



**HAL**  
open science

## Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2

Virginie André, Henry Tyne

► **To cite this version:**

Virginie André, Henry Tyne. Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2. 2010. hal-00521112v2

**HAL Id: hal-00521112**

**<https://hal.science/hal-00521112v2>**

Preprint submitted on 11 Oct 2010

**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.

A paraître dans :

A. Kamber & C. Skupien-Dekens (dir.) *Recherches récentes en FLE*. Bern: Peter Lang.

## Compétence sociolinguistique et dysfluence en L2

Virginie ANDRE, ATILF, Equipe CRAPEL, Nancy Université & CNRS  
Henry TYNE, ATILF, Equipe CRAPEL, Nancy Université & CNRS

Cet article présente une exploration de quelques questions de syntaxe dans des productions verbales en interaction en lien avec la notion de compétence sociolinguistique (CS) en langue seconde (L2). Après une présentation des termes auxquels nous recourons, et de leur prise en compte dans différents travaux, nous proposons d'étudier en quoi certains aspects de la co-construction du discours, potentiellement considérés comme des marques de dysfluence, apportent des éléments d'analyse pour l'étude élargie de la CS en L2. Notre étude porte sur l'hésitation dans l'interaction. Les résultats montrent que ce sont surtout les apprenants les plus avancés (quatrième année d'étude à l'université) qui font de ce phénomène une véritable ressource permettant d'élaborer le discours dans et par l'interaction.

### 1. Compétence sociolinguistique en L2

La CS, considérée comme une partie de ce que Hymes (1972) appelait la « compétence communicative », concerne l'aspect variable des productions en langue en fonction de la situation de communication. L'appellation CS est parfois réservée à l'approche qui résulte d'une application des méthodologies laboviennes (Dewaele 2007). Ce qui est intéressant dans la manière dont le paradigme variationniste s'est développé en L2 autour de la notion de CS<sup>1</sup>, c'est le fait de considérer la variabilité comme une « qualité »

<sup>1</sup> A partir des années 1990, des chercheurs se sont penchés sur la variabilité, dans les productions d'apprenants, considérée comme témoin de CS : sont alors étudiés, dans les productions d'apprenants en français L2, les mêmes points de variation qu'en L1

chez l'apprenant dans la mesure où celui-ci fait preuve d'une capacité à varier comme un natif (cf. les objectifs de l'approche communicative – Valdman 2000) :

In the recent SLA studies [...] researchers start from the dual premise that L2 learners who have successfully mastered L1 variation not only use all the variants (not just one) used by L1 speakers, but also evidence the same kind of sociolinguistic ability in using the variants as do L1 speakers (i.e. ability to observe the linguistic and extralinguistic constraints that have an impact on variant choice). This focus [...] is the hallmark of the new strand of sociolinguistic research on SLA [...].

(Mougeon & Rehner 2001 : 399)

En revanche, la construction collaborative en interaction ne bénéficie généralement pas d'une telle prise en compte « positive » en L2, étant évaluée surtout comme un stade dans le développement de l'interlangue, ou comme une « pratique » dans la salle de classe (interactions élève-maître). Le recours à l'autre dans l'interaction se trouve analysé, par exemple, en termes d'input modifié ou d'échafaudage (Gánem Gutiérrez 2008). Certains phénomènes sont également examinés en fonction de l'origine linguistique et culturelle des locuteurs. Ainsi, pour White (1997), qui reprend certaines observations de chercheurs qui ont travaillé sur la négociation du sens dans les productions en L2, l'accent est mis sur les effets de phénomènes de co-construction et l'utilisation de pauses dans la mesure où ils diffèrent selon la culture d'origine des apprenants. Dans le domaine de la pragmatique contrastée, ce type de différence est justement mis en avant : comment les différents apprenants, de langues et de cultures maternelles différentes, négocient-ils le sens<sup>2</sup> ?

---

comme, par exemple, la suppression de *ne* de négation, l'alternance *on/nous*, etc. (voir la présentation dans *AILE 17*). La liste d'éléments variables constitue un véritable noyau sur lequel s'appuie le paradigme variationniste en L2 (voir Regan *et al.* 2009).

<sup>2</sup> Notre étude, qui met en jeu deux langues (français et anglais) typologiquement proches, dont les cultures d'utilisation sont également proches (géographie, histoire des peuples d'Europe, mondialisation, etc.), ne traite pas de la question de la distance interlinguistique et interculturelle, des « problèmes » dans le comportement interactionnel.

Nous pouvons alors, à l'instar de Pekarek Doehler (2009), nous interroger quant aux critères retenus ou exclus pour évaluer le comportement de l'apprenant comme être communicant. Pekarek Doehler (2009) propose notamment la déconstruction d'un « quadruple mythe » dont celui du « *'lonely speaker'*, soit du locuteur isolé dont la production relève de sa seule responsabilité »<sup>3</sup> (2009 : 21). Le discours en interaction est co-construit quel que soit le statut (natif ou non natif) du locuteur : « les statuts de natif et de non-natif, autant que ceux d'expert et d'apprenant, ne sont pas forcément a priori pertinents pour caractériser les pratiques langagières en situation de communication dite exolingue » (*Ibid.* 28).

Nous proposons donc d'analyser ici quelques phénomènes présents dans le discours collaboratif, suggérant que ceux-ci témoignent aussi de la CS dans les productions d'apprenants précisément parce qu'ils sont considérés comme des indices de comportement « normal » dans les interactions entre natifs. De plus, comme le souligne McCarthy (2010), la prise en compte des productions d'apprenants en situation d'interaction répond aux attentes actuelles en termes d'apprentissage des langues, notamment selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (voir cependant la note 10 plus loin).

## 2. Fluence et construction ouverte

Le lien que nous établissons entre CS et « fluence<sup>4</sup> » n'a rien d'évident. Certes, de manière intuitive, nous pourrions être tentés de voir un

<sup>3</sup> Les trois autres « mythes » sont : celui du locuteur idéal, celui du locuteur monolingue et celui de la disponibilité universelle des compétences qui – une fois acquises – seraient transposables d'un contexte à l'autre.

