éloignées à ou de° ++ (→)(↑.....)
(écrit.....)

37Jo (12s)

37Su d'accord euh: (3s) quel [00] encore + leurs actions ah oui euh ++ euh ++ le premier
(écrit..) (saisit la feuille pour relire la fin de la consigne)

38Jo ouais ☺ + (←.....) (↑.....) (←.....)(↑.....)
qui se [0000] (3s)

38Su équipe + (→.....) (↑.....) <équipe> euh: qui a qui a la tâche de:
(écrit.....)

39Jo ouais [000] (↑.....)

39Su d'aller au: au sud non ☺ (↑.....)(→.....) (→.....) oui ++ euh la tâche ++ d'aller ++ euh: vers direction du
(écrit.....)

40Jo	(↑..)	euh:: vers le sud du de la vallée + d'aller vers le sud (3s)	(↑.....)	de vallée
40Su	→.....)	sud°	vers	le sud ba: + (écrit.....)
41Jo	↑.....)	vers le sud du vallée	(↑.....)	de ouais de la vallée (3s)
41Su	(↑.....)	euh + euh	de la vallée (écrit.....)	(→.....)(↑ euh a découvert +
42Jo	(↑ feuille des consignes		ben [n'habit?] de des habitants ils a ils ont (☞.....)	
42Su	↑.....)(→.....)(↑ feuille des consignes	un + a découvert un signe de: de viva vivalité non°		
43Jo		rencontré des les habitants de la planète où [00] ☺	(←....)	(↑..
43Su			(↑.....)	(<i>petit rire</i>) ok euh le premier a découvert (4s) euh (écrit.....)
44Jo	↑.....)		(←.....)(↑.....)	des traces oui oui oui
44Su	(↑.....)(→.....)	++ oui mais pas euh directement euh les humains mais peut être un signe		oui
45Jo	↑.....)	oui un signe des traces je sais pas		(←.....) des traces de vie de vie
45Su		ouais euh a découvert des traces		(→.....) de du du l'huma (écrit.....)
46Jo	(↑.....)	l'humanité°	de vie	(←) oui y a des gens qui vivent
46Su	→.....)	de l'humanité	(→.....)(↑.....)	oui ou de quoi° de vie ☺

47Jo alors des traces de vie + de non des traces des habitations° (↑.....) ben des

47Su ah (↑.....) ah oui des traces des: po po (↑.....)
(écrit) (écrit)

48Jo habitants de la planète oui des probables habi habitants de la planète ouais (↑.....) ouais

48Su prob probables (→.....) probables°
(écrit.....)

49Jo <je crois qu’c’est bon> (*petit rire*) (12s)
(tourne la tête pour pouvoir lire ce qu’écrit Su)

49Su planète
écrit.....)

Extrait 4 (22 :30 à 26 : 53)

Deuxième consigne intermédiaire.

50Jo

50Su bon la rencontre rencontre avec les habitants de la planète brève description de ceux-ci
(lit.....)

51Jo (↑.....) hmm ben je crois
(froncement de sourcils)

51Su premiers contacts + donc + c’était un peu un choc pour les astronautes ☺ (→.....)
lit.....)

52Jo qu'ils croyaient que c'était une planète habitée ouais ouais c'est quand même un

52Su oui mais:

53Jo (↑.....)(←.....) choc euh bon euh: bon mais ils faisaient quoi les les indigènes° ils pêchaient° sur la rivière° +

53Su (↑.....) (↑.....
☺)

54Jo non c'est la rivière ou un lac° (↑.....)(←.....)

54Su (→.....) (→.....) ouais c'est c'est c'est une rivière ok ils sont ils ont ILS ONT

55Jo ←.....)(↑.....) oui les les indigènes ++ font à la pêche à la: ++ (↑...)
H (mime l'acte de pêcher par un

55Su (→.....) en train de pêcher ☺ + donc euh: font la pêche°
(écrit.....)

56Jo (↑.....) faisaient + [00000] ++ [000] ouais je sais pas
mvt du bras d'avant en arrière)

56Su →.....) + oui c'est bon euh (3s) pêche au moment que
(écrit.....)

57Jo non non ça c'est juste: description de ce qu'ils faisaient ils faisaient de la pêche à: (5s)
(poing fermé mvt avant)

57Su →.....) (↑.....) (↑.....) euh

58Jo	(←)(↑.....)(←)	des quoi des poissons ☺
	arrière : mime de la pêche à la ligne ?	
58Su	(6s) les indigènes fait faisaient la pêche et: + mangeaient +	(→... juste après ☺ euh
59Jo		[000]
59Su	→.....) (↑.....)(→...	juste après euh: ou: oui ils mangeaient euh les animaux qui ressemblent à des poissons
60Jo	juste après	ouais (5s) [000] + [000] (8s) (froncement de sourcils+soupir)
60Su	→.....) juste après + oui°	(→..... euh: [notre?] poisson° (écrit.....)
61Jo	qui ressemblent à des poissons <tranquillement juste à côté euh juste au bord de [00]> (3s)	
61Su	→.....) (écrit.....)	
62Jo		ouais tranquillement (5s) (←) au bord de la
62Su	(↑.....) euh qu'est-ce que tu as dit° tranquillement	juste (écrit.....) (écrit.....)
63Jo	(↑.....) rivière ++	ouais (4s) (↑.....)
	(froncement de sourcils)	
63Su	au bord de la rivière Ecrit.....)	(↑.....)(→..... euh euh + euh i ils ils n'avaient pas du tout
64Jo	(↑.....) nautes ouais	mais ils étaient calmes c'est des: c'est des indigènes:
64Su	→.....) attendu des astro nautes	ou: [00] oui

65Jo	(←.....) ☺	les les indigènes étaient surpris de voir les astronautes mais	(↑.....)
65Su	(↑.....) calmes oui + euh (3s) (pose ses deux mains à plat sur la table)		oui (4s) étaient (écrit.....)

66Jo	↑.....)	mais ils réagissaient réagi	(↑....
66Su	étaient + surpris + de voir ++ les (3s) astronautes mais comme euh écrit.....)		(→.....)

67Jo	↑.....) réagissaient	ouais calmement +	(←.....)(↑.....) ouais ch'ai (grimace + hausse les épaules)
67Su	→.....) mais ils (écrit.....)		(↑.....)(→.....) comme leur caractère en général + non

68Jo	pas si on peut dire le caractère en général [00]	ouais	(↑) ouais
68Su		mais voilà mais ils ont réagi avec S.° + calmement° (écrit.....)	

69Jo	(4s)	mouais (moue + froncement de sourcils)	
69Su	(↑..)(→.....) euh et: continuèrent + leur travail +leur activité écrit)		(écrit

Extrait 5 (30 : 00 à 34 : 18)

Les apprenants viennent d'achever un segment introduisant la description des habitants de la planète.

70Jo		(↑.....)(←.....)	(←)(↑.....)
	ils n'avaient pas d'poils +		
		(tire les poils de son bras)	
70Su	euh oui + euh + leur + leur	(↑..)(→.....)	(↑.....)(→...)
		poils° ah oui ah oui euh aucun aucun entre	

71Jo	↑.....	(↑.....)
	aucun des aucun des des::: (3s)	eux + était poilu
71Su	→.....)	
	eux	entre lui entre: eux° aucun était poilé + on peut
	(écrit	

72Jo	(↑.....)	
	mm j'sais pas ☺ <[on peut demander?]> (3s) attends on a dit quoi° [qu'une] aucune	
72Su	dire ça°	(→)
	écrit.....)	(<i>petit rire</i>)

73Jo	d'entre eux	(↑.....)
	c'est pas d'entre° d'entre euh: fin non je sais pas j'ai [000]	
		(fronce les sourcils)
73Su	oui était	bon entre
		(écrit.....)

74Jo	(←)	(↑)(←.....)
	(<i>petit rire</i>) ouais + entre eux était poilu	ouais + poilu avec plusieurs poilu pluriel
74Su		(→.....)
	hm poilu°	

75Jo	(↑.....)	(←.....)
	☺ <[je crois]>	bouais (<i>petit rire</i>) +
75Su	hm ++ comme ça° +	non aucun entre eux avait des
	(écrit.....)	(écrit.....)

82Jo température: ++ tu peux enlever ça ouais <parce que à cause de la température de la planète ça
(☞+ lit.....)

82Su écrit.....)

83Jo n'était pas/ nécessaire> ouais \ je pense ouais ++
Lit.....)

83Su ah de la planète + n'était pas nécessaire +
(écrit.....)

84Jo ouais (4s)

84Su de porter des vêtements° vêtements ments + seulement euh: une une + euh:
Ecrit.....)

85Jo (↑
 <c'est trop

85Su (→
 seulement quelque chose pour euh couvrir ☺ + les parties euh: ou pas°

86Jo (↑
 compliqué> (*petit rire*) euh +

86Su →)(↑)(→
 c'est trop compliqué° + tout ne tout le tout le monde était égal

87Jo ouais voilà + c'sont des arbres (*petit rire*) + ils sont déjà verts alors euh (←)

87Su →
 (écrit) (→
 donc euh il y a une différence entre femme et:

88Jo (↑
 euh:: + mais en attendant avec les astronautes
(grimace, ferme un œil fronce les sourcils)

88Su →)(↑
 homme° ou il y a trois aussi neutre ☺ + (*petit rire*)

89Jo (←.....)
y font quoi là° (*petit rire*) + c'était on a juste besoin d'un brève description de ceux-ci
(☞ la feuille de consignes.....)

89Su ↑.....)
hein°

90Jo c'est [000] ☺ ++ on peut retourner avec les les actions des des astronautes (←.....)

90Su ok donc premier
(☞)

91Jo

91Su contact

Extrait 6 (41 : 55 à 46 : 15)

92Jo (←)(#.....)
[0000000]
(il a le buste et la tête tournés vers Su et un bras cache son visage.....)

92Su (↑...)
euh: + euh:: il a le capitaine a demandé pourquoi vous avez mis cette pancarte + ah non

93Jo #.....
comment comment/ comment se fait-il que vous parlez la langue que vous comprenez la

93Su (☞.....) (↑.....)

94Jo #.....
langue terriens ++ comment se fait-il que vous comprenez la langue terriens ++

94Su ↑.....)
hein°

95Jo #.....
ben ch'sais pas

95Su ah:: oui ++ donc le la langue terrien est anglais ou français ou ch'sais pas
(→.....)
(☞ la feuille de consignes.....)

96Jo #.....)
c'est pas expliqué c'est c'est: c'est: la langue des terriens
(☞ la feuille de consigne.....)

96Su (→.....)
mais: c'est pas hm hm ok donc + euh +

97Jo (↑)
se fait-il ouais +
(tourne son buste et ses jambes du

97Su euh le dialogue donc le capitaine (4s) euh: oui + comment (3s) se fait-il
Écrit.....) (écrit.....)

98Jo <je crois je sais pas> ☺ (↑.....)
côté de Su) comprenez +

98Su [0] que + vous pouvez comprendre prenez la
écrit.....) (écrit.....)

99Jo ↑.....)
ben l'autre doit répondre +

99Su (→.....)
langue ++ des terriens° (4s) autre question° ou: euh empêcheur
écrit.....) (écrit.....)

100Jo (↑.....)(←) (↑.....)(←.....
(fronce

100Su (4s) euh (4s) euh il y a quelques uns il y a quelques années on a fait la même tour vice-versa ☺
écrit) (→.....)

101Jo ←)(↑.....)
 ouais c'est possible ouais je sais pas ☺
 les sourcils) (balance la tête de droite à gauche)

101Su →.....)(↑.....
 ++ ils ont allé au: à la terre (3s) (*petit rire*) oui tu as

102Jo (←) moi j'voulais qui qu'il euh peut lire dans les pensées des autres + ils sont pas
 (←)

102Su ↑.....
 une autre idée

103Jo ils sont pas un peuple bien [français?] mais: il peut: ils ont des pouvoirs euh: (↑.....)

103Su ↑.....)
 ah ok donc nous
 (écrit.....)

104Jo ↑.....)
 ça s'appelle quoi ça° non lire + lire non c'est quoi ça cet pouvoir là quand tu

104Su pouvons (3s) écrire (↑.....)
 écrire.....)

105Jo peux: tu peux lire les pensées des autres c'est + (←.....)(↑.....)
 (*petit rire*)

105Su ↑.....)(→.....)(↑.....)
 euh: oui les: euh ++ oui euh ☺ ++ mm (7s)

106Jo (←)
 (*petit rire* : tant pis) des:: ben des:

106Su ouais nous pouvons lire + euh (*petit rire*) les pensées ++ oui° des gens° ou des +
 (écrit

107Jo (↑.....)
 des: euh (3s) des: ++ des organismes organiques (*petit rire*) ++ des: + de tous les matières

107Su euh
 (corrige) (corrige)

Extrait 7 (50 : 32 à 57 : 32)

114Jo ouais ça c'est un peu: bof euh: ☺ (3s)

114Su euh c'est + c'est la c'est la fin de: de la dialogue° ou: + (→)
(*petit rire*)

115Jo après ça c'est c'est un peu dur de continuer le dialogue euh:

115Su ouais l'épilogue comment
(☞ la feuille de consigne)

116Jo (←) (*petit rire*)

116Su tout cela termine-t-il + ah c'est ☺ maintenant c'est très difficile + euh (4s) euh (9s) d'accord
(↑...)(→.....)
+ lit..... (dispose les 2 feuilles de notes à côté)

117Jo (←.....) (*rire : ouais [00] ah bon ouais [t'as raison?]*) ouais

117Su on part (*rire : (→.....)(↑.....) au revoir bon voyage +*) non euh: ++

118Jo ouais t'as raison [on se casse ?] ☺ +

118Su ☺ oui c'est c'est c'est euh imp [000] + euh: + qu'est-ce

119Jo (↑.....) ben il peut

119Su qu'est-ce que peut le: + euh qu'est-ce que le: capitaine peut dire maintenant° + oui oui c'est
(↑..)(→.....)

120Jo ↑...)(←.....)(↑.....).....
[000] (rire : ouais ouais) euh ++ ☺

120Su →.....)(↑.....)(→.....)
vrai (rire : krr krr non euh) ok vous êtes prêtes pour euh ☺
(mouvement du bras pour simuler un combat)

121Jo ↑.....) (↑.....)
pff:: <je sais pas>
(léger mouvement de négation avec la tête)

121Su →.....)(↑.....)(→...)
+ pour l'attaque ++ non quoi° (3s) euh: peut être: quelque chose avec euh +
(☞ la feuille de consigne)

122Jo (←.....)(↑.....)

122Su (↑.....) (↑..) (↑...)(→.....)
euh (4s) explique-moi + non euh + si vous avez des: + des: ++ des données euh non euh gift
(gestes de la

123Jo ↑.....)(←.....)(↑.....)

123Su →.....
euh oui tu vous pouvez aussi comprendre que c'est pas vrai ou quelque chose tu si
main devant son visage)

124Jo ↑.....)

124Su →.....)(↑.....)
vous comprenez tout de nous + ce que vous avez dit + ou ++ euh ou si vous avez des: des

125Jo mais hum bon les astronautes: + ils commencent

125Su ↑.....)(→.....)(↑.....)
données sup sup surnaturelles + [00] (4s)

126Jo à parler avec les: + les indigènes ils commencent à comprendre leur façon de vivre et après ils

126Su ↑.....)

127Jo euh + ils commencent à aimer la façon de vivre de les indigènes et après ils euh ils détruit

↑.....)

127Su

128Jo tout le matériel et ils restent là + [000] (←..) (←.....)
(*petit rire* *mais ça c'est*)

(→.....)

128Su ah ouais + ouais ok ☺ + ouais mais ça c'est

129Jo ouais mais c'est bon on a fait un dialogue [alors ça?] ☺
(☞) (le pouce en l'air)

129Su quatre donc mais: c'est + épilogue c'est pas
(☞ la feuille de consigne)

130Jo ouais ouais mais on: on a fait un dialogue pour la troisième et euh
(☞.....)

130Su un dialogue ++ ah ouais ☺

(←...)

131Jo maintenant on prend l'épilogue + [000] (*petit rire*) (5s)

131Su (*petit rire*) ok quatre euh: + les astronautes (4s)
(prend une nouvelle feuille pour écrire) (écrit..) (écrit.....)

(←)

132Jo étaient très surpris par cette + affirmation + étonnés ouais

132Su euh très étonnés parce qu'on a
(écrit.....)

(↑.....)

133Jo c'est mieux ++ affirmation (3s)

(↑.....)

133Su nés par cette + ma tion et comprenaient que c'était pas si
écrit.....)

134Jo ↑.....) [ah non?] ils ont [0000] et ils ont euh: <les astronautes étaient très
(lit.....)

134Su ↑.....)(→.....)
facile de détruire tout ☺ ++

135Jo surpris par cette affirmation> et ils comprenaient qu'ils avaient beaucoup à
lit.....)

135Su (écrit.....)

136Jo (←.....) (↑.....) (↑.....)
apprendre de cet peuple ☺ (24s) cet je crois ☺ ++
H H (mimique de satisfaction)

136Su ☺ ce ou cet peuple° + euh: ++ euh: euh:
écrit.....)

137Jo ↑.....)(←.....
<hein°>

137Su pendant une conversation avec des autres indigènes + euh: (4s) il était [00] +
(↑.....)

138Jo ←.....)
ils étaient° + vraiment quoi°

138Su (→.....)(↑.....) (→.....)
oui° hmm: ou euh ++ euh la façon de vivre était plus claire ++

139Jo plus agréable + les

139Su donc pendant ++ leur con ver sa tion oui° avec quelques (7s) euh
(écrit.....)

140Jo astronautes <ont compris> <[000]> ouais [000]

140Su ont compris ah mais là on: on a déjà
(écrit.....)

-
- 141Jo euh ont découvert (5s) leur façon de vivre (5s)
- 141Su écrit ont dé/ cou/ vert/ que de vivre (3s)
écrit
-
- 142Jo sur cette planète (4s) (←.....) (←...)
plus agréable
- 142Su (↑.....) (→.....)
euh planète euh était [00] tranquille était plus agréable
(écrit.....)
-
- 143Jo ouais beaucoup plus agréable (4s) que la
- 143Su beau (3s) plus (3s) agréable que sur terre
(écrit.....) (écrit.....)
-
- 144Jo compétition ☺ (←.....)
et euh que la compétition et: le désordre qu'il y
- 144Su (→.....)
que la compétition^o ah oui
(écrit.....)
-
- 145Jo (←.....) (↑.....)
avait sur terre ☺
(mimique de satisfaction)
- 145Su (↑.....)
☺ (15s) euh les cinq les six astronautes demandaient leur + euh auto euh
écrit.....
-
- 146Jo ↑.....)(←.....)
- 146Su ↑.....)(→.....)
demandaient l'autorisation euh de rester là
-

Transcription complémentaire

- 1Jo qui les regardaient calmement ☺ (2s) <je sais pas> (*petit rire*)
- 2Su euh: (2s) avec une + un peu de peur ou euh ++ avec une crainte de
- 3Jo ben ce sont des astronautes
- 4Su d'inconnu ☺ +
- 5Jo ben ce sont des astronautes alors euh ☺ bon [les trucs ?] inconnus c'est un peu
- 6Su oh oui (rire)
- 7Jo leur boulot
- 8Su ah ouais donc euh
- 9Jo qui les regardaient calmement et les pêcheurs les regardaient/ c'est les pêcheurs qui sont en train de:
- 10Su oui mais on a déjà dit ça que ils étaient assez surpris
- 11Jo ah c'est vrai ouais c'est vrai
- 12Su donc on/ maintenant il faut dire ce que les astronautes trouvent de: cette
- 13Jo ben ils sont excités + euh
- 14Su p't'être euh s'approchent des pêcheurs euh
- 15Jo <dans [000] excitation [000]>
- 16Su hein
- 17Jo dans euh
- 18Su dans un +
- 19Jo dans un état
- 20Su dans une dans une (3s) dans dans un état: de: + [00] ☺
- 21Jo ouais (*petit rire* :[*justement?*]) + euh
- 22Su ☺ euh dans un état de: (3s) de ++ satisfaction
- 23Jo non c'est plus euh {geste des deux mains pour rendre compte d'un mouvement offensif et volontaire}
- 24Su ah {même geste que Jo} dans un état de combat°
- 25Jo {mouvement négatif de la tête}
- 26Su (*rire*)
- 27Jo non c'est c'est c'est c'est c'est
- 28Su dans un état
- 29Jo la joie de découverte (3s)
- 30Su de: la:
- 31Jo <le dictionnaire ça serait bien> (*petit rire*)
- 32Su ouais + (*petit rire*) j'en ai pas ++ dans un état de: + enthousiasme (2s)
- 33Jo ouais d'ent/ ouais ouais ça marche ++ c'est mieux que rien

ANNEXE 6

- Corpus 4 - Su et Jo**
(Ecriture sur ordinateur)

Texte

Le texte des scripteurs est présenté avec les données fournies par le logiciel (texte amorce, consignes intermédiaires, suggestions).