<sup>4</sup> Nous employons ce terme comme équivalent direct du terme anglais « *fluency* », qui renvoie à la fois à des prises en compte selon le sens commun (ex. « *he speaks fluent French* », « il parle français couramment ») et à des mesures précises (notamment en psycholinguistique). Le terme français « aisance » évoque davantage le comportement ou l'état d'un individu que le caractère spécifique de ses productions : ex. « parler avec aisance », « converser avec aisance », etc. ce qui donne lieu à des expressions utiles pour la pédagogie : « aisance dans l'expression », « aisance dans la réception », etc.

rapprochement entre une maîtrise certaine de la langue et le fait de parler plus ou moins couramment. Or ce qu'on appelle la « fluence » est en réalité un terme difficile à définir, notamment parce qu'il peut y avoir des différences d'appréciation (ex. fluence perçue chez le natif comparé au non-natif). Dans la littérature spécialisée, la fluence renvoie souvent à une prise en compte des facteurs temporels ou à la régularité dans les productions, avec l'étude du débit (ex. Kormos & Dénes 2004) mais aussi de phénomènes d'hésitation (voir Riggenbach 1991), ou bien, pour certains acquisitionnistes (voir dans Housen & Kuiken 2009), à la manière dont l'apprenant mobilise le matériau linguistique (le système L2) en termes d'automatisme et de traitement menant à la production par l'individu en situation monologique (cf. l'application du modèle proposé par Levelt 1989 – ex. dans Towell *et al.* 1996). Si les différents travaux sur la fluence donnent des résultats intéressants concernant la manière dont les apprenants développent une certaine spontanéité ou rapidité d'exécution dans leurs productions, dont ils élaborent leurs discours, dont ils fixent certains ensembles collocationnels ou certaines séquences en « *chunking* », dont certaines contraintes psychologiques jouent sur la production (Towell & Dewaele 2005), ils ne permettent pas de saisir d'autres aspects davantage liés au fait que le langage dans l'échange n'est pas simplement le résultat d'un processus de planification-production par l'individu. Notamment, comme le souligne Larsen-Freeman (2009), les travaux basés sur une conception modélisée de la production langagière, sont centrés sur ce que produit l'individu (ce qui sort de son cerveau) et non sur la contextualisation de la communication. Par ailleurs, sur le plan méthodologique, le recours à des données sollicitées, notamment par le biais de tâches récurrentes, ne favorise pas l'observation interactionnelle des apprenants (voir aussi plus loin la question du « comportement scolaire » des apprenants réifiés par les types d'exercices existants) alors que les pratiques pédagogiques en vigueur actuellement visent en particulier à développer les aspects communicationnels.

Ce n'est donc pas une prise en compte psycholinguistique de la production qui nous nous intéresse ici mais c'est plutôt l'étude de la manière dont un

---

(Schmitt-Gevers 1993, 1997). Le terme « fluence » permet d'ailleurs l'opposition simple par dérivation : fluence, dysfluence.

phénomène, l'hésitation, participe à la construction du discours en interaction à l'instar de Guillot (1999) qui plaide pour une prise en compte variable de la fluence, intégrant tous les « ingrédients » de la continuité et de la viabilité des échanges. Plus récemment, et dans une optique d'alignement de la fluence sur une perspective communicative ou actionnelle, avec des données de corpus à l'appui, McCarthy (2010) plaide aussi pour une approche ancrée dans l'analyse des interactions plus que dans ses monologues. Guillot (1999) propose une distinction entre la fluence telle qu'elle se manifeste réellement et telle qu'elle est perçue (de manière subjective) dans différentes situations (voir aussi Chambers 1997). Elle évoque également le problème de la fluence telle qu'on souhaiterait la concevoir (« *fluency as a desideratum* ») dans une conception du langage influencée par le modèle de l'écrit ne tenant pas compte de tout ce qui est « imparfait » mais normal (faux départs, répétitions, hésitations, etc.) dans les productions orales en situation :

[...] speech may not be *objectively* fluent, but may be *perceived* as such. Accordingly, there is no reason why everyday speech which is in fact 'fragmented and discontinuous' should not, within certain limits, give a global impression of fluency. Indeed if the pauses, hesitations, inaccuracies of all kinds, the vagueness and changes of mind which intersperse speech, pass undetected in a *perceptual* appreciation of fluency, they must be *part* of fluency [...] Too much accuracy, precision, planning, etc. in interactions in which they are not the norm might conceivably be regarded as suspicious or pompous, if not inappropriate.

(Guillot 1999 : 15)

L'élaboration interactionnelle de la syntaxe, c'est-à-dire la manière dont les locuteurs complètent leurs productions dans l'espace communicatif partagé, semble particulièrement intéressante pour étudier la CS (voir Bilger & Tyne 2007). Et tandis que l'hésitation fait partie des éléments pouvant être considérés comme étant des « dysfluences » au niveau de la production par l'individu (Henry & Pallaud 2004), nous cherchons à démontrer ici comment ces dysfluences témoignent justement d'une CS, c'est-à-dire la capacité à varier, à négocier les productions finales dans les échanges (cf. McCarthy 2010) : la dysfluence devient alors le témoin d'un certain type de fluence dans l'interaction.

### 3. Interaction et énonciation conjointe

Comme l'ont montré les interactionnistes, communiquer c'est interagir (Bakhtine 1977 ; Gumperz 1982 ; Kerbrat-Orecchioni 1990). Les interactions se caractérisent par des ajustements permanents en fonction des différents éléments de la situation de communication (Hymes 1972) et notamment en fonction des interlocuteurs, de leur identité, de leur rôle conversationnel, de leur statut (Goffman 1981). Tout discours, étant « interactionnel », est forcément « co-construit », il est le résultat d'un travail collaboratif (Schegloff 1982). En d'autres termes, chaque locuteur, d'une part, s'appuie sur le discours de son partenaire pour construire son propre discours et, d'autre part, agit sur le discours de l'autre. En outre, chaque locuteur s'appuie sur les compétences de son interlocuteur pour élaborer sa participation à l'interaction. Les connaissances partagées (Hutchins 1990 ; Riley 2002) ainsi que les ressources langagières pouvant être mobilisées orientent le locuteur dans le choix de ses propres ressources langagières ainsi que sur l'organisation de ces ressources dans son discours. Ainsi, les interlocuteurs négocient la structure locale et le déroulement de l'interaction. Ce travail de négociation entre les locuteurs (Sacks *et al.* 1974) est indispensable pour atteindre les objectifs visés par et au cours des interactions. Pendant cette construction collaborative, les interlocuteurs peuvent imaginer, faire des hypothèses, prévoir ou anticiper le déroulement des interactions verbales.

La description des phénomènes liés à cette construction collaborative du discours est assez bien détaillée aujourd'hui. Les travaux en analyse conversationnelle montrent, à la lumière du mécanisme d'alternance des tours de parole, que la collaboration apparaît quel que soit le type de discours. Les ressources langagières utilisées par les locuteurs afin de participer activement et collaborativement à l'interaction sont nombreuses. Parmi ces ressources, nous pouvons observer les énoncés construits à plusieurs ou co-construits entre les interactants. C'est à ces derniers que nous allons nous intéresser plus particulièrement.