Texte-amorce :

DÉBUT

Comme c'était une planète de sable fin, de falaises dorées, d'eau verte et de ressources nulles, les hommes avaient décidé d'en faire un centre de tourisme, sans chercher à exploiter son sol, d'ailleurs stérile.

... (partie à écrire)

FIN

La planète, en effet, ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne : elle était la seule créature de ce monde. Et elle aimait beaucoup les êtres vivants, les hommes en particulier. Mais elle les aimait bronzés, polis par le vent et l'été, chauds et bien cuits.

Consigne globale

A gauche, vous pouvez lire le début et la fin d'une nouvelle de Jacques Sternberg (« La créature »). Vous allez essayer d'en rédiger la partie centrale (5 phrases).

Entre une situation initiale idyllique et une fin étrange, qu'a-t-il pu se produire ? Certains signes pouvaient-ils laisser présager le dénouement ?

Consigne intermédiaire 1 : Ecrivez une première phrase comportant (facultativement) le c.c. de temps « en automne », comme dans la nouvelle originale.

Suggestion : ... en automne

Texte des apprenants : *En automne, les travaux sur le centre de tourisme progressent bien. Il y avait déjà une grande piscine d'eau verte et plusieurs façons de se distraire. Des nouveaux matériels arrivent chaque semaine de la terre.*

Consigne intermédiaire 2 : Ecrivez une deuxième phrase comportant (facultativement) le c.c. de temps « quand l'été arriva ».

Suggestion : ... et, quand l'été arriva ...

Texte des apprenants : *Le processus avançait et, quand l'été arriva, quelques touristes du terre montraient leur intérêt à la planète et le système solaire qui l'entourait.*

Consigne intermédiaire 3 : Ecrivez une troisième phrase comportant (facultativement) le c.c. de temps « cet été là ».

Suggestion : ... cet été là

Texte des apprenants : *Cet été-là les affaires progressaient bien mais il y avait des rapports inquiétants. Plusieurs touristes ont disparu pendant des expéditions dans le désert d'une manière inexplicable. On disait même qu'on a vu des mouvements bizarres et incompréhensibles dans la terre près des régions où les touristes ont disparu.*

Consigne intermédiaire 4 : Ecrivez une quatrième phrase comportant (facultativement) le c.c. de temps « plusieurs semaines de charmes et de rêves ».

Suggestion : ... plusieurs semaines de charmes et de rêves

Texte des apprenants : *Malgré les problèmes qui se présentait les plupart des touristes passer plusieurs semaines de charme et de rêve sur la planète. Une équipe de sécurité a été prévu avec la tâche d'accompagner les touristes quand ils se promenaient dans le désert. Une groupe de recherche géophysique a été envoyée de la terre avec la mission de trouver une explication pour les mouvements inquiétants.*

Consigne intermédiaire 5 : Les choses se compliquent ...

Ecrivez une dernière phrase comportant (facultativement) le c.c. de temps « puis, vers le 30 août ».

Suggestion : Puis, vers le 30 août, ...

Texte des apprenants : *Puis, vers le 30 août, tout le monde a disparu. Quelques mois plus tard, les autorités de la terre ont constaté que La planète, en effet, ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne: elle était la seule créature de ce monde. Et elle aimait beaucoup les êtres vivants, les hommes en particulier. Mais elle les aimait bronzés, polis par le vent et l'été, chauds et bien cuits.*

Texte complet (avant relecture et corrections)

Comme c'était une planète de sable fin, de falaises dorées, d'eau verte et de ressources nulles, les hommes avaient décidé d'en faire un centre de tourisme, sans chercher à exploiter son sol, d'ailleurs stérile.

En automne, les travaux sur le centre de tourisme progressent bien. Il y avait déjà une grande piscine d'eau verte et plusieurs façons de se distraire. Des nouveaux matériels arrivent chaque semaine de la terre. Le processus avançait et, quand l'été arriva, quelques touristes du terre montraient leur intérêt à la planète et le système solaire qui l'entourait. Cet été-là les affaires progressaient bien mais il y avait des rapports inquiétants. Plusieurs touristes ont disparu pendant des expéditions dans le désert d'une manière inexplicable. On disait même qu'on a vu des mouvements bizarres et incompréhensibles dans la terre près des régions où les touristes ont disparu. Malgré les problèmes qui se présentait les plupart des touristes passer plusieurs semaines de charme et de rêve sur la planète. Une équipe de sécurité a été prévu avec la tâche d'accompagner les touristes quand ils se promenaient dans le désert. Une groupe de recherche géophysique a été envoyée de la terre avec la mission de trouver une explication pour les mouvements inquiétants.

Puis, vers le 30 août, tout le monde a disparu. Quelques mois plus tard, les autorités de la terre ont constaté que

la planète, en effet, ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne : elle était la seule créature de ce monde. Et elle aimait beaucoup les êtres vivants, les hommes en particulier. Mais elle les aimait bronzés, polis par le vent et l'été, chauds et bien cuits.
(191 mots)

Texte complet (après relecture et corrections)

En automne, les travaux sur le centre de tourisme progressaient bien. Il y avait déjà une grande piscine d'eau verte et plusieurs façons de se distraire. Des nouveaux matériels arrivaient chaque semaine de la Terre. Le processus avançait et, quand l'été arrivait, quelques touristes du Terre montraient leur intérêt à la planète et le système solaire qui l'entourait. Cet été-là les affaires progressaient bien mais il y avait des rapports inquiétants. Plusieurs touristes ont disparu pendant des expéditions dans le désert d'une manière inexplicable. On disait même qu'on a vu des mouvements bizarres et incompréhensibles dans le sable près des régions où les touristes ont disparu. Malgré les problèmes qui se présentaient, la plupart des touristes passaient plusieurs semaines de charme et de rêve sur la planète. Une équipe de sécurité a été prévue avec la tâche d'accompagner les touristes quand ils se promenaient dans le désert. Une groupe de recherche géophysique a été envoyée de la terre avec la mission de trouver une explication pour les mouvements inquiétants. Puis, vers le 30 août, tout le monde a disparu. Quelques mois plus tard, les autorités de la Terre ont constaté que la planète, en effet, ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne : elle était la seule créature de ce monde. Et elle aimait beaucoup les êtres vivants, les hommes en particulier. Mais elle les aimait bronzés, polis par le vent et l'été, chauds et bien cuits.

Transcription des interactions

Su : étudiante hollandaise

Jo : étudiant étasunien

Extrait 1 (03 :00 à 4 :40)

Avant cet extrait, Su a lu à haute voix le texte-amorce et les consignes et Jo a cliqué sur quelques boutons du logiciel, dont le bouton « suggestion ».

1Jo	(🖱️/🖱️) (6s) (tape)	(🖱️.....)(↑..) travaux ++	ben en automne les travaux
1Su	en automne les	qu'est-ce que tu veux écrire°	(🖱️.....)
2Jo	(↑) euh: progressaient bien +		
2Su	(🖱️.....)	ah oui 😊 + ah les travaux de: de: de: faire un centre de tourisme°	
3Jo	<ouais c'est les travaux euh:> ++ ces travaux + (tape.....)	(🖱️.....)(🖱️/🖱️.....) ce° 😊	oui (<i>petit rire</i>) ok (6s) (tape.....)
3Su	(→.....)	oui +	hm hm
4Jo	(🖱️/🖱️.....) (tape.....)	(🖱️/🖱️.....) (<i>petit rire : ouais en effet</i>) (7s) (tape.....)	
4Su	(🖱️) sur le sur (9s) ça c'est anglais ++	😊	progressent + progressent bien
5Jo	progressaient rapidement° + progressaient bien + (tape.....)	(🖱️/🖱️.....)	(←) (🖱️/🖱️.....) 😊 <[pardon?]> (tape.....)
5Su		(🖱️)	oui mais c'est ++ N. T. + N. T. (<i>petit rire</i>) (efface plusieurs lettres)

6Jo + (🗣️)
(tape.....) (tape)

6Su ok en automne [coma ?] euh virgule (5s) les tré travaux sur le centre de tourisme
(🗣️.....)

7Jo

7Su progressent bien euh les hommes euh:

Extrait 2 (6 : 30 à 20 : 25)

8Jo (🗣️.....)

8Su ok en automne les travaux sur le centre de tourisme progressent bien euh + il y avait déjà + on
(lit le segment précédemment saisi.....) (→.....)

9Jo (🗣️.....) <merde> ☺ non c'est parce que: (🗣️/🗣️.....)
(tape.....) (tape.....) (*petit*)

9Su →...)
peut euh: + dire quelques facilités ☺ (6s) (*rire*) oui je sais

10Jo (🗣️/🗣️.....) (*rire*) (10s) avait déjà (🗣️.....)
tape.....) (*petit rire*) ouais ++

10Su (🗣️)(🗣️/🗣️.....)
(🗣️.....)(saisit le clavier et tape.....) non ☺ (4s) dé + jà il avait déjà euh ++ une grande

11Jo	( /.....) <arrh> ☺ (5s) (tape.....)		ouais (mimique d'incompréhension)
11Su	piscine ☺ (2s)	piscine mais on/ il n'y a pas de l'eau là + <donc> (3s) (☞.....)	(→.....)

12Jo	+ y peut encore ☺ [000]	piscine de sable ☺	sable (<i>petit rire</i>) non
12Su		oui mais avec ☺ + euh	(→.....) de° (<i>petit rire</i>)

13Jo	(↑.....) attends tu veux tu veux dire quoi ° +		
13Su		donc ++ d'eau verte ah oui? il y a + et de ressources (☞.....)	

14Jo	() ☺ une piscine d'eau verte (grimace)		
14Su	nulles + donc ++	oui ☺ + une grande pisci/ piscine (<i>petit rire</i>) d'eau	

15Jo	() (tape) ( /.....) (tape)		
15Su	verte (8s) E. A. (3s)		

16Jo	( /.....) tape.....		(←.....)(↑.....) euh un:
16Su	(↑.....) et: plusieurs possibilités (11s) euh ++ comment s'appelle ça° tchut ++ (main à plat, mouvement allant du haut vers le bas)		(→)(↑.....) une glisse

17Jo	↑.....) ouais ouais ouais un: + toboggan (4s)	<ouais> (4s)	(↑)(←)
17Su	(☞/☞.....) (saisit le clavier et fait des corrections.....)	plusieurs (4s)	(↑.. et: euh de ce: de ss euh:
18Jo	(↑) tu veux dire quoi° (3s)		(←)(↑..... ☺
18Su	↑.....) (4s) euh	qu'y a beaucoup de de choses qui sont bien pour les enfants	
19Jo	↑.....)(☞.....)	H H H (fronce les sourcils et soupire)	(tape
19Su	(→.....) + euh pour tout le monde + sauna toute toute inclus oui + mais ++ et: (12s)	(↑...) et plusieurs (6s)	
20Jo	(☞/☞.....) distraire° tape	<[merde?]> + <[000]>	ouais avec [000]
20Su	oui + <et plusieurs [00]> ☺		façons pluriel +
21Jo	(<i>petit rire</i>) (tape....)	(☞.....) ouais <[00]> + ah ☺ + (cherche une touche)	
21Su	(☞.....) et (<i>petit rire</i>) A. S. S. le C. [00] le neuf (☞.....)	(☞.....) (désigne la touche sur le clavier puis tape)	de se distraire oui ++ euh ++
22Jo		(←.....) hein°	(↑.....
22Su	oui mais donc on n'a pas tous les ressources [00] (☞..)		euh quel comment on peut: + faire

23Jo	↑.....)	(←.....)	ben il faut les apporter
23Su	un bâtiment quand il n'y a pas de ressource là° (☞)	(→.....)	ok donc il faut dire (☞)
24Jo	(↑.....)(☞.....)		ah ouais ouais ouais attends les: (relit.....)
24Su	(↑.....)(→.....)	(→.....)	ça + euh (3s) les choses qui manquent les les euh matériels
25Jo	(☞.....)(☞/☞.....)(↑...)	(←...)	ok euh (4s) pff (Ss) <c'est pas ça> (3s) c'est comment nouveau° + relit.....) (tape.....)
25Su	→.....)(☞.....)	(☞)	matériaux° + ou matériel (saisit le
26Jo	ah ++	(☞/☞.....)	ouais ouais (5s) <a:rivièrent> (tape.....)
26Su	(☞/☞.....) [là?] ++ clavier et tape)	euh les (☞.)	les nouveaux matériaux matériel (3s)
27Jo	(☞/☞.....)	<chaque> ++	ben tape.....)(mvt négatif de la tête)(☞.....)
27Su	arrivèrent (<i>petit rire</i>) (3s)	(<i>rire</i>) arrivent arri:vent pourquoi arrivaient° ++	
28Jo	arrive quelque chose arrivaient ☞.....)	(←...) ouais	(☞/☞.....) ok (4s) (tape.....)
28Su		(☞)	oui mais il faut + hm N. T. ☺ chaque jou

29Jo	(🖨️/📄).....) pas chaque jour chaque: semaine tape	hein°	(←.....)(🖨️/📄..) ouais (14s) bon on H (tape)
29Su	jour +	de la terre	de la terre (~Ⓜ)
30Jo	continue° (~Ⓜ).....)		(🖨️/📄..) ok ++ (tape....) (~Ⓜ)
30Su	pas les nouveaux mais des des nouveaux je pense (☞)		d'accord (3s) écrivez
31Jo			(~Ⓜ)..... (↑.....
31Su	une deuxième phrase comportant facultativement + quand l'été ++		ah oui euh: le p/ le (~Ⓜ place le curseur
32Jo	(~Ⓜ).....)	ah oui (2s)	(🖨️/📄.....) pro cessus + (tape.....)
32Su	↑.....)(→.....) processus avance + avançait encore et quand l'été (2s)		le processus +
33Jo	(🖨️...) comme ça° (tape..)	(🖨️...) un C.° (tape..)	(🖨️/📄) là° (tape)
33Su	avec C. le premier S. + et double S. (☞)	non +	oui et double S. là (☞.....)
34Jo	(🖨️/📄.....) euh avançait (4s) <merde> + (~Ⓜ)(tape.....)		
34Su	processus euh: avançait		tu tu tu n'utilises jamais les les ordinateurs ici

35Jo	(←) non j'ai mon propre ordinateur alors pff (<i>petit rire</i>) ++ quand l'été arriva + (☹.....intègre le C.C. donné dans la consigne)		
35Su	ah		euh: quand l'été
36Jo	(↑...)(☹/☹.....) (tape		
36Su	(↑.....)(→.....) arriva euh ++ euh quelques gens de + euh + la terre a montré son intérêt à cette planète ++		
37Jo	(☹.....) quelques touristes (8s) Tape.....+ mouvt nég de la tête.....	(☹/☹.....) montraient leur +	(↑) (tape)
37Su	tsst ☺ ++		leur euh int intérêt (6s) quel ques + S. (☹ place le curseur
38Jo	(☹) (☹) (☹) (tape) ouais (tape) (tape)		
38Su	touristes (4s) S. là où elle demande à Jo d'effectuer une correction	du terre (4s) montra mon mais c'est: (3s) non + pourquoi un futur ici°	
39Jo	(↑..)(☹) [0000] (tape)	(↑.....) ben: c'est: (3s)	<passé
39Su	(3s) montraient montaient (5s) quel temps tu veux° ++ quel (☹.....)		(☹/☹.....) je pense [0000] (rapproche le clavier
40Jo	simple> ++ <ouais> ++ (tape et efface)		(↑..)
40Su	(☹/☹.....) Tape.....	(☹) leur intérêt + on peut dire ça° ou quelque chose ++ quel mot tu	(→.....)

41Jo	(↑.....) [000000] (5s) (prend le dictionnaire mais ne l'ouvre pas)(long soupire)	(↑..)	ben ouais intéress
41Su	→.....) cherches°	(↑.....) leur (4s) euh:: (12s) qu'est-ce que tu veux dire°	(→.....)
42Jo	mais c'est pas le bon mot pour [000] (4s)		(☹/☹.....) ouais (<i>petit rire</i>) (3s) (tape.....)
42Su	→.....)	ah on peut dire intéress +	(<i>petit rire</i>)
43Jo	c'est un S. deux S.°	(☹/☹.....) (tape.....)	au planète°
43Su	non deux S. ++ euh: a non + au je sais pas ++		oui ++ ok non
44Jo	(☹/☹.....) tape.....)	(☹.....) (tape.....)	hein° ah ok ouais ouais ☺ (3s) à la (tape.....)
44Su	(☹.....) à la planète (3s) oui A. ++ (désigne la touche « à »)	A. c'est le neuf [0] [00] ++	☺
45Jo	(☹/☹.....) planète° Tape.....)		
45Su	oui (6s)		
46Jo	et euh pff: (7s) (12s)	(☹/☹.....) soltaire (tape.....)	hum l'entourait
46Su	et le système scolaire		(<i>petit rire : soltaire</i>) (12s)

47Jo	++	(/.....)	<A. I. T.>	on continue° +	ben le
			(tape, se trompe, efface, corrige...)		
47Su		A. I. T. (4s)	ouais (4s)	qui: qui: l'entourait quoi° +	(.....)
48Jo		système solaire qui qui l'entourait/ la planète	(mouvement rotatif avec le bras et la main)	(↑.....)	nan en fait c'était: (3s)
48Su		(/.....)	ah oui ++	solaire qui:	(.....)
		(.....clique.)(tape.....)			
49Jo		on continue°			
49Su	++ ah oui +		oui + mais les touristes euh étaient intéressés/ au système solaire +	(→ (.....)	
50Jo		mouais pourquoi pas bof c'est parce que c'est pas c'est pas un: (7s)	ils sont en train de faire la	(.....)	
50Su		→.....)	😊	(.....)	
51Jo		planète un centre de du du: tourisme	(↑)	mais euh +	(↑.....) mais
51Su		oui ++	hm ok d'accord + elle est je je je	(.....)	
52Jo		je crois que si il peut visiter cette planète il peut bien visiter les autres qui sont autour +	(←.....)	(mouvement de rotation avec la main)	
52Su		(.....)			(petit

53Jo	(←)	(☞/☞)
		(☞.....)(tape)
53Su	<i>rire</i> (7s) ok ++ écrivez une troisième phrase comportant + cet été là + ok (7s) [000] oui (☞.....clique)(☞ lit la consigne.....)	
54Jo	(☞/☞.....) tape.....)	(☞.....)(↑...) euh: ben progressaient bien ++
54Su	(17s) les aff ++ les affaires E. S. (4s) de quoi°	(→) mais on a: +
55Jo	(↑.....)(←.....) oui mais euh progressaient bien mais il y avait des:	des: rapports euh inquiétants
55Su		ah oui oui H
56Jo	(☞/☞...) (tape.....)	(↑) <inquiète> + heine (☞.....) (tape.....)
56Su	oui oui donc cet été là (25s) H H	(☞.....) É. accent aigu + hm oui ++ inquietant ++
57Jo	<c'est pas ça> + (<i>petit rire</i>) (fronce les sourcils)	ouais +
57Su	(☞/☞.....) (☞.....)(rapproche le clavier et tape.....)	euh ++ progressent bien pro mais c'est pas (3s) on a toujours euh:
58Jo		ouais
58Su	(☞/☞.....) bien mais il y avait ++ des rapports + tape.....)	in + qui: quié ++ tants ++ [oui bon ?] euh: (☞.....)(rapproche le clavier de Jo)

Extrait 3 (23 : 26 à 30 : 48)

59Jo	(☞/☞.....)	attends on disait +	même + que
		(tape.....)	
59Su	(↑.....)(→.....)(↑.....)	euh ++ euh plus tard euh + euh +	on disait + que [00] ils
60Jo	(☞/☞.....)(←)	où°	à la fin° ah oui ☺ ok ah ah:
	(tape)	(☞.....)(tape.....)	
60Su	(→...)	étaient morts non ++ un S. <un S.> +	disait + non ++ (<i>petit rire</i>)[000] écrire
61Jo	(↑.....)	ouais je sais (3s) même que	(☞.....)
	(☞)		(tape...) (fronce)
61Su	(↑.....)(→.....)	que ++ que: euh quelques: corps corps de touristes ont été trouvés ☺	
62Jo		c'est trop euh ++	ben non si on: trouve des corps on va faire [00]
		les sourcils + mouvt négatif de la tête)	
62Su	(↑.....)	(4s) (rire) c'est trop tragique	(→.....)
63Jo	(☞/☞.....)	+ [00]	qu'on a vu (3s) u:ne + une
			(tape.....)
63Su		qu'est-ce que tu veux dire° on disait même que	une +
64Jo	(☞/☞.....)	chose ☺	tu veux faire quoi° oh
			(☞.....)
			(appuie sur une touche)
64Su	(↑.....)(→.....)(☞/☞.....)	une grande anima mal (<i>rire</i>) (28s)	le: petit euh ++ accent +
		(☞)(rapproche le clavier et tape sur plusieurs touches	

65Jo	accent		qu'on a +
65Su	(/.....) ah oui [00] ++ on disait on disait même qu'on tape.....)	(/.....) qu'on a vu ++ une quoi° (tape.....)	(→..)
66Jo		(↑.....) u:ne ++ ben c'est quoi c'est: c'est: (☞.....)	
66Su	(↑.....) (4s) qu'est-ce que tu en penses° (4s)	(→...)	(↑ euh tu tu penses à
67Jo		ouais ouais ☺	
67Su	(↑.....) quoi° une chose qui est	qui qui est une euh qui peut être une explication pour (☞.....)	
68Jo	ouais	plusieurs semaines de charme et de rêve ++ (☞ clique sur la consigne suivante et la lit.....)(☞.....)	
68Su	la raison que (6s)		écrivez une quatrième (lit.....)
69Jo			ok ok ☞..... clique pour
69Su	phrase <[00] comportant> plusieurs semaines de charme et de rêve (3s) Lit.....)		donc (9s)
70Jo	(↑) revenir en arrière)		ben négatif négatif
70Su	[retour?] + euh (6s) mais c'est positif ou négatif qu'ils ont: disparu° +	(→.....)	ben il faut:

71Jo		(📺/📺.....)	une: + sorte + de (15s) ben j'veux dire (tape.....)
71Su	négatif donc + on disait même qu'on a vu une quoi°		
72Jo	créature mais j'ai déjà utilisé créature + (☞.....)	(↑.....) (📺/📺...) ☺ ok (20s) (tape.....)	(☞.....)
72Su	non c'est bien	mais créaTure (3s) qu'est-	
73Jo	☞.....		
73Su	ce que tu veux dire parce que LA créature + c'est la planète/ qui est la seule créature comme (☞.....)		
74Jo	☞.....	ah la planète est la créature	alors c'est +
74Su	(→.....) ça/ dans le monde +	oui (4s)	donc être vivant +
75Jo	☞.....		
75Su	c'est mieux (3s) ou: euh des monstres ou des ++ (<i>petit rire</i>) mais pas créature + création peut		
76Jo	☞.....	ok (3s)	(📺/📺.....) non on a vu euh: (3s) des (tape.....)
76Su	être (14s)	on a vu quelques êtres humains	des vivantes

83Jo non non non non

83Su [sont bon?] euh mais il a di/ non + il est disparu je pense + ont été ++ non°
 (→.....)(↩.....)
 (tape.....)

84Jo j’crois pas ++ [00] ouais
 (reprend le clavier)

84Su + terre près des régions où + ok + suite° (2s)
 Tape.....) (↩.....clique)

Extrait 4 (32 : 11 à 34 : 36)

Consigne 4.

85Jo (←)
 (tape pour des corrections.....) (fronce les sourcils)

85Su euh: ++ euh: ++ quelqu’un qui aide euh euh il avait des: des sécurités + donc non on peut dire
 (↑..)(→.....) (→.....)

86Jo ah ouais ouais ouais ouais ok ok
 (↩/↩.....)
 (tape.....)

86Su →.....)
 quelque chose que + euh ++ euh une sécurité supplémentaire

87Jo (↩/↩.....) (↑.....
 une ouais ouais une ouais une é une équipe + de sé:cu:rité a: é:té: [00]
 Tape.....)

87Su envoyée par la terre + une sécurité (rire : oui) oui ++ (↑.....
 a euh:

88Jo ↑ (/)
 a été fo euh ouais mais avait été formée avec la tâche (9s) ok + euh: a été
 (tape.....)

88Su ↑ (↑)
 ou: euh avait la tâche ++

89Jo (/)
 prévue avec + la: tâche +
 Tape..... (tape.....)

89Su ouais tâche de: + de: d'avertir des gens de ne pas quitter + euh
 (→.....)

90Jo (↑)
 certains des: tâches de: ++ de ouais (3s) ouais
 (grimace)

90Su → (→)(↑)
 l'endroit euh + d'avertir les touristes° ++ ou: +

91Jo ↑ (/)
 c'est: c'est: l'idée mais c'est pas [000] + ah bon disons euh la
 + balance la tête de g à d)

91Su ↑
 euh de: (5s) protéger (3s)

92Jo (/)(/)
 tâche de: (9s) hein° ah\ ++ <promenaient> (4s)
 (tape.....)

92Su d'a d'accompagner oui (13s) pro + le

93Jo (/)
 (tape

93Su désert (4s)

Extrait 5 (39 : 37 à 44 : 30)

94Jo (↑.....)
 (↯.....)

94Su écrivez une dernière + une dernière phrase ++ puis vers le trente août on a constaté que les
 (lit la consigne.....)

95Jo bon la planète les bouffe quoi (←..) la planète mange tout le monde ☺ (←.....)

95Su mouvements étaient ++ (↪.....)
 (↻..) hein°

96Jo (←.....) (←) ++ mange ouais (3s) parce qu'i'sont assez grillés c'est [0000] c'est: c'est la fin de

96Su (→.....)
 mange°

97Jo (←) (←.....) (←.....) l'été alors y sont tous bronzés euh chauds et bien cuits (3s) ☺
 (↻.....)

97Su oui mais ++ elle aimait beaucoup

98Jo

98Su (→.....) les êtres vivants donc on peut dire quelque chose que qu/ qu'on: qu'on a trouvé des êtres

99Jo (←.....) non non parce qu'elle les mange + c'est pour ça qu'elle les aime alors

99Su (→.....) vivants + des autres

100Jo [on va pas?] trouver des autres êtres vivants + (←.....) chauds et bien cuits ++ (←.....)
H (.....)

100Su elle mange° ++ ah + ok
(fronce les sourcils)

101Jo (←.....)

101Su d'accord (5s) ah oui je comprends maintenant elle ett (*petit rire*) beaucoup les (4s) euh (4s) ok

102Jo (.....)
(tape.....)

102Su puis vers [0] + vers le trente août oui ++ euh (3s) tous les ++ tout le monde (3s) a disparu (4s)

103Jo (↑...)(.....)
euh: quelques mois plus tard (10s) quelques
(tape.....)

103Su euh: (3s) (↑.....) oui ++ qu'est-ce que tu veux dire° (3s)

104Jo mois plus tard euh + u:ne (7s) on a déjà dit expédition ouais° + plusieurs [00] (8s) des
(clique sur retour pour relire le texte déjà saisi)

104Su (.....)(↑.....)

105Jo explications ++ expédition
(.....)

105Su (→.....) oui (7s) donc des mouvements oui + ah tu veux dire les

106Jo

H H H

→.....) (→.....
 106Su mouvements sont sont les mouvements de la terre + tu as dé/ tu avais déjà lu que: c'était: la
 (.....)

107Jo

(←)
 fin non j'avais compris à cause de ça que c'était euh (6s)
 (.....)

→.....)
 107Su terre qui mangeait: les gens° ouais tout
 (rapproche le

108Jo

(↑.....
 108Su le monde + a disparu ++ quelques mois plus tard (5s) euh: (4s) euh: + les autorités + euh à la
 clavier et tape pour corriger.....)

109Jo

(.....)
 que la planète en effet ne recelait (*petit rire*) plus tard
 (.....)

↑.....)(→.....)
 109Su terre ont constaté (3s) (*petit rire*) ah oui + oui +

(.....) (←.....) (...../.....)
 110Jo euh comme ça° H.° <de la
 (tape.....) (tape) (tape.....)

110Su les autorités (5s) euh H. après T. ++ euh non pas + É. S. oui +

(...../.....) (...../.....)
 111Jo terre> + <té +> (*petit rire*)
 Tape.....) (tape)

(...../.....)
 111Su ont constaté + que (5s) oui (*petit rire : je pense*) ++ mais euh (12s) je pense il y
 (rapproche le clavier et tape pour corriger)

112Jo en anglais ouais + (←.....) ouais

112Su avait quelque part euh + je pense comme ça + (→...) en anglais c'est [00]
 tape.....)

113Jo voilà 😊 c'est pour ça + (*petit rire*) mais ça se prononce pas en français (4s)

113Su ouais donc (👉) ouais ++ constaté

114Jo 😊

114Su que + la planète en effet ne recelait pas d'autre forme de vie que la sienne ++ oui

115Jo ouais ça va [0] bon [c'est un peu bizarre ?] [00]

115Su je pense que ça va 😊 (→.....) (*petit rire*)

ANNEXE 7

Transcription des entretiens

Guide d'entretien

- Aviez-vous déjà travaillé avec des ordinateurs en classe ? Si oui, dans quel type de cours ?
- Comment s'est déroulée la séance de travail ?
- Que pensez-vous de cette façon de travailler ? Par rapport à un cours « normal » ? Qu'est-ce qui diffère ? Avantages ? Inconvénients ?
- Dans le cas précis de ce cours, préférez-vous travailler en classe ou en salle informatique ?
- Avez-vous l'habitude de travailler à deux ou en groupe ? Quand ? Dans quel type de cours ?
- En général, dans le cadre d'un cours comme celui-là, préférez-vous travailler seul(e) ou à deux quand vous ne travaillez pas avec un ordinateur ? Pourquoi ? Difficultés rencontrées, avantages ...
- Et lorsque vous travaillez avec un ordinateur ?
- Pensez-vous que vous travaillez mieux seul(e) ou à deux lorsque vous avez un travail comme celui d'aujourd'hui à faire avec l'ordinateur ?
- Qu'est-ce qui est important quand on travaille à deux avec un ordinateur ?

Entretien avec K (étudiante allemande) : K/Entr.1 (dyade 2)

Réalisé le 29/01/2001 à l'issue d'une séance de travail sur le texte narratif avec *Gammes d'écriture* dans le cadre d'un cours de langue intensif.

- 1 Eq : comment s'est passée la séance°
- 2 K : d'abord j'ai regardé sur le écran pour voir comment c'est composé les tous les cadres et on avait cherché nous avons cherché le début pour commencer à écrire c'était un peu difficile mais après avec les cliques les suivre et tout ça et suivante c'était pas de problème (*rire*) mais c'est pas vraiment bon c'est comment on dit c'est facile de c'est pas comme toutes les [00000] la construction des cadres
- 3 Eq : comment vous avez travaillé à deux°
- 4 K : on s'était partagé elle a fait [une partie?] écrire une partie moi j'ai écrit une partie nous avons réfléchi ensemble c'était vraiment partagé
- 5 Eq : pour toi le travail à deux comme ça s'est
- 6 K : moi j'aime bien c'est mieux que qu'à trois parce que si on est trois on a trois [000000] trois adultes et on a et une personne que dit rien ça gêne pas et mais par deux il faut parler il faut réfléchir ensemble on est forcé comme ça et aussi peut être c'n'est pas trois ou même si y a plus que trois c'est plus difficile parce que toujours des différentes opinions et on peut [séparer groupes c'est très facile c'est pas très dur?] je préfère
- 7 Eq : y a-t-il une différence pour un travail comme ça entre travailler à deux et travailler seule°
- 8 K : c'est plus facile à deux parce que bon si on a des fantaisies c'est bon mais moi normalement je suis pas j'aime pas trop écrire des histoires comme ça c'est oui c'est pour comment dire réveiller la fantaisie c'est mieux oui je préfère ça
- 9 Eq : et si c'était pour écrire un autre type de texte qu'une fiction par exemple un texte argumentatif°
- 10 K : je sais pas si je voudrais préfère ce travail en général parce que c'est un peu ennuyant si je fais ça tout le temps écrire des histoires comme ça ou des autres types de texte c'est plutôt pour apprendre les langues c'est ça les programmes comme ça que pour les langues pour l'argumentation en général pour les structures ou
- 11 Eq : ce programme permet de s'entraîner à la rédaction de texte en général la description la narration l'argumentation
- 12 K : mais en général au début c'est mieux si on travaille qu'à deux et puis après si on [0000] comment ça se passe peut être seul aussi mais si il faut avoir des fantaisies et avec des histoires de sciences fiction c'est peut être mieux si on est à deux
- 13 Eq : il y a des gens qui trouvent que c'est plus difficile de travailler à deux
- 14 K : moi j'aime bien oui c'est différent
- 15 Eq : ce type d'activité on peut le faire en écrivant sur papier pour toi c'est nouveau de travailler comme ça avec un
- 16 K : c'est nouveau mais je suis habituée à travailler avec l'ordinateur et j'aime bien travailler avec l'ordinateur parce que on peut plus facile corriger les fautes et si on construit la phrase c'est plus facile de changer sens et changer [graphe?] et ça j'aime bien
- 17 Eq : on peu modifier l'ordre et
- 18 K : hm hm sur papier c'est pas très facile (*rire*) et on a à la fin on a plusieurs [des fiches ?] comme ça (mouvement des mains pour indiquer dans tous les sens) on voit rien
- 19 Eq : c'est une situation de travail qui est nouvelle pour toi°
- 20 K : en classe et en général parce que j'utilise l'ordinateur mais pour le travail comme ça
- 21 Eq : pas à deux°
- 22 K : sur l'internet par deux ou par trois mais en général toute seule c'est vrai
- 23 Eq : d'une manière générale tu es quelqu'un qui aime bien travailler à plusieurs°
- 24 K : oui non par deux plusieurs non

- 25 Eq : oui parce que parmi les étudiants de la classe il y en a qui ont choisi de travailler seuls ou à deux c'est pas évident que tous les étudiants souhaitent travailler à deux
- 26 K : mais c'est je crois c'est important parce que on travaille après si on travaille quand on travaille c'est aussi tout en groupe team en anglais c'est le plus les équipes c'est le plus important c'est toujours comme ça et je crois c'est important que on fait déjà à l'école des équipes qu'on travaille en équipe c'est important aussi sinon c'est déjà le développement comme pour soi-même
- 27 Eq : et par rapport à l'apprentissage du français tu penses que cette situation aide ou pas°
- 28 K : euh oui je crois
- 29 Eq : vous parlez en français alors que pour toutes les deux c'est la langue que vous apprenez
- 30 K : oui c'est vrai mais bon on a aussi l'anglais si c'est nécessaire mais ça marche bien en français et si y a des problèmes j'essaie en anglais mais sinon nous avons essayé tout le temps en français d'expliquer des trucs même le soir si nous sortons c'est comme ça

Entretien avec R (étudiante néo-zélandaise) : R/Entr.2 (dyade 2)

Réalisé le 29/01/2001 à l'issue d'une séance de travail sur le texte narratif avec *Gammes d'écriture* dans le cadre d'un cours de langue intensif.

- 1 Eq : est-ce que vous avez l'habitude de travailler en groupe ou à deux dans les cours au Cuef°
- 2 R : oui souvent on travaille ensemble dans un groupe de deux ou trois oui
- 3 Eq : donc tu as l'habitude°
- 4 R : oui et à l'école aussi on travaillait souvent ensemble
- 5 Eq : et est-ce que tu avais déjà travaillé en classe avec un ordinateur°
- 6 R : un peu mais pas beaucoup
- 7 Eq : ça t'est déjà arrivé de travailler en cours avec un ordinateur°
- 8 R : euh on avait des leçons de pour taper mais les matières que je faisais à l'école c'était pas tellement avec un ordinateur [0000000] et j'ai fait français et espagnol mais on ne travaille pas avec les ordinateurs
- 9 Eq : et toi personnellement est-ce que tu travailles souvent avec un ordinateur pour tes études
- 10 R : non°
- 11 Eq : tu n'as pas d'ordinateur°
- 12 R : si mais j'aime [0000000] (grimace)
- 13 Eq : ah tu n'aimes pas trop°
- 14 R : quand il faut écrire euh euh je sais pas le mot
- 15 Eq : un texte°
- 16 R : oui euh [0000000]
- 17 Eq : est-ce que tu peux me raconter comment vous avez travaillé tout à l'heure avec K°
- 18 R : euh oui ça allait mais je préfère travailler toute seule parce que c'est plus vite je peux [0000000] quand je travaille toute seule je dois pas attendre
- 19 Eq : raconte-moi comment vous avez fait comment vous avez travaillé
- 20 R : euh elle a tapé je cherchais dans le dictionnaire et dans le livre de conjugaisons et peut être j'ai dicté ce que je voulais
- 21 Eq : parce que tu proposais plus de choses°
- 22 R : oui
- 23 Eq : et elle ne discutait pas tes idées°
- 24 R : non
- 25 Eq : donc tu as l'impression d'avoir apporté plus au niveau des idées°
- 26 R : oui elle était d'accord avec moi tout le temps je dis là on pourrait mettre ça et elle était d'accord et on écrit tout [0000000]

- 27 Eq : et par rapport à la formulation°
- 28 R : oui je crois que c'était moi qui a décidé comment écrire oui
- 29 Eq : vous n'avez pas rencontré de difficultés pour savoir comment on écrit ça°
- 30 R : non pas vraiment euh non moi j'ai [0000000] on peut écrire ça comme ça elle dit d'accord et elle met ça comme ça y avait pas de discussion
- 31 Eq : donc pour toi ça s'est passé comment votre travail à deux° quelle impression tu as de votre travail à deux°
- 32 R : je crois que j'aurais fait presque la même histoire si j'avais travaillé toute seule parce que j'avais l'impression de [0000000] oui euh tout seul bon euh je sais pas (pause) ça aurait été la même histoire avec [0000000] ça n'a pas changé
- 33 Eq : le fait d'être deux n'a pas apporté ni d'une façon négative ni d'une façon positive
- 34 R : non pas vraiment non plus
- 35 Eq : dis ce que tu penses c'est ce qui m'intéresse
- 36 R : c'est juste que quand elle écrit et elle fait des fautes et si je fais si je l'écris tout seule je pourrais faire plus vite et sans faute et je me suis un peu énervée parce que je vois ah oui ça c'est avec un S. (mime le fait de désigner l'écran) comme ça aussi
- 37 Eq : parce que tu étais obligée de lui dire°
- 38 R : oui il y a un accent sur ça c'est pas comme ça
- 39 Eq : tu penses que si tu avais tapé directement tu aurais fait moins de fautes°
- 40 R : hm hm oui plus vite
- 41 Eq : et d'une manière générale tu es quelqu'un qui aime bien travailler avec d'autres ou tu préfères travailler seule°
- 42 R : euh ça dépend de la chose à faire peut être travailler [avec?] les ordinateurs je préfère le faire toute seule mais dans la classe si on doit lire un texte [et faire des phrases?] j'aime bien le faire avec quelqu'un parce que on peut [aider s'aider?]
- 43 Eq : là tu as l'impression que ça ne t'a pas apporté de travailler avec K°
- 44 R : hm pas vraiment non
- 45 Eq : et est-ce que tu penses que toi tu as apporté appris quelque chose à K°
- 46 R : je ne sais pas je ne sais pas si elle savait qu'elle faisait des fautes [0000000]
- 47 Eq : cette activité on aurait pu la faire à l'écrit sur papier qu'est ce que tu en penses°
- 48 R : non [c'est bien?] à l'ordinateur parce que euh l'écriture c'est facile à lire [quand tu peux pas lire?] l'écriture de quelqu'un [0000000] quand c'est pas net oui

(La suite de l'enregistrement est inaudible suite à une défaillance de matériel)

Entretien avec Su (étudiante hollandaise) : Su/Entr.3 (dyade 3)

Premier entretien réalisé en février 2002 à l'issue de la conversation rédactionnelle avec support papier.