Sacks *et al.* (1974) et Sacks (1992) expliquent que certaines réactions, au sein de paires adjacentes de tours (initiation-réaction), anticipent la fin du premier tour et deviennent une *complétion* possible d'un tour de parole. Cette dernière peut représenter la fin de l'énoncé produit par le locuteur

précédent. L'énoncé est alors construit avec la participation des deux locuteurs, chacun ayant produit une partie de cet énoncé. Dans l'exemple de Sacks (1992-2 : 59), trois locuteurs collaborent :

Ken	We were in an automobile discussion
Roger	discussing the psychological motives for= ( ) hhhhhh
Al	drag racing on the street

Ce type de construction, appelé « *collaborative sentence* », est considéré comme un élément clé de la conversation par l'auteur.

Les travaux de Lerner (1991, 1996) puis ceux de Jeanneret (1999) montrent également que la complétion peut proposer une continuation ou une expansion d'une unité syntaxique initiée par le premier locuteur. Ainsi, toute chaîne syntaxique peut potentiellement être construite à deux (ou à plusieurs). Les locuteurs peuvent saisir différentes opportunités afin de compléter les paroles de leur(s) interlocuteur(s). Ces opportunités peuvent, par exemple, être liées à la construction syntaxique, à l'intonation, à la séquentialité, à une anticipation lexicale. Nous observons alors une intervention dialogale, c'est-à-dire un composant monologique dans lequel interviennent deux locuteurs. Mondada (1999) analyse ces phénomènes « d'achèvement collaboratif » comme « un terrain qui favorise la formulation d'articulations entre organisation de l'interaction, organisation grammaticale et organisation sociale » (1999 : 13). Blanche-Benveniste (2000), dans le cadre de ce qu'elle appelle les « textes à plusieurs voix », explique également que les conversations ou autres genres de discours peuvent comporter des traces linguistiques de la collaboration entre les locuteurs.

Dans le cadre de son étude consacrée à la construction collaborative au sein de réunions de travail en entreprise, André (2006) a appelé « énonciations conjointes » ces constructions discursives constituées d'un enchaînement de deux interventions, la seconde, la complétion, s'inscrivant dans le prolongement syntaxique de la première. Ce phénomène reflète une collaboration linguistique et praxéologique, les discours étant le fruit d'une activité conjointe (Clark 1996). Dans le travail mené à partir du corpus de réunions de travail, André (2006) a d'une part relevé les conditions d'apparition des énonciations conjointes et d'autre part étudié leurs effets

dans le discours, qui sont notamment : aide à la construction du discours, apport d'informations nouvelles, prise stratégique de parole afin d'exprimer une revendication ou de marquer un rôle conversationnel, marque d'accord entre les locuteurs.

Si l'utilisation de techniques semblables est utile à l'apprenant, lui permettant ainsi d'avancer dans la communication, il ne faut pas que celle-ci soit vue purement comme une pratique d'apprentissage. Au contraire, tout locuteur s'appuie sur les autres et la co-construction connaît des pratiques et des techniques qui ont des fonctions bien spécifiques au sein de l'interaction. L'énonciation conjointe est à la fois une activité sociale et cognitive, c'est-à-dire qu'elle peut être vue comme un fait de l'interaction ou comme un fait d'apprentissage. Les analyses des interactions entre adultes natifs montrent que les interventions complétives, correctives ou suggestives des locuteurs illustrent un comportement collaboratif et que ce comportement est tout à fait normal, naturel, spontané et récurrent à l'oral. Par ailleurs, dans un certain nombre de travaux qui existent sur le français L1 (notamment les travaux réalisés par le GARS<sup>5</sup> – voir Blanche-Benveniste & Jeanjean 1987), les hésitations (tout comme les autres phénomènes dus au mode oral de production) sont considérées comme une partie intégrale de la production, ayant un rôle dans la construction, dans l'échange. C'est la prise en compte de la production de la parole comme une grille syntaxique, ouverte à tous les participants, qui se dessine et qui se complète, que nous développons ici. Berrendonner (1990, 1992) tente également d'expliquer comment la syntaxe « prend place » dans une structure plus large (« mémoire discursive ») dans et par le fait de communiquer.

#### 4. Etude des données L2

Notre point de départ pour l'étude de l'énonciation conjointe dans les données en L2 est l'hésitation dite « sonore » ou « *filled pauses* ». Elle a été

<sup>5</sup> Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe.

identifiée comme un des éléments déclencheurs de co-construction dans les données en L1 (André 2006). Nous avons restreint notre étude aux hésitations sonores suivantes dans la mesure où elles pouvaient être repérées à l'aide d'un concordancier : *eah*, répétition de *de*, amorce de mots, recherche terminologique. Le phénomène d'allongement sonore, en dehors des problèmes d'analyse dus à son caractère subjectif et à sa complexité sur le plan temporel, n'ayant pas été ciblé dans l'étude des données en L1, n'a pas été traité ici.

Notre étude cible les cas de complétion « non marquée », c'est-à-dire où l'hésitation suivie d'une complétion syntaxique n'est pas retenue spécifiquement comme un témoin des processus d'apprentissage. On peut opposer ces cas particuliers à d'autres qui, au contraire, sont ce que Gánem Gutiérrez 2008 (d'après Swain & Lapkin 1995), appelle des activités « marquées » définies comme : « *any part of a dialogue where students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others* ». Certes, les cas que nous retenons *peuvent* être des cas de « *noticing* » (au sens de Schmidt 1990), mais ce sont avant tout des cas qui témoignent d'une énonciation conjointe (cf. les « coparticipants » que sont le professeur et l'élève dans Nakamura 2008) dans l'interaction et rien (au niveau syntaxique) ne permet de les différencier de cas semblables relevés dans notre corpus natif<sup>6</sup>. Certes, comme le soulignent Swain & Lapkin (1995), il peut y avoir des moments de piétinement ou de reformulation au moment de la production qui se convertissent en moments d'apprentissage (apprentissage « visible » ou « palpable » dans le sens de Gánem Gutiérrez 2008), par exemple quand l'enseignant fournit le mot qui manque (voir les exemples de « *repairs* » dans Nakamura 2008). Néanmoins, il peut y avoir des moments de comportement collaboratif qui n'ont rien de particulier en termes de repérage d'éventuelles corrections (voir plus loin l'exemple 3 de « sur la mur » où l'apprenant ne reprend pas la forme correcte, et continue à

<sup>6</sup> Nous avons soumis les extraits retenus à des personnes ayant l'habitude de travailler sur des corpus en L1. Si nous gommons les quelques erreurs formelles (ex. « il a sorti » dans l'exemple 3) ainsi que les références à l'anglais ou à des domaines qui témoignent d'une production typiquement non francophone, ces extraits ne présentent pas, aux yeux de nos témoins, des spécificités non natives sur le plan de la co-énonciation.

employer des formes erronées) mais qui témoignent néanmoins d'une maîtrise de la langue en interaction. Par ailleurs, le locuteur en cours ne souhaite pas nécessairement participer à une énonciation conjointe mais la forme de son discours et les ressources linguistiques qu'il actualise donnent lieu à une complétion.