- 1 Eq : est-ce que tu as souvent eu l'occasion de travailler en groupe en classe°
- 2 Su : pour composer un texte°
- 3 Eq : oui
- 4 Su : j'ai jamais fait ça [000] aux Pays Bas c'était plutôt pour un devoir de imaginer un texte mais pas dans la classe non c'était chez moi donc toute seule
- 5 Eq : et le travail de groupe pour d'autres activités°
- 6 Su : le travail de groupe c'était plutôt discuter ou après tout le monde a fait un résumé d'un texte la prochaine fois on discute les points et oui
- 7 Eq : d'accord
- 8 Su : ça et encore dans les groupes qu'est-ce qu'on faisait° non c'est tout je pense
- 9 Eq : et ici en France°
- 10 Su : dans le cours de
- 11 Eq : dans tous les cours que tu as suivi est-ce que°
- 12 Su : oui par exemple ce que j'ai fait avant cette activité c'était on a lu un texte ensemble et puis c'était à nous de faire un résumé
- 13 Eq : et est-ce que c'est un travail que vous avez fait en groupe°
- 14 Su : non non non le résumé pas non non ça c'est très rare pour moi de faire un résumé avec le groupe
- 15 Eq : et de travailler à deux°
- 16 Su : oui ça va mais j'ai jamais composé un texte avec une autre personne
- 17 Eq : même au Cuef°
- 18 Su : même au Cuef je pense ah oui peut être une fois après une description sur je ne me souviens plus mais on devait écrire une analyse ensemble et euh mais j'ai toujours l'idée c'est parce que le professeur veut travailler vite donc deux par deux et ça va vite mais je sais pas et c'était bien parce que tous les on a donné notre opinion de cette analyse et oui et [faire?] de cette discussion d'abord un résumé et après toutes les opinions on a fait par deux mais c'est pas vraiment une histoire comme ça
- 19 Eq : hm hm et est-ce que tu peux me raconter comment ça s'est passé comment vous avez travaillé avec Jo°
- 20 Su : j'ai écrit le texte donc comment s'était passé quelqu'un propose quelque chose et puis l'autre dit si s'il est d'accord avec ça ou pas donc et si quelqu'un a une idée et l'autre pense oui ça va ça va mais on peut le formuler un peu différent on peut formuler la phrase un peu différente et oui l'autre est après l'autre est d'accord ou pas et euh comme ça le texte se construit
- 21 Eq : et est-ce qu'il y a eu beaucoup de négociations°
- 22 Su : je pense oui parce que quand je vois le texte dans chaque phrase il y a quelque chose de lui et de moi euh je pense c'est pas que quelqu'un écrit tout et l'autre juste regarde non c'était pas pas comme ça donc oui bien sûr il y avait des négociations
- 23 Eq : parfois quand on travaille à deux il y en a un qui fait plus
- 24 Su : oui peut être il a plus d'imagination que moi et moi je fais toujours euh je veux être sûre que je fais pas des fautes dans le ah j'ai oublié le nom le coriographe non°
- 25 Eq : l'orthographe
- 26 Su : l'orthographe oui donc peut être euh non mais c'est je pense que c'est cinquante cinquante
- 27 Eq : qu'est-ce que tu penses de cette façon de travailler°
- 28 Su : euh je pense que c'est bien pour moi peut être pour les gens qui sont un peu insécures incertains de soi-même c'est vraiment mieux de partager opinions parce que comme ça tu es un peu caché oui quand tout le monde t'attend c'est pas comme ils pensent ah oui c'est toi qui a fait ça non non non c'est un travail ensemble donc c'est tous les deux et ensemble tu es plus fort je pense et tu peux combiner les idées

- 29 Eq : hm hm
- 30 Su : donc je pense que c'est mieux
- 31 Eq : et est-ce que tu vois des inconvénients à travailler à deux°
- 32 Su : euh oui quelques fois par exemple quand il y a [il dit non je pff ?] je sais pas je sais pas et quand l'autre personne avait déjà vraiment une idée ah l'histoire va finir comme ça et il a dit non pas du tout et c'est pour moi très facile de dire ok d'accord tu as raison oui on fait comme ça c'est plus facile
- 33 Eq : comment ça c'est plus facile°
- 34 Su : ça va plus vite quand tu n'as pas beaucoup de quand tu ne comment dire oui quand tu ne discutes pas négativement
- 35 Eq : hm hm
- 36 Su : oui dans une manière négative oui et je sais pas mais pour une phrase c'est pas grave mais pour toute l'idée d'une histoire ou un texte ça c'est peut être un peu [000] parce que la dernière fois que j'ai travaillé ensemble avec une fille euh elle avait totalement une autre opinion que moi et d'abord on devait écrire le résumé du texte parce que la discussion était après un texte donc c'était facile parce que ça c'est objectif mais après les opinions des gens dans la classe et tous les il y avait deux parties on peut dire et elle a fait l'autre partie que moi donc c'est très difficile de formuler objectivement les opinions des autres personnes parce que et puis j'ai pensé ah oui si elle veut le formuler comme ça c'est bien mais quand on va écrire ma partie j'ai aussi dit oui non mais c'est comme ça et c'était comme ça donc il joue toujours un rôle subjectif je pense donc c'est quelques fois difficile de travailler ensemble
- 37 Eq : et là tu as rencontré ce problème°
- 38 Su : non pas vraiment parce que ça c'est une histoire d'imagination donc c'est un peu n'importe quoi parce que c'est une histoire fictive et c'est pas qu'il a une opinion que non non donc ça ça va mieux je pense
- 39 Eq : il n'y a pas de conflit de°
- 40 Su : non non non
- 41 Eq : merci

Entretien avec Jo (étudiant étasunien) : Jo/Entr.4 (dyade 3)

Premier entretien réalisé en février 2002 à l'issue de la conversation rédactionnelle avec support papier.

- 1 Eq : je voulais savoir si tu avais déjà travaillé à deux comme ça pour rédiger un texte
- 2 Jo : oui je crois je crois que j'ai déjà fait un exercice peut être pas exactement le même mais à peu près
- 3 Eq : ici ou en Californie°
- 4 Jo : en Californie
- 5 Eq : et ici au Cuef°
- 6 Jo : non pas à deux
- 7 Eq : en groupe°
- 8 Jo : non seul
- 9 Eq : est-ce que tu peux me raconter comment vous avez travaillé à deux avec Su pour écrire ce texte°
- 10 Jo : euh je sais que ma maîtrise de la grammaire était euh d'orthographe de grammaire oui d'orthographe en français c'est pas très fort alors Su a écrit et on a travaillé à deux pour inventer une histoire
- 11 Eq : peux-tu m'expliquer plus précisément°
- 12 Jo : qui a fait quoi°
- 13 Eq : oui par exemple
- 14 Jo : ok bon euh moi j'ai aidé un peu plus je crois avec le vocabulaire parce que le vocabulaire c'est [0000] et les phrases
- 15 Eq : comment ça les phrases°
- 16 Jo : ben les la formation des phrases
- 17 Eq : tu veux dire que tu as plus fait la formation des phrases°
- 18 Jo : pas énormément plus mais peut être un peu plus
- 19 Eq : comment ça se passait pour écrire une phrase par exemple pour l'idée pour la formulation°
- 20 Jo : ben si quelqu'un si l'un de nous avait une bonne idée c'est c'était la phrase
- 21 Eq : mais est-ce que vous l'écriviez directement ou est-ce que vous la travailliez avant
- 22 Jo : ben ça dépend si ça a l'air bon ouais tout de suite pourquoi pas si ça a l'air pas tout à fait de marcher on travaille [00000]
- 23 Eq : hm hm et qu'est-ce que tu as pensé de ce travail°
- 24 Jo : ben je sais pas
- 25 Eq : rédiger un texte à deux n'est pas très fréquent tu l'as dit alors qu'est-ce que tu penses de ce travail
- 26 Jo : ben c'est intéressant
- 27 Eq : dis ce que tu penses réellement les intérêts les inconvénients
- 28 Jo : ben justement c'est de travailler avec quelqu'un d'autre c'est ouais c'est un peu inconvénient ouais non des fois c'est chiant des fois c'est plus cool quoi
- 29 Eq : d'accord mais est-ce que tu peux m'expliquer°
- 30 Jo : ben quand t'es en train de commencer euh c'est ben tu sais pas trop où aller là alors la c'est dur tu travailles pas beaucoup tu je pense tu as une façon cool de commencer l'histoire et ouais c'est pas évident et après ça c'est après quand ça commence c'est plus facile ça commence à rouler ouais le début c'est à deux c'est plus difficile qu'un début tout seul
- 31 Eq : pourquoi°
- 32 Jo : ben tu peux pas dire des trucs cons alors tu dis rien donc si y a d'autres gens qui disent rien y a pas grand chose qui se passe je trouve
- 33 Eq : hm hm
- 34 Jo : mais quand t'es tout seul tu peux essayer beaucoup d'idées très vite parce que tu penses des trucs cons tu les rejettes mais t'es en train de penser t'es pas bloqué
- 35 Eq : y a un côté qui bloque quand tu es à deux°

- 36 Jo : ouais un peu plus que quand t'es tout seul je trouve
- 37 Eq : et après quand on a démarré° parce que tu dis c'est surtout au début
- 38 Jo : ouais mais c'est je trouve que c'est encore plus difficile bon ouais je trouve que c'est encore plus difficile à deux que qu'individuel parce que quand c'est individuel tu fais ce que tu veux mais quand t'es à deux c'est il faut respecter les idées de l'autre parce qu'y faut que ça marche
- 39 Eq : et ça c'est difficile°
- 40 Jo : non pas si c'est des bonnes idées mais bon des fois il faut rejeter quelques unes de tes idées qui étaient bonnes quoi parce qu'ils ont parlé les premiers alors
- 41 Eq : et là ça s'est passé avec Su°
- 42 Jo : ouais non ça va pas de problème
- 43 Eq : est-ce qu'il y a eu des moments où tu avais proposé une idée et elle l'a rejetée°
- 44 Jo : oui non pas comme ça mais j'allais proposer une idée et elle a proposé la première ouais des trucs comme ça
- 45 Eq : et du coup tu n'as pas proposé la tienne°
- 46 Jo : non
- 47 Eq : finalement tu trouves que c'est un exercice plus dur de rédiger un texte à deux°
- 48 Jo : ben ça dépend comme je suis très faible en orthographe et grammaire c'est probablement mieux qu'un truc que j'aurais écrit moi-même ouais mais si c'était en anglais ce serait différent
- 49 Eq : et d'une manière générale tu préfères travailler seul ou à deux °
- 50 Jo : ça dépend ça dépend si c'est un truc que je peux faire tout seul ouais j'aime mieux travailler tout seul mais si c'est un truc carrément je peux pas arriver tout seul ben c'est
- 51 Eq : un texte on peut l'écrire seul mais ce sera différent si on l'écrit à deux
- 52 Jo : ouais non mais justement comme c'était en français je crois que je préférerais travailler à deux
- 53 Eq : pourquoi°
- 54 Jo : pour la grammaire et l'orthographe parce que là c'est mon point faible en français
- 55 Eq : merci

Entretien avec Su (étudiante hollandaise) : Su/Entr.5 (dyade 3)

Deuxième entretien réalisé en mars 2002 à l'issue de la conversation rédactionnelle avec *Gammes d'écriture*.

- 1 Eq : comment ça s'est passé°
- 2 Su : oui c'était bien je pense que ça va vite avec les ordinateurs je pense que les étudiants aiment en général bien de travailler avec l'ordinateur parce que c'est un peu plus spécial que normal et ça donne une idée qu'ils vont faire quelque chose qui est pas seulement devoir stupide mais ça rend plus important je pense
- 3 Eq : pourquoi
- 4 Su : je sais pas l'ordinateur oui c'est une idée je sais pas
- 5 Eq : pourquoi tu dis un devoir stupide°
- 6 Su : oui parce que quand tu dois écrire un autre histoire j'ai pas envie d'écrire et avec un ordinateur peut être il y a oui il y a plusieurs choses de découvrir je pense que oui c'est bien je sais pas
- 7 Eq : peux-tu essayer de m'expliquer un peu mieux
- 8 Su : euh comment dire oui avec un ordinateur tu peux inventer des choses c'est facile tu as le texte directement avant toi et c'est aussi quand tu écris quelque chose mais oui je sais pas c'est juste une idée je pense que les élèves préfèrent euh pas préfèrent mais oui c'est intéressant de comme je dis c'est pas un travail [quotidienne ?] mais oui je peux pas expliquer
- 9 Eq : parce que ça change parce que°

- 10 Su : oui c'est plus moderne c'est plus moderne donc c'est
- 11 Eq : toi tu as l'habitude de travailler avec des ordinateurs°
- 12 Su : pas comme seulement chez moi comme je devais donner un essai pour l'école ou un résumé d'un livre et avec personnages comment ça s'appelle ça°
- 13 Eq : une fiche de lecture
- 14 Su : oui c'est ça vraiment des choses pour l'école mais pas pendant les cours
- 15 Eq : jamais
- 16 Su : non
- 17 Eq : donc tu n'avais jamais travaillé à deux face à un ordinateur°
- 18 Su : euh oui au Pays-bas on avait un cours à l'âge de 12 ans pour que les élèves puissent faire connaissance avec les ordinateurs donc c'était les choses basiques par exemple tableaux
- 19 Eq : c'était de l'informatique°
- 20 Su : oui c'était de l'informatique et on travaillait ensemble
- 21 Eq : oui
- 22 Su : pour découvrir les techniques de base mais pas pour faire un texte ou oui oui bien sûr quand par exemple je devais faire un exposé très long avec quelqu'un d'autre c'est facile de taper mais on pouvait aussi écrire c'était notre choix
- 23 Eq : as-tu vu des différences entre votre travail aujourd'hui et votre travail de la semaine dernière sur papier°
- 24 Su : peut être une différence pour moi mais c'est peut être personnel quand il écrit et je vois qu'il y a beaucoup d'erreurs d'orthographe j'ai déjà dit ça mais il est en train de taper quelque chose et c'est juste un personne qui fait ça tu vas pas changer euh au même temps tu peux pas non plus euh ça c'est pour moi un peu énervant quand je vois sur l'écran toutes les erreurs et je peux rien faire je peux juste dire quelque chose mais il est en train de rédiger une histoire donc c'est très difficile de dire comment ça s'appelle ça (montre la touche « effacer »)
- 25 Eq : effacer°
- 26 Su : oui efface et non donc et ça et aussi quand quelqu'un juste pense et ne dit pas ce qu'il veut taper et il tape quelque chose et je sais pas ce qui va suivre mais c'est aussi avec l'écriture
- 27 Eq : et ça s'est passé aujourd'hui°
- 28 Su : avec les erreurs oui donc après chaque phrase qu'il a tapé j'ai corrigé un peu mais en ce qui concerne l'histoire non euh je pense que ça marche parce que oui mais c'est environ la même chose que la semaine dernière travailler ensemble oui c'est bien de partager des idées et de faire des mélanges entre deux pensées parce que moi j'avais pas vu que la terre mangeait les hommes et lui il a vu ça mais il ne m'a pas dit et il a parlé de mouvements et je pensais qu'il voulait quelque chose d'un être vivant mais c'était la planète qui a mangé des touristes et donc euh ça je pense oui il faut dire tout à l'autre personne oui parce que sinon le personne qui doit qui tape domine je pense
- 29 Eq : tu as eu ce sentiment tout à l'heure°
- 30 Su : pas vraiment mais oui c'est vrai que quelqu'un qui tape a le dernier mot oui c'est ça oui c'était pas vraiment mais je pense que ça va c'est vrai c'était bien juste pas de grande différence entre notre [000]
- 31 Eq : et toi tu aurais bien aimé taper°
- 32 Su : oui parce que il connaissait pas le système français avec le azerty et moi je suis très habituée à ça donc mais c'est seulement pour ça parce que oui quand je vois les Q partout je pense pour quoi tu veux
- 33 Eq : est-ce que vous l'avez discuté ça qui va taper°
- 34 Su : non non Jo je pense que j'ai rencontré vendredi soir au centre ville et il a dit quelque chose maintenant « j'écris hein » donc j'ai pensé il voulait dire maintenant je tape oui et il était assis là donc on n'a pas discuté
- 35 Eq : parce que la dernière fois c'est toi qui a écrit°
- 36 Su : oui donc peut être c'est plus logique
- 37 Eq : et la dernière fois vous aviez discuté de qui écrit°
- 38 Su : euh non non non peut être l'écriture des filles est toujours un peu plus euh
- 39 Eq : lisible
- 40 Su : oui lisible je sais pas

- 41 Eq : et qu'est-ce que tu penses de cette façon d'écrire un texte avec des consignes des étapes°
- 42 Su : ah oui c'est très bien c'est très bien parce que sinon euh oui ça c'est déjà difficile un début et une fin sont donnés donc il faut garder une sorte de de [0000]
- 43 Eq : fil directeur°
- 44 Su : oui fil directeur et quand l'ordinateur aide un peu c'est plus facile et tu gardes le comment dire je sais pas le mot en français oui tu peux ordonner un peu
- 45 Eq : structurer°
- 46 Su : oui c'est par exemple oui tu commences avec un début donc à ce moment là tu dois seulement penser à ça et le reste vient c'est pas le problème parce que autrement tu penses ok mais il faut rendre compte quand j'écris ça ça marche pas à la fin et ici il y a oui euh tu peux te concentrer seulement sur cette partie et je pense que c'est bien
- 47 Eq : tu avais déjà écrit comme ça enfin fait ce type d'activité°
- 48 Su : oui je pense oui oui c'est bien c'est très structuré c'est pas peut être pas très naturel mais ça marche parce que après quand tu as tout le texte tu peux toujours annuler des choses ou éditer
- 49 Eq : hm hm
- 50 Su : oui c'est bien et ça aussi euh « puis vers le 30 août » et « cet été » c'est très tu sais c'est°
- 51 Eq : structurant°
- 52 Su : oui c'est structurant
- 53 Eq : et faire cette activité sur papier ou avec un ordinateur est-ce qu'il y a des différences dans la façon de travailler°
- 54 Su : euh je pense oui que avec quand tout est dans un papier tu dois qu'est-ce que j'ai écrit tu dois chercher chercher et pour et ici parce que c'est plus petit tu vas ah directement ah oui le dernier paragraphe j'ai écrit ça et ça donc ça parce que c'est plus petit donc et je pense on évite la répétition ici aussi des mots parce que oui tu cherches ah ah oui c'était là d'accord donc je pense ça c'est bien euh oui pour le reste il n'y a pas grande différence
- 55 Eq : avez-vous travaillé de la même façon cette fois-ci et la dernière fois°
- 56 Su : oui environ environ oui quelqu'un propose une idée et l'autre est d'accord ou pas et oui mais euh je pense que tous les événements sont à peu près logiques d'ajouter dans le texte par exemple oui euh quand [000] (lit un passage du texte imprimé) euh plusieurs ah non ça c'est le texte en original
- 57 Eq : oui oui c'est le texte de l'auteur
- 58 Su : d'accord euh oui en automne c'est très facile de commencer et oui parce que ici c'est pas très difficile donc je pense c'est facile de faire un accord d'être accord non oui avec ce que l'autre a dit
- 59 Eq : entre vous deux tu veux dire°
- 60 Su : oui
- 61 Eq : pourquoi c'est facile°
- 62 Su : parce que le sujet d'une planète c'est pas très difficile donc je pense que quand on dit ils ont construit une piscine euh n'importe quoi c'est une piscine pour euh ou autre chose pour distraire les gens donc on est automatiquement d'accord
- 63 Eq : et tu dis ça par rapport à un texte plus argumentatif°
- 64 Su : oui oui oui
- 65 Eq : merci

Entretien avec Jo (étudiant étasunien) : Jo/Entr.6 (dyade 3)

Deuxième entretien réalisé en mars 2002 à l'issue de la conversation rédactionnelle avec *Gammes d'écriture*.

- 1 Eq : comment s'est déroulé votre travail°
- 2 Jo : bien je crois
- 3 Eq : comment vous avez travaillé°
- 4 Jo : ben
- 5 Eq : raconte-moi comment ça s'est passé très concrètement
- 6 Jo : ben c'était plus facile que l'autre fois je crois c'était peut être ben parce que c'est la deuxième fois quoi c'était et
- 7 Eq : pourquoi c'était plus facile°
- 8 Jo : ben ça coulait quoi
- 9 Eq : ah oui°
- 10 Jo : oui je trouve
- 11 Eq : tu penses que c'est dû à quoi°
- 12 Jo : ben parce qu'on l'a déjà fait truc comme ça ensemble alors c'était plus plus euh je sais pas c'était
- 13 Eq : comment vous avez travaillé°
- 14 Jo : ben y faut dire que j'ai fait beaucoup moins de travail qu'elle
- 15 Eq : ah bon
- 16 Jo : ouais au niveau de moi j'ai ouais j'ai tapé des trucs mais bon au niveau grammaire et orthographe c'est elle qui a tout dirigé au niveau euh au niveau de l'histoire je sais pas c'était moitié moitié pour raconter l'histoire
- 17 Eq : donc cette fois-ci c'est toi qui a tapé°
- 18 Jo : ouais
- 19 Eq : pourquoi°
- 20 Jo : je sais pas ben parce qu'elle a écrit la dernière fois c'est
- 21 Eq : tu voulais taper°
- 22 Jo : ouais
- 23 Eq : est-ce que pour toi la façon de rédiger un texte était la même cette fois-ci et la dernière fois°
- 24 Jo : non
- 25 Eq : pourquoi°
- 26 Jo : moi j'ai trouvé que celui-ci c'était plus euh ben c'était plus strict au niveau de ce que tu pouvais faire parce qu'il y avait des phrases que tu fallais utiliser alors là ça dirige le texte un peu parce que tu peux pas inventer n'importe quoi
- 27 Eq : mais la dernière fois il y avait aussi des consignes°
- 28 Jo : ouais mais je trouve qu'ils te laissaient plus de mouvements
- 29 Eq : hm hm
- 30 Jo : tu peux tu pouvais inventer une histoire
- 31 Eq : et là ça t'a gêné°
- 32 Jo : non non c'était juste différent
- 33 Eq : et par rapport au fait de faire cette activité avec l'ordinateur ou avec papier et crayon°
- 34 Jo : ben j'aime mieux travailler avec les ordinateurs c'est je crois que c'est je sais pas si c'est le même pour Su ou pas j'ai toujours travaillé avec les ordinateurs alors je suis habitué
- 35 Eq : pour toi est-ce que ça change quelque chose°
- 36 Jo : ouais ben on tape plus vite qu'on écrit alors déjà ça ça facilite le travail et ben j'sais pas quand on voit les mots comme ça c'est plus facile de corriger les fautes je trouve parce que l'écriture est plus claire et ouais c'est ça
- 37 Eq : est-ce que tu avais déjà travaillé comme ça à deux avec un ordinateur°
- 38 Jo : pas comme ça non
- 39 Eq : comme ça ou pour d'autres activités°

- 40 Jo : ouais avec des autres activités ouais j'ai travaillé avec sur des ordinateurs mais bon c'était pas pour un truc comme ça
- 41 Eq : c'était pas dans le cadre d'un cours°
- 42 Jo : ouais non ah ouais y a des fois qu'on a travaillé ensemble dans les cadres des cours ou sur des projets mais c'était pas un projet comme ça avec rédiger un texte et des consignes comme ça
- 43 Eq : et est-ce que tu avais déjà écrit des textes avec des consignes d'écriture précises°
- 44 Jo : ouais il me semble que ouais mais je me rappelle pas
- 45 Eq : et qu'est-ce que tu penses de ce fonctionnement°
- 46 Jo : ben ça dépend de ce que tu comptes faire avec
- 47 Eq : par rapport à un texte à rédiger avec une seule consigne de départ°
- 48 Jo : ben c'est différent je sais pas si c'est mieux ou pas c'est intéressant tu dois penser avec les consignes tu dois penser autour des consignes au lieu d'un thème juste un thème°
- 49 Eq : hm hm
- 50 Jo : ouais ça te fait penser ça te force à penser autrement mais si ça t'aide pour ton écriture euh ben moi ça m'a aidé parce que t'es en train d'écrire [000] si c'est mieux que écrire un texte sur un thème je sais pas
- 51 Eq : non c'est différent par rapport à la recherche d'idées
- 52 Jo : ben là on avait une autre fois on écrit quelques paragraphes là on mais on a écrit trop là pour celui-là ça devrait être cinq phrases cinq phrases et c'est tout
- 53 Eq : et pourquoi vous avez écrit plus°
- 54 Jo : ben ça nous semblait un peu court je crois que ça semble un peu court cinq phrases mais bon l'autre fois on a [000]
- 55 Eq : d'habitude tu écris facilement°
- 56 Jo : en anglais ouais
- 57 Eq : bon et comment ça s'est passé pour toi avec Su pour travailler°
- 58 Jo : ben c'était cool parce qu'elle savait bien elle connaît bien la grammaire [000] enfin mieux que moi quoi alors euh ouais elle n'était pas un point faible c'est plutôt moi le point faible ça va°
- 59 Eq : pour toi c'était bien qu'elle soit meilleure en grammaire°
- 60 Jo : ouais ça marche
- 61 Eq : et pour le reste° parce que quand on écrit un texte l'orthographe et la grammaire c'est une chose mais il n'y a pas que ça
- 62 Jo : oui y a oui il faut inventer les phrases mais bon ouais je crois peut être je suis mieux pour ça pour inventer les phrases mais je peux pas les écrire je peux les inventer mais je peux pas les écrire correctement
- 63 Eq : les phrase ou les idées°
- 64 Jo : les idées et les phrases
- 65 Eq : les deux°
- 66 Jo : ouais
- 67 Eq : et après tu n'arrives pas à
- 68 Jo : ben les écrire correctement moi j'ai jamais vraiment fait des cours de français avant je suis arrivé au Cuef alors
- 69 Eq : oui c'est difficile d'écrire en langue étrangère
- 70 Jo : oui
- 71 Eq : est-ce que tu aurais préféré faire la même activité seul°
- 72 Jo : euh non ça dépend si j'ai toujours Su comme partenaire ou quelqu'un qui a le même niveau qu'elle niveau grammaire et orthographe ou pas ouais ça dépend du partenaire
- 73 Eq : si c'est quelqu'un qui est moins fort°
- 74 Jo : ben je préfère travailler seul ça dépend du partenaire ouais si c'est quelqu'un qui aide ouais je veux bien ça ne doit pas être nécessairement quelqu'un qui est plus fort que moi ça peut être qui a le même niveau ou presque [000] je préfère travailler seul
- 75 Eq : est-ce que tu penses que quand on travaille seul ou à deux il y a une différence dans le rythme°
- 76 Jo : ouais ouais
- 77 Eq : est-ce qu'on va plus vite moins vite ou c'est pareil
- 78 Jo : ouais peut être un peu plus vite mais pas tant que ça

- 79 Eq : tu penses qu'on va plus vite à deux ou seul°
 80 Jo : à deux parce que si pour trouver des idées et des phrases c'est plus vite à deux
 81 Eq : tu crois°
 82 Jo : oui je crois normalement ça devrait l'être
 83 Eq : pourquoi°
 84 Jo : parce qu'on est deux ça devrait aller plus vite normalement logiquement et ça dépend aussi du niveau de communication des deux personnes si y a quelqu'un qui est en train de [construire ?] les idées il ne communique pas quoi c'est vrai ça dépend des gens
 85 Eq : comment ça si quelqu'un a des idées et communique pas°
 86 Jo : ben y a des gens qui n'aiment pas qui n'aiment pas présenter les idées alors si t'es en train de travailler avec quelqu'un comme ça c'est [000] ouais ok c'est peut être pas plus vite ça dépend des partenaires quoi ça peut être plus vite à deux
 87 Eq : et là tu penses que vous arriviez à partager les idées avec Su°
 88 Jo : ouais je crois je crois qu'on arrivait
 89 Eq : je te remercie

Entretien avec Ba (étudiante anglaise) : Ba/Entr.7

Entretien réalisé en janvier 1999 à l'issue d'une séance de travail avec *Gammes d'écriture* dans le cadre d'un cours hebdomadaire de rédaction de texte.

- 1 Eq : est-ce que tu avais déjà travaillé avec des ordinateurs dans les cours
 2 Ba : ouais beaucoup euh j'ai fait un cours entre les âges de 14 ans et 16 ans où j'ai appris comment utiliser les ordinateurs comment bien taper comment faire des lettres comment utiliser les je connais pas le nom en français mais comment utiliser les programmes sur l'ordinateur et après ça j'ai beaucoup je l'ai utilisé chez moi beaucoup à l'université pendant la licence bien sûr j'ai tapé mes essais donc ouais beaucoup et j'ai fait des cours de Excel Excel ça existe ici°
 3 Eq : hm hm
 4 Ba : oui donc oui assez beaucoup mais c'est la première fois en français
 5 Eq : et est-ce que auparavant dans d'autres cours anglais ou autres vous avez déjà utilisé des ordinateurs°
 6 Ba : non parce que c'est plus difficile par exemple pour le français quand je on est en Angleterre avec les différences des accents et c'est difficile de taper mais j'ai pas fait le français à l'université et là c'est possible mais c'est au lycée en Angleterre les ordinateurs qui sont faits avec les claviers français n'existent pas donc c'est difficile
 7 Eq : et pour l'anglais°
 8 Ba : oui je pense [00000] mais pas beaucoup parce que par exemple à mon école à mon lycée il est il y a il y avait trois ordinateurs pour mille personnes donc c'est difficile il n'y pas assez de [00] pour tout le monde
 9 Eq : et qu'est-ce que tu penses d'utiliser l'ordinateur pour travailler le français comme ça°
 10 Ba : je pense que c'est bon mais c'est mieux si on a une bonne connaissance de comment taper parce que je pense si on si on est si on tape lentement c'est comment dire ça me frustrait° Mé a trouvé plus difficile de taper que moi euh ma seule mon seul problème avec l'utilisation de l'ordinateur c'est l'écran toujours il faut regarder l'écran et je n'aime pas faire ça mais mes yeux sont fatigués ça c'est mon seul problème à part de ça pas grand chose mais moi je trouve plus facile à penser si j'écris par exemple quand j'ai fait mes essais en Angleterre pour ma licence toujours je les ai écrits et puis je les tapais mes notes donc pour moi c'est pas quelque chose que j'aime utiliser beaucoup je préfère écrire mais ça dépend je pense chez la personne c'est quand

- même [pour moi c'est un peu plus dur ?] je trouve plus facile de penser si j'écris si je vois l'écran je sais pas pourquoi je pense c'est plus naturel pour moi je pense c'est pour la plupart c'est comme ça je sais pas
- 11 Eq : dans le cours de rédaction de texte vous aviez tantôt cours en classe tantôt cours en salle informatique toi tu préférerais en classe°
- 12 Ba : ouais un peu mais j'aime bien les deux mais c'est plus si je dois faire une rédaction de texte c'est plus facile pour moi de le faire à l'écrit j'aime faire j'essaye des exercices pour le DELF dans la salle de l'ordinateur et je pense que ça marche très bien par exemple s'il y a des comment dire les [000] dans les salles ça marche bien parce que c'est comme un jeu mais seulement quand il faut taper beaucoup et il faut lire beaucoup quand je n'aime pas beaucoup
- 13 Eq : et par rapport au fait de travailler à deux toi est-ce que c'est quelque chose que tu aimes bien en général
- 14 Ba : ça dépend si je veux si je veux être efficace si je veux faire mon travail vite c'est pas c'est pas un bon idée parce que on discute et peut être le résultat est mieux mais c'est il va comment dire prendre plus long parce que il faut discuter mais si on est tout seul on peut ah je décide et je le fais mais s'il faut discuter c'est plus long mais je sais pas si le résultat est mieux je préfère travailler toute seule je dois dire
- 15 Eq : d'une manière générale°
- 16 Ba : ouais je pense que c'est plus vite et j'aime bavarder en plus donc si j'ai l'occasion de parler avec quelqu'un ah je vais donc c'est pas une bonne idée pour quelqu'un comme moi je pense ouais non ça marche pas bien pour moi je préfère [00] toute seule travailler toute seule
- 17 Eq : tout le temps°
- 18 Ba : ça dépend c'est général ouais dans une situation comme ça je préfère travailler toute seule si c'était un grand projet par exemple dans une compagnie un grand projet il faut faire ça comment le faire puis je peux travailler dans une équipe et j'aime bien mais quelque chose comme ça non je préfère travailler toute seule mais pour un grand projet c'est bon d'échanger les idées mais là le problème c'est il y a un manque de temps il faut travailler vite pour le faire et si il faut faire quelque chose vite je crois c'est mieux de le faire toute seule mais il faut avoir les idées il faut euh je sais pas
- 19 Eq : donc ça n'apporte pas vraiment de travailler à deux dans ce cas°
- 20 Ba : dans ce cas là non mais d'autres cas oui je peux mais ça dépend de l'autre personne il faut avoir un bon rapport et surtout il faut que ni l'un ni l'autre soit trop comment dire trop [000] trop fort tu comprends ce que je veux dire c'est si il y a un qui très a beaucoup de confiance et parle beaucoup et l'autre ne parle pas puis le la personne plus timide ne contredit pas donc il faut avoir une balance et Mé et moi ça marche bien je pense mais c'est pas toujours le cas il faut avoir le balance ça c'est important si on a quelqu'un qui est timide qui aime rester là tranquille ça marche pas ça dépend toujours d'une de la situation qui est différente
- 21 Eq : oui parce que c'est une situation qui oblige à beaucoup parler
- 22 Ba : oui oui mais pas toujours le cas parce que [000] une personne parle et l'autre est silence donc je sais pas les personnes sont importantes et chacun est différent
- 23 Eq : qu'est-ce qui est important pour toi quand on travaille à deux avec un ordinateur°
- 24 Ba : l'important euh c'est de partager les idées il faut écouter l'autre je pense qu'est-ce ça il faut communiquer il faut partager on ne peut pas il faut être un travail avec les deux pas un
- 25 Eq : et est-ce que tu penses que c'est différent de travailler à deux sur un support écrit ou travailler à deux avec un ordinateur
- 26 Ba : oui je suppose mais en fait peut être c'est peut être différent avec le fait que ni l'un ni l'autre peut parler couramment la langue puis c'est plus difficile oui parce que si on est deux et on écrit on peut dire d'accord on va écrire quelque chose tu écris quelque chose et moi j'écris quelque chose puis on va comparer donc on peut avoir les deux les deux sont très égal mais si on est devant l'ordinateur c'est plus parler c'est plus d'accord je vais taper ça et dans cette situation c'est plus facile à dominer l'autre
- 27 Eq : quand on travaille avec l'ordinateur°
- 28 Ba : ouais parce que c'est plus parlé donc l'autre n'a pas le confiance totale [000] c'est plus facile pour une personne de dominer de dire ah je vais taper ça je pense pour moi si j'avais dit à Mé non je veux taper ça elle aurait dit d'accord mais je ne suis pas comme ça mais je pense il serait assez

facile avec elle parce que elle est elle n'est pas timide mais elle est gentille je crois que les Japonais sont c'est le c'est un trait des Japonais donc oui je pense ça mais si on écrit c'est plus difficile de faire ça parce qu'on peut voir ce qu'on peut dire ce que ce que les idées ouais mon autre mon autre réponse c'était que en plus si on est devant un ordinateur et peut être l'une parle le français mieux que l'autre puis le la la personne qui parle mieux va dominer

- 29 Eq : face à l'ordinateur°
 30 Ba : ouais parce que c'est plus parlé c'est plus on va prendre la parole et l'autre ne peut rien dire
 31 Eq : d'accord
 32 Ba : je sais pas c'est une idée mais ce c'est pas le cas avec moi et Mé je pense que nous sommes au même niv du même niveau par exemple la première que j'ai travaillé sur l'ordinateur j'étais avec quelqu'un qui était dans le groupe 37 c'est plus haut que moi et il a beaucoup mieux écrit que moi et donc il a fait oh il n'a pas fait tout mais si je pense à quelque il va dire ah oui on peut le dire comme ça donc je pense que c'est important que chaque personne est du même niveau
 33 Eq : toi tu n'as pas aimé travailler avec une personne qui avait un meilleur niveau que toi
 34 Ba : ouais
 35 Eq : tu n'as pas l'impression d'avoir profité ou appris des choses°
 36 Ba : oui oui j'ai appris mais je pense que c'est dommage parce que si on a une heure et demie de travail on ne peut pas contribuer c'est pas bon on va on devient comment dire c'est ennuyeux pour l'un qui ne peut pas contribuer ce n'est pas bon si c'était [court ?] oui c'est pas un problème mais si c'est long c'est bon que une personne c'est tout
 37 Eq : quand vous avez travaillé la semaine dernière dans la salle informatique vous avez travaillé sur papier aussi°
 38 Ba : ouais c'est ça mais j'ai décidé de faire ça parce que je n'aime pas regarder l'écran tout le temps et en plus comme je l'ai déjà dit c'est plus facile pour moi de penser et de si je peux voir mes idées je dis ah je vais faire ça et puis je peux peut être me corriger sur l'écran mais je ne veux pas commencer sur l'écran voilà ça c'est moi je pense que c'est pour la majorité des personnes qui n'aiment pas regarder l'écran trop longtemps
 39 Eq : alors ça marchait vous écriviez chacune
 40 Ba : oui puis on a partagé les idées quelques fois c'était moi qui a donné la meilleure idée quelques fois c'était Mé donc ça marchait bien
 41 Eq : merci

Entretien avec Mé (étudiante japonaise) : Mé/Entr.8

Entretien réalisé en janvier 1999 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* dans le cadre d'un cours hebdomadaire de rédaction de texte.