Notre corpus de travail est constitué de deux sous-corpus : le corpus dit « réunions de travail » (français L1, données récoltées en 2002-2003 : 330 000 mots) et le corpus dit « corpus d'apprenants » (français L2, étudiants à l'université de Surrey en Angleterre en première et en quatrième année d'études, données récoltées en 2002-2003 : 149 000 mots). Du fait des nombreuses différences entre ces deux sous-corpus, nous ne proposons pas de comparaison directe, chiffrée, des occurrences des différents phénomènes que nous étudions<sup>7</sup>. Nous nous contentons simplement de constater les mêmes conditions d'apparition de phénomènes d'énonciation conjointe et les mêmes valeurs pour ceux-ci dans les interactions. Ainsi, nous privilégions à ce stade une analyse qualitative de ces phénomènes dont le nombre d'occurrences (cas « clairs », non marqués) est parfois peu élevé (voir le tableau ci-dessous).

<sup>7</sup> Nous nous contenterons ici de constater que le phénomène existe mais il reste à voir s'il est plus ou moins présent en fonction du genre ou de la tâche particulière. Les réunions de travail, auxquelles ne participent pas les apprenants à l'université en Grande-Bretagne, sont plutôt propices à la mise en place d'éléments collaboratifs. Par ailleurs, comme le signale Guillot (1999), un même individu peut varier considérablement ses productions (qualitativement et quantitativement) en termes de dysfluences selon divers éléments communicationnels (changement de thème, réflexion, recherche d'idées, prise de parole, etc.).

## 5. Résultats

### 5.1. Pause sonore *euh*

Parmi les différents types d'hésitation sonore que nous avons relevés dans des cas d'énonciation conjointe, *euh* est de loin la forme la plus récurrente dans notre corpus d'apprenants :

	<i>euh</i>	<i>de</i>	Amorcé	recherche terminologique
nombre d'occurrences	44	6	2	2

Tableau 1. Phénomènes d'hésitation sonore dans l'énonciation conjointe en L2

Les locuteurs profitent de cette pause pour co-construire, comme nous allons l'observer dans les exemples qui suivent.

#### Exemple 1<sup>8</sup>

Harry tu as un clavier spécial  
 Katti non non c'est c'est euh c'est le même clavier mais euh euh **on peut changer euh**  
 Harry **changer les fonctions**  
 Katti oui et + \*  
 Harry et tu as écrit sur chaque truc euh < le symbole >  
 Katti < non >  
 Harry non

<sup>8</sup> Les corpus sont transcrits selon les conventions mises au point par le projet TCOF (voir les conventions à la fin de l'article). Dans les exemples présentés ici, certains passages sont en caractères gras afin d'illustrer les phénomènes en cours de discussion. Les exemples proviennent de dyades de types différents : typiquement apprenant-enquêteur ou apprenant-apprenant (prénoms) pour le corpus d'apprenants ; échanges entre employés, appelés L1 (locuteur 1), L2, L3, etc. pour le corpus des réunions de travail.

Dans cet exemple la pause sonore « euh » favorise l'intervention de Harry qui complète Katti en proposant un syntagme nominal. Si nous examinons ce cas d'énonciation conjointe à la lumière des recommandations de Blanche-Benveniste & Jeanjean (1987) ainsi que de Blanche-Benveniste (1990) quant à la représentation en liste ou en grille des productions orales, nous obtenons le schéma suivant :

c'est le même clavier mais euh euh on peut changer euh  
changer les fonctions

Ce schéma nous permet de rendre compte de la complétion syntaxique apportée par Harry et de mieux saisir le mode de production de cet énoncé. Cette représentation graphique met en évidence la succession des unités produites par les locuteurs sur une même place syntaxique (axe paradigmatique) pour obtenir la construction « on peut changer les fonctions » mais qui n'a cependant pas été prononcée ainsi. On voit que cet énoncé « final » collectif aurait pu être produit par un seul et même locuteur (Loufrani 1981, 1985).

Nous rencontrons également ce type d'exemple dans le corpus de réunions de travail :

Exemple 2

L7 c'est la subdi qui fournit les éléments et au moment où ils euh  
**L6 établissent le bon de commande**  
 L7 ils initient le bon de commande

Dans cet exemple, l'hésitation du locuteur L7 marquée par « euh » peut être interprétée comme une recherche de terme exact mais également comme une demande d'aide ou de collaboration. Le tour de paroles de L6 intervient afin de compléter l'énoncé de L7. L'énoncé « au moment où ils initient le bon de commande » est construit grâce à un travail collaboratif faisant se succéder plusieurs éléments sur une même place syntaxique :

au moment où ils euh  
établissent le bon de commande  
ils initient le bon de commande

Ce type d'intervention est également appelé « coénonciation de réparation » par Jeanneret (1999). La réparation est effectuée par l'attribution d'un verbe

ainsi que d'un complément au pronom personnel de troisième personne du pluriel produit par le premier locuteur L7.

Parmi les différentes occurrences que nous avons identifiées dans le corpus d'apprenants, il y a des énonciations conjointes dans lesquelles soit l'enquêteur complète, soit l'apprenant, et parfois les apprenants, se complètent entre eux (voir plus loin l'exemple 6). Dans l'exemple suivant, c'est l'enquêteur qui complète :

Exemple 3

- |     |        |  |
|-----|--------|--|
|     | Martha | il y avait + quelque chose très bizarre qui s'est passé hier soir<br>quelqu'un euh quelqu'un a sorti d'une fenêtre euh sur l'étage +<br>au-dessus de moi |
|     | Harry  | oui  |
| (1) | Martha | il grimpeait <b>avec un *</b>  |
|     | Harry  | <b>une corde</b>   |
| (2) | Martha | <b>un corde oui</b> il a écrit des + <b>des mots sur euh *** sur euh</b>   |
|     | Harry  | <b>le mur</b>  |
|     | Martha | <b>sur la mur</b>  |
|     | Harry  | ah bon pourquoi  |
|     | Katti  | je sais pas  |

Cet extrait est particulièrement intéressant dans la mesure où nous nous apercevons que l'apprenante reprend et s'approprie les complétions apportées par l'enquêteur sans reprendre les formes exactes (problème de genre) qu'il lui fournit. L'énonciation conjointe (1), dans cet exemple, est déclenchée par la production d'un élément sonore indiscernable (marqué \* dans la transcription) de la part de l'apprenante. L'enquêteur apporte la complétion « une corde » et achève ainsi l'énoncé de son interlocutrice. Cette dernière reprend la complétion en conservant le genre masculin actualisé dans son tour précédent puis elle ratifie la complétion avec « oui ». L'énonciation conjointe (2) est également provoquée par la présence dans le discours de l'apprenante de marques d'hésitation « euh \*\*\* sur euh ». Comme dans son tour précédent, l'enquêteur Harry apporte une complétion en proposant « le mur ». Cette complétion est, à son tour, reprise et par la même occasion ratifiée par l'apprenante mais également avec une forme erronée « sur la mur ». Ces deux énonciations conjointes montrent que le discours se construit collaborativement indépendamment

des préoccupations de correction en L2 (cf. « *error sidestepping* » dans Nakamura 2008). Les locuteurs cherchent à remplir les objectifs de leur communication (cf. fluence au dépens de la précision – Brumfit 1984) : ici Martha a entamé le récit d'une aventure à laquelle elle a participé.

Dans d'autres exemples, nous constatons que l'apprenant peut également produire une complétion. Cette compétence n'est pas seulement réservée au natif, à l'enquêteur ou à l'examineur-expert. Dans l'exemple 4, non seulement l'apprenant complète les paroles de Harry, mais il profite également de cette opportunité pour poursuivre son discours :

#### Exemple 4

- |       |  |
|-------|--|
| Harry | c'est des textes de tirés de l'Economist enfin des des des revues un peu comme ça oui < sur l'économie >                                       |
| Sally | < ou >   |
| Harry | ou < c'est c'est plus des textes littéraires >   |
| Sally | < non pas forcément c'est > c'est pris ils sont pris des des [ZuRnal] des + ça peut être ça ça n'-*** euh n'importe quoi franchement           |
| Harry | <b>d'accord donc ça n'a rien à voir avec euh</b>   |
| Sally | <b>l'économie</b> non ça on on fait pas de euh traduction spécialisée on on fait + des cours de l'économie en français mais on fait pas < de > |
| Harry | < oui > ++   |

Ainsi, l'apprenant apporte la complétion « l'économie » et poursuit son discours « non ça on on fait pas de euh traduction spécialisée... ». Cette stratégie de prise de parole a été relevée dans le corpus de réunions de travail. Les locuteurs profitent des complétions pour prendre la parole. Cet exemple n'est pas isolé, nous avons identifié d'autres extraits dans lesquels l'apprenant complète les paroles de l'enquêteur. C'est notamment le cas de l'exemple 5 :

#### Exemple 5

- |       |   |
|-------|---|
| Harry | vous vous en sortez                           |
| Sally | {rires} /oui, euh/ juste tout < juste + oui > |
| Harry | < oui et c'est > <b>cher le euh</b>           |
| Sally | <b>c'est cher ici</b>                         |
| Harry | <b>de louer &lt; sur la ville &gt;</b>        |

Sally < oh là là > on paye \*\*\* c'est euh six cents livres par mois +

Sally propose une complétion du tour de Harry en produisant « c'est cher ici ». Cette complétion semble être provoquée par la pause sonore « euh » actualisée par l'enquêteur et est construite à partir des paroles de ce dernier « c'est cher le euh ». La complétion est non seulement acceptée (implicitement) par Harry mais elle est également utilisée pour la suite de son discours. La complétion et la ratification de la complétion prennent ici la forme d'une construction polyphonique. Harry poursuit son discours en intégrant la complétion dans le discours collectif construit avec les apprenants.

Ce phénomène de co-construction du discours n'implique pas nécessairement un locuteur natif ou expert. Dans l'exemple suivant, les interactants évoquent l'enseignement des langues au sein de leur université. Les apprenantes Sarah et Leila sont les deux locutrices engagées dans l'énonciation conjointe.

#### Exemple 6

Harry	ben oui + hm + et est-ce qu'il y a des gens qui font des études de droit ici ou est-ce < qu'ils vont * >
Sarah	< oui >
Leila	< oui >
Harry	oui < et et >
Leila	< hm >
Harry	eux ils partent pas eux ils font euh
Leila	ils
Sarah	<b>non c'est seulement pour euh</b>
Leila	<b>les langues +</b>
Sarah	<b>oui</b> c- c'est euh mais d- le euh euh le diplôme c'est seulement pour trois ans + donc nous euh + [pʁv] + faire une + u- une quatrième an après +
Harry	d'accord donc oui d'accord ça ce qui correspond à euh au séjour
Sarah	oui
Harry	à à l'étranger

Leila propose une complétion « les langues » à la suite de l'hésitation sonore de son interlocutrice. Cette dernière, Sarah, ratifie la complétion avec « oui » et poursuit son discours. Nous rencontrons également ce type d'exemple

dans le corpus de natifs en réunion de travail (voir l'exemple 7) : le locuteur qui est complété ne reprend pas la complétion, il l'accepte en produisant un évaluateur tel que « oui » ou « voilà » et poursuit son discours un peu comme si c'était lui-même qui avait produit la complétion. La construction collaborative du discours est marquée à la fois par l'énonciation conjointe et par l'acceptation de ce phénomène :

Exemple 7

L2	si j'ai bien compris il y avait un tuyau métallique existant qui a été rallongé
L3	en béton
L2	voilà et le problème (...)

## 5.2. Réitération de *de*

Nous rencontrons des énonciations conjointes dans lesquelles la complétion est apportée après la réitération de la forme « de », comme dans l'exemple suivant :

Exemple 8

Rindra	oui + oui la vie à Paris oui je pense que Paris en général c'est spécial comme ville + < c'est * >
Harry	< oui >
Rindra	c'est comme <b>c'est c'est à part &lt; de de de &gt;</b>
Nicola	<b>&lt; à part de &gt; la &lt; France &gt;</b>
Rindra	<b>&lt; à part &gt; de la &lt; France &gt;</b>
Harry	< ben c'est >
Nicola	< oui >
Harry	comme toutes les capitales

Comme dans l'exemple précédent, les locuteurs impliqués dans l'énonciation conjointe sont des apprenants. L'hésitation est marquée ici par la réitération de la forme grammaticale « de ». Ces répétitions sont des marques linguistiques favorisant la complétion. L'interlocuteur peut interpréter ces marques comme des indices d'une demande d'aide. Nous pouvons comparer cet exemple à un extrait de notre corpus de réunions de travail :