- 1 Eq : je voulais te demander avant ce cours que vous suivez avec P (l'enseignant) est-ce que tu avais déjà travaillé avec des ordinateurs°
 2 Mé : non moi non donc il y a beaucoup de difficultés pour la technique et puis non c'est on utilise pas beaucoup l'ordinateur au Japon donc c'était la première fois pour moi
 3 Eq : et même toi toute seule°
 4 Mé : ah toute seule oui et parce que y a il est ouvert librement on dit° (évoque la salle informatique qui est en libre accès l'après-midi)
 5 Eq : hm hm
 6 Mé : on peut entrer librement euh pendant l'après-midi donc j'ai fait des exercices de grammaire grammaticals mais pas avec le professeur
 7 Eq : donc c'était la première fois qu'en classe tu utilisais un ordinateur°
 8 Mé : oui c'est ça

- 9 Eq : qu'est-ce que tu penses de cette façon de travailler°
- 10 Mé : oui je crois que c'est très bien mais c'est je sais pas si c'est bien de travailler toute seule ou avec une autre personne peut être c'est plus intéressant de travailler ensemble mais ça prend plus de temps et si je travaille toute seule c'est plus vite et plus individuel plus c'est moi qui écrit seulement moi donc c'est je trouve si on le prof me corrige c'est je peux reconnaître ma faute mais si on est deux c'est un peu c'est ma faute mais avec Ba c'est ça donc c'est un peu ambigu je crois mais pour en classe c'est plus intéressant plus amusant
- 11 Eq : par rapport à un cours normal est-ce que tu as trouvé ça bien de travailler avec les ordinateurs ou pas°
- 12 Mé : oui oui mais l'ordinateur ne corrige pas donc c'est toujours il faut quelqu'un qui corrige qui me corrige les exercices oui s'il y en a quelqu'un comme ça c'est bien mais si il n'y a pas c'est un peu difficile je crois donc c'est pendant le cours c'est je crois que c'est bien
- 13 Eq : P (l'enseignant) fait tantôt un cours en classe tantôt en salle informatique toi tu préfères quoi°
- 14 Mé : ah je préfère dans la classe parce moi personnellement je n'ai pas je ne peux pas utiliser très bien l'ordinateur mais si j'utilise très bien je crois que ça m'intéresse et que [000] de travailler à l'ordinateur
- 15 Eq : ah oui
- 16 Mé : oui de temps en temps c'est pas trop
- 17 Eq : d'accord et est-ce que dans d'autres cours vous travaillez par deux comme ça°
- 18 Mé : oui mais pas beaucoup parce que ici on travaille pendant tout un cours une heure et demie deux heures mais normalement on crée un dialogue quelques choses comme ça mais c'est pendant dix minutes cinq minutes quelque chose comme ça c'est pas pendant tout un cours
- 19 Eq : et toi d'une manière générale par rapport au fait de travailler à deux ou seule tu aimes bien mais il y a ce problème des fautes qui sont les tiennes ou pas les tiennes c'est ça°
- 20 Mé : oui c'est dans la classe aussi on parle mais il n'y a c'est pas touj le professeur n'est pas toujours près de moi à côté de moi donc si on parle pas correctement on [laisse tomber ?] parce qu'on ne sait pas quelle est la faute
- 21 Eq : hm hm
- 22 Mé : et je crois qu'c'est un peu dommage mais quand même le groupe euh [000] ch'ai pas il faut parler parce que je crois que pour moi personnellement il faut parler parce que mon mon ch'ai pas capacité°
- 23 Eq : hm hm
- 24 Mé : le niveau euh par rapport à oral non par rapport à écrit oral n'est pas très bien c'est niveau un peu plus bas donc c'est bien de parler parler pendant le cours donc c'est je crois que c'est bien
- 25 Eq : parce que si vous ne faites pas ce travail à deux vous parlez moins°
- 26 Mé : oui oui c'est ça
- 27 Eq : qu'est-ce que tu as trouvé de difficile ou d'intéressant dans le fait de travailler à deux avec l'ordinateur°
- 28 Mé : je crois que si on écrit au papier c'est difficile de déplacer de composer les mots composer des phrases je crois que dans l'ordinateur c'est plus facile je crois et puis je sais pas donc je crois que c'est tout
- 29 Eq : est-ce que tu pourrais comparer un travail à faire à deux avec un ordinateur et à deux sans ordinateur vous avez déjà rédigé des textes à deux en classe dans le cours de P°
- 30 Mé : oui mais c'est individuel c'est pas en deux donc je peux pas comparer
- 31 Eq : est-ce que c'est possible de faire ce même travail à deux mais sans l'ordinateur°
- 32 Mé : euh oui je crois mais c'est je crois que c'est un plus difficile mais c'est possible oui
- 33 Eq : pourquoi c'est plus difficile°
- 34 Mé : [ch'ai pas ?] [000] je sais pas pourquoi je crois que c'est que c'est je crois que c'est technique technical on peut effacer facilement recréer facilement on peut trouver des solutions après c'est fini ça après il y a des [000] des résumés des tout ça si on peut discuter oui c'est pour ça je crois mais par écrit c'est tout à fait possible mais je crois que il faut de d'un même niveau parce que dans ce cours il y a des groupes 34 et 37 je crois que les étudiants de 37 est beaucoup plus euh
- 35 Eq : forts°

- 36 Mé : oui plus fort que je crois et vocabulaire et tout ça c'est vraiment c'est je sais pas ça dépend des gens ça dépend des personnes mais il y a des gens qui est très forts et avant euh j'ai des travail avec une personne qui est vraiment très fort j'ai dit oui oui oui c'est bon quelque chose comme ça parce que il a proposé ça c'est vraiment bien et je peux rien dire oui donc il faut faire avec une personne qui est de même niveau
- 37 Eq : si c'est quelqu'un de plus fort ça ne va pas°
- 38 Mé : hm oui oui je crois que ça dépend des personnes mais
- 39 Eq : toi tu préfères être avec des gens de ton niveau°
- 40 Mé : oui un peu plus forts oui mais pas trop parce que il faut il faut dire mon idée oui il faut un peu je crois que il pense tout de suite il dit tout de suite mais pour moi il faut penser il faut réflé il faut composer des mots c'est plus lentement que lui donc c'était peu difficile
- 41 Eq : pour toi ce qui est important quand on travaille à deux avec un ordinateur ce c'est avoir à peu près le même niveau c'est ça°
- 42 Mé : oui oui et puis il faut discuter je crois il faut se discuter [000] qu'est-ce c'est ça oui il faut comparer les deux et puis il faut trouver une solution en discutant ça c'est je crois que c'est ça les intérêts pour de travailler par deux donc il faut se discuter
- 43 Eq : parce que ça oblige à parler°
- 44 Mé : oui oui je crois c'est bien
- 45 Eq : Et comment vous avez fait la dernière fois pour faire le travail comment ça s'est passé°
- 46 Mé : pendant le dernier cour°
- 47 Eq : oui
- 48 Mé : d'abord on a pensé individuellement j'ai écrit une phrase de résumé et puis nous comparé et puis [000] donc c'est un peu comme l'écrit peut être c'est pas exactement ce n'est pas seulement [000] ordinateur parce que on a écrit d'abord à la main et on a comparé mais après je crois que on fait ça on a fait ça le première partie le première colonne la deuxième colonne il n'y a pas beaucoup de temps et donc on peut on était un peu pressé et puis nous avons non moi non euh dans un paragraphe j'avais des difficultés de faire résumé et Ba a écrit et puis je crois que j'ai dit quelque chose pour euh améliorer et puis on tape
- 49 Eq : d'accord
- 50 Mé : oui des choses comme ça c'était bien parce [000]
- 51 Eq : donc au début vous passiez par l'écrit et puis après quand vous n'avez plus eu tellement de temps°
- 52 Mé : hm hm oui non mais surtout j'avais difficultés j'ai je n'ai pas je n'ai pas pu arriver faire des résumés c'était [000] comment [000] mais quand même on a [000] je pense que si non mais c'est très intéressant de faire par deux parce que si je fais des résumés par moi-même seulement par moi-même il y a je crois qu'il y a d'autres solutions d'autres résumés c'est un peu pareil mais c'est différent donc c'était ah je n'ai pas pensé à ça je n'ai pas pensé ah très bien ça quelque chose comme ça donc j'ai si on fait des résumés par écrit ou sur ordinateur c'est la même chose peut être c'est seulement moi qui pense ça seulement j'utilise les mots que je connais donc si on fait des exercices par deux y a l'autre idée l'autre mot que je ne pense pas normalement je crois que ça c'est intéressant est-ce que j'ai répondu à votre question
- 53 Eq : oui tout à fait moi ça m'intéresse de savoir ce que vous pensez du travail à deux
- 54 Mé : ah j'ai oublié ça non je n'ai pas pensé à ça c'est vraiment intéressant de rencontrer les idées différentes euh les mots différents que je n'ai pas les idées peut être si nous sommes tous les deux Japonaises mais parce que Ba elle est anglaise donc elle a [pensé à la tête ?] en anglais peut être je sais pas
- 55 Eq : hm hm
- 56 Mé : donc c'est c'est les idées et je crois que les bases aussi c'est différent
- 57 Eq : les bases°
- 58 Mé : parce que non je sais pas comment dire parce que les ang la langue anglaise c'est un peu pareil avec le français donc je crois que elle peut penser l'autre mot parce que moi je suis Japonaise c'est complètement différent donc c'est mentalité non c'est pas la mentalité c'est pas comme utiliser la langue c'est vraiment différent donc je crois que c'est dans la tête c'est ce n'est pas la même chose
- 59 Eq : tu as toujours travaillé avec Ba ou aussi avec d'autres personnes°

- 60 Mé : pas vraiment mais comme nous sommes des amies je travaille avec elle mais pas forcément je crois que c'est la première ou deuxième fois que j'ai travaillé avec elle sur ordinateur
- 61 Eq : et avant tu as travaillé avec d'autres ou pas°
- 62 Mé : oui une Américaine et je crois qu'une Américaine et une autre aussi Américaine
- 63 Eq : et ça s'était bien passé aussi°
- 64 Mé : oui mais je crois que je crois que j'ai manqué quelques cours et je crois que je n'ai pas fait beaucoup d'exercices sur l'ordinateur je crois que j'ai travaillé individuellement le plus

Entretien avec Be (étudiant étasunien) : Be/Entr.9

Réalisé en mars 1999 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* à propos du texte argumentatif, dans le cadre d'un cours de rédaction de texte.

- 1 Eq : est-ce que tu as l'habitude de travailler à deux°
- 2 Be : seulement dans les cours oui j'ai l'habitude spécialement avec les langues étrangères il faut travailler comme ça c'est un bon moyen de efforcer les gens à parler un peu pratiquer ce qu'ils étudent étudient quoi
- 3 Eq : tu l'avais déjà fait°
- 4 Be : oui aux Etats-Unis je l'ai fait en Italie je l'ai fait oui euh plutôt dans les cours qui sont débutants
- 5 Eq : ah oui°
- 6 Be : ouais parce que après ça quand on a déjà les outils quand on peut déjà s'exprimer bien et ça on change le cible de des études on étudie la littérature et on fait des choses comme ça on écrit des essais pour les pratiques on fait des choses comme ça
- 7 Eq : et travailler avec des ordinateurs°
- 8 Be : non pas souvent aux Etats-Unis non la première fois c'était ici à Grenoble et j'étais très étonné parce que les premiers jours de janvier c'était drôle avec les comment s'appellent-ils avec les petits micros là
- 9 Eq : mais ça c'était au laboratoire°
- 10 Be : oui oui ça c'était au labo mais avec la technologie c'était très très drôle avec beaucoup de monde comme vingt personnes dans un cercle et tout le monde avait leur petit casque et c'était comme ça et moi je regardais autour de la salle parce que je suis habitué un peu plus à quelque chose interactif avec les gens qui sont là pas seulement les technologies
- 11 Eq : mais là c'était sans les ordinateurs c'était seulement pour l'écoute
- 12 Be : oui oui oui mais pour les ordinateurs la première fois c'était avec ce cours ici de rédaction
- 13 Eq : et qu'est-ce que tu en penses°
- 14 Be : c'est une activité et ça va bien parce que il y a toujours une chose qui suit l'autre alors ça crée un point de concentration
- 15 Eq : comment ça une chose qui suit l'autre°
- 16 Be : comme on fait cette activité-ci puis on va faire cette activité-ci et alors c'est bien organisé
- 17 Eq : le déroulement d'une séance°
- 18 Be : voilà et aussi avec les petits couples de deux personnes normalement je trouve ici on en France que les cours ne sont pas très interactifs et ils sont plutôt une espèce de lecture plus souvent et puis le prof il doit dire alors y a-t-il des questions et [aussi de donner ?] et c'est comme ce moment là on a le droit de parler et autrement c'est plutôt on prend des notes et tout ça et avec les petits couples ça fait du bien je pense [c'est moyen de ?] d'être engagé soi-même pas seulement écouter écouter écouter
- 19 Eq : alors tu penses que le fait d'être deux convient bien à ce type de travail°
- 20 Be : ah il y deux parties de moi alors il y a moi l'étudiant qui doit suivre les cours et il y a moi l'enseignant comme moi je sais que moi personnellement je suis un peu indépendant j'ai assez de

- force assez de vouloir personnel je peux travailler moi-même et ça va bien ça va très bien mais aussi il y a euh ça peut faire du bien pour des autres ça n'est pas pénible à moi normalement j'aime mieux travailler avec moi-même
- 21 Eq : seul°
- 22 Be : oui ou pas seulement ça j'aime de créer une table ronde est-ce qu'on dit ça
- 23 Eq : une discussion°
- 24 Be : une discussion voilà mais si il n'y a pas d'espace dans la pédagogie français française euh ça fait du bien c'est un début
- 25 Eq : ça s'est passé comment selon toi la séance°
- 26 Be : bien très bien
- 27 Eq : comment vous avez procédé°
- 28 Be : nous avons regardé le papier et puis il y a cette étape là cette étape là cette étape là et on suit ça ta ta ta oh maintenant nous regardons le l'ordinateur l'écran et oh nous devons faire ça et le déroulement est bien c'est tout à fait par chaque étape c'est facile à suivre et puis pour les choses où il faut avoir une volonté active euh comme quelle idée nous allons parler de quelle idée
- 29 Eq : hm hm quelle thèse
- 30 Be : quelle thèse ouais on dit bon je sais pas et puis moi j'ai suggéré quelque chose et elle a ri et pourquoi pas et nous sommes allés
- 31 Eq : hm hm c'est toi qui a proposé°
- 32 Be : ouais c'est [seulement une thèse départ?] ce n'est pas grave le but de pratiquer pas le dogme mais l'art de faire créer des arguments ça c'est [000]
- 33 Eq : d'argumenter°
- 34 Be : ouais l'art de d'argumentation alors c'est allé bien parfois je j'écris j'écrivais une phrase et puis elle ajoutait le fin et parfois elle a créé une phrase et on regardait ce que l'autre faisait et ça va bien comme ça
- 35 Eq : hm hm
- 36 Be : il n'y avait pas de
- 37 Eq : vous avez travaillé
- 38 Be : ensemble
- 39 Eq : autant tous les deux tu penses°
- 40 Be : ouais ouais moi j'utilise des des mots plus sophistiqués probablement parce que je ne sais pas j'aime améliorer mon vocabulaire
- 41 Eq : merci beaucoup

Entretien avec Li (étudiante belge) : Li/Entr.10

Réalisé en mars 1999 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* à propos du texte argumentatif, dans le cadre d'un cours de rédaction de texte.

- 1 Eq : j'aimerais savoir si tu as l'habitude de travailler à deux comme ça°
- 2 Li : oui j'ai déjà fait ça et à l'école en Belgique on a fait ça aussi
- 3 Eq : c'est courant°
- 4 Li : oui dans certains cours comme les cours de langue on fait ça pas dans les cours comme les mathématiques ou quelque chose mais comme le néerlandais ou français on travaille ensemble mais pas tout le temps mais quand même je l'ai déjà fait
- 5 Eq : toi tu aimes bien travailler à deux ou tu es plutôt quelqu'un qui préfère travailler seul°
- 6 Li : ça dépend quelques fois je préfère travailler seule et mais comme ça dans le cours je préfère de travailler ensemble parce que on est dans le cours et on est ensemble c'est plus c'est plus agréable

- de travailler ensemble et comme ça Be sait beaucoup de mots et des mots que plus des mots sophistiqués moi j'ai un peu un français de bébé et lui il sait déjà c'est plus intéressant comme ça
- 7 Eq : pourquoi c'est bien pour toi°
- 8 Li : parce que je sais pas comme ça on je sais pas c'est le contact social c'est aussi parce que on peut faire des échanges y a des mots que je sais pas alors que je peux apprendre et oui c'est mieux d'être si on est si on travaille tout le temps tout seul c'est c'est chiant euh je sais pas c'est plus agréable et j'aime bien parler avec des gens c'est ouais c'est le contact social
- 9 Eq : hm hm donc toi ce genre de travail tu préfères le faire à deux plutôt que toute seule°
- 10 Li : oui oui
- 11 Eq : parce que il y a des gens qui préfèrent travailler seuls qui sont indépendants d'autres qui aiment bien travailler en groupe ou à deux
- 12 Li : mais je préfère parce que comme ça on voit aussi d'autres choses on peut apprendre d'autres choses si tu es tout seul tu peux chercher dans le dictionnaire mais c'est pas c'est différent
- 13 Eq : et par rapport au travail avec un ordinateur tu as l'habitude de l'utiliser°
- 14 Li : pas vraiment l'habitude j'écris des e-mails mais sinon non
- 15 Eq : mais dans le cadre des cours est-ce que en Belgique°
- 16 Li : non j'ai jamais fait
- 17 Eq : donc c'est une des premières fois en fait°
- 18 Li : pas vraiment une des premières fois parce que chez moi y a un ordinateur alors j'ai tapé des textes et des choses sur l'ordinateur mais je n'aime pas vraiment parce que ça c'est pour moi tout seul je ne sais pas pourquoi je fais ça seulement parce que c'est un texte pour l'école c'est plus [intéressant ?] de le taper que d'écrire
- 19 Eq : mais dans le cadre des cours c'était la première fois°
- 20 Li : oui oui ça j'ai jamais travaillé comme ça
- 21 Eq : et qu'est-ce que tu en penses°
- 22 Li : oui c'est intéressant mais quelques fois [presque ?] et après le professeur avait déjà écrit des phrases et ça marche pas avec les phrases que nous avons écrites alors c'est des choses qui sont déjà préparées mais qui marche pas et ça je trouve que c'est pas très bien je sais pas si on écrit et on l'imprime et comme le puzzle et des choses comme ça ça va mais pas des phrases qui sont déjà faites et qui vient après dans notre texte parce que y avait des choses qui n'a/ marchaient vraiment pas
- 23 Eq : et tu trouves que ça serait aussi intéressant de faire ce genre de travail juste sur le papier ou°
- 24 Li : non parce que c'est plus dur de travailler à avec deux sur un papier ça va aussi mais sur l'écran c'est plus facile
- 25 Eq : travailler à deux avec un ordinateur c'est quelque chose
- 26 Li : c'est bien c'est intéressant
- 27 Eq : est-ce qu'on pourrait faire la même chose si on travaillait juste sur papier°
- 28 Li : peut être oui peut être mais ça serait plus difficile et aussi l'ordinateur on efface et on réécrit et avec papier on doit euh
- 29 Eq : rayer
- 30 Li : rayer et tout ça
- 31 Eq : et comment ça s'est passé cette séance sur l'argumentation°
- 32 Li : oui c'est bien
- 33 Eq : comment vous avez travaillé°
- 34 Li : ben on a cherché un thème puis je crois que je sais plus si c'est moi ou si c'est Be qui a dit le thème puis après on a fait des argumentations mais c'est pas vraiment on n'a pas vraiment travaillé sérieux non c'était sérieux mais les arguments n'étaient pas vraiment sérieux en réalité je pouvais jamais dire des choses comme ça parce que c'est pas vraiment mon opinion on a seulement écrit et cherché des mots et des bonnes phrases mais c'est pas notre opinion
- 35 Eq : d'accord
- 36 Li : vous avez lu°
- 37 Eq : oui oui (*rire*)
- 38 Li : non non (*rire*) Be il a dit oui c'est dégueulasse ce qu'on a écrit c'est seulement ouais pourquoi c'est plus facile de écrire quelque chose qu'on pense pas vraiment que notre opinion vraiment c'est plus dur d'exprimer ce qu'on pense vraiment

- 39 Eq : et après comment ça s'est passé le déroulement une fois que vous avez trouvé le thème la thèse°
- 40 Li : l'ordinateur a dit que on devait écrire des arguments pour alors on a cherché des arguments pour et [000]
- 41 Eq : et comment s'est organisé le travail à deux°
- 42 Li : ben si il passe quelque chose dans ma tête je le dis et s'il passe quelque chose dans la tête de Be il l'écrit parce que il c'est lui qui a tapé et si moi je trouve ça marche pas la phrase c'est pas vraiment correcte je le dis et sinon il continue et si je pense à quelque chose je lui dis et il l'écrit
- 43 Eq : et tu trouves que vous avez travaillé tous les deux autant° ?
- 44 Li : je crois que lui a travaillé plus que moi
- 45 Eq : pourquoi°
- 46 Li : parce que il a il a plus d'inspiration que moi et c'est lui qui a tapé alors il travaille moi je dis des phrases et il tape après après qu'il a après son phrase sa phrase mais sinon je trouve pas que c'est grave que... peut être il pense que moi je travaille je n'ai pas travaillé assez mais pour moi si il écrit plus que moi ben oui il peut bien avoir quelqu'un qui écrit plus que l'autre c'est dur de travailler exactement la même chose
- 47 Eq : oui oui bien sûr et toi tu ne voulais pas taper°
- 48 Li : je sais pas euh non c'est bien que quand il tape c'est pas que je veux pas mais c'est bien comme ça aussi
- 49 Eq : très bien merci

Entretien avec Co (étudiant suédois) : Co/Entr.11

Réalisé en janvier 2000 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* à propos du texte argumentatif, dans le cadre d'un cours de rédaction de texte.