Exemple 9

- L7 (...) c'est pour les véhicules qui partent en location parce que là bon le suivi n'est plus le même hein le véhicule il est parti trois mois on n'a plus accès **au au**
- L4 au compteur**
- L7 au compteur ni au tab- carnet de bord etc. et puis il y a deux sources d'informations il y a celles qui sont censées arriver de la subdi par leurs états Corail et il y a celles que nous on peut donner au retour du véhicule par le carnet **de de de**
- L4 de suivi**
- L7 alors bon je sais pas ce que vous en avez conclu mais c'est sûr que c'est là où c'est le plus délicat parce que le reste c'est des véhicules d'exploitation de la même façon que dans les autres services on a les kilomètres on les ventile

Dans cet exemple, la répétition des formes grammaticales « au » et « de » amène le locuteur suivant L4 à compléter le tour du locuteur en cours L7 à deux reprises. Nous pouvons aussi comparer ces exemples à un autre exemple extrait du corpus d'apprenants. Dans l'exemple 10, la complétion est apportée par l'apprenant :

Exemple 10

- Nicola oui parce que j'ai déjà des études de de secrétariat + < de euh de dix >
- Harry < d'accord donc en fait oui >
- Nicola ans donc < euh >
- Harry < /et, eh/ /d-, dis/ > **donc tu as beaucoup de de**
- Nicola **expérience < oui >**
- Harry < **expérience en fait** > + donc tu cumules les oui c'est

## 5.3. Amorce de mots

Comme les hésitations, les amorces de mots sont des éléments linguistiques favorisant la collaboration discursive et la complétion syntaxique des énoncés d'un interlocuteur. L'amorce de mot est assez fréquente dans les interactions verbales, elle se produit lorsqu'un locuteur prononce le début d'un mot et s'interrompt. C'est le cas dans les deux exemples suivants ; le

locuteur qui produit l'amorce voit ses paroles complétées par son interlocuteur :

Exemple 11

Lisa            donc euh avec euh j'ai fait une texte euh + ang- non anglais +  
                      hm **nor-**  
 Harry        **norvégien** < {rires} >  
 Lisa            < oui > oui

Dans cet exemple, l'enquêteur (Harry) produit la complétion « norvégien », il vient en aide au locuteur qui produit un tour de paroles comprenant quelques piétinements (hésitations, allongement, pauses silencieuses, amorces, réparation). Dès que Harry a perçu l'amorce « nor- », il offre la complétion à son interlocutrice qui la ratifie immédiatement. Dans l'exemple suivant, le même processus interactionnel est mis en œuvre entre deux apprenantes :

Exemple 12

Ruth            j'étais en France à Egletons et je travaillais euh dans le cuisine et  
                      j'ai fait plein de ch- plein de petits trucs /j'ai, j'é-/ j'étais euh  
                      **anim- euh**  
 Lisa            **anima** < **trice** >  
 Ruth            < euh ani >matrice < oui ça >  
 Harry        < dans un dans un camping > pour les kareo< kés et tout ça >

L'apprenante Ruth décrit son séjour en France et piétine au moment de nommer la fonction qu'elle a occupée dans un camping, elle produit l'amorce « anim- », suivie de l'hésitation sonore « euh ». Ces deux éléments semblent avoir déclenché la complétion « animatrice » produite par l'apprenante Lisa. Cet apport est repris par Ruth et évalué positivement par « oui ça ». Nous rencontrons également ce type d'exemples au sein de notre corpus de réunions de travail. Le comportement interactionnel mis en œuvre par les apprenants de langue ne semble pas différent de celui des natifs.

#### 5.4. Recherche terminologique

Dans les deux corpus, nous trouvons également des séquences dans lesquelles un locuteur cherche un nom et demande explicitement à son interlocuteur de l'aider à construire son discours. L'exemple 13 est extrait du corpus d'apprenants :

##### Exemple 13

Philippe	ok alors imaginez qu'on soit une compagnie d'ass- < *** >
Paul	< oui >
Philippe	la euh ++ la compagnie qui possédait la euh <b>comment elle s'appelle la compagnie de Toulou- euh qui de l'accident de Toulouse *</b>
Paul	<b>AZF +</b>
Philippe	<b>AZF</b>
Paul	oui +

Cette situation de recherche terminologique n'est pas spécifique aux apprenants de langue et aux non natifs. Nous trouvons de telles situations dans le corpus de réunions de travail. C'est notamment le cas de l'exemple 14 :

##### Exemple 14

L6	< alors j'ai dit > j'ai dit il faut qu'on fixe une date entre le 5 et le 12 de façon à réserver le matériel dès maintenant le rétroprojecteur ou plutôt le <b>comment ça s'appelle</b>
<b>L8</b>	<b>le vidéoprojecteur</b>
L6	le vidéoprojecteur et puis l'ordinateur portable et compagnie

Dans ces deux exemples, un des interlocuteurs apporte le terme recherché et permet à son partenaire de poursuivre son discours. L'énonciation conjointe peut être sollicitée par le premier locuteur qui semble demander un « soufflage » du terme adéquat. Witko (2001) montre également qu'au sein de son corpus de conseils municipaux, la complétion intervient pour souffler le terme ou l'information recherchés par le locuteur.

## 6. Discussion

Nous sommes partis de l'idée que les mêmes phénomènes de co-construction existent aussi bien dans les données en L2 que dans celles en L1. Ce qui nous intéresse ici, c'est donc de constater le même fonctionnement dans l'interaction de ces éléments, dus au mode oral de production, à commencer par les éléments d'hésitation que nous avons retenus pour l'étude.

La pratique qui consiste à co-construire son discours à partir d'une hésitation sonore est nettement plus utilisée par les apprenants les plus avancés : des 54 exemples d'hésitation que nous avons relevés dans le corpus d'apprenants (voir le tableau ci-dessus, sous 5.1), seuls 11 concernent des étudiants de première année. Ceci est intéressant car ce sont les étudiants les plus avancés (en quatrième année d'études) qui utilisent le plus l'hésitation comme procédé de co-construction (ce qui ne veut pas dire que les étudiants de première année n'hésitent pas). Comme cela a été vu dans l'étude de Bilger & Tynne (2007), certaines traces de la structuration et de la production du discours ont davantage tendance à se manifester chez les apprenants de quatrième année. Donc, plutôt que de conclure que les apprenants les plus avancés seraient de façon surprenante moins autonomes, ou auraient davantage besoin d'être étayés, nous dirons tout simplement qu'ils se montrent plus à même de profiter de la construction ouverte. Ils ont en réalité une compétence plus développée lors de l'interaction, même si cette compétence se manifeste à travers des marques de dysfluence qui, typiquement, ne sont pas envisagées comme étant des éléments témoignant d'une maîtrise plus avancée.

Sur le plan psycholinguistique, nous pouvons supposer que l'apprenant qui arrive à jouer sur la construction ouverte est aussi sans doute plus à l'aise au niveau de la maîtrise du système L2<sup>9</sup>, ce qui lui permet de ne pas consacrer tout l'effort à la récupération des formes. Cependant, nous pouvons nous

<sup>9</sup> On peut noter aussi que les apprenants en quatrième année d'étude ont tous effectué un séjour linguistique obligatoire d'au moins trois mois dans un pays francophone.

demander aussi à quel point un apprenant qui ne profite pas de la construction ouverte serait un produit du modèle d'apprentissage scolaire (ex. en situation de classe avec le professeur – voir Musumeci 1996 ; Springer & Collins 2008) qui aurait justement tendance, malgré l'insistance sur la communication, à réifier les productions par un seul locuteur<sup>10</sup>, c'est-à-dire l'élève, et qui semble offrir relativement peu de place au fait que les locuteurs « normaux » dans une langue profitent des autres participants pour faire aboutir l'échange, parfois en produisant individuellement peu d'énoncés « complets ». Comme l'ont constaté Bilger & Tyne (2007), l'hésitation silencieuse (pauses vides) est plus saillante chez les apprenants les moins avancés. En dehors des explications en termes de planification-production, on peut également se pencher sur la question du comportement de l'apprenant qui n'a tout simplement pas appris à se servir de la dysfluente dans l'interaction pour donner une « fluente apparente » (cf. Guillot 1999), préférant se taire pendant les moments de formulation des productions orales. Par ailleurs, le comportement parfois peu coopératif de l'interlocuteur (le fait de « laisser parler l'élève » par exemple) n'aide sans doute pas dans l'apprentissage de ces aspects interactionnels. Et finalement, pour des raisons très pratiques, il est plus facile d'évaluer-noter les productions que l'on peut clairement assigner à un seul élève.

La prise en compte du travail collaboratif dans les productions langagières permet de voir comment certains éléments, qui peuvent être perçus comme des « accidents » au moment de la production, nous renseignent finalement sur le fait que les apprenants les plus avancés, ayant une certaine maîtrise des outils nécessaires pour le faire, se servent de cette capacité à travailler sur le texte oral qui se dessine en interaction. Nous suggérons que cette capacité à construire sur la compétence des autres – chose documentée par ailleurs de façon tout à fait remarquable par Goodwin (2004) qui montre

<sup>10</sup> Les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf), page consultée le 06/09/10) font mention de la fluente dans l'interaction, comme le souligne McCarthy (2010). Cependant ils ont tendance à en rendre compte à travers le comportement monologal ou « individualisé » des apprenants, par exemple au niveau de la spontanéité dans les productions (même s'il s'agit d'interactions) et du caractère « non gênant » pour la communication (ex. débit acceptable et absence de pauses).

comment un locuteur aphasique à peine capable de produire un mot s'appuie sur les autres locuteurs qui « jouent » à sa place – est importante car elle permet une construction ouverte du sens et privilégie une prise en compte de l'apprenant comme être communicant à part entière (Nakamura 2008 : 280). Sur le plan variationnel, il faudrait, comme le préconise Guillot (1999), se pencher sur le comportement variable des locuteurs, par exemple, en fonction de la distance communicative introduite dans les productions (rôle de la préparation, statut de l'interlocuteur, etc.) et en fonction de la situation particulière, en regardant en plus la manière dont les moments de dysfluente permettent également de travailler la longueur et la complexité des unités (voir Tyné 2009) ainsi que la précision (cf. les « corrections normatives » dans Bilger & Tyné 2007).

## Conclusion

Si nous considérons le phénomène d'énonciation conjointe comme témoin de la CS, il est intéressant de rappeler que, du point de vue des analyses d'interactions en L1, ce phénomène est considéré comme « normal », voire nécessaire dans la mesure où les productions d'un locuteur donné sont non seulement le seul fruit d'une planification interne mais également d'une élaboration montrée, partagée, nourrie par l'échange.

En termes de CS, cette approche met l'accent sur l'individu qui communique en langue cible et non sur l'individu qui a (ou non) intégré des règles variables selon le sens qui lui est attribué dans la communauté cible. Comme nous l'avons suggéré ailleurs (Tyné 2009 ; Bilger & Tyné 2009), une approche visant à capter certains aspects fondamentaux de la communication langagière permet de compléter les nombreuses études existantes sur la CS en L2 en proposant des cadres d'analyse moins étroits et plus sensibles à l'apport de la sociolinguistique au sens le plus large (voir par exemple Guillot 2009 sur l'interruption comme témoin de la « fluence interactionnelle »). La CS d'un natif est contextuelle et n'est pas une compétence seulement monologique. Elle ne l'est pas non plus pour un locuteur non natif et une telle conception réduite ne doit pas être celle que qu'on retient pour l'évaluation de la fluence en L2.

## Bibliographie

- AILE 17 (2002) : L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde (dir. J.-M. Dewaele & R. Mougeon).
- André, V. (2006) : *Construction collaborative du discours au sein de réunions de travail en entreprise: de l'analyse micro-linguistique à l'analyse socio-interactionnelle*. Thèse de Doctorat inédite. Sciences du langage : Nancy.
- Bakhtine, M. (1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit, Paris.
- Berrendonner, A. (1990) : « Pour une macro-syntaxe » *Travaux de linguistique* 21, 25-36.
- (2002) : « Les deux syntaxes » *Verbum* 24/1-2, 23-35.
- Bilger, M. & Tyne, H. (2007) : « Speaking style and oral text construction in second language French » In Abecassis, M. et al. (dir.), *Le français parlé au XXI<sup>e</sup> siècle: normes et variations dans les discours et en interaction*. L'Harmattan, Paris, 173-190.
- Bilger, M. & Tyne, H. (2009) : « Variation in first and second language French: the case of 'parce que' » In Beeching, K. et al. (dir.) *Sociolinguistic Variation in Contemporary French*. John Benjamins, Amsterdam, 233-259.
- Blanche-Benveniste, C. (2000) : *Approches de la langue parlée en français*. Editions Orphys, Paris.
- Blanche-Benveniste, C. & Jeanjean, C. (1987) : *Le français parlé. Transcription et édition*. Institut National de la Langue Française (INALF) (CNRS). Didier, Paris.
- Brumfit, C. (1984) : *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*. CUP, Cambridge.
- Chambers, F. (1997) : « What do we mean by fluency? » *System* 25/4, 535-544.
- Dewaele, J.-M. (2007) : « Diachronic and/or synchronic variation? The acquisition of sociolinguistic competence in L2 French. » In Ayoun, D. (dir.), *French Applied Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, 208-36.
- Gánem Gutiérrez, A. (2008) : « Microgenesis, method and object: A study of collaborative activity in a Spanish as a foreign language classroom. » *Applied Linguistics* 29/1, 120-148.
- Goffman, E. (1981) : *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Goodwin, C. (2004) : « A competent speaker who can't speak: The social life of aphasia. » *Journal of Linguistic Anthropology* 14/2, 151-170.
- Guillot, M-N. (1999) : *Fluency and its Teaching*. Multilingual Matters, Clevedon.
- (2009) : « Interruption in advanced learner French: Issues of pragmatic discrimination. » *Languages in Contrast* 9/1, 98-123.
- Gumperz, J. (1982) : *Discourse strategies*. CUP, Cambridge.
- Henry, S. & Pallaud, B. (2004) : « Amorces de mots et répétitions dans les énoncés oraux » *Recherches sur le français parlé* 18, 201-229.
- Housen, A. & Kuiken, F. (2009) : « Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. » *Applied Linguistics* 30/4, 461-473.
- Hutchins, E. (1990) : « The technology of team navigation. » In Galegher, J., Kraut, R. & Egido, C. (dir.) *Intellectual Teamwork: Social and Technological Foundations of Cooperative Work*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 191-220.