- 1 Eq : avais-tu déjà travaillé avec des ordinateurs en cours avant ce cours°
- 2 Co : oui beaucoup parce que je fais des études d'ingénieurs et on utilise beaucoup les ordinateurs pendant les cours
- 3 Eq : et pour apprendre une langue°
- 4 Co : oui j'ai essayé quelques logiciels mais pas vraiment pour apprendre
- 5 Eq : et jamais dans un cours de langue°
- 6 Co : non non
- 7 Eq : c'est toi tout seul pas dans un cours°
- 8 Co : oui oui c'est tout seul en Suède à la maison mais je pense que c'est bien parce que on travaille c'est plus [000] de travailler avec un ordinateur et puis ce logiciel il est bon
- 9 Eq : et pour ce cours, qu'est-ce que tu préfères° travailler en cours ou avec l'ordinateur°
- 10 Co : c'est deux choses différentes parce que il y a des choses que je préfère faire devant l'ordinateur c'est du vocabulaire et des choses comme ça et les façons d'écrire des textes mais les cours ordinaire de la langue française c'est aussi bien que l'on peut discuter un peu c'est bon pour apprendre
- 11 Eq : par exemple dans ce cours de rédaction de texte vous travaillez en alternance en classe et dans la salle informatique sur ordinateur
- 12 Co : je pense qu'il y a des avantages avec les deux façons avec les ordinateurs c'est oui non je pense que on peut les pour apprendre vraiment l'écrit c'est plus facile si on a un prof qui dit vous devez faire comme ça mais si on veut pratiquer entraîner c'est plus facile avec un ordinateur
- 13 Eq : est-ce que tu as l'habitude de travailler à deux°

- 14 Co : oui je fais beaucoup d'études dans des groupes avec mes amis en Suède mais pas devant l'ordinateur parce que c'est un peu parce que quand on écrit un texte on a toujours des différents avis comment on doit faire et je pense que c'est pour moi je préfère écrire un texte tout seul
- 15 Eq : et là comment°
- 16 Co : oui oui oui mais là je pense que c'est pas un texte c'est pour entraîner c'est pas la même chose mais je pense que ça marche bien
- 17 Eq : comment ça s'est passé là par exemple°
- 18 Co : je pense qu'on peut être que on prend [apprend ?] plus quand on peut parler avec un autre parce que par exemple aujourd'hui si Fi elle a des autres idées elle connaît des autres mots je peux apprendre
- 19 Eq : il y a des gens qui disent que travailler à deux ça prend trop de temps.
- 20 Co : oui travailler mais aujourd'hui c'est on fait de l'entraînement je pense ici c'est pas travailler je pense parce que quand je dis travailler je dois écrire un texte ou quelque chose comme ça mais maintenant je veux apprendre le français et je pense que c'est une très bonne façon de le faire deux à deux
- 21 Eq : même si c'est avec quelqu'un qui ne parle pas°
- 22 Co : non non peut être non je pense que si on est avec quelqu'un qui parle mieux que moi c'est mieux c'est mieux on peut apprendre beaucoup beaucoup
- 23 Eq : et là par exemple avec Fi°
- 24 Co : oui je crois que je pense que elle a un niveau plus élevé que moi et c'est bien pour moi pas peut être pour elle mais c'est bien c'est bien parce que on peut compléter parce que des fois je connais des mots que elle elle ne connaît pas on peut apprendre des choses quand même
- 25 Eq : est-ce que pour toi cette façon de travailler comporte des difficultés°
- 26 Co : non c'est pas difficile oui ça dépend des logiciel c'est l'exercice mais c'est pas difficile la façon de travailler c'est pas difficile je pense que c'est bien
- 27 Eq : est-ce que tu as des critiques°
- 28 Co : oh oui le logiciel ici c'est pas le meilleur que j'ai vu c'est un peu vieux
- 29 Eq : parce que c'est que du texte peut être
- 30 Co : hm hm et la façon dont le logiciel présente le programme de l'image de choses comme ça je pense qu'on peut le faire un peu
- 31 Eq : en fait toi tu distingues travailler et t'entraîner°
- 32 Co : oui
- 33 Eq : et t'entraîner avec quelqu'un ça ne te dérange pas°
- 34 Co : non
- 35 Eq : et travailler écrire un texte vraiment°
- 36 Co : oui si j'ai une tâche à faire pour moi oui oui mais ça dépend si c'est un travail dans un groupe ça marche mais si j'ai un texte je pense que c'est plus facile d'écrire un texte tout seul

Entretien avec Fi (étudiante allemande) : Fi/Entr.12

Réalisé en janvier 2000 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* à propos du texte argumentatif, dans le cadre d'un cours de rédaction de texte.

- 1 Eq : avais-tu déjà travaillé en classe avec des ordinateurs avant ce cours°
- 2 Fi : non jamais chez moi à l'école non on n'avait pas la possibilité oui bien sûr y avait des salles mais c'était pas assez on peut dire développé je crois y avait qu'une salle avec cinq ou six ordinateurs qui était réservée pour les cours d'informatique c'était pas combiné avec la langue je peux dire non sinon j'ai jamais fait je trouve que c'est pas mal parce que bon si on aime l'ordinateur c'est pas de problème y a toujours des personnes qui détestent et à mon avis c'est plus facile à travailler à trouver des mots et aussi l'ordinateur corrige si on a écrit quelque chose il corrige tout de suite c'est bien
- 3 Eq : pourquoi tu dis c'est plus facile°
- 4 Fi : moi je trouve c'est plus facile parce que j'aime bien l'ordinateur pour travailler pour faire des exercices moi je suis plus plus engagé on peut dire je préfère faire des exercices à l'ordinateur que à l'écrit c'est [0000]
- 5 Eq : plus engagé c'est°
- 6 Fi : non je sais pas si on dit
- 7 Eq : si si je pense que
- 8 Fi : oui (*rire*) oui c'est à mon avis c'est comme ça je sais pas si c'est seulement moi non je pense pas
- 9 Eq : et par rapport au fait de travailler à deux est-ce que tu en as l'habitude°
- 10 Fi : à l'ordinateur°
- 11 Eq : à l'ordinateur et en général
- 12 Fi : quand j'ai appris le français chez moi à l'école c'était je trouve c'était pas bien organisé alors toujours on était en classe on a lu du texte on a reçu du vocabulaire à apprendre c'était fatigant et bien sûr parfois on a joué des petites scènes on a fait des dialogues mais c'était pas l'habitude et ici c'est je manque de mots
- 13 Eq : c'est fréquent°
- 14 Fi : oui
- 15 Eq : et c'est quelque chose que tu apprécies ou non°
- 16 Fi : oui plutôt oui c'est une autre chose alors ça ça me force de parler parce que si on est tout seul bon on est parfois on est là bon on laisse passer le temps et si on est à deux ou même à plusieurs personnes on est vraiment forcé de travailler je trouve
- 17 Eq : et le fait de travailler à deux avec un ordinateur°
- 18 Fi : ça dépend ça dépend des sujets si par exemple quand il faut rédiger un texte c'est très bien si on est à deux ou donner une opinion par exemple faire une argumentation c'est mieux si on est à deux ou à plusieurs pour changer les idées pour décider après pour décider ensemble ce qu'on écrit
- 19 Eq : comment ça s'est passé par exemple là avec Co°
- 20 Fi : c'est c'était lui qui a travaillé plus que moi (*rire*)
- 21 Eq : pourquoi tu dis ça°
- 22 Fi : parce que j'ai encore des problèmes pour me retrouver en français maintenant après un jour [00] c'est un peu difficile (*rire*) je veux pas écouter l'enregistrement (*rire*) non en plus il me manquait des idées aujourd'hui (fait allusion au fait qu'elle vient de rentrer d'Allemagne où elle a passé quelques jours)
- 23 Eq : ah bon°
- 24 Fi : ouais un peu j'sais pas pourquoi oui il me manquait les mots je savais ce que je voulais dire en allemand mais en français c'était encore bloqué mais je pense c'est normal
- 25 Eq : tu trouves que c'était difficile°
- 26 Fi : aujourd'hui oui peut être demain ou dans quelques jours ça sera une autre situation mais pour l'instant non par ce que je veux dire toujours des choses qui sont encore en allemand dans ma tête et j'arrive pas à les traduire

- 27 Eq : et comment vous avez travaillé à deux là comment ça s'est passé°
- 28 Fi : c'est c'était pas mal alors on a même si il a travaillé plus on a bien changé les idées on a essayé de trouver des arguments
- 29 Eq : est-ce qu'il y avait une répartition des rôles par exemple lui donnait les idées et toi tu corrigeais la grammaire ou bien est-ce que tous les deux vous faisiez un peu tout°
- 30 Fi : oui c'était parfois c'était lui qui a donné les idées moi j'ai corrigé mais aussi l'inverse ça dépend alors si quelqu'un si on a par exemple une thèse on n'avait pas de voiture au centre ville parfois c'était moi qui a trouvé ouais j'ai une idée j'ai un argument et après on a discuté là-dessus et on a [000] la grammaire après on a écrit on a corrigé et après c'était on l'a fait ensemble ce truc là
- 31 Eq : dans ce cours qui se passe parfois en salle informatique parfois en classe est-ce que tu as une préférence°
- 32 Fi : non à mon avis il faut bien mélanger les deux même si j'aime bien travailler avec l'ordinateur il faut pas exagérer parce que si on travaille dans cette salle on n'est pas en classe on est tout seul avec l'ordinateur ou à deux et pour faire des discussions par exemple l'autre salle c'est mieux non il faut trouver un compromis on peut dire
- 33 Eq : oui
- 34 Fi : non par exemple pour les exposés qu'on a à préparer il vaut mieux aller là-bas
- 35 Eq : et ça ne t'a pas posé de problème de travailler à deux avec un ordinateur°
- 36 Fi : non
- 37 Eq : parce que certaines personnes préfèrent travailler seules avec un ordinateur
- 38 Fi : ça dépend des sujets je trouve aujourd'hui c'était optimal on peut dire optimal
- 39 Eq : oui
- 40 Fi : non pour une argumentation en fait c'est une discussion
- 41 Eq : pour d'autres séances tu as trouvé que ce n'était pas bien d'être à deux°
- 42 Fi : oui pour parfois on avait plutôt des exercices qui concernent plutôt la grammaire un peu non pas la grammaire c'était la narration par exemple ici on avait une thèse et on a quelque chose à discuter là-dessus mais si on a une narration y a rien à discuter ou faire un résumé par exemple là chacun a ses propres idées comment faire le résumé à quoi il veut mettre les points ou pas et là je trouve il vaut mieux travailler seul
- 43 Eq : oui mais pour une activité où il faut inventer quelque chose tu peux avoir un apport d'idées°
- 44 Fi : oui mais si on fait une narration on peut pas choisir plusieurs pour arriver à la fin ici on peut dire ce qu'on veut on a une propre opinion chacun et on peut faire on peut dire on peut faire des combats°
- 45 Eq : des débats
- 46 Fi : oui (*rire*)
- 47 Eq : tu avais fait l'activité sur la narration pour laquelle il fallait écrire la suite d'un récit de sciences fiction°
- 48 Fi : oui là j'ai travaillé à deux
- 49 Eq : et alors°
- 50 Fi : j'ai trouvé pas bien
- 51 Eq : tu n'as pas trouvé ça bien°
- 52 Fi : non
- 53 Eq : avec qui avais-tu travaillé°
- 54 Fi : avec une chinoise je pense
- 55 Eq : et ça ne t'a pas plus°
- 56 Fi : non parce que l'exercice était écrire la fin d'une histoire fictive et moi j'avais une autre image dans ma tête que la chinoise et on n'a pas trouvé [la fin ?] finalement j'ai toléré ce qu'elle a dit et elle aussi bon on apprend l'un de l'autre [0000] j'ai préféré rester seule à l'ordinateur bon c'était pas possible

Entretien avec II (étudiante belge) : II/Entr.13

Réalisé en avril 2001 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* à propos du texte argumentatif, dans le cadre d'un cours semi-intensif.

L'enseignant qui dispensait ce cours ne travaillait pas en salle informatique habituellement mais avait accepté de le faire à notre demande.

- 1 Eq : est-ce que tu as l'habitude de travailler avec un ordinateur en classe°
- 2 Il : ben nous avons fait ça au lycée plusieurs fois donc ça marche plus ou moins oui parfois c'est bon mais pas tous les jours ou mais parfois oui c'est c'est bon
- 3 Eq : tu travaillais comme ça dans quelle matière°
- 4 Il : aussi pour la langue
- 5 Eq : ah oui°
- 6 Il : pour l'anglais l'allemand le français
- 7 Eq : vous travailliez en classe avec les ordinateurs°
- 8 Il : oui aussi une salle avec des ordinateurs et parfois on va dans une autre salle pour travailler mais c'est une autre chose qu'ici ce sont plutôt des exercices sur les temps subjonctif et donc on a des exercices et on travaille là-bas
- 9 Eq : hm hm
- 10 Il : mais oui c'est plutôt oui c'est plutôt avant les vacances
- 11 Eq : pour la détente°
- 12 Il : oui c'est ça
- 13 Eq : donc c'est quelque chose qui n'était pas nouveau pour toi°
- 14 Il : oui ici en France c'est la première fois mais non pas au lycée
- 15 E : d'accord et qu'est-ce que tu en as pensé du travail avec ce programme°
- 16 Il : oui j'ai au début les phrases courtes j'ai bien aimé en fait mais avec les c'était avec les mots « or » et « d'ailleurs » et tout ça oui j'ai pas vraiment aimé parce que on doit chercher et on a quelque chose dans la tête et oui l'ordinateur met un autre mot et nous on doit rechercher ça c'était un peu oui moins pas moins agréable mais moins oui l'autre c'était oui c'était c'était bon
- 17 Eq : plus plaisant°
- 18 Il : oui c'est ça
- 19 Eq : tu m'as dit que c'était la première fois que tu travaillais de cette façon au Cuef est-ce que tu aurais aimé que ça se fasse plus souvent°
- 20 Il : oui pourquoi pas oui mais pas tous les semaines mais quelques fois oui oui c'est bien c'est une autre chose c'est une autre pas territoire mais oui c'est pas dans la classe le prof qui parle et on peut travailler et c'est bien comme ça
- 21 Eq : on peut travailler qu'est-ce que ça veut dire°
- 22 Il : euh oui dans la classe tu peux aussi répondre à des questions du prof et tout ça mais c'est plutôt lui qui parle et nous qui absorbe et là bas tu dois oui c'est comme à la maison tu dois travailler toi-même et oui et j'aime bien ça mais aussi les classes parfois on doit absorber et ça aussi donc (*rire*)
- 23 Eq : (*rire*) oui et là vous étiez à deux donc
- 24 Il : oui pour moi ça passe bien oui j'aime bien seule ou avec deux mais pas trois quatre ça c'est trop mais avec deux oui ça marche bien
- 25 Eq : tu as l'habitude de ça°
- 26 Il : ben au lycée parfois c'était seul mais plutôt c'était avec quatre ou cinq personnes et ça c'était trop
- 27 Eq : en général ou avec l'ordinateur°
- 28 Il : oui avec l'or par ordinateur les moyens étaient limités donc euh oui
- 29 Eq : oui
- 30 Il : mais avec deux ça marche parce qu'on peut dis oui aussi les exercices étaient pour discuter donc on peut discuter et c'est bien
- 31 Eq : tu n'aurais pas préféré faire ça toute seule°
- 32 Il : ben oui quand je suis à la maison je dois faire la même chose oui je le fais je le fais moi-même mais c'est pas oui seule ou avec deux pour moi c'est quand je suis à la maison et je travaille seule je peux pas discuter mais avec deux on peut discuter rigoler peut être c'est mieux.
- 33 Eq : qu'est-ce qui est différent dans le fait de travailler à deux°

- 34 Il : oui les discussions et aussi les
- 35 Eq : qu'est-ce qui est plus facile plus difficile°
- 36 Il : plus facile c'est on peut discuter et on appris des nouvelles choses parce que comme Al elle m'a parfois elle a utilisé des choses que j'ai hein qu'est-ce que c'est ça et pourquoi c'est autre manière de travail mais c'est par exemple écrire le texte nous avons seulement écrit une parce que on n'a pas eu le temps pour le deuxième oui parfois moi quand je suis j'ai l'habitude oui je fais mon texte et c'est fini et maintenant tu dois arrêter parler et: oui ça c'était peut être mieux de faire soi-même mais avec les exercices pour trouver les mots euh avec deux oui c'est bien ça
- 37 Eq : et en classe tu as déjà travaillé à deux°
- 38 Il : euh avec P (l'enseignant) ou°
- 39 Eq : oui avec P et en Belgique°
- 40 Il : ah le travail avec deux dans la cl oui ça pour moi c'est mieux parce que plutôt quand il y a parce que tu peux réfléchir ensemble tu peux aussi discuter un peu et euh oui tu appris des nouveaux choses et il y a l'autre personne a une différente manière de penser donc à ce moment là euh oui c'est notre oui
- 41 Eq : et ça ne te gêne pas qu'elle ait une manière de différente de penser°
- 42 Il : pour moi c'est fascinant parce que parfois il y a des gens qui pensent totalement différent et oui au début oui non j'aime en fait j'aime mieux que ils sont différents que moi parce que quand il y a le même oui le même direction de penser oui tu peux le faire toi-même aussi donc comme ça on peut discuter et c'est pas pas mal je trouve que voir une autre manière de penser oui de réfléchir ou
- 43 Eq : Al me disait que en classe avec P vous n'avez pas beaucoup travaillé par deux
- 44 Il : oui avec Danone un texte ensemble mais c'est vrai le semestre dernière c'était pas P donc nous avons travaillé oui plus avec dans des petits groupes avec deux personnes mais P oui tous les profs sont différents donc c'est pas mal pour lui je crois j'ai appris plus de choses chez lui quand il parle comme ça que quand on travaille ensemble et avec l'autre professeur j'ai appris plus de choses ensemble que quand elle parle donc
- 45 Eq : et c'est bien°
- 46 Il : oui c'est ça c'est une différente une manière différente
- 47 Eq : d'enseigner oui parfois quand j'ai interrogé d'autres étudiants ils m'ont dit que pour rédiger ils trouvaient ça trop difficile d'être à deux pour rédiger pas pour les exercices mais pour rédiger
- 48 Il : rédiger c'est°
- 49 Eq : quand il faut écrire un texte
- 50 Il : oui c'est c'était aussi avec deux c'est plus difficile mais ça dépend quand tu dois vraiment écrire les textes comme ça c'est difficile mais quand on peut faire un travail ensemble et tu réfléchis ensemble et après l'un fait son partie l'autre l'autre partie et après on change on corrige et ça va oui comme ça c'est mieux mais comme aujourd'hui avec le texte mais c'est oui moi j'aime plutôt les discussions donc euh c'est oui c'est vrai quand tu dois écrire un texte ou développer une idée sur oui comme ici directement [000] comme ça oui c'est peut être facile de travailler plus facile de travailler seul
- 51 Eq : est-ce que tu as l'impression que quand vous avez travaillé ce matin vous aviez chacune un rôle dans le travail ou bien°
- 52 Il : (silence)
- 53 Eq : tu comprends ma question°
- 54 Il : oui oui oui j'ai compris mais je sais pas peut être les exercices au début les deux premiers exercices on voit qui sait qui connaît le mot pour remplir mais avec les je sais pas peut être Al a une autre vision mais j'ai pas directement trouvé
- 55 Eq : as-tu l'impression que l'une faisait plutôt telle chose et l'autre telle autre°
- 56 Il : oui elle a elle a corrigé beaucoup (*rire*) ça c'est vrai parce que quand moi j'écris quelque phrase j'écris toujours comme ça et après je corrige et elle a toujours dit non non ça c'est faux ça c'est faux et oui donc peut être euh la dernière partie c'est moi qui a plutôt écrit et elle peut être qui m'a corrigée
- 57 Eq : et ça t'a gênée°
- 58 Il : pas du tout non non c'est bien quand les gens me corrigent
- 59 Eq : et est-ce que vous vous connaissiez bien avant ou°

- 60 Il : seulement dans la classe oui Al je la vois seulement dans la classe et dans le couloir on parle un petit peu mais pas grand chose c'est la première fois qu'on doit travailler ensemble ou qu'on a travaillé ensemble
- 61 Eq : très bien je te remercie

Entretien avec Al (étudiante suédoise) : Al/Entr.14

Réalisé en avril 2001 à l'issue d'une séance de travail sur le logiciel *Gammes d'écriture* à propos du texte argumentatif, dans le cadre d'un cours semi-intensif.

- 1 Eq : est-ce que c'est la première fois que tu travaillais en classe avec un ordinateur°
- 2 Al : non parce que en Suède je travaillais beaucoup avec l'ordinateur et pour apprendre le français et mais c'est la c'est la première fois ici
- 3 Eq : est-ce que en Suède vous utilisez l'ordinateur dans la classe en cours°
- 4 Al : non c'est dehors classe pour seulement pour entraîner des choses comme [difficiles ?]
- 5 Eq : donc c'est chez toi°
- 6 Al : oui chez moi ou si on n'a pas d'ordinateur à la maison on peut le faire à l'université
- 7 Eq : hm hm est-ce que tu avais déjà travaillé à deux devant un même ordinateur°
- 8 Al : non seulement seule
- 9 Eq : et qu'est-ce que tu as pensé de cette activité du programme° tu peux me dire ce que tu penses°
- 10 Al : je préfère les exercices quand il y a une chose qui est vide je préfère cet exercice parce que sinon c'est difficile de seulement d'écrire de complète phrase je crois que ça c'est mieux si seulement il faut ajouter un mot
- 11 Eq : pourquoi°
- 12 Al : je sais pas parce que peut être ça prend beaucoup de temps d'écrire une complète phrase et mais si seulement on ajoute un mot c'est on est on se concentre on est concentré sur le problème et donc c'est mieux je crois
- 13 Eq : hm hm mais c'est un programme pour travailler la rédaction
- 14 Al : ah oui mais il faudrait rédiger (*rire*)
- 15 Eq : et par rapport au même travail qu'on peut faire sur papier est-ce que tu vois une différence entre les deux°
- 16 Al : c'est plus facile à rédiger sur ordinateur on peut effacer facilement mais il n'y a pas beaucoup de différences je crois c'est assez similaire
- 17 Eq : et toi qu'est-ce que tu préfères°
- 18 Al : je préfère l'ordinateur parce que c'est plus facile de rédiger et de changer de phrase chose comme ça
- 19 Eq : tu as l'habitude de travailler comme ça°
- 20 Al : oui
- 21 Eq : par rapport au fait de travailler à deux qu'est-ce que tu en as pensé°
- 22 Al : je crois que c'est assez bien parce que si on ne travaille pas à deux on peut on est on pense oh qu'est-ce que tu veux faire si je crois qu'on est on se concentre plus au problème de comment est-ce qu'on va faire cet exercice on pense pas le problème pour de ce qu'on va [000] le problème sur l'ordinateur vous comprenez° non pas exactement
- 23 Eq : mhm
- 24 Al : si on travaille à deux on peut toujours discuter et on je crois que on ça donne des idées que on n'a pas soi-même et donc c'est assez difficile à expliquer on si on discute ça donne mieux parce que on n'a pas pensé cette chose même si une autre personne qui dit ça après oh oui peut être ça c'est y a une sorte échange des idées je crois que c'est [assez ?] mieux
- 25 Eq : est-ce que tu penses que c'est plus facile plus difficile°

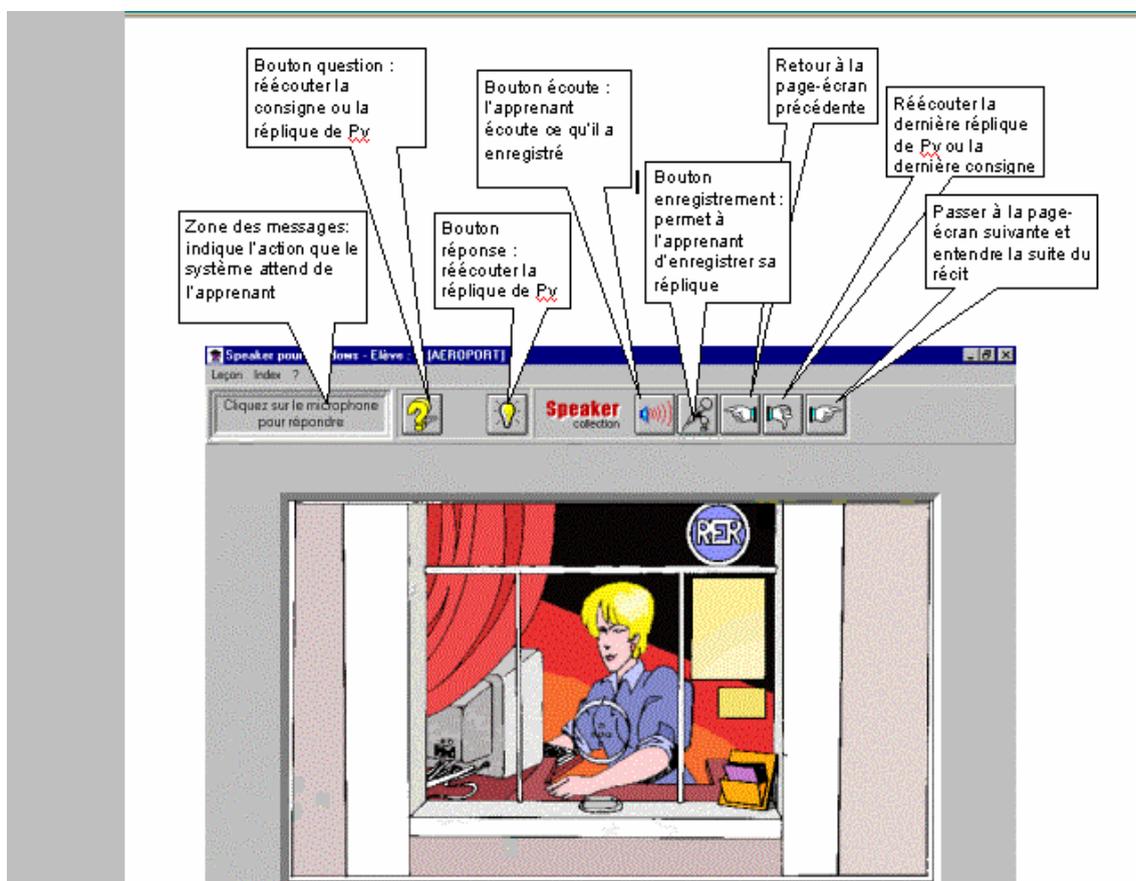
- 26 Al : c'est plus facile
- 27 Eq : c'est plus facile pour toi°
- 28 Al : hm hm
- 29 Eq : parce qu'il y en a qui trouvent que c'est plus difficile surtout pour rédiger
- 30 Al : non ça va
- 31 Eq : et comment ça s'est passé avec Il est-ce que vous aviez des rôles répartis°
- 32 Al : non on a on a si on avait des rôles°
- 33 Eq : oui est-ce que chacune faisait quelque chose de particulier°
- 34 Al : non je crois qu'on a fait la même chose on a tous les deux fait on a tapé et on a on a dit ses idées ou choses comme ça tous les deux [a fait ?] les mêmes choses
- 35 Eq : hm hm est-ce que il y en a une qui corrigeait plus ou°
- 36 Al : ah oui peut être je crois qu'on a proposé tous les deux on proposait des choses mais je crois que je moi je corrigeais l'orthographe et les choses comme ça mais Il a corrigé les phrases et la totalité et peut être c'est les rôles que nous avons eus je sais pas peut être
- 37 Eq : tu avais déjà travaillé avec Il comme ça°
- 38 Al : non c'est la première fois
- 39 Eq : et d'habitude en classe travaillez-vous souvent par groupes°
- 40 Al : non parce que ce qu'on fait on lit beaucoup et on discute beaucoup mais on discute toute la classe et c'est pas beaucoup de groupe
- 41 Eq : et en Suède tu es habituée à travailler en groupe comme ça°
- 42 Al : oui mais comme je fais des études de chimie on travaille assez souvent en groupe pour faire des rapports des choses comme ça et [en temps ?] que j'apprends le français j'ai pas travaillé en groupe
- 43 Eq : et toi tu es plutôt quelqu'un qui aime bien travailler à plusieurs°
- 44 Al : plusieurs ça dépend de ce qu'on fait j'aime bien discuter en petit groupe et après ça discuter toute la classe seulement pour préparer la discussion et après ça de parler avec tous
- 45 Eq : et cela n'est pas quelques chose qui te gêne de rédiger°
- 46 Al : non pas du tout
- 47 Eq : parce qu'il y a des gens qui disent ben non pour rédiger c'est moi donc j'ai besoin
- 48 Al : non ça va je crois c'est on a toujours un échange des idées et je crois que c'est bien il faut toujours pas toujours mais parfois il faut être ah peut être c'est très c'est pas très bien et il faut peut être euh je sais pas le mot mais parfois il faut supprimer ses propres idées et parfois il faut [000] euh vous comprenez ce que je veux dire°
- 49 Eq : il faut renoncer à ses idées°
- 50 Al : oui parfois mais d'autres fois il faut non non c'est pas bien euh à l'autre
- 51 Eq : être capable de dire
- 52 Al : oui ou non hm hm
- 53 Eq : et ça tu as l'impression que vous avez réussi à le faire°
- 54 Al : oui j'espère je crois oui
- 55 Eq : oui c'est difficile lorsqu'on travaille à deux de savoir un peu équilibrer°
- 56 Al : oui équilibrer c'est ça
- 57 Eq : et vous vous connaissez bien avec Il°
- 58 Al : non pas du tout parce qu'elle est dans mon groupe mais elle n'a pas été là beaucoup parce que comme elle était malade ou peut être elle était venue en Belgique je sais pas mais elle était absente assez longtemps et je ne la connais pas très bien
- 59 Eq : et tu as bien aimé ce travail sur ordinateur°
- 60 Al : oui je l'aime bien parce que après l'ordinateur dit ah c'est bravo alors c'est amusant
- 61 Eq : et quand il ne peut pas corriger°
- 62 Al : je n'aime pas du tout quand il ne peut pas corriger je veux que l'ordinateur puisse corriger
- 63 Eq : ça t'a gênée les exercices où l'ordinateur ne peut pas corriger°
- 64 Al : oui un peu
- 65 Eq : est-ce que tu aurais aimé travailler plus souvent comme ça°
- 66 Al : oui parce qu'on n'a pas du tout travaillé comme ça oui j'aimerais ça
- 67 Eq : ça t'aurait plu°

- 68 Al : oui parce que c'est je crois que c'est bien d'avoir un peu de variations parce qu'on a toujours euh la même chose euh en classe c'est semblable
- 69 Eq : oui c'est une façon un différente de travailler
- 70 Al : oui
- 71 Eq : merci beaucoup

ANNEXE 8

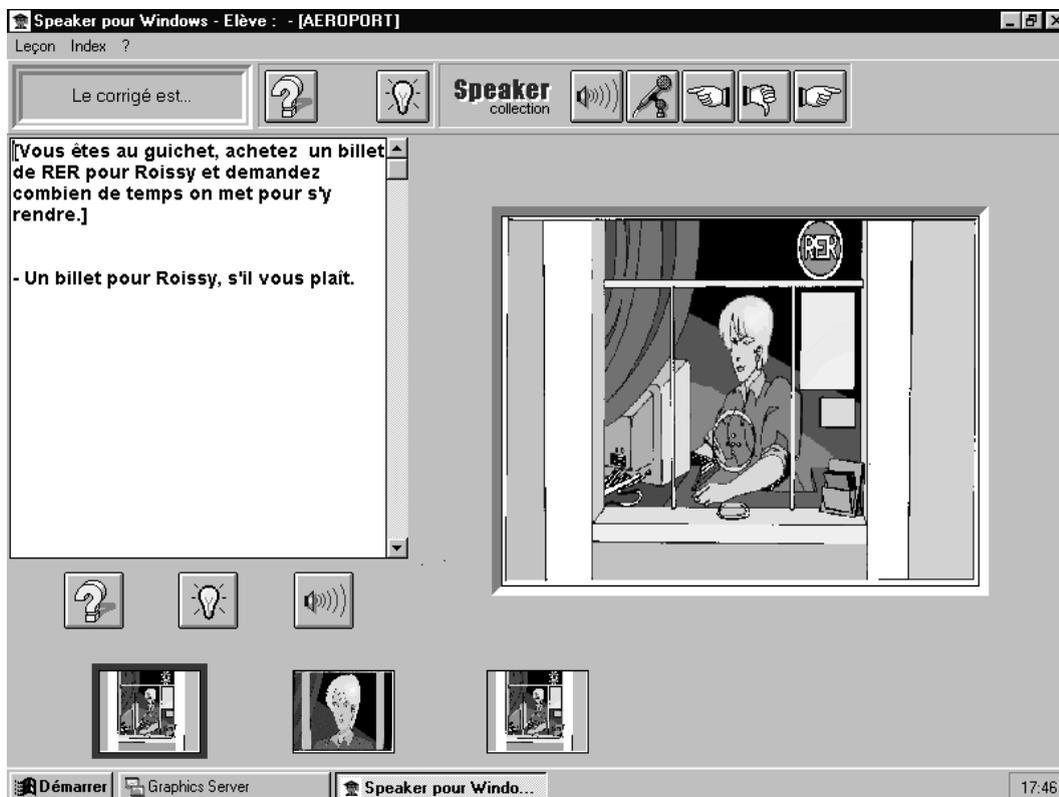
Copies d'écran de *Je vous ai compris 2*

Page-écran 1 : icônes légendées et interlocuteur virtuel (Pv) de l'apprenant



Page-écran 2 : Affichage des répliques-modèles

L'affichage s'effectue automatiquement à la fin de l'exercice lorsque l'apprenant réécoute l'échange qu'il a enregistré.



ANNEXE 9

- Tableaux récapitulatifs des profils des dyades**

Tableau 10. Dyade 1 : fortement collaborative

Profil interactionnel des sujets S E		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho -syntaxe				
Collaboratif	Collaboratif	alternée	alternée	alternée	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - engagement à peu près égal des sujets dans l'accomplissement de la tâche - propositions co-construites (34%) - micro-cadrages planifiants (8) et interprétatifs (1) - négociations - reconnaissances des compétences du partenaire en langue cible (contrat didactique et étayages réciproques) - progression synchrone 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 32 (S : 22 / E : 10) - <i>tu</i> : 8 (S : 5 / E : 3) - <i>je</i> : 44 (S : 25 / E : 19) - axiologiques amélioratifs - marqueurs d'accord explicites (13) - chevauchements collaboratifs - synchronisation mimétique - chorus
		Asymétrie équilibrée à l'échelle de l'interaction					
Eléments défavorables à la collaboration		Aucun élément ne semble entraver le travail collaboratif.					

Tableau 13. Dyade 2 : peu collaborative

Profil interactionnel des sujets R K		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho -syntaxe				
Directif	Acquisant	alternée	récurrente	récurrente	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - engagement manifeste des deux apprenants dans l'accomplissement de la tâche - propositions co-construites (8%) - micro-cadrages planifiants (2) et interprétatifs (6) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 9 (K : 6 / R : 3) - <i>tu</i> : 6 (K : 1 / R : 5) - <i>je</i> : 11 (K : 2 / R : 9) - marqueurs de synchronisation mimétique (rires) - atténuateurs de menace
		Asymétrie compensée à l'échelle de l'interaction					
Eléments défavorables à la collaboration		<ul style="list-style-type: none"> - propositions imposées (19%) - non reconnaissance du partenaire comme expert potentiel en langue cible - asynchronies dans la conduite de la tâche - désaccords non résolus - refus d'ajustement - propositions validées sans alternance de rôles 					

Tableau 11. Dyade 3 (corpus 3) : moyennement collaborative

Profil interactionnel des sujets Su Jo		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho-syntaxe				
Adaptatif	Directif	alternée	récurrente	alternée	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - un engagement à peu près égal des sujets - propositions co-construites (13%) - micro-cadrages planifiants (9) et interprétatifs (1) - négociations - reconnaissance de l'autre comme expert potentiel en langue cible - progression synchrone 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 22 (Su : 10 / Jo : 12) - <i>tu</i> : 9 (Su : 1 / Jo : 8) - <i>je</i> : 23 (Su : 1 / Jo : 22) - atténuateurs de menace
		Asymétrie compensée à l'échelle de l'interaction					
Eléments défavorables à la collaboration		Aucun élément ne semble entraver le travail collaboratif.					

Tableau 12. Dyade 3 (corpus 4) : moyennement collaborative

Profil interactionnel des sujets Su Jo		Gestion des asymétries				Conduites	Indices
		linguistique		info	inter		
		lexique	morpho-syntaxe				
Adaptatif	Directif	alternée	récurrente	alternée	alternée	<ul style="list-style-type: none"> - un engagement à peu près égal des sujets - propositions co-construites (19%) - micro-cadrages planifiants (1) et interprétatifs (1) - négociations - reconnaissance de l'autre comme expert potentiel mais moins de sollicitations du partenaire 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>on</i> : 14 (Su : 10 / Jo : 4) - <i>tu</i> : 17 (Su : 11 / Jo : 6) - <i>je</i> : 17 (Su : 9 / Jo : 8)
		Asymétrie compensée à l'échelle de l'interaction					
Eléments défavorables à la collaboration		<ul style="list-style-type: none"> - propositions imposées (22%) - nombre élevé d'activités de correction après inscription (focalisation de l'attention des apprenants sur la correction du texte) 					