- Hymes, D. (1972) : « Models of the interaction of language and social life. » In Gumperz, J. & Hymes, D. (dir.) *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Blackwell, Oxford, 35-71.
- Jeanneret, T. (1999) : *La coénonciation en français*. Peter Lang, Berne.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) : *Les interactions verbales*. Tome I. Armand Colin, Paris.
- Kormos, J. & Dénes, M. (2004) : « Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. » *System* 32, 145-164.
- Larsen-Freeman, D. (2009) : « Adjusting explanations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. » *Applied Linguistics* 30/4, 579-589.
- Lerner, G. (1991) : « On the syntax of sentence-in-progress. » *Language and Society* 20, 441-458.
- (1996) : « On the 'semi-permeable' character of grammatical units in conversation: Conditional entry into the turn space of another speaker. » In Ochs, E. *et al.* (dir.), *Interaction and Grammar*. CUP, Cambridge, 238-276.
- Levelt, W. (1989) : *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Loufrani, C. (1981) : « Locuteur collectif ou locuteur tout court. » *Recherches sur le français parlé* 3, 215-243.
- (1985) : « Le locuteur collectif: typologie de configurations discursives. » *Recherches sur le français parlé* 6, 169-193.
- McCarthy, M. (2010) : « Spoken fluency revisited. » *English Profile Journal* 1/1, 1-15, e4.
- Mougeon, R. & Rehner, K. (2001) : « Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students: The case of restrictive expressions, and more. » *The Modern Language Journal* 85/3, 398-415.
- Musumeci, D. (1996) : « Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes? » *Applied Linguistics* 17/3, 286-325.
- Nakamura, I. (2008) : « Understanding how teacher and student talk with each other: an exploration of how 'repair' displays the co-management of talk-in-interaction. » *Language Teaching Research* 12/2, 265-283.
- Pekarek Doehler, S. (2009) : « Démythifier les compétences: vers une pratique écologique d'évaluation. » In Galatanu, O., Pierrard M. & Van Raemdonck D. (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*. Peter Lang, Berne, 19-37.
- Regan, V., Howard, M. & Lemée, I. (2009) : *The Acquisition of Sociolinguistic Competence in a Study Abroad Context*. Multilingual Matters, Bristol.
- Riggenbach, H. (1991) : « Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. » *Discourse Processes* 14, 423-441.
- Riley, P. (2002) : « Epistemic communities: The social knowledge system, discourse and identity. » In Cortese, P. & Riley, P. (dir.) *Domain-specific English: Textual Practices across Communities and Classroom*. Peter Lang, Berne, 41-64.
- Sacks, H. (1992) : *Lectures on Conversation. Edited by Gail Jefferson. (1964-1972)*. Blackwell, Oxford.
- Sacks, H. *et al.* (1974) : « A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. » *Language* 50, 696-735.

- Schegloff, E.A. (1982) : « Discourse as an interactional achievement : some uses of “uh huh” and other things that come between sentence. » In Tannen D. (dir.), *Analyzing discourse : Text and Talk*. Georgetown University Press, Washington, 71-93.
- Schmidt, R. (1990) : « The role of consciousness in second language learning. » *Applied Linguistics* 11/2, 129-158.
- Schmitt-Gevers, H. (1993) : « La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère. » *Mélanges CRAPEL* 21, 129-148. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/> page consultée le 01/04/10.
- (1997) : « L'aisance orale en langue étrangère: enseignement/acquisition et évaluation. » *Mélanges CRAPEL* 23, 155-181. <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/> page consultée le 01/04/10.
- Springer, S. & Collins, L. (2008) : « Interacting inside and outside of the language classroom. » *Language Teaching Research* 12/1, 39-60.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995) : « Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. » *Applied Linguistics* 16/3, 373-391.
- Towell, R. & Dewaele, J.-M. (2005) : « The role of psycholinguistic factors in the development of fluency amongst advanced learners of French. » In Towell R. & Dewaele J.-M. (dir.), *Focus on French as a Foreign Language*. Multilingual Matters, Clevedon, 210-239.
- Towel, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1996) : « The development of fluency in advanced learners of French. » *Applied Linguistics* 17/1, 84-119.
- Tyne, H. (2009) : « Style in L2: The icing on the cake? » In Labeau E. & Myles F. (dir.), *The Advanced Learner Variety: The Case of French*. Peter Lang, Berne, 243-268.
- Valdman, A. (2000) : « Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux Etats-Unis. » *The French Review* 73/4, 648-666.
- White, R. (1997) : « Back channeling, repair, pausing and private speech. » *Applied Linguistics* 18/3, 314-344.
- Witko A. (2001) : « Une réunion orchestrée par des écrits: le Conseil Municipal. » In Pène, S., Borzeix A. & Fraenkél, B. *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne*. L'Harmattan, Paris, 203-219.

## Conventions de transcription<sup>11</sup>

- <...> chevauchement de paroles  
 \* syllabe indiscernable

<sup>11</sup> Pour une description détaillée, voir <http://www.cnrtl.fr/corpus/tcof/> (page consultée le 20/09/2010).

\*\*\* suite de syllabes indiscernables  
/... , .../ multi-transcription  
...- amorce  
+ pause  
{...} élément métalinguistique ou commentaire (rires, bruits, entrée d'un participant...)

Les formes phonétiques sont transcrites en SAMPA (voir : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/french.htm> page consultée le 01/04/10).

DRAFT